

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS

JANAÍNA NAZZARI GOMES

**A APROPRIAÇÃO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA:
UMA QUESTÃO DE FRONTEIRAS**

Porto Alegre
2020

JANAÍNA NAZZARI GOMES

**A APROPRIAÇÃO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA:
UMA QUESTÃO DE FRONTEIRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Linha de pesquisa: Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Orientadora: Prof. Dra. Luiza Ely Milano

Porto Alegre
2020

CIP - Catalogação na Publicação

Gomes, Janaína Nazzari

A apropriação do francês como língua não materna:
uma questão de fronteiras / Janaína Nazzari Gomes. --
2020.

192 f.

Orientadora: Luiza Ely Milano.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Apropriação . 2. Sujeito já falante-ouvinte. 3.
Língua (langue). 4. Sujet parlant. 5. Français langue
étrangère. I. Milano, Luiza Ely, orient. II. Título.

Janaína Nazzari Gomes

**A APROPRIAÇÃO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA:
UMA QUESTÃO DE FRONTEIRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Linha de pesquisa: Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Orientadora: Prof. Dra. Luiza Ely Milano

Porto Alegre, 11 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Luiza Ely Milano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Étienne Rivard
Université de Saint-Boniface

Prof. Dra. Haydée Silva
Universidad Nacional Autónoma de México

Márcio Alexandre Cruz
Universidade Federal de Alagoas

Carmem Luci da Costa Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico esta tese a quem se lança na
aventura de experimentar-se em outra
língua.

AGRADECIMENTOS

À **Luiza Milano**, por tudo. Mas, especialmente, por ter sempre me impulsionado a ir atrás e a encarar meus desejos acadêmicos e existenciais.

À **Aline Stawinski**, pelo companheirismo, amor e amizade compartilhados.

Ao **Étienne Rivard**, pela acolhida em terras estranhas – hoje, não tanto –, pelo dialogismo e pelo apoio sempre presente.

À **Carmem Luci da Costa Silva**, por ter sempre aceitado compartilhar comigo as dúvidas e incertezas da apropriação e pelo carinho também sempre compartilhado.

À **Haydée Silva**, pela leitura crítica e propositiva de minhas reflexões. Obrigada também pelo exemplo de como ser professora de francês latino-americana.

Ao **Márcio Cruz**, cuja interlocução, ainda que recente, promete ser muito profícua e, espero, duradoura.

Aos **meus colegas do grupo de pesquisa O Rastro do Som em Saussure: Sob Efeito da Escuta**, pela escuta, perguntas, risadas e... pela leveza.

Ao **Fernando**, que, ao me ouvir, me ensina a me ouvir, me conhecer e me reinventar. Sem tua escuta, esta tese não teria sido possível.

À **Laura Frydrych**, por me lembrar do corpo inteiro e sobretudo pela criticidade e problematizações.

À **Sara Hoff**, pelas trocas e amizade.

Ao **Giuseppe d'Ottavi**, pela generosidade de sempre estar aberto ao diálogo.

Aos **meus alunos e alunas**, que mais me ensinaram sobre ser falante-ouvinte do francês do que eu poderia ensinar.

Aos **amigos**, que me viram muito ausente neste ano, mas que sabem a importância desse caminho trilhado.

À **Diane Pellerin** e ao **Júlio Lucchesi**, com quem ri e chorei as experiências de ser imigrante, doutoranda e *professionnelle de recherche* no âmbito de um estudo que se confunde com minha própria vivência.

Ao **Faiçal Zellama**, pela escuta de árabe, mas, sobretudo, pela fidelidade.

Ao **Denis Desgagné**, meu grande irmão do Norte.

À **Université de Saint-Boniface**, pelos imensos recursos a que tive acesso para o desenvolvimento desta tese.

Ao **Centre de la francophonie des Amériques**, por ter me apresentado a diversidade da francofonia.

Aos **governos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Roussef**, por terem investido no ensino superior e buscado construir um país mais justo.

À **minha mãe, Vera**, que me transmitiu o amor pelo conhecimento e me ensinou a não ter medo da pergunta.

Ao **Valter, meu amor**, por compartilhar a vida comigo e por tanto ter me apoiado na finalização desta tese.

“Voyageuse

*Ma langue
Ne parle peut-être pas
À tout le monde
Mais elle frenche
En crise”
(Gabriel Robichaud)*

*“Le langage se transporte avec les
hommes. Et l’humanité est mouvante.”
(Ferdinand de Saussure)*

*“Falar é sempre navegar à procura de si
mesmo [...]. Não é raro que esse navegar
mude de direção.”
(Christine Revuz)*

RESUMO

Nesta tese, investigam-se as características linguísticas do contato com o *français langue étrangère* (FLE) em contexto de ensino-aprendizagem à luz de uma interpretação prospectiva da teoria desenvolvida por Ferdinand de Saussure. A partir da articulação entre o conceito de *langue* e a noção de *sujet parlant*, constrói-se teoricamente a noção de sujeito já falante-ouvinte, cuja atividade em francês é caracterizada pela noção de apropriação. Por se tratar de uma tese de fronteiras, em que são colocadas em diálogo linguística saussuriana e didática do FLE, primeiramente é feita a recensão das intersecções já estabelecidas entre as duas disciplinas, são pontuados os diferentes aportes da teoria elaborada por Saussure ao FLE e estabelecidas as condições de um diálogo interdisciplinar. Em seguida, revisitam-se, notadamente, os conceitos de aquisição e interlíngua, amplamente empregados para designar o contato com o francês. Nessa revisão teórica, observa-se que tais conceitos operam significativamente com a noção de sujeito nativo – oriunda de teorias sobre a aquisição de língua-linguagem –, veiculam críticas à presença da língua materna na expressão oral em francês e, nesse sentido, colocam em suspenso a heterogeneidade constitutiva do contato com o FLE, uma língua não materna para o sujeito já falante-ouvinte. Características semelhantes são também observadas na análise do imaginário sociodiscursivo historicamente construído sobre a língua francesa, que já fora definido como língua pura, clara, universal – predicados, hoje, reunidos na noção de *français standard*. Após a revisão bibliográfica empreendida, é elaborada uma exegese prospectiva da teoria saussuriana, sobretudo, a partir da articulação entre o conceito de *langue* – como sistema de signos mutável e mutante – e as noções de fala, escuta e *sujet parlant*. Com base no construto desenvolvido, analisa-se a atividade em francês do sujeito já falante-ouvinte. Para tanto, além dos conceitos e das noções já citados, opera-se também com os conceitos de analogia, recorte da unidade, imagem e impressão acústicas, entre outros, disponíveis em três fontes do pensamento saussuriano: as conferências de Genebra, os cadernos de Émile Constantin e o *Curso de linguística geral*. O estudo empreendido mostra que o contato com o FLE é deveras marcado pela heterogeneidade e singularidade linguísticas, visto que, por dar-se entre línguas, implica diferentes maneiras de reorganização das relações entre formas e sentidos. Por ancorar-se em um aparato teórico distinto daquele que embasa os conceitos de aquisição e de interlíngua e por apresentar-se diversamente ao fenômeno de aquisição da língua-linguagem, caracteriza-se o processo linguístico que leva à proficiência em francês como apropriação. Ao demonstrar que a heterogeneidade e singularidade linguísticas são inerentes ao processo de apropriação do francês pelas características específicas do fenômeno, é vislumbrada, então, a noção de *français langue d'appropriation*, cujos efeitos, no FLE, poderiam levar à adoção de paradigmas teóricos e didáticos que considerem a diversidade do francês.

Palavras-chave: Apropriação. Sujeito já falante-ouvinte. Langue. *Sujet parlant*. *Français langue étrangère*.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, nous examinons les caractéristiques linguistiques du contact avec le français langue étrangère (FLE) en contexte d'enseignement-apprentissage à la lumière d'une interprétation prospective de la théorie développée par Ferdinand de Saussure. À partir de l'articulation entre le concept de langue et la notion de sujet parlant, nous construisons théoriquement la notion de sujet déjà parlant-auditeur (sujeito já falante-ouvinte), dont l'activité en français est caractérisée par la notion d'appropriation. Puisqu'il s'agit d'une thèse qui met en dialogue la linguistique saussurienne et la didactique du FLE, premièrement, nous recensons les intersections déjà établies entre les deux disciplines, nous identifions les différents apports, au FLE, de la théorie élaborée par Saussure et nous déterminons les conditions d'un dialogue interdisciplinaire. Ensuite, nous revisitons, surtout, les concepts d'acquisition et d'interlangue, amplement employés dans la désignation du processus de prise de contact avec le français. De par la révision théorique, nous observons que lesdits concepts opèrent significativement avec la notion de sujet natif – originale de théories sur l'acquisition de la langue-langage – et qu'ils véhiculent des critiques à la présence de la langue maternelle dans l'expression orale en français, laissant alors suspendue l'hétérogénéité constitutive du contact avec le FLE, une langue non maternelle pour le sujet déjà parlant-auditeur. Des caractéristiques semblables sont également observées dans l'analyse de l'imaginaire sociodiscursif historiquement construit par rapport à la langue française, qui fut autrefois désignée comme une langue pure, claire, universelle ; tels prédicats étant aujourd'hui réunis dans la notion de français standard. Suite à la révision bibliographique entreprise, nous élaborons une exégèse prospective de la théorie saussurienne, notamment à partir de l'articulation entre le concept de langue – comme système de signes mutable et mutant – et les notions de parole (fala), d'écoute (escuta) et de sujet parlant. À partir du construit développé, nous analysons l'activité du sujet déjà parlant-auditeur en français. Pour ce faire, au-delà des concepts et des notions déjà mentionnés, nous opérons aussi avec les concepts d'analogie, de découpage d'unité, d'image et d'impression acoustiques, entre autres, disponibles dans trois sources de la pensée saussurienne : les conférences de Genève, les cahiers d'Émile Constantin et le *Cours de linguistique générale*. L'étude entreprise nous montre que le contact avec le FLE est assez marqué par l'hétérogénéité et la singularité linguistiques : pour avoir lieu entre langues, il implique de différentes manières de réorganisation des relations entre formes et sens. Pour être ancrée sur un appareil théorique distinct de celui qui a forgé les concepts d'acquisition et d'interlangue, d'une part, et pour être un phénomène dissemblable à celui de l'acquisition de la langue-langage, nous caractérisons le processus linguistique qui aboutit à la maîtrise du français comme appropriation. Une fois établi que l'hétérogénéité et la singularité linguistiques sont inhérentes au processus d'appropriation du français en raison des caractéristiques spécifiques au phénomène, nous envisageons, alors, la notion de français langue d'appropriation, dont les effets sur le FLE pourraient mener à l'adoption de paradigmes théoriques et didactiques qui prennent en compte la diversité du français.

Mots-clés: Appropriation. Sujet déjà parlant-auditeur. Langue. Sujet parlant. Français langue étrangère.

ABSTRACT

This doctoral thesis investigates the linguistic characteristics of the contact with *français langue étrangère* (FLE) [French as a foreign language] in the teaching and learning context in view of a prospective interpretation of the theory developed by Ferdinand de Saussure. Based on the association between the concept of *langue* [language as a system] and the notion of *sujet parlant* [speaker], we theoretically develop the notion of the subject who is already a speaker-listener, whose activity in French is characterized by the notion of appropriation. Since this doctoral thesis does not focus on a single field of study and establishes a dialogue between Saussurean linguistics and didactics of FLE, first the intersections already established between the two disciplines are reviewed, different contributions of the theory developed by Saussure to FLE are indicated, and the conditions for an interdisciplinary dialogue are established. Subsequently, the concepts of acquisition and interlanguage – widely used to name the process of coming into contact with the French language – are revisited. Within this theoretical review, it is possible to observe that these concepts significantly include the notion of native speaker, originally framed by theories on language acquisition. The concepts also criticize the presence of the native language in oral expression in French and therefore somewhat disregard the constitutive heterogeneity of coming into contact with FLE, a non-native language for the subject who is already a speaker-listener. Similar characteristics are also observed by analyzing the historically constructed discourse on the French language, which has already been defined as pure, clear, and universal – features that are now combined in the notion of *français standard* [standard French]. After the bibliographic review, a prospective exegesis of Saussure's theory is developed, mainly based on the association between the concept of *langue* – as a mutable and mutant system of signs – and the notions of *parole* [speech], listening, and *sujet parlant* [speaker]. The activity of the subject who is already a speaker-listener in French is analyzed taking the developed construct into account. In order to do so, we use the concepts of analogy, delimitation of the unit, acoustical impression, and sound-image, among others, besides the aforementioned concepts and notions. These concepts are available in three sources of the Saussurean thought: the lectures delivered in Geneva, the notebooks of Emile Constantin, and the *Course in General Linguistics*. The study shows that the process of coming into contact with FLE is marked by linguistic heterogeneity and singularity since it brings about different ways of reorganizing relations between forms and meanings because it occurs between languages. The linguistic process that leads to French proficiency is characterized as appropriation because it is based on a theoretical framework that differs from the one that anticipates the concepts of acquisition and interlanguage, on the one hand, and because it is presented differently from the phenomenon of language acquisition, on the other hand. By demonstrating that linguistic heterogeneity and singularity are inherent to the appropriation of the French language due to the specific characteristics of this phenomenon, the notion of *français langue d'appropriation* [French as an appropriated language] is revealed. Its effects in FLE could lead to the use of theoretical and didactic paradigms that account for the diversity of the French language.

Keywords: Appropriation. Subject who is already a speaker-listener. *Langue* [language system]. *Sujet parlant* [Speaker]. *Français langue étrangère* [French as a foreign language].

LISTA DE PAISAGENS LINGUÍSTICAS

Paisagem linguística 1.....	29
Paisagem linguística 2.....	76
Paisagem linguística 3.....	97
Paisagem linguística 4.....	102
Paisagem linguística 5.....	103
Paisagem linguística 6.....	129
Paisagem linguística 7.....	148
Paisagem linguística 8.....	150
Paisagem linguística 9.....	158
Paisagem linguística 10.....	161

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	15
	INTRODUÇÃO	21
1	NA FRONTEIRA ENTRE A DIDÁTICA DO <i>FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE</i> E A LINGUÍSTICA SAUSSURIANA.....	38
1.1	DIDÁTICA DE LÍNGUAS E LINGUÍSTICA: RELAÇÕES HISTÓRICAS.....	40
1.1.1	Do final do século XIX ao início do século XX: <i>un renouveau</i> no ensino de línguas	40
1.1.2	Entre França e Estados Unidos: o ensino de línguas no período entre guerras.....	42
1.2	O ADVENTO DO <i>FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE</i>	45
1.2.1	O FLE sob o prisma da multidisciplinaridade.....	46
1.3	FLE E LINGUÍSTICA SAUSSURIANA NA <i>CROISÉE DES CHEMINS</i>	50
1.3.1	Presenças explícitas e implícitas.....	50
1.3.2	Um breve <i>aperçu</i> da linguística saussuriana.....	52
1.4	REAÇÕES À PRESENÇA DA LINGUÍSTICA NA DIDÁTICA DE LÍNGUAS	58
1.5	DAS CONDIÇÕES DE UM DIÁLOGO.....	61
2	<i>FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE: UM CARREFOUR QUE IMPLICA TEORIA, SUJEITOS E IMAGINÁRIOS</i>	63
2.1	COMO SÃO CHAMADAS AS LÍNGUAS QUE FALAMOS	67
2.1.1	Língua materna: uma noção em questionamento.....	67
2.1.2	Língua estrangeira ou língua adicional	69
2.1.3	Segunda língua/língua segunda sob um estatuto oficial	72
2.1.4	Alguns posicionamentos	73
2.2	DIDÁTICA DO FLE E O CONTATO COM O FRANCÊS.....	77
2.2.1	Aprendizagem: uma atividade artificial?	77
2.2.2	Aquisição do FLE: um processo nativo?	79
2.2.3	Interlíngua ou entre línguas.....	82
2.2.4	Apropriação: uma noção diplomática?	87
2.2.4.1	Por uma didática da apropriação: a proposta de Castellotti	89
2.3	O FLE E SEUS SUJEITOS.....	91
2.3.1	Em busca de um sujeito: a reflexão de Anderson.....	95

2.4	A DIDÁTICA DO FLE SOB O EFEITO DO IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO DA LÍNGUA	97
2.5	<i>EN GUISE DE CONCLUSION</i>	105
3	NO TERRITÓRIO DA LINGUÍSTICA SAUSSURIANA	108
3.1	UMA NOVIDADE HEREDITÁRIA.....	112
3.1.1	Herança temática e conceitual	113
3.1.2	Heranças imediatas	115
3.1.2.1	Duas grandes correntes envolvendo a noção de língua	116
3.1.2.2	Diálogos contemporâneos	119
3.2	O PENSAMENTO SAUSSURIANO: FONTES DE HETEROGENEIDADE	122
3.3	SOB O PRISMA DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: NOS MEANDROS DA TEORIA SAUSSURIANA.....	125
3.3.1	Da diversidade linguística ao conceito de língua	125
3.3.2	Da <i>langue</i> ao <i>sujet parlant</i>	129
3.3.2.1	Em direção ao sujeito já falante-ouvinte	133
3.4	ENTÃO, POR QUE SAUSSURE?	134
4	DO SUJEITO JÁ FALANTE-OUVINTE À NOÇÃO DE APROPRIAÇÃO .	137
4.1	O SUJEITO JÁ FALANTE-OUVINTE NA SALA DE AULA DE FRANCÊS: UM DIÁLOGO DE FRONTEIRAS	139
4.1.1	O sujeito já falante na fronteira entre línguas	141
4.1.2	O sujeito já ouvinte na fronteira entre línguas	144
4.1.3	Analogia: signos que testemunham apropriação	148
4.1.3.1	Processos analógicos: uma questão de proficiência linguística?.....	152
4.2	EXPLORANDO AS POTENCIALIDADES FRONTEIRIÇAS: NO CAMINHO DA APROPRIAÇÃO	154
4.2.1	Língua estrangeira ou um estranho familiar?	155
4.2.2	Entre sujeito já falante-ouvinte e sujeito falado	158
4.2.2.1	Sujeitos: entre limites e potencialidades.....	160
4.3	O QUE SE PODE DIZER DA APROPRIAÇÃO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA, AFINAL?	162
4.4	EM DIREÇÃO AO <i>FRANÇAIS LANGUE D'APPROPRIATION</i>	165
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS	182

APRESENTAÇÃO

Minha vivência em línguas e entre línguas, minha prática docente e, enfim, minha atividade como pesquisadora vêm, ao longo de uma década, alimentando-se reciprocamente, na medida em que os diferentes fenômenos linguísticos vivenciados sempre contribuíram para questionar a teoria, e esta, por sua vez, contribuiu para compreender os diversos fenômenos linguísticos com que me deparava, notadamente, na sala de aula de francês e na francofonia. A presente tese – em que coloco em diálogo a linguística saussuriana e a didática do *français langue étrangère* (doravante, FLE) para revisitar a atividade linguística do sujeito já falante-ouvinte que aprende francês – é, pois, fruto de uma intersecção constante entre teoria, prática docente e experiência na(s) língua(s).

Inspirada pelos posicionamentos epistemológicos e metodológicos de Véronique Castellotti (2017), Patrick Anderson (1999) e Annette Boudreau (2016), pesquisadores em cujas obras advogam que o fazer científico é um fazer em primeira pessoa, optei por iniciar este trabalho por uma apresentação, sob a forma de uma narrativa etnográfica¹, dos diversos caminhos trilhados e dos lugares ocupados como falante de línguas, professora e linguista que busca entender linguisticamente o processo que leva um sujeito já falante e ouvinte de, no mínimo, uma língua, a tornar-se também falante-ouvinte em francês como língua não materna. De fato, se, como veremos na introdução, esta tese tem motivações deveras objetivas, ela também inscreve-se subjetivamente em minha condição de linguista que fala e ensina francês.

Dividirei esta apresentação em alguns tópicos, que, apesar do traço cronológico, precisam ser compreendidos de forma sobreposta, como camadas que compõem um todo e que levam ao desenvolvimento deste trabalho.

O contato com línguas

Nasci, em português brasileiro, em uma pequena cidade do Sul do Brasil, erigida pelas colonizações italiana, alemã e polonesa. A influência italiana estava em casa, com minha avó, que conversava em dialeto vênето com minha mãe e com os vizinhos. O que me resta do contato com essa primeira fronteira linguística é o

¹ Essa sugestão foi dada quando da qualificação desta tese.

português, a capacidade de compreender alguns xingamentos de nativos nas ruas de Roma, e a gestualidade: falo com o corpo todo e, sobretudo, com as mãos.

Mais tarde, por volta dos seis anos, ingressei em um grupo de danças folclóricas polonesas. No início, era o corpo mais ou menos desajeitado, ao som de um ritmo. Não falava polonês, mas dançava a língua. Com o passar do tempo – e da alfabetização –, tive acesso aos cantos do folclore polonês. Sem nada entender da língua, compreendi que a combinação das letras produzia sons diferentes dos do português – e que havia letras e sons que nem existiam em português!

Mas essa não foi a única descoberta linguística que o contato com o polonês me propiciou. Na adolescência, ao ajudar um pesquisador polonês transcrevendo nomes de várias famílias imigrantes, fui percebendo que, de geração em geração, as grafias iam, cada vez mais, se parecendo com as do português e perdendo as combinações estranhas de letras. Não sei se me dei conta à época, mas, hoje, sei que a simplificação ia obedecendo um critério muito “simples”: os ouvintes lusófonos escutavam aquilo que seu arcabouço fonológico lhes permitia escutar. Assim, um fonema como o [ʒ] – representado graficamente por rz/ż – tornava-se facilmente um [ʒ] aos ouvidos dos brasileiros, a exemplo de Grzybowski [gʒɨbɔfski], que passava a ser Gibowski [ʒibɔviski].

A terceira língua com que tive contato foi o inglês, tanto na escola quanto em um curso de línguas. Em inglês, aos 12 ou 13 anos, tive também minha primeira experiência imersiva, em Londres, durante um mês. Ao retornar à minha cidade natal e ao curso de idioma, a professora pediu para eu contar sobre a viagem. Qual foi meu espanto ao ouvir de um colega: “Respira!”. A língua parecia fluir em mim.

Por volta da mesma idade, por razões que desconheço, pedi a minha mãe para fazer um curso de francês em uma escola da rede Wizard. Estudei com um grupo de adultos que aprendiam a língua por trabalharem em uma empresa francesa. O método era baseado na repetição de palavras e, em seguida, de frases. Desenvolvi, assim, uma excelente capacidade de repetir formas do francês sem necessariamente saber o que significavam.

Alguns meses após o início do curso de francês, precisei usar a língua ativamente: durante a viagem a Londres, passamos um final de semana em Paris. Em uma visita à Catedral de Notre-Dame, havia deixado uma quantidade importante de francos (!) em troca de algumas velas abençoadas. Anos depois, já estudando francês na universidade, ao rever as fotos da viagem, enfim consegui ler a placa que estava

colocada abaixo das velas: “Deixe uma colaboração e leve quantas velas quiser”. Dessa vez, a língua não fluiu em mim.

A formação em Letras

No dia da matrícula em Letras, foi-me pedido que escolhesse a habilitação: línguas clássicas, modernas ou somente literatura. Optei pelo francês e não sei dar maiores razões a não ser os discos de vinil – entre os quais, Jordy (!) – que ouvia durante a infância.

Ao longo da graduação, apesar do conhecimento prévio, o francês continuava não fluindo em mim. Parecia ser não uma língua, viva, mas um conteúdo cheio de regras gramaticais e de formas corretas. Lembro ainda da disciplina de Cultura Francesa, em que, na realidade, aprendemos sobre francofonia: descobri os países que participavam oficialmente da Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) e obtive informações sobre as culturas francófonas. Além da relativa contradição de abrigar um estudo sobre a diversidade de uma língua em uma disciplina que anuncia uma única cultura, resta-me, ainda, uma pergunta: é possível ensinar uma cultura sem vivê-la?

Entre um semestre e outro da faculdade, tive a sorte de ciceronear um grupo de intelectuais franceses durante uma semana. Foi então que não somente usei, falei e, até, saboreei a língua de outra maneira. Ainda lembro de duas expressões que conheci durante esse período: “*prendre un verre*” e “*qu’est-ce que tu fais là?*”. Entendi que não iríamos “pegar” um copo e que o “lá” era, na realidade, “aqui”.

Foi também durante essa mesma intensa semana que tive meus primeiros contatos com um dos jeitos não muito generosos de conceber o francês. Ao saudar um alto funcionário do governo da França, fui perguntada se eu mesma era francesa. Após a negação, recebi como resposta: “*Pas grave!*”.

Uma transição difícil: do lugar de aluna para o lugar de professora

Sendo filha de uma professora, ensinar não me parecia ser uma atividade difícil. A transição entre o lugar de estudante e de aprendiz de uma língua para o lugar de professora e de falante não poderia, porém, ter se mostrado mais angustiante. Havia em mim uma inquietação constante com o bem dizer, bem explicar, bem se portar e,

até mesmo, com o bem se vestir para que nada deslegitimasse os dois lugares – de falante e professora – que, apesar de desconfortáveis, eu passara a ocupar.

Minha primeira experiência no ensino deu-se na mesma rede de escolas em que primeiro tive contato com o francês. Qual não foi meu espanto de ver que o manual utilizado era o mesmo que o da minha adolescência! Mesmos exemplos, mesmo método, mesmo tudo! Mas não posso reclamar: o método repetitivo contribuiu para amenizar a angústia de tornar-me professora e de fingir que me sentia falante legítima da língua. Repetir, afinal, não implicava falar.

Prática docente, diversidade do francês e língua materna

Com o passar dos anos, a atividade docente foi deixando de ser uma fonte de angústia para tornar-se também uma fonte de descobertas e de autonomia. Três vivências colaboraram para isso: participações em atividades de juventude no Canadá com falantes de francês dos quatro cantos das Américas (e do mundo); a docência da fonética do francês em um projeto de extensão universitária; e os estudos em linguística. Tratarei inicialmente das duas primeiras.

O contato com inúmeros sotaques do francês me mostrou não somente que o que eu aprendera na disciplina de Cultura Francesa sobre francofonia era apenas uma parte institucional de um fenômeno linguístico amplo, mas também, e principalmente, que havia muitas formas de falar francês. As expressões, as entonações, as sintaxes iam mudando conforme eu conversava com um francófono argentino, um francófono brasileiro do Norte do Brasil, um francófono do Haiti ou, ainda, um francófono da Acadie. O mais interessante era que, apesar das diferenças, todos se compreendiam.

Essas vivências foram tornando mais fácil a aceitação de que, sim, eu falava francês e de que não haveria problema se eu falasse de forma diferente da que me era solicitada, pois ninguém falava de maneira igual. Acrescentou-se a esse processo minha experiência como docente de fonética do francês, em que percebi o papel preponderante da língua materna como mediadora do contato com a língua estrangeira. Nesse ponto, falar francês, mais uma vez, deixou de ser a apreensão de um conteúdo ou a repetição de formas e tornou-se uma atividade simbólica e corporal, qual seja: demandar de um corpo – acostumado, desde a tenra infância, a executar movimentos distintos – a produção de sons que, não raro, sequer eram reconhecidos.

As críticas à presença da língua materna na expressão em língua estrangeira na literatura sobre didática do francês que eu tão seguidamente percebia nas disciplinas que cursava pareciam, então, sem sentido: como pedir para meus alunos esquecerem sua primeira língua para melhor falar francês? Ou, ainda, para falar como falantes nativos?

A vivência em francofonia e nas aulas de fonética foram, *doucement*, mudando – e moldando – minha forma de ensinar o francês. Sem desprezo algum à gramática e aos níveis de língua – que, em francês, dividem-se em *soutenu*, *standard*, *familier* e *argotique* –, fui compreendendo que a expressão oral já é, para muitos, uma atividade difícil mesmo em língua materna, e que, então, era preciso festejar toda e qualquer tomada de fala, fosse ela mais ou menos marcada por outras línguas. Foi assim que comecei a ver – e sobretudo a ouvir – meus alunos falarem. E, ao passo que iam conhecendo mais e mais a língua, seus dizeres tornavam-se um *passe-partout* francófono, sem, no entanto, perderem o tempero fundamental das línguas que já conheciam e, sobretudo, de sua língua materna.

Da experiência aos estudos acadêmicos

A vivência entre línguas e minha condição de falante e professora de uma língua em que não nasci pautaram fortemente meu percurso acadêmico. Os questionamentos que primeiramente se impuseram foram os seguintes: é possível ser sujeito em língua estrangeira da mesma forma como somos sujeitos em língua materna? Ou seja: quais são os limites e as potencialidades de falarmos nossa existência no mundo em um idioma que não nos é nativo? Em seguida, perguntei-me sobre os caracteres linguísticos do contato com o francês: o que está em jogo? Como o falante lida com as diferentes relações entre formas e sentidos com que se depara em francês?

As tentativas de respostas aos interrogantes expostos aparecem, respectivamente, em meu trabalho de conclusão de curso (GOMES, 2011) e em minha dissertação de mestrado (GOMES, 2016a), além de diluírem-se em apresentações de trabalhos em congressos sobre linguística e sobre o FLE, em artigos publicados (entre eles, Gomes, 2016b e 2013) e em participações em disciplinas ministradas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O que resta, então, para esta tese? No curso das reflexões desenvolvidas, sempre efetuei apenas flertes com conceitos que teorizavam sobre os efeitos do contato com o francês como língua não materna, tais como erro, interferência, transferência, alternância códica, entre outros. Neste trabalho, assumo o interesse já manifestado no diálogo interdisciplinar empreendendo um mergulho na didática do FLE, em que busco identificar como a disciplina compreende o contato com a língua, os sujeitos teóricos com que opera e, enfim, o lugar do sujeito já falante-ouvinte nesse processo. Esse primeiro passo metodológico leva-me a considerar a pertinência de desenvolvimento da noção de apropriação, que, ao permitir operar com o referido sujeito, dá espaço à heterogeneidade e singularidade linguísticas inerentes a sua expressão. Vejamos como o todo se desdobra.

INTRODUÇÃO

Linguística e didática de línguas estrangeiras vêm empreendendo diálogos mais ou menos profícuos desde, no mínimo, o final do século XIX. Especificamente, a linguística de base saussuriana participou, sob distintas formas, da conformação da didática do *français langue étrangère* (FLE), sobretudo através da influência do *Curso de linguística geral*, originalmente publicado em 1916, e de sua interpretação estruturalista nas ciências humanas na confecção de metodologias de ensino.

A despeito dos diálogos já estabelecidos, ainda poucos são os efeitos, no FLE, da renovação que sofreu o pensamento saussuriano a partir da descoberta de inúmeros manuscritos ao final do século XX e de abordagens prospectivas que passaram a ter espaço entre leitores e releitores da obra saussuriana. De fato, ao abrir-se a uma exegese mais arejada, a proposta desenvolvida por Ferdinand de Saussure permite, hoje, ao pesquisador, teorizar tanto sobre o objeto língua quanto sobre fala, escuta, falante, ouvinte e até mesmo sobre fenômenos linguísticos não diretamente abordados pelo linguista.

A potencialidade prospectiva do referido construto oferece-me, pois, ferramentas teóricas para lançar luz ao objeto deste estudo: o contato com o francês por um sujeito que se encontra já inscrito em, no mínimo, um idioma e que, para inscrever-se linguisticamente em francês, mobiliza fala e escuta. Trata-se, assim, de revisitar teoricamente um fenômeno já profusamente explorado não somente pela didática de línguas e do FLE, mas também por diferentes campos da linguística, porém a partir de um ponto de vista teórico distinto, o saussuriano. A pertinência do construto desenvolvido por Saussure afirma-se por oferecer um conceito de língua mutante e mutável em razão de mecanismos internos ao sistema linguístico, mas também pela ação do falante.

A partir da articulação entre a noção de sujeito já falante-ouvinte e o conceito saussuriano de língua, desenvolvo, então, a noção de apropriação do francês como língua não materna. Caracterizo-a, do ponto de vista epistemológico, como uma noção de fronteira entre linguística saussuriana e didática do FLE; e do ponto de vista linguístico, como um processo de singularização do francês marcado pela heterogeneidade linguística, já que implica um sujeito também de fronteira, ou seja, entre línguas.

Esta tese deve, pois, ser compreendida como uma tentativa de contribuição reflexiva e dialógica à pesquisa – e à prática – em didática do FLE, mas também como um lembrete à linguística – notadamente saussuriana – de que as relações entre teoria e empiria podem beneficiar-se mutuamente, sem *pour autant* acarretar um reducionismo teórico ou um mero aplicacionismo. Trata-se, outrossim, de uma tese que trabalha, implica e situa-se em diversas fronteiras: fronteira disciplinar, mas também entre línguas e entre sujeitos teóricos.

Das problemáticas que levaram ao desenvolvimento desta tese

Mencionei brevemente na apresentação desta tese os flertes pontuais que já estabeleci, ao longo de meu percurso acadêmico, com conceitos adotados pela didática do FLE para explicar o processo que leva à proficiência da língua. Neste trabalho, assumo a interdisciplinaridade latente de minhas reflexões ao abordar o que caracterizo teoricamente como sujeito já falante-ouvinte que se apropria do francês como língua não materna em contexto de ensino-aprendizagem. Assim, ainda que adote, para tal diálogo interdisciplinar, a linguística saussuriana considerada prospectivamente, não me furtarei de tecer ponderações sobre possíveis efeitos do construto elaborado na cena didática, notadamente no que concerne à compreensão e ao conseqüente tratamento da atividade linguística do sujeito já falante-ouvinte em francês.

Nesse sentido, a fim de adentrar na didática do FLE, formulei as seguintes questões de trabalho: quais são os principais conceitos adotados pela disciplina para explicar o contato com o francês? Como são definidos tais conceitos e como eles operam teoricamente? Qual é o espaço atribuído, em tais conceitos, ao sujeito aprendiz, ao sujeito nativo e ao sujeito já falante-ouvinte? E, enfim, qual é o conceito de língua frequentemente adotado pela disciplina?

A partir da leitura de autores consagrados do FLE, tais como Christian Puren, Daniel Coste, Robert Galisson, Jean-Pierre Cuq, Véronique Castellotti e Bernard Py, entre outros, e de pesquisadores anglófonos cujos estudos influenciaram a didática do francês, pude identificar os conceitos de aquisição, aprendizagem, interlíngua e derivados como sendo os que mais amplamente buscam dar conta dos caracteres linguísticos do contato com o FLE.

Proposto inicialmente pela psicolinguística behaviorista, na didática do FLE o conceito de aquisição foi, em seguida, associado à linguística gerativa chomskyana. Quando remete a esta, o conceito é, via de regra, caracterizado como um processo que ocorre em ambiente natural, assim como a aquisição do idioma materno, sendo, portanto, frequentemente associado ao sujeito nativo, em referência ao falante-ouvinte ideal. Então, a aquisição passa a ser relacionada ao conceito de interlíngua e a conceitos derivados, tais como interferência, transferência e erro, que também comportam o paradigma nativo e, portanto, do ponto de vista didático, buscam garantir uma proficiência nativa, além de apresentarem uma crítica à presença da língua materna na expressão em língua estrangeira.

Se o conceito de aprendizagem é, por alguns autores, apresentado de forma separada e epistemologicamente distinta do conceito de aquisição, não raro ele aparece empregado como seu complementar. Nesse caso, aprendizagem remeteria mais à situação em que ocorre a transmissão linguística, enquanto aquisição endereçar-se-ia ao processo mental do processamento de informações linguísticas, o que nos leva, novamente, às características elencadas anteriormente sobre o paradigma nativo e a oposições como natural/artificial, inconsciente/consciente, entre outras.

Já para construir respostas sobre o conceito de língua adotado pela didática do FLE, foi preciso conjugar uma leitura das diferentes correntes linguísticas que participaram da conformação da disciplina a uma análise acerca do imaginário sociodiscursivo que pauta o francês. Acerca do primeiro estudo, é possível afirmar que duas perspectivas coexistem: ora caracteriza-se a língua como um código ou instrumento (definição amplamente empregada na abordagem comunicativa [*approche communicative*]), ora questionamentos acerca do conceito são pouco formulados.

O imaginário sociodiscursivo vem, então, somar-se às “conceitualizações” de língua ao propor uma delimitação não para o conceito, mas para o que é o francês: língua pura e digna das artes e da filosofia no século XVI; torna-se língua da ilustração a partir do século XVIII; e *français standard* atualmente. Em comum, as características atribuídas ao idioma veiculam um ideal de língua e, nesse sentido, evocam algo da ordem da proficiência nativa, além de colocarem em suspenso a diversidade linguística que as diferentes comunidades francófonas, por exemplo, revelam existir.

Ora, se o FLE, através do adjetivo estrangeiro (*étranger*), ocupa-se da aprendizagem/aquisição – segundo a perspectiva que se adote – de uma língua não materna, por que opera com construtos teóricos associados, entre outros, ao paradigma nativo? Se não busco, neste trabalho, oferecer respostas ao interrogante formulado, este indica a existência de um espaço teórico ainda não eloquentemente povoado, qual seja: o contato com o francês como língua não materna considerado a partir do sujeito já falante-ouvinte de, no mínimo, uma língua. Ademais, dados, de um lado, o imaginário sociodiscursivo que pauta o francês e, de outro, a relativa ausência de questionamento sobre o funcionamento linguístico, o sujeito já falante-ouvinte representa um ponto de partida deveras profícuo para pensar a heterogeneidade e a singularidade constituintes do contato entre línguas.

A partir das respostas oferecidas às questões de trabalho inicialmente formuladas, desdobraram-se, então, outros interrogantes, a começar pelo diálogo interdisciplinar: que tipo de diálogo já foi empreendido entre didática de línguas estrangeiras e linguística e, especificamente, quais foram os aportes da linguística saussuriana à didática do FLE? Quais são as condições de um diálogo profícuo e solidário entre as duas disciplinas atualmente?

Em seguida, adotando um ponto de vista epistemológico, questiono-me: qual é a pertinência de empreender uma reflexão de caráter linguístico para pensar um fenômeno que tem lugar no processo de ensino-aprendizagem do francês? Já no que diz respeito aos conceitos adotados pela didática do FLE acerca do contato com o idioma, busco compreender as implicações teóricas e didáticas de operar com o modelo do sujeito nativo e com um conceito de língua definido como código/instrumento. Pergunto-me, ademais: quais são as consequências do imaginário sociodiscursivo que pauta o idioma na prática didática e na expressão oral do sujeito já falante-ouvinte?

Acerca da perspectiva teórica que adoto neste trabalho, elaborei os seguintes questionamentos: o que a teoria saussuriana permite fazer e dizer que outras não permitiriam? Isto é, seria a proposta saussuriana suficiente para tratar do contato com o francês como língua não materna a partir do ponto de vista do sujeito já falante-ouvinte que se encontra, portanto, entre línguas?

Enfim, caso forneça respostas linguísticas ao contato entre línguas analisado a partir do sujeito falante-ouvinte, quais seriam as consequências teóricas e os possíveis efeitos didáticos da reflexão empreendida? Conviria adotar ou forjar uma

noção alternativa à de aquisição? Se sim, qual? E, mais uma vez, quais são suas implicações teóricas e didáticas?

As reflexões que empreendo ao longo desta tese levam-me a oferecer uma resposta positiva à última questão formulada e a desenvolver, portanto, a noção de apropriação do francês como língua não materna como um processo marcado, notadamente, pela heterogeneidade e pela singularização linguísticas.

Do percurso acadêmico

Intitulado “O enunciador em língua estrangeira: uma constituição possível?” (2011), o trabalho que elaborei ao término de minha formação universitária (doravante, TCC) teve como pano de fundo encontros com francófonos cuja língua materna não era o francês e, também, minha experiência como falante e professora da língua. Ambas as experiências levaram-me ao seguinte questionamento: uma língua estrangeira – no meu caso, o francês – poderia ter o mesmo potencial de significação do indivíduo como tem a língua materna? Ou seja, é possível constituir-se sujeito enunciador em língua estrangeira?

Na tentativa de oferecer algumas respostas às indagações colocadas, amparei-me majoritariamente na reflexão sobre a subjetividade na linguagem, elaborada em texto homônimo pelo linguista franco-sírio Émile Benveniste (1976), e na tese de doutoramento da pesquisadora Carmem Luci da Costa Silva (2007), também filiada à teoria benvenistiana, acerca da instauração da criança na linguagem. Investiguei, assim, o valor da língua materna para o sujeito: à luz das reflexões benvenistianas acerca da subjetividade na linguagem, segundo as quais a linguagem permite à criança instituir-se como sujeito no mundo, concluí que tal processo ocorre também no seio da(s) primeira(s) língua(s) e que, portanto, esta(s) exerce(m) um papel linguístico-subjetivo fundador. Nesse contexto, sobraria às línguas estrangeiras um papel meramente instrumental, já que não se beneficiam do pioneirismo instaurador da língua materna?

As reflexões elaboradas no referido trabalho levaram-me a responder negativamente a tal pergunta. Sendo sistemas simbólicos, as línguas sempre se oferecem aos indivíduos como um espaço de significação, já que é próprio ao signo significar. O que minha pesquisa mostrou-me, porém, foi que a condição de possibilidade para o advento do sujeito enunciador em língua estrangeira é,

precisamente, sua língua materna, que mediará – ora mais rígida, ora mais generosamente – o contato com a língua-alvo.

Já no mestrado, convencida de que o falante de uma língua materna pode, potencialmente, tornar-se sujeito enunciativo também em língua estrangeira, passei a questionar-me sobre os aspectos linguísticos do que, desde o TCC, eu vinha caracterizando como apropriação. A partir da teoria sobre língua elaborada por Saussure, dediquei-me, então, a estudar os mecanismos linguísticos que operam – e, de certa forma, permitem – o contato com línguas não maternas. O aspecto fônico e as criações na língua a esse respeito emergiram com grande eloquência na reflexão ao evidenciarem toda a negociação simbólica e corporal – porque fonatória – que ocorre no contato com o idioma não materno.

Como explicitado, em minhas pesquisas, dialoguei lateralmente com conceitos oriundos da didática do FLE, a fim de discuti-los à luz dos estudos desenvolvidos no campo da linguística. Notava, com efeito, certa incongruência entre os conceitos de aquisição, interlíngua, transferência, erro, entre outros, e aquilo que observava no fenômeno linguístico que leva à proficiência do francês. Nesse sentido, passei a privilegiar o termo *apropriação* para referir-me ao fenômeno que era objeto de minhas pesquisas, não somente para evitar operar com a rede conceitual relativa à aquisição, mas também por evocar algo do âmbito da singularização. De fato, notadamente em francês, *apropriação* (*appropriation*) remete semanticamente à ação de tornar algo próprio (*rendre propre*), no caso, a língua.

Se até aqui o diálogo interdisciplinar apresentou-se mais timidamente em meu percurso universitário, nesta tese ele constitui a linha fronteira sobre a qual refletirei acerca do processo que designo como *apropriação do francês como língua não materna*. Assumindo, portanto, como pressuposto a principal conclusão de meu TCC – a presença *sine qua non* da(s) língua(s) materna(s) na expressão em francês – e aprofundando as análises acerca do contato entre línguas empreendidas em minha dissertação, busco desenvolver a noção de apropriação à luz da postura prospectiva que adoto da teoria saussuriana.

Nesse sentido, a fim de validar o escopo teórico que adotaria, na defesa de meu projeto de qualificação de doutorado, defendi a exegese que empreendo da proposta saussuriana. Argumentei, então, que a diversidade das línguas e nas línguas foi o fenômeno linguístico por excelência que permitiu a Saussure elaborar o conceito de língua (*langue*) como sistema de signos e postular os princípios que regem o

fenômeno linguístico: se o sistema tende a permanecer ao longo do tempo e do espaço, ele também está fortemente sujeito à mudança pela ação dos falantes. É assim, pois, que o latim transformou-se em francês e que o português falado em Portugal transvertera-se em português brasileiro, e este, por sua vez, resultou em uma diversidade de sotaques, expressões e modos de falar, do Norte ao Sul do Brasil.

Mas o que, internamente ao sistema, permite tais mudanças? Ora, “o signo está em condições de alterar-se porque se continua” (SAUSSURE, 2006, p. 89), ou seja, as relações entre formas e sentidos, ainda que dependentes da coletividade falante e ouvinte, dependem das negociações entre sons e sentidos efetuadas no diálogo. De fato, o falante-ouvinte está constantemente reorganizando tais relações no seio das esferas fônicas, semânticas, sintáticas e morfológicas do sistema e a partir dos idiomas que conhece.

O pressuposto interpretativo foi, à época, exposto à leitura do avaliador do projeto, Giuseppe D’Ottavi, linguista italiano, membro do Cercle Ferdinand de Saussure e pesquisador associado ao Institut des Textes et Manuscrits Modernes (França), que ratificou a fundamentação teórica apresentada e salientou a pertinência da proposta para o campo saussuriano. O pesquisador pontuou também que a relativa ausência de leitores de Saussure no trabalho então apresentado é suficientemente bem suplantada pela exploração das fontes diretas que permitem o acesso ao pensamento do linguista e sua exegese.

Em seguida, quando da qualificação da tese, busquei colocar em análise a interdisciplinaridade pretendida para a reflexão. Conteí, pois, com a valorosa contribuição de Haydée Silva, professora da Universidad Nacional Autónoma de México (México), especializada, entre outros campos, na didática do FLE e de culturas francófonas. A didaticista considerou a temática original e pertinente, mas demandou maior presença da relação entre teoria e prática ao longo do trabalho e um especial aprofundamento da associação estabelecida entre linguística e didática de línguas – temática de que trato no capítulo 1.

Ademais, visto que um dos objetivos iniciais desta tese, quando da sua qualificação, concernia ao empreendimento de uma pesquisa de campo à luz do

conceito de paisagem linguística² – ferramenta utilizada para retratar a diversidade linguística de um território –, convidei também para a banca de qualificação o geógrafo Étienne Rivard, professor da Université de Saint-Boniface (Canadá), especialista em francofonia das Américas e em *études métisses*. Deslocado teoricamente para pensar a língua oral e ancorado na etnografia linguística³, o conceito de paisagem linguística permitiria não somente recensear a dinâmica linguística existente em um espaço em particular (a cidade de Winnipeg, no Canadá), mas sobretudo produzir dados sobre diversidade linguística que questionariam, por sua vez, a teoria saussuriana, cujos primórdios também se dão, como já mencionado, pela observação da pluralidade das e nas línguas no tempo e no espaço.

Se as condições sanitárias deveras especiais do início de 2020 não permitiram a efetivação da pesquisa de campo almejada, o referido conceito, aliado à demanda da professora Haydée Silva, ensejou-me a inserir, ao longo deste trabalho, as vozes da docente e da falante-ouvinte de francês como língua não materna que elabora este trabalho. Portanto, sob a forma de narrativas etnográficas, a fim de ilustrar as reflexões teóricas empreendidas, apresentarei, em algumas seções desta tese, vinhetas como a seguinte:

² Conceito comumente empregado em pesquisas que visam a traçar um retrato, a partir da dimensão escrita, de comunidades linguísticas no seio de um território (CORMIER, 2015) e, sobretudo, para desenvolver políticas públicas com vistas a garantir a sobrevivência de línguas no seio de uma sociedade (LANDRY; BOURHIS, 1997).

³ Segundo Heller (2008, p. 250), “as etnografias nos permitem acessar coisas que, caso contrário, nunca poderíamos descobrir. Elas nos permitem perceber como práticas linguísticas estão conectadas com as reais condições de vida das pessoas, a descobrir como e por que a língua importa para as pessoas em seus próprios termos e a observar os processos se desenrolarem ao longo do tempo. Elas nos permitem ver a complexidade e conexões, entender a história e a geografia da língua. Elas nos permitem contar uma história; não exatamente a história de uma outra pessoa, mas nossa própria história de um pedaço de experiência, uma história que esclarece processos sociais e gera explicações sobre as razões pelas quais as pessoas fazem e pensam as coisas que fazem”. Nesse sentido, ao trabalhar com a oralidade, e não com a língua escrita, essa metodologia parece oferecer um quadro teórico capaz de acolher o conceito de paisagem linguística deslocado. Tradução livre de: “Ethnographies allow us to get at things we would otherwise never be able to discover. They allow us to see how language practices are connected to the very real conditions of people’s lives, to discover how and why language matters to people in their own terms, and to watch processes unfold over time. They allow us to see complexity and connections, to understand the history and geography of language. They allow us to tell a story; not someone else’s story exactly, but our own story of some slice of experience, a story which illuminates social processes and generates explanations for why people do and think the things they do”.

Paisagem linguística 1

Local: Winnipeg

Data: Sobretudo, durante a semana

Acordo em português. Ao sair de casa, compro meu pão, minhas frutas e meu vinho, em inglês; às vezes, em espanhol, quando o vendedor imagina que sou latino-americana, mas é raro. Ao pegar o ônibus, pago o bilhete em inglês. O motorista me responde em inglês com traços de punjabi. Me sento. Atrás de mim, influenciada pelos traços faciais dos falantes, creio ouvir alguma língua oriental. Lá na frente do ônibus, estão dois homens portando um turbante... Meu ouvido crê estar ouvindo, ainda uma vez, punjabi. Chego à Université de Saint-Boniface, que fornece ensino universitário em francês. Me dirijo ao *bureau* de meu chefe e ouço um árabe mesclado de palavras que entendo. Me dou conta: são palavras do francês e do inglês! Volto para meu *bureau* e me coloco a trabalhar em francês, inglês e português, já que tenho um colega brasileiro.

Dos objetivos desta tese

Na esteira da problemática até aqui apresentada e do percurso acadêmico desenvolvido, esta tese tem como objetivo pensar sobre o processo linguístico que leva um sujeito já falante-ouvinte a tornar-se também falante-ouvinte de francês em contexto de ensino-aprendizagem. Um desdobramento dessa primeira reflexão – e, portanto, segundo objetivo desta tese – concerne ao desenvolvimento da noção de apropriação como um operador teórico de fronteira entre linguística saussuriana e didática do FLE que compreende o sujeito cujo contato como francês dá-se sob o prisma do contato entre línguas e um conceito de língua mutante e mutável, em razão, justamente, da atividade do sujeito.

Ao longo dos diferentes capítulos que compõem este trabalho, objetivos específicos foram estabelecidos com vistas a bem encadear os argumentos que levam aos objetivos principais, desenvolvidos no capítulo 4. Assim, no capítulo 1, “Na fronteira entre a didática do *français langue étrangère* e a linguística saussuriana”, busco recensear os diferentes diálogos já empreendidos entre as duas disciplinas mencionadas no título a fim de justificar o escopo teórico empregado para pensar o que chamo de apropriação do francês, a saber, a linguística de base saussuriana. No capítulo 2, “*Français langue étrangère*: um *carrefour* que implica teoria, sujeitos e imaginários”, ao fazer uma análise de cunho epistemológico dos conceitos de aquisição, interlíngua e derivados, ambiciono demonstrar que, a despeito de serem empregados no FLE, tais conceitos operam ora com o paradigma nativo, ora com o falante-ouvinte ideal, deixando, assim, de lado, a especificidade do sujeito entre

línguas que aprende francês como idioma não materno. No capítulo 3, “No território da linguística saussuriana”, busquei, então, conformar teoricamente a noção de *sujet parlant*, da qual deriva a noção de sujeito já falante-ouvinte, cujo contato com o francês, marcado, a um só tempo pela heterogeneidade e singularidade linguísticas, caracterizo como apropriação, objeto, como já mencionado, do capítulo 4.

Das particularidades desta tese

Além das vinhetas, ainda quatro características pouco usuais a uma tese de doutoramento figurarão neste trabalho, a começar pela adoção da primeira pessoa do singular para sua redação. De fato, ainda que ela tenha sido fruto, em grande medida, de constantes e importantes diálogos empreendidos no seio do grupo de pesquisa O Rastro do Som em Saussure: Sob Efeito da Escuta, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenado pela professora Luiza Milano – orientadora desta pesquisa –, e que, portanto, o uso da primeira pessoa do plural seria amplamente justificado (ainda mais se levada em conta a tradição acadêmica), este trabalho é fruto de intensas experiências subjetivas na fronteira entre línguas, entre disciplinas, entre países e, até mesmo, entre lugares de fala. Gostaria de deixar registrada, ademais, a interlocução sempre presente com a orientadora desta tese, o que também fortemente justificaria o emprego do “nós”.

A decisão pelo o “eu” pesquisador dá-se, então, com vistas a assumir que as distintas e, não raro, concomitantes vivências em fronteira contribuíram sobremaneira para conformar o ponto de vista que adoto neste trabalho. Trata-se, com efeito, de uma linguista em constante deslocamento em territórios francófonos cujas reflexões foram interrogadas pela docência, e esta, por outro lado, drasticamente transformada pela teoria. O aspecto subjetivo representado pela primeira pessoa do singular nesta tese denota, pois, a intenção de, à luz de estudos pós-coloniais e do conceito/práxis de descolonização do conhecimento (que serão evocados no último capítulo desta tese), reconhecer o lugar epistêmico ocupado e, nesse sentido, buscar não reproduzir o mito de um conhecimento universal e verdadeiro – notadamente representado pela

lógica ocidental e colonial através da adoção de um “‘Ego’ não situado” (GROSFOGUEL, 2010⁴ *apud* MIGLIEVICH-RIBEIRO; ROMERA, 2018, p. 112).

Outro aspecto particular desta tese concerne ao emprego frequente de verbos como refletir, pensar e investigar bem como de substantivos derivados para referir-me às ponderações que desenvolvo sobre o fenômeno em foco nesta tese – o contato com o francês como língua não materna. Com esse procedimento, busco enfatizar que, apesar dos avanços e conclusões teóricos produzidos, trata-se, ainda assim, de uma reflexão que se almeja aberta e que a interpretação do fenômeno pode desdobrar-se de inúmeras maneiras segundo o ponto de vista teórico e epistemológico adotado.

Cabe, ainda, tratar da heterogeneidade das fontes bibliográficas que figuram nesta tese. De fato, o caráter interdisciplinar adotado demandou dar conta não somente da literatura relativa à didática do FLE, mas também do pensamento saussuriano. Sobre a primeira, ademais, busquei apresentar seu estado da arte e, nesse sentido, foi necessário evocar grande número de autores e obras, sobretudo francófonas, a fim de estabelecer como a disciplina compreende o contato com línguas estrangeiras e, notadamente com o FLE, as diferentes noções empregadas para designar os idiomas que o indivíduo fala e os sujeitos teóricos com que opera. Tal recensão mostrou-se necessária para, de um lado, demonstrar que, via de regra, o FLE trabalha com conceitos que implicam o paradigma/sujeito nativo e com um conceito de língua resumido a código/instrumento; de outro, justificar a pertinência da presente reflexão, que mobiliza o conceito de língua saussuriano e a noção de sujeito já falante-ouvinte.

Enfim, cabe mencionar que, por trabalhar com uma bibliografia majoritariamente francófona e, portanto, por precisar traduzir inúmeros excertos e conceitos, nem sempre pude encontrar termos de valores “semelhantes” entre as línguas. Assim, tanto quanto possível, busquei apresentar a terminologia em português no corpo do texto e a forma original entre parênteses, mas, por vezes, fui obrigada a manter a expressão na língua original. O mesmo não ocorre, porém, na designação de instituições, já que mantenho o original para não comprometer a fluidez

⁴ GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-91.

do texto. No que tange à nomenclatura das fontes bibliográficas citadas, utilizarei, na medida do possível, sua versão em português e, quando isso não for possível, manterei o título na língua original.

Dos limites desta tese

Após ter explicitado as linhas gerais da reflexão que empreendo, o caminho metodológico percorrido para desenvolver os interrogantes a que busco oferecer respostas, como este trabalho insere-se em meu percurso acadêmico, em que inova e suas particularidades, convém, neste momento, tratar também dos limites desta tese.

Como pontuei anteriormente, em razão das características deveras específicas de 2020, não pude realizar uma pesquisa de campo que forneceria dados para as reflexões teóricas desenvolvidas. A fórmula das vinhetas foi, então, adotada com vistas a ilustrar, na medida do possível, as ponderações de caráter teórico empreendidas. Resta, bem evidentemente, que, apesar de inspirado no conceito de paisagem linguística, o conteúdo veiculado nas vinhetas tem valor apenas ilustrativo.

Uma segunda questão que considero importante evocar diz respeito à ausência de reflexão sobre a escrita. Apesar de constituir um importante aspecto do contato com o francês como língua não materna em contexto de ensino-aprendizagem, ela não pôde entrar no escopo – já amplo – da discussão que busco empreender nesta tese. Para tanto, seria preciso mobilizar outros recursos bibliográficos em didática do FLE, mas também em linguística, já que as reflexões saussurianas acerca da escrita não são numerosas. Ademais, a reflexão que empreendo, no capítulo 2, acerca do imaginário sociodiscursivo que pauta o francês poderia ter sido deveras beneficiada por ponderações acerca do papel da escrita – e, sobretudo, da literatura – na constituição e manutenção de tal imaginário ao longo dos séculos, notadamente por apresentar uma versão mais fixa e constante da língua do que a fala.

Assim como a língua escrita não é objeto de maiores considerações neste trabalho, também não pude dedicar especial atenção a uma revisão bibliográfica acerca da escuta e de como tal noção é compreendida pelo FLE. Novamente, a opção dá-se pelo escopo já abrangente dos diálogos interdisciplinares empreendidos nesta tese. No entanto, no capítulo 4, fez-se necessário abordar a questão da escuta mais proximamente, o que fiz sob o viés do sujeito já ouvinte.

O quarto limite desta tese concerne ao fato de ser um trabalho empreendido no seio de uma reflexão sobre a relação entre francês e português, o que fica evidente, sobretudo, nos exemplos evocados e nas análises linguísticas empreendidas no capítulo 4. Esse aspecto da tese não permite, facilmente, seu deslocamento a reflexões entre línguas de organizações e caracteres deveras distintos dos latinos.

Ademais, o imaginário sociodiscursivo que pauta o francês, de um lado, e as características deveras específicas da didática do FLE – que também sofre o efeito do imaginário –, de outro, mostraram-me a importância de pensar uma noção de apropriação linguística que pudesse, justamente, oferecer uma compreensão alternativa do que é e pode ser a língua francesa quando falada pelo sujeito falante já inscrito em outras línguas. Nesse sentido, estabeleço os contornos teóricos da referida noção ancorada na releitura que empreendo da proposta saussuriana e vislumbro possíveis desdobramentos epistemológicos e didáticos para a noção de *français langue d'appropriation*, que se constituiu em um ponto de chegada e merece, portanto, ser aprofundada em reflexões futuras.

Resta que, nesta tese, empreendo, inicialmente, um movimento de abertura ao estabelecer, no capítulo 1, os diálogos empreendidos entre didática de línguas estrangeiras e linguística – e especialmente, entre didática do FLE e teoria saussuriana; um movimento de fechamento ao empreender delimitações conceituais ao longo dos capítulos 2 e 3; e, enfim, no capítulo 4, uma nova dinâmica de abertura, ao explorar o contato com o francês através do ponto de vista do sujeito já falante-ouvinte, da heterogeneidade e singularidade linguísticas e da noção de apropriação.

Feitas tais observações acerca dos limites desta tese, passemos a algumas delimitações terminológicas.

Da terminologia mobilizada

Ao longo de algumas de suas reflexões, Saussure chama a atenção para duas particularidades da linguística: de um lado, seu objeto não é dado previamente e precisa, portanto, ser construído teoricamente; de outro, trata-se de uma ciência que necessita de seu próprio objeto, a língua, para desenvolver-se. Nesse momento, interessa-me sobremaneira a segunda observação saussuriana.

Esta tese vale-se de uma língua para falar do contato entre línguas e envolve uma falante de francês como língua não materna para falar da atividade do sujeito já

falante-ouvinte que se apropria do francês. O efeito de *mise en abîme* não poderia apresentar-se mais evidente e... perigoso para um trabalho de doutoramento. Ademais, o fato de mobilizar campos diferentes que trabalham, não raro, com objetos contíguos e, nesse sentido, empregam conceitos semelhantes também pode acarretar confusões não somente terminológicas, mas também conceituais, já que cada campo do conhecimento tem ancoragens epistemológicas distintas.

As diferentes noções de sujeito empregadas, sobretudo, nos capítulos 2, 3 e 4 merecem especial atenção, assim como o conceito de língua, mobilizado nos capítulos 3 e 4, e a noção de francês como língua não materna. Nas linhas que seguem, indico como buscarei empregar os referidos termos ao longo deste trabalho.

Ainda que o objeto desta tese seja o sujeito já falante-ouvinte que entra em contato com o francês no seio de um processo que caracterizo como apropriação, com vistas a garantir a fluidez do texto, empregarei o termo *sujeito falante* para referir-me ao sujeito teórico cuja atividade em francês abordo nesta tese; *falante* será utilizado para fazer referência ao sujeito empírico; *sujet parlant*, por sua vez, aparecerá em referência à teoria saussuriana; e *sujeito falante lato sensu* fará referência ao sujeito geral da linguística.

É mister observar que, a despeito da decisão terminológica apresentada, nos títulos desta tese, mantereis o termo *sujeito já falante-ouvinte* quando este for o sujeito teórico com o qual opero para desenvolver a reflexão. No capítulo 4, também nos títulos, desmembrarei a referida noção sob a forma de *sujeito já falante* e *sujeito já ouvinte*.

Da mesma forma, ao empregar o termo *sujeito nativo*, remeto-me ao escopo teórico relacionado ao falante-ouvinte ideal, assim como incorporado pela didática do FLE a partir de disciplinas de referência. Já ao mencionar o *ideal/paradigma do falante nativo*, estarei tratando da esfera empírica.

Evidentemente, tais sujeitos serão objeto de análise ao longo desta tese. A noção de sujeito nativo e o paradigma nativo serão discutidos em diferentes momentos do capítulo 2, sobretudo no que concerne a algumas noções adotadas pela didática do FLE, enquanto o *sujet parlant* saussuriano será objeto do capítulo 3. A partir das reflexões empreendidas neste capítulo é que, então, no capítulo 4, discuto a atividade do *sujeito falante* em francês, que deve ser compreendido como um sujeito teórico derivado do *sujet parlant*.

Como mencionei, o termo *língua* também pode apresentar-se polissêmico, notadamente ao abordar o conceito saussuriano de *langue* como sistema de signos e língua como sinônimo de idioma. Portanto, ao evocar o primeiro emprego, buscarei utilizar a forma em francês, *langue*, enquanto, em relação ao segundo, manterei a versão em português.

Por fim, convém estabelecer que empregarei *língua estrangeira* ou *français langue étrangère* para referir-me a publicações que operam com as referidas noções, mas, ao empreender reflexões relativas ao processo de apropriação do francês, privilegiarei o uso de *francês como língua não materna*. As razões para tanto são elencadas no capítulo 2 e, no capítulo 4, forjo a noção de *français langue d'appropriation*.

Da organização desta tese

Colocar duas disciplinas em diálogo não é tarefa fácil. Convém estar disposto a lançar-se em um jogo quase incessante de quebra-cabeças para estabelecer a maneira mais coerente – e fluída – de apresentar as reflexões tendo o devido cuidado de não as misturar de modo a confundirem-se, mas também de não as organizar em blocos impermeáveis.

Após inúmeros experimentos, vaivéns entre peças mal colocadas e grupos de peças já organizados, pareceu-me pertinente iniciar esta tese evocando os diálogos já empreendidos entre a didática do FLE e a linguística saussuriana. No primeiro capítulo, exploro, então, no âmbito da seção 1.1, as relações históricas entre didática de línguas estrangeiras e linguística; na seção 1.2, trato do advento do *français langue étrangère* e das diferentes disciplinas linguísticas que contribuíram para seu desenvolvimento após a Segunda Guerra Mundial; na seção 1.3, evoco a presença da teoria desenvolvida por Saussure na didática do FLE e os contornos teóricos do *Curso de linguística geral*, obra que direta ou indiretamente fora responsável pela difusão, na didática, do construto saussuriano; na seção 1.4, explicito algumas das reações à presença de estudos linguísticos na didática do FLE. Enfim, dedico a seção 1.5 a pensar as condições de um diálogo atualizado, profícuo e prospectivo entre as duas disciplinas.

Tendo estabelecido os pontos de contato entre a linguística saussuriana e a didática do FLE, no capítulo 2, adentro no universo teórico da segunda disciplina com

vistas a delimitar, na seção 2.1, as noções utilizadas para designar as diferentes línguas que um indivíduo fala e, na seção 2.2, como caracteriza, sobretudo, os conceitos de aquisição e de interlíngua. Na seção 2.3, busco identificar os sujeitos teóricos com que opera o FLE, momento em que trato não somente do sujeito aprendiz, mas também do sujeito nativo, teoricamente presente nos conceitos anteriormente evocados. Na seção 2.4, abordo, então, os efeitos do imaginário sociodiscursivo do francês na didática do FLE e em seus locutores – aqui incluído o sujeito falante que aprende francês. Enfim, na seção 2.5, *en guise de conclusion*, encaminho a discussão que será desenvolvida no capítulo seguinte.

O capítulo 3 situa-se, por sua vez, no território da linguística elaborada por Saussure. Na seção 3.1, assento o pensamento do linguista no seio do que caracterizo uma novidade hereditária. Na seção 3.2, exponho as fontes da obra saussuriana e delimito aquelas com as quais trabalharei. Finalmente, na seção 3.3, percorro o caminho que, argumento, levou Saussure da diversidade nas e das línguas (*les langues*) até a língua (*la langue*), como sistema de signos mutável e perene porque tais são também algumas das características do signo linguístico. Em seguida, a partir dos princípios de mutabilidade e perenidade linguísticas, objetivo estabelecer um caminho teórico que me permita articular *langue*, fala e escuta – instâncias linguísticas através das quais ocorre a apropriação do francês – a fim de respaldar teoricamente a noção de *sujet parlant*. No último momento dessa seção, transito do *sujet parlant* ao sujeito falante, com que operarei no capítulo seguinte. A seção 3.4 é, enfim, dedicada a pontuar a pertinência do construto saussuriano para desenvolver o objeto desta tese.

O capítulo 4 está organizado em quatro seções. Na primeira, 4.1, analiso, à luz da proposta saussuriana e visando ao aprofundamento de reflexões já empreendidas em minha dissertação, a atividade do sujeito falante que toma contato com o francês. Trato, de um lado, de sua atividade na fala e na escuta, momento em que saliento os diferentes aspectos fônicos que permeiam a negociação entre as relações de formas e sentidos na fronteira de línguas. De outro, abordo as criações/transformações que o sujeito falante produz em francês em razão de características internas ao sistema linguístico. Tendo estabelecidas as características linguísticas do contato com o francês como língua não materna, na seção 4.2, lanço-me a aprofundar algumas das fronteiras mobilizadas nesta tese, a saber: a fronteira entre línguas, entre sujeitos teóricos e entre disciplinas. Para tanto, reflito inicialmente sobre a “estranha

familiaridade” ou “familiar estranheza” do idioma e as potencialidades significantes que, como língua, apresenta. Em seguida, revisito a noção de sujeito falante à luz do que caracterizo como sujeito falado e pontuo os limites que este impõe à apropriação do francês. Já na seção 4.3, desenvolvo a noção de apropriação como um operador teórico de fronteira entre a linguística saussuriana e a didática do FLE e estabeleço os contornos teóricos da noção, assim como abordo seus possíveis efeitos no processo de ensino-aprendizagem do idioma. Enfim, na seção 4.4, com vistas a fornecer um fechamento que também permita reflexões heurísticas acerca do fenômeno linguístico de contato com o francês como língua não materna, estudo as potencialidades e condições epistemológicas da noção de *français langue d'appropriation*.

Após ter caminhado na fronteira entre disciplinas, explorado o campo da didática do FLE e, em seguida, o da linguística saussuriana, ao final do capítulo 4, retomo o caráter fronteiro desta tese ao trabalhar não somente na fronteira disciplinar, mas também entre línguas e sujeitos. Nessa seara, esta tese pode ser do interesse de públicos distintos, a começar por docentes de francês que visem a pensar linguisticamente o contato com o idioma, passando por pesquisadores do campo saussuriano que busquem conhecer uma abordagem prospectiva da teoria, mas, talvez e sobretudo, aqueles que busquem lançar-se aos diálogos de fronteira e à exploração de novos caminhos epistêmicos.

1 NA FRONTEIRA ENTRE A DIDÁTICA DO *FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE* E A LINGÜÍSTICA SAUSSURIANA

“On concevra, cependant, que la didactique n’est en aucun cas une sorte de résultat d’une théorie du langage, mais qu’elle peut y puiser les hypothèses dont elle a besoin.”
(Pierre Martinez)

Em distintos momentos do século XX, pensadores dedicados, de um lado, à compreensão de fenômenos linguísticos e, de outro, ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras puseram-se a enfrentar desafios teóricos, metodológicos e, até mesmo, institucionais com vistas a inscrever os referidos campos de estudo nas ciências humanas. Tal empreitada permitira a emergência das disciplinas da linguística e da didática de línguas assim como as conhecemos hoje – compreendidas, aqui, *lato sensu*. Não é, porém, somente o compartilhamento de uma gênese acadêmica semelhante que aproxima as duas disciplinas, cujos diálogos, ora mais fluidos, ora mais opacos, alimentaram empírica e teoricamente ambas.

A fim de desenvolver uma reflexão de caráter linguístico sobre o sujeito falante que toma contato com o francês como idioma não materno no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, é mister, em um primeiro momento, investigar como a didática de línguas e a linguística já se relacionaram. Nessa seara, este capítulo é majoritariamente dedicado a retrair as intersecções entre as duas disciplinas e, notadamente, identificar os diálogos já estabelecidos entre a didática do *français langue étrangère* (FLE) e a teoria desenvolvida por Ferdinand de Saussure. Adicionalmente, uma vez que a reflexão que empreenderei, no capítulo 4, acerca da apropriação do francês como língua não materna será ancorada na proposta saussuriana, procuro também apresentar as linhas gerais da referida teoria assim como foi veiculada no *Curso de linguística geral* (doravante, *Curso*) e recebido pelo universo acadêmico parisiense do século XX. O terceiro objetivo deste capítulo toca ao que, inspirada por Bernard Py (2000), chamo de “condições de um diálogo”: ainda que pertencentes às ciências humanas, a didática do FLE e a linguística saussuriana são disciplinas fundadas sobre diferentes bases epistemológicas. Nesse sentido, dado o caráter interdisciplinar desta tese, trato das condições de possibilidade do ambicionado diálogo.

Na obra *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988), Christian Puren convida seus leitores a traçarem seu próprio fio de Ariadne para saírem do complexo arcabouço teórico-metodológico do qual se dotara o ensino de línguas e, sobretudo, do FLE na França entre os séculos XIX e XX. A metáfora evocada por Puren não poderia ser mais pertinente para designar também o empreendimento a que me propus neste capítulo, já que não foram eloquentemente numerosas as publicações que encontrei em linguística *lato sensu* que analisassem os cruzamentos teóricos com a didática de línguas. Nesse sentido, fez-se necessário recorrer a obras oriundas da didática, que, mais generosas que a linguística, ofereceram-me elementos para constituir esse retrato – assemelhado a uma colcha de retalhos – das relações entre as duas disciplinas.

Além da metáfora apresentada, a obra de Puren forneceu-me também as pistas fundamentais para construir uma saída do complexo labirinto que aqui elaboro. Ela figurará, pois, intensivamente ao longo deste capítulo, que será também permeado pelas reflexões de Robert Galisson, Henri Besse e Rémy Porquier, Jean-Pierre Cuq, Pierre Martinez e, lateralmente, por Gabriel Bergounioux, Patrick Anderson, Bernard Py e Véronique Castellotti. É desnecessário mencionar que a opção pela literatura majoritariamente francófona e francesa justifica-se pelo objetivo deste capítulo, que, ainda que parta da relação entre didática de línguas e linguística, tem como intuito, sobremaneira, lançar luz às intersecções já estabelecidas entre a didática do FLE e a teoria saussuriana e, com isso, pensar os diálogos possíveis entre as duas disciplinas.

Na seção, 1.1, abordo as relações estabelecidas entre didática de línguas e linguísticas, ambas *lato sensu*, entre o fim do século XIX e início do século XX. Já a seção 1.2 trato do advento do FLE como disciplina assentada no seio de um projeto difusionista do Estado francês. Nela também exponho as diferentes teorias de referência que participaram, notadamente, da abordagem comunicativa, adotada pelo FLE a partir da segunda metade do século XX. Na seção 1.3, analiso a presença do construto saussuriano no FLE, que ora aparece explicitamente, sob a citação direta do trabalho do linguista, ora implicitamente, através de conceitos como sistema e valor, ambos, mencione-se, timidamente. Ademais, apresento um panorama das principais temáticas discutidas no *Curso* e de suas recepções na França ao longo do século XX, visto que a obra contribuiu direta ou indiretamente ao FLE. Enfim, na seção 1.4, trato das reações à presença da linguística na didática de línguas ancorando-me,

em especial, em pensadores do FLE. E, na seção 1.5, busco estabelecer as condições de um diálogo solidário e profícuo entre as duas disciplinas.

1.1 DIDÁTICA DE LÍNGUAS E LINGUÍSTICA: RELAÇÕES HISTÓRICAS

Com vistas a facilitar a exposição da temática desta seção, decidi adotar uma abordagem cronológica para que, sobre a linha do tempo, pudesse situar as diferentes implicações entre linguística e didática de línguas. A despeito, porém, do critério temporal, não é demais pontuar que se trata de uma decisão com fins didáticos, o que implica compreender que as intersecções disciplinares evocadas podem ter-se iniciado ou finalizado sem o rigor da demarcação histórica. Assim, abordo, na referida seção, as relações ainda nascentes entre as duas disciplinas na França do final do século XIX e início do século XX e trato da produção norte-americana do período entre guerras até o pós-Segunda Guerra Mundial e sua influência no ensino do francês como língua não materna.

1.1.1 Do final do século XIX ao início do século XX: *un renouveau* no ensino de línguas

Entre o fim da Guerra Franco-Prussiana e o pós-Primeira Guerra Mundial, o ensino de línguas estrangeiras⁵ no sistema escolar francês passa a ser pautado, de um lado, pelo emprego da metodologia direta, imposta a partir de 1901, como uma reação à metodologia tradicional⁶, e, de outro, pela intervenção do Estado no estabelecimento de diretrizes docentes através do *Circulaire du 15 novembre relative à l'enseignement des langues vivantes et instructions annexes* (PUREN, 1988, p. 64).

É também nesse período que se consolida a profissionalização do corpo docente, na medida em que faculdades do país passam a oferecer licenciatura com

⁵ É importante sublinhar que, sob a expressão *línguas estrangeiras*, é preciso compreender o ensino não somente de línguas vivas e de línguas ditas mortas (como o latim e o grego), mas também do próprio francês, que precisava tornar-se língua comum de toda a nação francesa a despeito das línguas regionais e das línguas maternas dos imigrantes (BERGOUNIOUX, 1984, p. 7).

⁶ Na metodologia tradicional, o ensino da língua tendia a ser considerado um simples meio de acesso à cultura e à literatura, sem visar, portanto, a objetivos comunicacionais. Para aprofundamentos, ver Cuq e Gruca (2005, p. 254-256).

menção às *Lettres*; são fundadas diferentes associações de línguas estrangeiras, a exemplo da Société pour la Propagation des Langues Étrangères (1891), a Société des Études de Langues et Littératures Modernes (1905), a Association des Professeurs de Langues Vivantes (1903); e, enfim, são lançadas revistas para favorecer a difusão de conhecimentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, tais como *Les Langues Modernes* (1903) e o *Bulletin de la Société pour la Propagation des Langues Vivantes en France* (1903).

No âmbito das relações entre didática e linguística, os primeiros encontros internacionais de professores de línguas estrangeiras na Europa foram organizados pela Deutschen Neuphilologen Verband, ou seja, em uma estreita associação entre a filologia linguística e docentes de línguas (PUREN, 1988, p. 71). A liderança da Alemanha na articulação entre os dois campos – e sua influência sobre o ensino de línguas na França – dá-se pela relevância institucional da universidade germânica na Europa à época. Assim, o desenvolvimento e a posterior adoção da metodologia direta nos dois países tiveram importante influência da linguística comparada, cujo grande teórico, Franz Bopp, não somente advogou que as pesquisas linguísticas deveriam privilegiar o aspecto fônico dos idiomas, mas também postulou que a língua deveria ser estudada “nela mesma e por ela mesma, e não mais como meio de estudos literários, filosóficos ou religiosos”⁷ (BERGOUNIOUX, 1984, p. 9), a exemplo da metodologia tradicional.

Já na academia francesa, ainda que o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não fosse grandemente do interesse de linguistas, alguns pensadores do que hoje conhecemos como ciências da linguagem já se aventuravam a refletir sobre as minúcias presentes no contato com idiomas não maternos. É nessa seara que figuraram Théodore Rosset, diretor do Institut de Phonétique de l’Université de Grenoble, e Félix Piquet, docente de fonética na Université de Lille, cujos trabalhos contribuíram aos debates no campo didático principalmente no que tange à oralidade, através do treinamento fonético (PUREN, 1988, p. 80-81). Além disso, é importante mencionar Jean-Pierre Rousselot, que desenvolveu, a partir de 1889, no Collège de France, um laboratório de fonética experimental, e Paul-Édouard Passy, foneticista,

⁷ Tradução livre de: “en elle-même et pour elle-même, et non plus seulement comme moyen d’études littéraires, philosophiques ou religieuses”.

fundador da Association de Phonétique Internationale, que abriga o alfabeto de mesmo nome, hoje adotado mundialmente.

1.1.2 Entre França e Estados Unidos: o ensino de línguas no período entre guerras

No seio do longo período que compreende as duas Guerras Mundiais, prepondera, nos Estados Unidos, o distribucionalismo americano – teoria linguística que serviu de base para o desenvolvimento da metodologia áudio-oral (*méthodologie audio-orale*, doravante, MAO) no âmbito do nascente campo da linguística aplicada. Os trabalhos da MAO estadunidense interessam a este trabalho por terem diretamente influenciado a elaboração da metodologia audiovisual francesa (*méthodologie audio-visuelle*, doravante, MAV⁸) utilizada no ensino de línguas estrangeiras na França, conforme aponta Puren (1988, p. 193)

A literatura em didática de línguas é unânime em reconhecer a obra *An introduction to the study of language* (1933), escrita pelo linguista Leonard Bloomfield, como a pedra fundamental da linguística estrutural norte-americana, assim como a da linguística aplicada ao ensino de línguas.⁹ Empregada no *Army Specialized Training Program*, programa piloto desenvolvido pelos Estados Unidos para favorecer, entre outros, o processo de ensino-aprendizagem de línguas a militares, os princípios da referida obra refletiram na formulação dos programas de ensino.¹⁰

A partir do também chamado “método militar” estadunidense, é, pois, elaborada a MAO americana que virá a ser utilizada para o ensino de línguas estrangeiras não somente no Exército, mas, inclusive, no âmbito escolar. A metodologia ancora-se, de um lado, na linguística de Bloomfield e, de outro, na psicologia behaviorista,

⁸ Também chamada metodologia audio-lingual (*audio-lingual method*) (PUREN, 1988, p. 194).

⁹ No capítulo IX deste mesmo livro, Bloomfield desenvolve os seguintes tópicos: i) objetivos do ensino de línguas à luz das necessidades comunicacionais entre nações; ii) avaliação da efetividade dos diversos métodos de ensino; iii) influência da idade na aprendizagem de línguas; iv) instrumentos de ensino; v) desafios de ensino da pronúncia e de apresentação do material semântico e gramatical.

¹⁰ É mister mencionar que a docência era assegurada, entre outros, pelos próprios linguistas, sendo relegada a profissionais como Bernard Bloch, que elaborou o manual de japonês, Robert Anderson Hall Jr., responsável pelo manual de francês, William Moulton, responsável pelo manual de alemão, e L. Bloomfield, responsável pelo manual de russo e holandês (PUREN, 1988, p. 193).

notadamente elaborada por B. F. Skinner. São conjugadas, assim, uma abordagem distribucionalista, baseada em substituições de formas linguísticas no eixo sintático¹¹, e uma concepção comportamentalista da aquisição da língua-linguagem¹², segundo a qual, através da repetição, imitação e aquiescência pelos interlocutores das formas produzidas, o adulto adquiriria a língua-alvo, assim como o faz a criança.

Dada a ancoragem científica da MAO, seu “núcleo principal” foi adaptado à MAV francesa por meio da introdução, na pedagogia de ensino de línguas, de procedimentos de memorização e dramatização de diálogos, de exercícios de repetição que levassem à assimilação de estruturas linguísticas e do uso intensivo de laboratórios de línguas. Assim, a MAO teria sido apresentada, na França, como uma “solução única a todos problemas, graças a uma associação extremamente coerente, [...], entre uma psicologia da aprendizagem e uma descrição linguística”¹³ (PUREN, 1998, p. 212). Seu predomínio na didática, porém, não teve longa duração.

Na obra *D’hier à aujourd’hui: la didactique générale des langues étrangères*, Robert Galisson (1980, p. 7-8) afirma que “não parece exagerado dizer que, desde o aparecimento dos métodos mais ou menos ‘mecanicistas’ – nascidos de uma conjunção entre a teoria psicológica da aprendizagem [...] e de uma teoria linguística, o estruturalismo distribucional – a didática de línguas estava paralisada”¹⁴. É, pois, em resposta ao “mecanicismo didático” que o linguista Noam Chomsky publica o artigo *A review of B.F. Skinner’s verbal behaviour* (1959), em que oferece uma crítica à hipótese de aquisição behaviorista, por não dar conta das características linguísticas próprias ao falante nativo (PUREN, 1988, p. 207). Assim, o aprendizado de uma língua poderia ser traduzido pela aquisição não somente de “um simples sistema de hábitos

¹¹ Dessa concepção é que emergem, por exemplo, os exercícios baseados: na substituição no eixo paradigmático (por exemplo, a troca de pronomes e decorrentes flexões verbais); na adição de formas linguísticas no eixo sintagmático (ou seja, em lugares específicos de frases); e na integração de elementos sintáticos (a transformação de duas frases, em uma, por exemplo) (CUQ; GRUCA, 2005, p. 259).

¹² Cabe notar que, em inglês, *language* remete tanto a linguagem quanto a língua, razão pela qual utilizo ambas as palavras.

¹³ Tradução livre de: “solution unique à tous [les] problèmes, grâce à une association extrêmement cohérente, [...], entre une psychologie de l’apprentissage et une description linguistique”.

¹⁴ Tradução livre de: “Il ne paraît pas exagéré de dire que la DGLE était figée depuis l’apparition des méthodes toutes plus ou moins ‘mécanicistes’- nées d’une conjonction entre une théorie psychologique de l’apprentissage [...] et d’une théorie linguistique: le structuralisme distributionnel”.

controlados por estímulos advindos do ambiente”, mas também de “um sistema de regras que permite produzir e compreender enunciados novos”¹⁵ (PORQUIER, 1977, p. 26¹⁶ *apud* PUREN, 1988, p. 207).

A crítica produzida por Chomsky teve efeitos no questionamento sobre a pertinência teórica tanto da MAO americana quanto da MAV francesa, já que acrescentou um novo paradigma teórico ao campo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras baseado nos conceitos de aquisição e de sujeito-ouvinte ideal. A perspectiva chomyskiana acaba também sendo conjugada à abordagem natural (*natural approach*), notadamente desenvolvida pelo linguista Stephen Krashen¹⁷, em que se estabelece uma diferença entre o aprendizado de uma língua em meio institucional (por vezes, também caracterizado como artificial e consciente) e a aquisição, que se daria de maneira natural, a exemplo da língua materna (BESSE; PORQUIER, 1984, p. 74). Com efeito, nas palavras de Puren (1988, p. 207),

todas as críticas e novas teorias, à condição de ancorarem-se no âmbito do método natural [...] – isto é, de uma necessária analogia entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e a aquisição da língua materna – colocam, pois, globalmente [as antigas metodologias] em xeque.¹⁸

Também no seio desse mesmo conjunto conceitual, desenvolvem-se a hipótese acerca da interlíngua e os decorrentes conceitos de erro, fossilização e interferência, que trazem consigo, como mostrarei no capítulo 2, uma crítica mais ou menos explícita à influência da língua materna no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Esse novo paradigma teórico que emerge nos Estados Unidos é fortemente reverberado na didática do FLE. Seus efeitos são, até hoje, percebidos tanto na produção científica quanto no ensino e na aprendizagem, como veremos no próximo

¹⁵ Tradução livre de: “un simple système d’habitudes qui seraient contrôlées par des *stimuli* de l’environnement”; “un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux”.

¹⁶ PORQUIER, Louis. Une notion ambiguë: les “besoins langagiers” (linguistique, sociologie, pédagogie). *Les cahiers du C.R.E.L.E.F.*, v. 3, 1er trimestre, p. 1-12, 1977.

¹⁷ Para aprofundamentos, ver Krashen (1981) e Krashen e Terrell (1983).

¹⁸ Tradução livre de: “Toutes ces critiques et nouvelles théories, à condition de rester dans le cadre de la méthode naturelle [...] – c’est-à-dire d’une nécessaire analogie entre l’apprentissage d’une LVE et l’acquisition de la langue maternelle – remettent donc globalement [les anciennes méthodologies] en cause”.

capítulo, na medida em que veiculam, implícita ou explicitamente, aspectos da ordem nativa.

1.2 O ADVENTO DO *FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE*

As décadas seguintes ao término da Segunda Guerra Mundial são marcadas por um novo paradigma no ensino de línguas estrangeiras e, especificamente, pela consolidação da didática do *français langue étrangère* como disciplina na França. De fato, o questionamento das teorias de referência da MAO e da MAV, a crítica empreendida por Chomsky à psicologia behaviorista, a elaboração de novas hipóteses acerca da aquisição de línguas estrangeiras conjugados a um projeto difusionista do FLE no mundo levaram o hexágono a investir pesadamente na criação de organismos cuja finalidade era o desenvolvimento de metodologias de ensino e a difusão do FLE.

No princípio, era o francês, sua manutenção e sua difusão, até mesmo sua “propagação” (COSTE, 2003, p. 21) na cena internacional... todos os trabalhos de história são unânimes sobre isso. É, de fato, inicialmente, com essa perspectiva de difusão do francês que se desenvolveu, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, sobretudo na França, uma reflexão sobre o ensino do francês que resultou na constituição de um domínio que podemos chamar – de maneira simples e provisória – a didática do francês e das línguas (DFL)¹⁹ (CASTELLOTTI, 2017, p. 20).

É assim que, através de uma recomendação da Comissão de la République Française pour l'Éducation, la Science et la Culture, cria-se, em 1951, o Centre d'Étude du Français Élémentaire, cujo primeiro mandato é, a partir de uma análise lexicológica da língua falada, determinar “uma gradação lexical e gramatical metódica que possa favorecer a difusão do francês facilitando sua aprendizagem”²⁰ (PUREN, 1988, p. 208). Quase uma década mais tarde, em 1959, a referida instituição é convertida no Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CRÉDIF),

¹⁹ Tradução livre de: “Au commencement, était le français, son maintien et sa diffusion, voire sa « propagation » (COSTE, 2003, p. 21) sur la scène internationale... tous les travaux d'histoire sont unanimes sur ce point. C'est en effet, d'abord dans cette perspective de diffusion du français que s'est développé, à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale, surtout en France, une réflexion sur l'enseignement du français débouchant sur la constitution d'un domaine qui aboutira à ce qu'on peut appeler, pour faire court et dans un premier temps, la didactique du français et des langues (DFL)”.

²⁰ Tradução livre de: “une gradation lexicale et grammaticale méthodique qui puisse favoriser la diffusion du français en facilitant son apprentissage”.

e, neste mesmo ano, cria-se, ainda, o Bureau d'Étude et de Liaison pour l'enseignement du Français dans le Monde, atual Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises à l'Étranger (BELC). Enfim, dois anos mais tarde, em 1961, inaugura-se, o Centre de Linguistique Appliquée de Besançon.

Em comum, os organismos citados foram vigorosamente frequentados por linguistas: ao Centre d'Étude du Français Élémentaire, contribuíram Georges Gougenheim, Aurélien Sauvageot e Émile Benveniste; já o Centre de Linguistique Appliquée de Besançon foi levado a cabo por Bernard Quémada. No que diz respeito às matérias majoritariamente abordadas nos referidos organismos, Puren (1988, p. 208) salienta que cabia ao BELC o desenvolvimento de análises contrastivas em gramática e em fonologia ao passo que o CRÉDIF desenvolvia materiais mais genéricos.

Os efeitos desse novo arcabouço institucional são vários, mas, cabe citar, sobretudo, a intersecção maciça entre reflexões oriundas da didática e da linguística – notadamente estruturalista. À luz, pois, do exemplo americano, o Estado francês desenvolveu todo um aparato educacional que não somente produziu efusivamente materiais de ensino do francês, mas também permitiu o advento da linguística aplicada no país (PUREN, 1988, p. 209). Além disso, trabalhou-se para a difusão das reflexões desses organismos junto aos professores de FLE no mundo através de estágios docentes e de revistas como *ÉLA – Études de Linguistique Appliquée* e *Le Français dans le Monde*. Nesse contexto, mencione-se, ainda, o *Premier Colloque International de Linguistique Appliquée*, em 1964, momento em que foi criada a Association Française de Linguistique Appliquée.

1.2.1 O FLE sob o prisma da multidisciplinaridade

Contiguamente à efervescência institucional que permitiu o desenvolvimento de pesquisas e metodologias no campo do ensino do FLE na França e às hipóteses aquisicionistas desenvolvidas nos Estados Unidos e importadas ao hexágono, a disciplina foi também marcada por reflexões oriundas da linguística estruturalista. Nessa seara, figuram: a influência dos estudos em fonologia do Cercle Linguistique de Prague nas produções do BELC; a análise contrastiva, cuja obra inaugural, *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, escrita pelo linguista americano Robert Lado, tem efeitos também no meio acadêmico francês

através de pesquisas sobre os erros na expressão em FLE²¹; e as produções do linguista croata Petar Gubérina, também membro do Crédif, a partir da linguística enunciativa.

O trabalho de Gubérina interessa a esta reflexão por ter alavancado o desenvolvimento da metodologia *structuro-globale audiovisuelle* (SGAV/*méthode Saint-Cloud-Zagreb*). Ao basear-se na língua falada em situação e no aspecto semântico e interindividual da comunicação, o linguista propõe-se a estudar “a situação (real ou no pensamento), a significação intelectual e afetiva, todos os meios sonoros, os meios lexicológicos, o estado psicológico dos participantes e sua coação recíproca, sua percepção e sua produção satisfatórias da fala”²² (COSTE, 1984, p. 96²³ *apud* PUREN, 1988, p. 231-232). Assim, a metodologia de ensino do francês desenvolvida a partir das reflexões teóricas do linguista é chamada de *structuro-globale audiovisuelle*, considerando seu caráter global, que evoca a estruturação recíproca entre o conjunto de fatores que intervêm na comunicação oral (ritmo, entonação, gesto, âmbito espaço-temporal, contexto social e psicológico), e a utilização maciça de meios audiovisuais (que veiculam diálogos gravados e imagens para situar a fala cotidiana). Por essa segunda característica, alguns didaticistas, entre eles Puren, consideram a SGAV a segunda geração da metodologia audiovisual francesa; a terceira seria, então, a abordagem comunicativa.

Além da influência dos espectros estruturalistas, afloram na França pós-Segunda Guerra e nos Estados Unidos diversas correntes linguísticas, cujas teorias acerca do funcionamento da língua contribuem para o desenvolvimento de uma nova metodologia de ensino de línguas: a abordagem comunicativa (*approche communicative*). Nessa seara, figuram a sociolinguística, a análise do discurso, a pragmática e, sobremaneira, o funcionalismo. A didática do FLE bebe, então, nas fontes de tais campos a fim de dar novos contornos ao seu objeto e, principalmente, a sua metodologia.

²¹ Como, por exemplo, os trabalhos de Roberto Di Pietro (*apud* BESSE; PORQUIER, 1984, p. 201).

²² Tradução livre de: “la situation (réelle ou dans la pensée), la signification intellectuelle et affective, tous les moyens sonores, les moyens lexicologiques, l’état psychologique des intervenants et leur coaction réciproque, leur perception et leur production satisfaisantes de la parole”.

²³ COSTE, Daniel. *Aspects d’une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*. Matériaux pour une histoire. Paris: Hatier, 1984.

A abordagem comunicativa apresenta-se como uma novidade por buscar desenvolver a competência de comunicação – também traduzida pela noção de *savoir-faire*²⁴ verbal e não verbal – a partir das necessidades linguageiras dos aprendizes. Assim, o foco do ensino-aprendizagem deixaria de ser o conteúdo – a língua e a decorrente ambição de produção de frases gramaticalmente corretas – e passaria a ser o aprendiz, suas necessidades e, inclusive, seus processos de aprendizagem (BESSE; PORQUIER, 1984, p. 179). Tal noção, oriunda da sociolinguística, assim como elaborada por Dell Hymes e recebida pela didática do FLE, contribui à referida abordagem ao caracterizar a comunicação como a capacidade de um indivíduo interagir socialmente.

Já os aportes da análise do discurso à didática do FLE e, especificamente, à abordagem comunicativa aparecem pelo conceito de discurso. Assim, alternativamente a exercícios estruturais baseados na formação de frases e na repetição de diálogos, que visavam à assimilação de estruturas gramaticais, são adotados exercícios cujo objetivo é o desenvolvimento de uma coerência discursiva, ou seja, a constituição de dizeres coesos e coerentes em relação ao contexto. É também pelos aportes da análise do discurso que passam a ser consideradas as variantes linguísticas, ou seja, uma diferenciação entre o que é considerado o código *standard* e seus subcódigos (GALISSON, 1980, p. 24).

A pragmática, por sua vez, assim como foi compreendida pelo FLE, acrescenta ao quadro das contribuições linguísticas uma outra faceta da língua: a capacidade de locutores agirem uns sobre os outros (DUCROT; TODOROV, 1972, p. 427²⁵ *apud* Puren, 1988, p. 252). Aqui, o conceito principal é o de ato de fala (*acte de parole*), que corresponde à “ação que a fala realiza através de sua inserção e seu funcionamento pragmáticos”²⁶ (GALISSON; COSTE, 1976, p. 15). Na prática linguística, seria a capacidade do aprendiz de línguas, por exemplo, de fazer agir através de seus dizeres.

²⁴ Por falta de tradução correspondente em português, mantenho a expressão na língua original.

²⁵ DUCROT, Oswald, TODOROV, Tzvetan. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil, 1972.

²⁶ Tradução livre de: “action qu’accomplit la parole de par son insertion et son fonctionnement pragmatiques”.

Enfim, as reflexões linguísticas elaboradas por Roman Jakobson, e difundidas no espectro do funcionalismo, são apontadas como uma das principais correntes teóricas que compõem a abordagem comunicativa, notadamente pelas reflexões e sistematizações acerca das funções da linguagem. Conjugada à teoria da comunicação elaborada por Hymes, adota-se, então, na didática do FLE, o conceito de língua como código/instrumento de comunicação.

Diante de tal conceito, alguns didaticistas, entre eles Patrick Anderson (2015), empreendem críticas à abordagem comunicativa, que coloca em suspenso a competência linguística em detrimento da competência comunicativa. Ao fazê-lo, segundo Anderson (2015), o FLE pôde permitir-se adotar um conceito de língua que não abarca o sujeito falante.

A esse respeito, não me parece anódino mencionar o diagnóstico de alguns linguistas franceses acerca do desinteresse, também da linguística, acerca da esfera oral da língua. Em 1999, Françoise Gadet afirma que “a língua falada foi pouco objeto de interesse dos linguistas”; em 1983, Antoine Culioli pergunta-se: “por que o francês falado é tão pouco estudado?”; e, por fim, Claude Hagège, em 1987, denuncia: “o francês falado é vítima, na França, mesmo entre linguistas, de um inadmissível ostracismo”²⁷ (GADET, 1999, p. 594-595). Com efeito, ainda que hoje a abordagem comunicativa venha sendo relativamente suplantada por outras metodologias de ensino-aprendizagem do francês, a exemplo do *approche actionnelle*, uma noção simplificada de língua ainda parece perdurar na didática do FLE, apesar – ou, talvez, em razão – das reflexões de caráter linguístico sobre o fenômeno que leva à proficiência em francês.

Do quadro exposto, percebemos a eloquente intersecção entre a didática do FLE e a linguística, notadamente de inspiração estruturalista, a partir da Segunda Guerra Mundial. Ainda que constantes, porém, as relações já estabelecidas entre as duas disciplinas são objeto de discussão sobretudo no que concerne à pertinência e, até mesmo, à necessidade de tais diálogos – debates de que procurarei dar conta na seção 1.4. Antes de fazê-lo, porém, convém, deter-nos um momento nos aportes diretos da teoria saussuriana à didática do FLE.

²⁷ Tradução livre de: “la langue parlée a peu fait l’objet d’intérêt des linguistes”; “pourquoi le français parle est-il si peu étudié?”; “le français parlé est victime en France, même parmi les linguistes, d’un inadmissible ostracisme”.

1.3 FLE E LINGUÍSTICA SAUSSURIANA NA *CROISÉE DES CHEMINS*

Se a linguística de base saussuriana participou da conformação do FLE através, sobretudo, de construtos oriundos do espectro estruturalista, é possível também observar uma presença direta da teoria desenvolvida por Saussure por meio do emprego de conceitos tal como forjados pelo linguista. A explicitação dessas presenças, que caracterizo como explícitas e implícitas, será objeto da seção 1.3.1. Em seguida, na seção 1.3.2, tratarei do *Curso de linguística geral*, obra que permitiu o acesso ao pensamento saussuriano e cujos contornos são observáveis tanto em reflexões filiadas ao estruturalismo quanto na citação direta da obra. Ademais, essa subseção tem como objetivo oferecer um panorama introdutório da teoria saussuriana, visto que, no capítulo 3, adentrarei nos meandros desta a fim de definir o quadro teórico com que operarei, então, no capítulo 4.

1.3.1 Presenças explícitas e implícitas

Logo no início de sua obra *Une langue à venir* (2015), o didaticista Patrick Anderson resgata as ponderações da linguista Claudine Normand acerca da presença saussuriana na didática de línguas: “o nome de Saussure [...] tinha valor de palavra de ordem nos anos 1970 e, apesar de tudo, o *Curso de Linguística Geral* influenciou indiretamente o ensino de línguas”²⁸. Com efeito, a partir do exposto na seção anterior, foi possível observar a influência de diferentes ramos da linguística na didática do FLE.

Apesar de serem releitores de Saussure e de eventuais filiações à teoria saussuriana, os pensadores identificados com o estruturalismo empreenderam um trabalho prospectivo e singular à luz do construto elaborado pelo linguista genebrino. Assim, afortunadamente, inexistiu, até o momento, uma teoria/metodologia de ensino de línguas – e do francês como língua não materna – elaborada diretamente à luz da teoria saussuriana e, notadamente, da exegese que hoje é possível empreender do construto. De fato, dadas as especificidades e contiguidades das duas disciplinas,

²⁸ Tradução livre de: “Le nom de Saussure [...] avait valeur de mot d’ordre dans les années 1970 et le Cours de linguistique générale a malgré tout influencé indirectement l’enseignement des langues”.

suas relações tornam-se mais produtivas no âmbito do diálogo do que na aplicação irrestrita de uma teoria linguística a uma metodologia didática.

De qualquer forma, além da presença estruturalista na didática do FLE, é possível perceber influências diretas – ainda que ora implícitas, ora explícitas, ou mesmo refutadas – da teoria saussuriana no campo de ensino do idioma. Observo, nessa seara, uma presença explícita²⁹ da teoria desenvolvida por Saussure na obra de Pierre Martinez, que, apesar de associar sem ressalvas o conceito de língua saussuriano ao esquema de comunicação de Jakobson, cita o elemento social do referido conceito: “a língua é a manifestação dessa capacidade [de comunicação], como sistema de signos articulados formando um código admitido por todos, isto é, uma instituição coletiva³⁰”. O mesmo ocorre no dicionário de línguas estrangeiras produzido por Galisson e Coste (1976), em que os autores não somente definem língua como um sistema de signos de natureza social (p. 306), mas também explicitam a relação entre língua e fala e as perspectivas de análise sincrônica e diacrônica (p. 306-307), além de mencionarem as reflexões saussurianas acerca da delimitação das unidades linguísticas (p. 139).

A segunda manifestação que percebo da teoria saussuriana na didática de línguas concerne a uma presença implícita, através do emprego do conceito de sistema e da metodologia descritiva, mencionada por Saussure como uma das tarefas do linguista. Pierre Martinez (2008, p. 28) afirma que “é evidente que uma boa descrição da língua como sistema [...] só deve ajudar o didaticista”³¹; e Daniel Gaonach (1988, p. 83) pondera que “muitas pesquisas recentes mostram que só se pode dar conta da existência de interferências pela análise da proximidade formal entre as duas línguas: as relações entre sistemas linguísticos”³².

²⁹ Atualmente, é importante citar Claire Forel (2016a, 2016b), linguista e didaticista, cujas publicações têm se baseado na teoria saussuriana e nas reflexões de Charles Bally, linguista que assumiu a cátedra de linguística geral após a morte de Saussure.

³⁰ Tradução livre de: “La langue est la manifestation de cette capacité [de communication], en tant que système de signes articulés formant un code admis par tous, c’est-à-dire qu’il est une institution collective”.

³¹ Tradução livre de: “Il va de soi, en effet, qu’une bonne description de la langue comme système [...] ne peut qu’aider le didacticien”.

³² Tradução livre de: “Beaucoup de recherches récentes montrent qu’on ne peut rendre compte de l’existence d’interférences par la seule analyse de la proximité formelle entre les deux langues: les relations entre systèmes linguistiques”.

Enfim, o terceiro tipo de presença da teoria saussuriana na didática representa-se por uma refutação expressa, assim como vemos no trabalho de Bernard Py (2007, p. 96), cuja definição de valor reflete diretamente o conceito saussuriano: “se atribuirmos a essa noção seu sentido clássico, colocamo-nos em uma situação difícil. [...] Cada elemento se define, de fato, como expressão linguística por seu arredor em um sistema particular”³³.

Do quadro exposto, é possível perceber que o construto desenvolvido por Saussure teve efeitos diretos em raciocínios assentados na didática de línguas – e do FLE –, mesmo que, não raro, misturada a outras teorias ou, ainda, ancorada em uma exegese mais fechada da proposta saussuriana. Trata-se de conceitos e noções já desenvolvidos no *Curso de linguística geral*, como veremos na sequência.

1.3.2 Um breve *aperçu* da linguística saussuriana

Deveras difundida como uma teoria que opôs língua e fala e por conta de interpretações dicotômicas, a linguística desenvolvida por Ferdinand de Saussure tornara-se conhecida na França, sobretudo, através do *Curso de linguística geral* (doravante, *Curso*), publicado em 1916. A recepção da obra não se deu, porém, em um único momento: Bernard Colombat, Jean-Marie Fournier e Christian Puech (2017), na obra *Uma história das ideias linguísticas*, identificam quatro tempos distintos em que o *Curso* foi objeto de diferentes exegeses ao longo do século XX.

O primeiro é marcado pela crítica ao método sincrônico defendido no *Curso* por opor-se à “verdadeira” teoria desenvolvida por Saussure veiculada em sua dissertação de mestrado e tese de doutorado, ambas assentadas na linguística diacrônica – apesar, mencione-se, do flerte já existente com conceitos empregados na perspectiva sincrônica (BENVENISTE, 1964). O segundo momento, entre os anos 1920 e 1950, caracteriza-se pelo trabalho de interpretação do *Curso* empreendido no seio do Cercle Linguistique de Prague e por sua influência recíproca na academia francesa. A terceira recepção, após a Segunda Guerra Mundial, dá-se pela difusão do *Curso* a outros campos da linguística, como vimos na seção anterior, bem como a áreas adjacentes

³³ Tradução livre de: “si l’on donne à cette notion son sens classique, on se met dans une situation difficile. [...] Chaque élément se définit en effet comme expression linguistique par son environnement dans un système particulier”.

à linguística, sobretudo, à sociologia, antropologia, filosofia e semiótica. Nesse momento, aliás, como ressalta Luiza Milano (2018, p. 458), têm lugar “importantes eventos que colocavam a noção de estrutura no centro da discussão”: em 1957, a Editora Albin Michel organiza uma série de comunicações sob o tema *La notion de structure et structure de la connaissance* e, em 1959, Jean Piaget, Roger Bastide, entre outros, organizam, respectivamente, os eventos intitulados *Notions de genèse et structure* e *Sens et usages du terme structure*. Trata-se do que Márcio Cruz (2013, p. 33) chama de estruturalismo generalizado.

Segundo Colombat, Fournier e Puech (2017), é no âmbito da terceira recepção que se solidifica a interpretação da obra saussuriana a partir da lógica dicotômica. Convém, a esse respeito, evocar as palavras do autor que aportam importante nuance à terceira recepção:

o que nós não observamos suficientemente, sem dúvida, sobre essa terceira recepção, tão grande é o prestígio do “estruturalismo francês” dos anos 1960-1970, fora da França, é a que ponto esse retorno a Saussure é indireto (ele já passa por reinterpretações de Jakobson e Hjelmslev) e tardio. Se nós considerarmos que a filiação saussuriana dos linguistas estruturalistas data de 1929, que o primeiro uso geral (epistemológico e filosófico) do termo “estruturalismo” é devido a Cassirer na revista *Word*, em 1945, medimos talvez melhor o grau de inércia da ciência francesa. Adivinhamos também, talvez, a soma de mal-entendidos cristalizados na “(re)descoberta” do CLG, de Saussure (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017, p. 34).

Por fim, o quarto momento, através dos trabalhos de Robert Godel, Tullio De Mauro, Rudolf Engler, entre outros, corresponde a um retorno às fontes manuscritas que possibilitaram e deram origem ao *Curso* e cuja exegese aportou importantes nuances às interpretações dicotômicas atribuídas à obra saussuriana.

Diante do quadro exposto, é possível depreender que a presença de Saussure na didática do FLE deu-se, sobremaneira, por intermédio do *Curso* e no contexto da terceira recepção, assim como caracterizada por Colombat, Fournier e Puech. Por essa razão, convém, neste momento, deter-nos na obra saussuriana.

Organizado em cinco partes (Princípios gerais; Linguística sincrônica; Linguística diacrônica; Linguística geográfica; e Questões de linguística retrospectiva), o *Curso* inicia-se por uma introdução seguida de um apêndice, intitulado “Princípios de fonologia”. A organização do livro e o conteúdo não foram estabelecidos diretamente por Saussure, mas sim fruto da compilação de cadernos de alunos que participaram de três disciplinas de linguística geral oferecidas entre 1906 e 1911, em

Genebra, e, lateralmente, de notas preparatórias às aulas. Nesse sentido, a obra foi objeto de um processo de edição e de interpretação empreendido por Charles Bally e Albert Sechehaye, linguistas contemporâneos a Saussure – razão pela qual frequentemente afirma-se tratar de uma obra de autoria atribuída.³⁴

Feitas essas importantes observações, adentremos no *Curso*.³⁵ Na Introdução, além de apresentar um panorama histórico da linguística, são também definidas as tarefas da disciplina:

- a) fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger, o que quer dizer: fazer a história das famílias de línguas e reconstituir, na medida do possível, as línguas-mães de cada família;
- b) procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história;
- c) delimitar-se e definir-se a si própria (SAUSSURE, 2006, p. 13).

À luz do excerto, percebemos que Saussure não exclui a perspectiva diacrônica do escopo da linguística, mas lhe acrescenta um segundo ponto de vista: o sincrônico. Este permitiria a descrição de um estado de língua em determinado tempo e espaço, a partir do qual seria possível compreender o funcionamento do sistema linguístico, ou seja, da *langue*.

Mas no que constitui a *langue*? Saussure (2006, p. 17) percebe, inicialmente, que ela é “um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade [da linguagem] nos indivíduos”. Tal conjunto o linguista chamara de sistema, composto por signos. Ao analisar mais pormenorizadamente, Saussure observa que os signos são forjados pela associação

³⁴ A particularidade autoral do *Cours* é, ainda hoje, objeto de discussão dos leitores saussurianos. De minha parte, apesar da edição de terceiros, tratarei a obra como sendo de autoria saussuriana por observar importante coesão entre o conteúdo do *Cours* e outras fontes do pensamento de Saussure.

³⁵ Privilegiarei, nesta seção, os aspectos do *Cours* que considero mais relevantes para a confecção do retrato da teoria saussuriana assim como apresentada na obra. Não adentrarei em debates conceituais desenvolvidos posteriormente. De fato, objetivo, aqui, apresentar um resumo introdutório da reflexão desenvolvida por Saussure no *Cours*, que será, no capítulo 3, aprofundada à luz de outras fontes do pensamento do linguista.

entre formas – também chamadas de imagem acústica e de significante³⁶ – e sentidos – evocados também como conceito ou significado.

A discussão sobre o signo linguístico leva-nos à primeira parte do *Curso*, que trata dos princípios gerais da *langue*. Saussure aborda, então, o que chama de arbitrariedade do signo, pelo que é preciso compreender que o laço que une forma e sentido é imotivado. Assim, “a ideia de ‘mar’ não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r” (SAUSSURE, 2006, p. 81). Como prova, “temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes” (SAUSSURE, 2006, p. 82). Nesse contexto, enquanto o caráter social da língua torna o sistema linguístico estável, a arbitrariedade do signo possibilita sua mutabilidade.

Se a primeira parte do *Curso* apresenta precisões sobre o objeto da linguística, ela também contém discussões sobre o que Saussure chama de linguística evolutiva e linguística estática – igualmente conhecidas como diacronia e sincronia, respectivamente. Com vistas a bem compreender no que consistiu a novidade saussuriana, convém debruçar-nos momentaneamente sobre as duas abordagens.

A principal distinção entre as perspectivas de análise diacrônica e sincrônica concerne, inicialmente, ao ponto de vista adotado. Enquanto a primeira busca compreender a transformação das formas ao longo do tempo e, adicionalmente, reconstituir uma língua originária, a segunda terá como objeto a descrição de um estado de língua situado no tempo e no espaço.

À segunda perspectiva acrescenta-se, ainda, o conceito de valor. Visto que a diacronia opera senão com formas linguísticas, ela não leva em conta o sistema e, portanto, as diferentes relações estabelecidas entre os signos, ou seja, entre formas e sentidos.

Os fatos pertencentes à série diacrônica são, pelo menos, da mesma ordem dos da série sincrônica? De nenhum modo, pois estabelecemos que as alterações se produzem fora de toda intenção. Ao contrário, o fato da sincronia é sempre significativo; apela sempre para dois termos simultâneos; não é *Gäste* que exprime o plural e sim a oposição *Gast* : *Gäste*. No fato diacrônico, é justamente o contrário que ocorre: não interessa mais que um termo e para que uma forma nova (*Gäste*) apareça, é necessário que a antiga (*gasti*) lhe ceda o lugar (SAUSSURE, 2006, p. 101).

³⁶ O conceito de significante apresenta nuances no conjunto da teoria saussuriana. Tratarei de algumas dessas especificidades no capítulo 4 desta tese ao abordar prospectivamente a escuta e o sujeito já ouvinte na apropriação do francês como língua não materna.

O valor linguístico é também o conceito central da segunda parte do *Curso*, intitulada, não coincidentemente, “Linguística sincrônica”. Nela, Saussure discute, primeiramente, as unidades concretas da *langue*, que não são nem o aspecto fônico nem o aspecto psíquico, mas sua relação: “uma porção de sonoridade que, com exclusão do que precede e do que segue na cadeia falada, é significante de um certo conceito” (SAUSSURE, 2006, p. 120). Nesse sentido, de um lado, ainda que potencialmente previstos em uma língua, os signos efetivam-se na fala; de outro, à luz da ponderação saussuriana, é preciso compreender que signos não são palavras, delimitadas de antemão, mas sim fruto da associação imotivada entre forma e sentido.

É nesse contexto que opera o conceito de valor, já que, para que uma associação entre forma e sentido valha no sistema, isto é, signifique, ela precisa apresentar, a um só tempo, alguma semelhança e diferença em relação aos demais signos da língua. Tal princípio é tão essencial que se aplica a todas as esferas de uma língua, inclusive aos fonemas, já que cada idioma organiza-se

[...] com base em elementos sonoros cada um dos quais forma uma unidade claramente delimitada e cujo número está perfeitamente determinado. Mas o que os caracteriza não é, como se poderia crer, sua qualidade própria e positiva, mas simplesmente o fato de não se confundirem entre si. Os fonemas são, antes de tudo, entidades opositivas, relativas e negativas.

Prova-o a margem de ação de que gozam os falantes para a pronúncia, contanto que os sons continuem sendo distintos uns dos outros. Assim, em francês, o uso geral do *r* uvular (*grasseyé*) não impede que muitas pessoas usem o *r* épico-alveolar (*roulé*); [a língua] não pede mais do que a diferença [...]. (SAUSSURE, 2006, p. 138).

Chegamos, então, à terceira parte do *Curso*, que trata da linguística diacrônica. Após explicitar as causas e consequências das mudanças fonéticas, é abordado o conceito de analogia, ou seja, o mecanismo linguístico que permite a transformação e, de certa forma, a criação na língua: na medida em que o sistema apresenta, por exemplo, *réaction* e *réactionnaire*, ele pode produzir *répression* e, portanto, *repressionnaire* (SAUSSURE, 2006, p. 191).

A localização do conceito na perspectiva diacrônica justifica-se pelo uso que se fazia de analogia no âmbito dos estudos diacrônicos. Pelo método da quarta proporcional, os linguistas eram capazes de reconstituir formas linguísticas pertencentes a diferentes idiomas e, notadamente, remontar a línguas mortas. No âmbito de uma interpretação prospectiva da teoria saussuriana, no entanto, é possível situar o conceito na análise sincrônica, afinal,

a analogia, considerada em si mesma, não passa de um aspecto do fenômeno de interpretação, uma manifestação da atividade geral que distingue as unidades para utilizá-las em seguida. **Eis por que dizemos que é inteiramente gramatical e sincrônica**³⁷ (SAUSSURE, 2006, p. 193, grifos meus).

A quarta parte do *Curso* trata de estudos empreendidos no âmbito do campo da geografia linguística, em que há, “para tantos territórios, tantas línguas distintas” (SAUSSURE, 2006, p. 224). É a partir das reflexões empreendidas por tal campo que, conforme argumentarei no capítulo 3, Saussure passa a perguntar-se sobre as causas da diversidade linguística. Afinal, o linguista constata que, ao contrário das propostas oriundas da geografia linguística, nem línguas nem dialetos têm limites naturais.

Enfim, a quinta parte do *Curso* traz conteúdos diversos. Esta começa com questões de linguística diacrônica – chamada, na ocasião, de linguística retrospectiva – e reflexões que merecem ser mais aprofundadas no seio da exegese saussuriana, especialmente acerca do testemunho da língua em antropologia e em pré-história.

O quadro traçado fornece-nos um esboço da complexa linguística elaborada por Saussure e, lembremo-nos, organizada, editada e publicada por Bally e Sechehaye em 1916. Tal painel ajuda-nos, porém, a explicitar como apresentam-se, no seio da teoria saussuriana, alguns conceitos que estiveram também presentes na didática do FLE, conforme vimos na seção precedente. Ele fornece-nos, ademais, um

³⁷ Na edição crítica elaborada por Engler (1989), em que são colocadas lado a lado as anotações dos alunos e as passagens respectivas do *Cours*, encontramos notas de Albert Riedlinger e de Léopold Gautier, ambas referentes à segunda disciplina de linguística geral, ministrada entre 1908 e 1909. Nelas, lemos, respectivamente, que “a criação analógica aparece como um capítulo particular <um ramo> do fenômeno, <da atividade geral> da interpretação, <da distinção de unidades>: a língua representa para si mesma as unidades e delas <dispõe> dessa ou dessa maneira, e, em seguida, ele pode utilizá-las para a criação analógica” (p. 379) e que “as criações analógicas são então um fato particular dos fenômenos de interpretação da língua (ou distinção das unidades)” (p. 279). Nesse sentido, o fato de operar com noções relativas à abordagem sincrônica (língua e distinção de unidades, notadamente) autoriza a interpretação prospectiva que empreendo do conceito de analogia. A prospecção de tal conceito será de extrema importância para a presente tese, pois é a partir dela que, no capítulo 4, analiso a atividade do falante em francês.

Tradução livre de: “la création analogique apparaît comme un chapitre particulier <une branche> du phénomène, <de l’activité générale> de l’interprétation, <de la distinction des unités>: la langue se représente les unités et se les <dispose> de telle ou telle façon, et ensuite elle peut les utiliser pour la création analogique”; “les créations analogiques ne sont donc qu’un fait particulier des phénomènes d’interprétation de la langue (ou distinction des unités”.

piéd à terre no campo saussuriano, que será aprofundado no capítulo 3 desta tese, principalmente no que diz respeito ao conceito de *langue* e às noções de fala e escuta e de *sujet parlant*. Desse estudo é que emergirá a noção de sujeito falante (que, relembre-se, remete ao sujeito já falante-ouvinte) e a noção de apropriação, que será desenvolvida no capítulo 4. Passemos, então, às reações da didática do FLE à presença da(s) linguística(s) em sua disciplina.

1.4 REAÇÕES À PRESENÇA DA LINGUÍSTICA NA DIDÁTICA DE LÍNGUAS

Se a literatura é unânime acerca das relações já existentes entre a linguística e a didática do FLE, o consenso esvaece-se na avaliação da qualidade e, até mesmo, da pertinência de diálogos entre as duas disciplinas. A partir de um extenso – e nem sempre fácil – trabalho de busca e compilação de diferentes obras, fora-me possível identificar quatro posicionamentos mais eloquentes sobre o tipo das relações já empreendidas e da possibilidade de diálogos futuros.

Sem estabelecer relações hierárquicas, evoco, primeiramente, análises que identificam a linguística como tendo sido a disciplina de referência para a didática do FLE e de línguas em geral. Nesse sentido, tal perspectiva percebe como menor a influência da psicologia, da sociologia e da teoria da comunicação. Os efeitos da centralidade da linguística são ora caracterizados como uma relação de filiação (ANDERSON, 1999, p. 106), ora, mais radicalmente, como uma relação de subordinação (MARTINEZ, 2008, p. 25), já que, do ponto de vista institucional e epistemológico, as disciplinas teriam *status* científicos desiguais: “a didática, encurralada entre pedagogia e conjunto de receitas para a sala de aula, encontrou na linguística um aumento de legitimidade”³⁸ (MARTINEZ, 2008, p. 25-26). Diante de tal contraste, teria sido necessário um forte esforço de autonomização para poder instituir-se como disciplina e “afastar-se da disciplina de referência primordial que, durante décadas e sem igual, foi a linguística”³⁹ (MARTINEZ, 2008, p. 25).

É mister mencionar, acerca da assimetria entre as disciplinas, a visão de Cuq (2010), que oferece nuances ao posicionamento anteriormente apresentado. O

³⁸ Tradução livre de: “la didactique, prise entre pédagogie et recueil de « recettes » pour la classe, trouvait dans la linguistique un surcroît de légitimité”.

³⁹ Tradução livre de: “se dégager de la discipline de référence primordiale qu’a constituée [...] sans partage et pendant des décennies, la linguistique”.

didaticista argumenta que, na medida em que há línguas e linguagem na didática de línguas, “o pertencimento da didática das línguas às ciências da linguagem é [...] evidente”⁴⁰ (CUQ, 2010, p. 31). Assim, ao situar a linguística e a didática de línguas no âmbito dessa ciência *lato sensu*, Cuq (2010, p. 31) advoga pela isonomia entre as duas disciplinas:

[...] é preciso, então, admitir que a linguística é apenas uma ramificação das ciências da linguagem, uma prima da nossa [didática de línguas] com a qual se trata de empreender relações frutuozas e não apaixonadas (o que não é sempre fácil nas famílias!). Mas, em nenhum caso, relações de inclusão ou de submissão.⁴¹

A segunda vertente interpretativa que observo na bibliografia caracteriza-se pela negação radical de diálogos entre a linguística e a didática dada a distinção entre os respectivos objetos e sujeitos.

A didática trabalha sobre algo completamente instável e inacabado, a língua em construção, e o sujeito aprendiz está no centro de suas preocupações. Vemos bem que, de uma disciplina à outra, há um deslocamento do centro de gravidade: do objeto (a língua) em direção ao sujeito (e do sujeito falante em direção ao sujeito aprendiz, que não devem ser confundidos)⁴² (MARTINEZ, 2008, p. 25-26).

Uma terceira interpretação evidencia uma equalização entre a influência da linguística e de outras disciplinas, dentre elas, a pedagogia, a psicologia, a sociologia, as ciências cognitivas e a tecnologia (MARTINEZ, 2008, p. 5). O reconhecimento da influência de tais domínios faz com que Galisson e Coste (1976, p. 5) caracterizem a didática como uma *discipline-carrefour*, ou seja, como um espaço teórico marcado pelo encontro de diversas correntes de pensamento e por uma reorganização de acordo com os objetivos teórico-metodológicos da didática do FLE. Ao reconhecer a

⁴⁰ Tradução livre de: “l'appartenance de la didactique des langues aux sciences du langage est [...] évidente”.

⁴¹ Tradução livre de: “[...] il faut alors admettre que la linguistique n'est qu'une branche des sciences du langage, une branche cousine de la nôtre [didactique des langues] avec laquelle il s'agit d'entretenir des relations fructueuses et dépassionnées (ce n'est pas toujours facile dans les familles!). Mais en aucun cas des relations d'inclusion ou de soumission”.

⁴² Tradução livre de: “la didactique travaille en amont sur quelque chose de complètement instable et inachevé, la langue en voie de construction, et le sujet apprenant est au centre de ses préoccupations. On voit bien que d'une discipline à l'autre, il y a déplacement du centre de gravité: de l'objet (la langue) vers le sujet (et du sujet parlant vers le sujet apprenant, qui ne sont pas des sujets à confondre’ (Galisson, 1989)”.

influência, mas não identificar preponderância tampouco sujeição a nenhuma das disciplinas, a didática não se veria na necessidade de demarcar sua originalidade em relação a nenhum dos campos que a compõem.

A quarta corrente, enfim, reconhece uma potencialidade dialógica entre linguística e didática pela contiguidade entre seus objetos: “é claro que o objeto a ensinar é precisamente uma língua, e, como ele é também o objeto da descrição linguística, o didaticista tem tudo a ganhar se conduzir seu trabalho próximo ao linguista”⁴³ (MARTINEZ, 2008, p. 26). Py (2000, p. 395) aquiesce:

[...] ainda que a didática das línguas estrangeiras ou segundas não pretenda agir sobre o processo dessa construção (“descrever, interpretar e explicar as manifestações observáveis da construção de uma competência linguística”) e mesmo que, por sua parte, a pesquisa sobre a aquisição das línguas estrangeiras não pretenda intervir nas atividades de ensino, cada uma dessas disciplinas parece poder fornecer à outra informações que são, pelo menos, interessantes.⁴⁴

O quadro que acabo de esboçar evidencia a heterogeneidade presente nos posicionamentos acerca das relações entre didática e linguística. De fato, as ponderações englobam desde debates acerca da assimetria científica entre as disciplinas e a decorrente necessidade de afirmação epistêmica e teórica da didática até posicionamentos que argumentam pela pertinência de diálogos entre os dois campos, que, já constituídos, poderiam alimentar-se reciprocamente, ainda que seus objetos sejam distintos.

Já muitas vezes afirmei que um dos objetivos desta tese concerne ao resgate de um diálogo solidário e profícuo com a didática do FLE. A partir do construto teórico saussuriano, pretendo lançar luz à atividade linguística do sujeito falante que compõe a paisagem didática. Para fazê-lo, é mister adotar um conceito de língua que – a *contrario sensu* das noções de língua como código/instrumento – permita explorar a complexidade do fenômeno no que diz respeito à fala e à escuta como instâncias em

⁴³ Tradução livre de: “il est clair que l’objet à enseigner est bien une langue, et comme c’est l’objet même de la description linguistique, le didacticien a tout à gagner à ce travail conduit à côté du sien”.

⁴⁴ Tradução livre de: “[...] même si la didactique des langues étrangères ou secondes ne prétend pas agir sur le processus même de cette construction (‘décrire, interpréter et expliquer les manifestations observables de la construction d’une compétence linguistique’), et même si de son côté, la recherche sur l’acquisition des langues étrangères ne prétend pas intervenir dans les activités d’enseignement, chacune de ces disciplines paraît en mesure de fournir à l’autre des informations pour le moins intéressantes”.

que se evidenciam a singularidade e a heterogeneidade linguísticas oriundas do contato entre línguas. Tal empresa será objeto do capítulo 4. Antes de fazê-lo, porém, impõe-se estabelecer as condições de um diálogo entre a linguística saussuriana e a didática do FLE, temática de que tratarei na próxima seção, concluindo, portanto, este capítulo.

1.5 DAS CONDIÇÕES DE UM DIÁLOGO

Como venho acenando, não busco, nesta tese, propor uma metodologia de ensino do francês como língua dita estrangeira baseada na teoria saussuriana. Pelo contrário, como uma professora do idioma que pôde repensar sua prática docente a partir de reflexões linguísticas e questionar a linguística frente às experiências didáticas, penso que as relações entre as duas disciplinas mostram-se interessantes quando ancoradas no prisma do diálogo, ou seja, no tensionamento do fenômeno de contato com o francês a partir das reflexões empreendidas em cada campo. Nesse sentido, alinho-me aos posicionamentos de Anne-Claude Berthoud e Bernard Py (1993, p. 5) ao defenderem que todo diálogo entre disciplinas supõe sua autonomia recíproca.

A essa – que considero – primeira condição para um diálogo profícuo entre a didática do FLE e a linguística saussuriana, acrescento, ainda, um segundo aspecto, de caráter epistemológico. Ainda que as disciplinas tenham objetos e, até mesmo, objetivos distintos – a primeira focada no ensino-aprendizagem do francês e a segunda, na descrição linguística e na compreensão dos princípios fundamentais que regem a língua (*langue*) –, parece-me claro, como bem lembra Martinez (2008, p. 26), que seus objetos, se não são os mesmos, estão sujeitos a, pelo menos, uma característica primordial: o funcionamento do sistema linguístico e a ação do sujeito falante sobre tal sistema.

Com efeito, aquele que aprende o idioma está submetido a mecanismos e princípios que são próprios ao funcionamento linguístico. É precisamente em razão dessa contiguidade epistemológica – e, ao mesmo tempo, empírica – que uma reflexão fronteiriça entre didática do FLE e linguística saussuriana revela-se possível e, quiçá, pertinente, ao buscar lançar luz ao sujeito falante que é, também, sujeito aprendiz.

Nessa seara, as reflexões que empreenderei nos próximos capítulos não visam a nenhum tipo de intromissão teórica na didática do FLE. Ao contrário, viso a lançar luz a duas dimensões linguísticas centrais da cena didática: o sujeito falante, que, ao aprender francês, encontra-se já inscrito em, no mínimo, uma língua; e a dinâmica linguística que se instaura no contato com tal língua, que caracterizo como um processo de apropriação.

2 FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE: UM CARREFOUR QUE IMPLICA TEORIA, SUJEITOS E IMAGINÁRIOS

“[...] *La question de l’enseignement d’une langue conjugue à la fois une certaine conception de la langue puisée du côté de la linguistique et une conception du sujet parlant qui elle, actualise le rapport entre la langue et le sujet.*”
(Patrick Anderson)

A transmissão de línguas – hoje consideradas – estrangeiras através do ensino não é fenômeno recente: data, como demonstra Claude Germain (1993), de mais de 5000 anos. Na obra *Évolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire*, de rico valor histórico, o autor delimita cinco grandes momentos do ensino de línguas não maternas. Interessa-nos, sobremaneira, a quinta e última etapa, que teve lugar no século XX e foi marcada pelo que o autor caracteriza como “era científica”, definida pela formalização de reflexões acerca do ensino-aprendizagem/aquisição de línguas em ambientes acadêmicos e institucionais (GERMAIN, 1993, p. 9-10).

Nesse contexto, como mostrei no capítulo precedente, é digna de atenção a profusão de metodologias, teorias e hipóteses, das quais as metodologias direta (*directe*), áudio-oral (*audio-oral*), áudio-visual (*audio-visuelle*), *structuro-global audio-visuelle*⁴⁵, as perspectivas comunicativa (*communicative*) e natural (*naturelle*) e as hipóteses de aquisição comportamentalista e inatista, assim como interpretadas pela didática, são os exemplos mais conhecidos. Essa multiplicidade de produções testemunha a criatividade, versatilidade e adaptabilidade dos campos que pensam a transmissão linguística no âmbito didático, tanto no que diz respeito ao seu potencial de reinventar-se no diálogo com outras disciplinas quanto à sua capacidade de fornecer respostas aos desafios comunicacionais que o processo de globalização, notadamente acentuado ao final da Segunda Guerra Mundial, impôs.

Além disso, é preciso sublinhar que os diferentes diálogos interdisciplinares e as diversas demandas sociolinguísticas, aliados a uma quantidade nunca exaurível de fatores que pautam o ensino-aprendizagem fazem da didática de línguas e da linguística aplicada um vasto campo, que, apesar de confluir de maneira importante

⁴⁵ Tal como anunciado na introdução desta tese, na falta de tradução equivalente em português, mantenho o original.

em seu objetivo de pensar teórica e metodologicamente o ensino-aprendizagem de línguas, mostra-se também plural. De fato, grosso modo, o campo chamado de linguística aplicada desenvolveu-se majoritariamente na América do Norte e na Inglaterra (*applied linguistics*), enquanto a didática de línguas (*didactique des langues*) consolidou-se sobremaneira na França e em países francófonos.

Diante desse cenário, algumas explicitações fazem-se necessárias, a começar pelos limites nem sempre evidentes entre, de um lado, didática de línguas e linguística aplicada e, de outro, entre didática de línguas estrangeiras e didática do FLE. Acerca das últimas duas, Castellotti (2017, p. 20) afirma que a não “distinção/confusão entre didática das línguas e FLE é uma das características mais proeminentes e – até muito recentemente – durável da cena francesa e não é observada da mesma forma em outros países ou zonas geo-sociolinguísticas”⁴⁶. A *contrario sensu*, Galisson (1988, p. 7) pontua a ambição da didática do FLE em afirmar-se como campo autônomo: “o FLE resiste mal à tentação de se desvencilhar e de reivindicar para si uma autonomia que ele poderia, de maneira realmente vantajosa, compartilhar com os outros”⁴⁷.

Nesse contexto, como identificar as produções assentadas na didática do FLE e aquelas oriundas da didática de línguas estrangeiras? Ou ainda, como distinguir produções assentadas na linguística aplicada e aquelas filiadas à didática de línguas e do FLE?

No âmbito da conferência *La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et seconde: état de la question*, apresentada no Colloque de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée, Coste (1975, p. 5) afirma que “o panorama [que desenvolve] pode ser deveras incompleto e errôneo nas perspectivas que apresenta: [seu] domínio de trabalho é, antes de tudo, o *français langue étrangère* e, se [se] interessa também por uma língua materna e à maneira pela qual a ensinamos, é nos estreitos limites do hexágono”⁴⁸.

⁴⁶ Tradução livre de: “la [...] distinction/ [la] confusion entre didactique des langues et français langue étrangère est une des caractéristiques majeures et – jusqu’à tout récemment – durable de la scène française et ne s’observe pas de la même façon dans d’autres pays ou aires géo-sociolinguistiques”.

⁴⁷ Tradução livre de: “le français langue étrangère résiste mal à la tentation de faire bande à part et de revendiquer pour lui seul une autonomie qu’il pourrait avantageusement partager avec les autres langues”.

⁴⁸ Tradução livre de: “le panorama [que je développe] risque d’être très incomplet et faussé dans ses perspectives: mon domaine de travail est d’abord le français langue étrangère et

À luz da precisão de Coste – que, didaticista do FLE, proferiu uma conferência sobre o ensino de línguas estrangeiras e segundas em um congresso de linguística aplicada – e, sobretudo, do panorama apresentado no capítulo precedente, não me parece demasiado compreender a didática do FLE como uma disciplina com um caráter específico – a língua de que se ocupa – que compartilha importantes elementos com a didática de línguas estrangeiras e com a linguística aplicada e, nesse sentido, encontra-se em relativa comunhão teórica com os referidos campos. Portanto, ao longo deste capítulo, buscarei identificar somente a filiação teórica dos autores cujas produções, em geral anglófonas, tiveram efeitos relevantes no FLE, notadamente, acerca dos conceitos de aquisição e interlíngua.

Busquei, majoritariamente, pontos de referência em pesquisadores cujas contribuições teóricas e epistemológicas revelaram-se, ao longo dos últimos 50 anos, incontornáveis para pensar, em geral, a didática de línguas e, em especial, o FLE. São eles: Christian Puren, Robert Galisson, Daniel Coste, Jean-Louis Chiss, Jean-Pierre Cuq, Pierre Martinez, Henri Besse, Véronique Castellotti, Patrick Anderson, entre outros. Autores norte-americanos e ingleses também figuram neste capítulo, já que, especialmente, os conceitos de aquisição e interlíngua conformam-se fortemente na literatura anglófona e são, posteriormente, adotados pela didática francesa. Enfim, na seção em que trato do imaginário sociodiscursivo que pauta a língua francesa e suas implicações no ensino do FLE, recorro às reflexões empreendidas pelos linguistas Henri Meschonnic, Annette Boudreau e Françoise Gadet.

Acerca da literatura de expressão francesa especificamente, convém pontuar que a opção majoritária por pesquisadores de tão importante renome na cena do ensino do FLE deu-se por duas razões: primeiramente, dado seu lugar acadêmico privilegiado, tais autores oferecem leituras potencialmente mais completas e reflexivas do campo que pensa o ensino-aprendizagem/aquisição do francês; secundariamente, por seus trabalhos serem deveras difundidos no campo do FLE, visto que

[...] os professores e os didaticistas do *français langue étrangère* (FLE) não nativos que trabalham em países não francófonos inspiram-se, em grande medida, nas publicações editadas em países francófonos e redigidas por didaticistas nativos, o que é natural porque a didática do francês, que seja em língua materna, estrangeira segunda, de escolarização ou veicular, etc. é mais desenvolvida na França e em

si je m'intéresse aussi à une langue maternelle et à la façon dont on l'enseigne, c'est dans les limites étroites de l'hexagone".

outros países francófonos; além do mais, ela é sustentada politicamente como um vetor importante de propagação do francês como língua de comunicação internacional⁴⁹ (FENCLOVÁ, 2014, p. 147).

Nessa seara, o presente capítulo está dividido em cinco seções. Na seção 2.1, identifico as diferentes noções empregadas pelo FLE para designar as línguas que o indivíduo fala. Na seção 2.2, busco delimitar teoricamente os conceitos adotados pelo campo que caracterizam o contato com o francês, sobretudo aquisição e interlíngua. Na seção 2.3, exponho os contornos gerais do conceito de aprendiz, assim como entendido pela disciplina, e aponto a presença implícita da noção de sujeito nativo. Na seção 2.4, trato do imaginário sociodiscursivo que pauta o francês e de seus efeitos sobre o FLE. Enfim, na seção 2.5, faço um apanhado das reflexões desenvolvidas com vistas a encaminhar a discussão do capítulo seguinte, centrado em uma exegese prospectiva da teoria saussuriana, no seio da qual são articulados o conceito de *langue* e as noções de fala, escuta e *sujet parlant* – aparato teórico no qual se assentará a noção de sujeito falante.

O leitor perceberá que o presente capítulo comporta grande carga de citações, procedimento pelo qual optei por duas razões. A primeira diz respeito ao caráter deste capítulo: a fim de justificar a pertinência de um estudo que relançasse luz ao sujeito falante que aprende francês e ao processo linguístico que caracterizo como apropriação, impôs-se, do ponto de vista metodológico, um mergulho na bibliografia referente à didática do FLE com vistas a identificar os sujeitos teóricos com que opera e como explica teoricamente o contato com o idioma. Já a segunda toca ao ponto de vista a partir do qual desenvolvo a reflexão: a despeito do profundo estudo que empreendi na bibliografia referente à didática do FLE, considero ainda ocupar um lugar neófito, o que me levou a privilegiar a fala dos autores tal qual ela se apresenta nas publicações consultadas. Assim, as reflexões que seguem devem ser compreendidas como uma modesta – embora, reconheça-se, ambiciosa – tentativa

⁴⁹ Tradução livre de: “[...] les enseignants et les didacticiens du français langue étrangère (FLE) non natifs agissant dans les pays non francophones s’inspirent, dans une grande mesure, des publications éditées dans les pays francophones et rédigées par des didacticiens natifs. Ce qui est naturel car la didactique du français, que ce soit en langue maternelle, étrangère, seconde, de scolarisation ou véhiculaire etc., est plus développée en France et dans d’autres pays francophones; elle est de plus soutenue politiquement comme vecteur important de propagation du français pour objectifs de communication internationale”.

de exegese de aspectos teóricos da disciplina analisados à luz do fenômeno linguístico que é objeto desta tese, o contato com o francês como língua não materna.

2.1 COMO SÃO CHAMADAS AS LÍNGUAS QUE FALAMOS

Dada a importância operatória que têm na didática do FLE, a presente seção será dedicada à discussão das noções de língua materna, língua estrangeira e segunda língua. Nesse sentido, nas seções 2.1.1, 2.1.2 e 2.1.3, respectivamente, buscarei explicitar os contornos teóricos das referidas noções e apresentar ponderações oriundas da bibliografia consultada no que diz respeito aos limites dos termos evocados. De fato, a terminologia, não raro, esconde a multiplicidade de nomenclaturas de que diferentes grupos culturais valem-se para designar o(s) idioma(s) em que um ou mais indivíduos nasceram e os eventuais idiomas que venham a conhecer ao longo de sua vida. Enfim, na seção 2.1.4, discutirei, em um primeiro momento, a noção de língua materna à luz de reflexões empreendidas em meu trabalho de conclusão de curso (GOMES, 2011) e, em seguida, a noção de *français langue étrangère* a partir, entre outros, das ponderações de Anderson (1999). Exporei, por fim, a terminologia que será empregada ao longo desta tese.

2.1.1 Língua materna: uma noção em questionamento

A terminologia atribuída às diferentes línguas que um indivíduo fala é forjada sob critérios diversos. Acerca da língua materna, Martinez (2008, p. 20), por exemplo, aponta os critérios cronológico e psicoafetivo: de um lado, é “simplesmente aquela que ele [o indivíduo] adquiriu em primeiro lugar, cronologicamente, no momento de sua capacidade de linguagem⁵⁰” e, de outro, é a língua que está ligada à mãe. Galisson e Coste (1976) evocam dois critérios associados à noção de língua materna: o fato de ela ser o primeiro instrumento de comunicação do indivíduo e de ser empregada no país de origem do falante. Castellotti (2001, p. 21), por sua vez, constata cinco parâmetros utilizados para conformar a noção: primeiramente, a autora observa critérios de ordem etimológica e morfológica, afirmando que, “em inúmeras

⁵⁰ Tradução livre de: “tout simplement celle qu’il [l’individu] a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage”.

línguas, a língua materna é associada à mãe (*mother tongue*, língua materna, ‘língua do leite’ em algumas línguas africanas, etc.)⁵¹; em seguida, percebe o emprego de um critério cronológico, baseado na “anterioridade da apropriação relacionada ao modo de aquisição”; e, por fim, aponta critérios de caráter funcional e identitário, que, apesar de menos presentes na literatura, segundo a autora, traduziriam, respectivamente, a língua empregada majoritariamente na sociedade ou, ainda, a língua com a qual um indivíduo mais se identifica por ser utilizada na comunidade à qual pertence.

Leiamos algumas definições apresentadas no *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, organizado por Cuq (2003). Na obra, são elencados critérios cronológicos, contextuais e pragmáticos. Assim, deve ser designada como língua materna a primeira língua adquirida pelo falante e, ademais, empregada para a comunicação. Além disso, o idioma deve igualmente ser utilizado de maneira espontânea e em um ambiente natural pelo falante. A noção teria ainda um aspecto antropológico, na medida em que faz referência à presença da mãe no processo de aquisição, e um traço sociopolítico, quando for associada à(s) língua(s) nacional(is) (CUQ, 2003, p. 151).

Por fim, vejamos algumas delimitações apresentadas no *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, de Cuq e Gruca (2005). Inicialmente, os autores afirmam que “se denomina frequentemente língua materna a primeira língua que se impõe a cada um”⁵² (CUQ; GRUCA, 2005, p. 90). Na sequência, assim como Castellotti, reconhecem a grande quantidade de critérios que pautam a noção, mas citam somente dois: o caráter cronológico e o modo de aquisição, considerado “natural” em oposição à “artificialidade/institucionalidade” do ensino de línguas estrangeiras ou segundas. E concluem alertando que, pelo fato de o termo *língua materna* ser mais uma noção do que um conceito, é importante manejá-la com prudência.

Ao traçarmos esse quadro ilustrativo a partir de obras basilares do ensino-aprendizagem de línguas e, notadamente, do FLE, percebemos que: a) o critério cronológico é evocado por Martinez (2008), Castellotti (2001), Cuq (2003) e Cuq et

⁵¹ Tradução livre de: “dans de nombreuses langues, la langue maternelle est liée à la mère (*mother tongue*, língua materna, ‘langue du lait’ dans certaines langues africaines, etc.)”; “antériorité d’appropriation liée au mode d’acquisition”.

⁵² Tradução livre de: “on appelle couramment langue maternelle la première langue qui s’impose à chacun”.

Gruca (2005); b) a questão comunicativa está presente nas definições de Galisson e Coste (1976) e em Cuq (2003); c) o termo remete, em Galisson e Coste (1976) e em Castellotti (2001), a uma língua utilizada socialmente; e, enfim, d) Cuq e Gruca (2005) identificam um critério referente ao modo de aquisição da língua.

Por outro lado, os autores também divergem em uma grande quantidade de critérios: o que é psicoafetivo em Martinez (2008) torna-se antropológico em Castellotti (2001) e em Cuq (2003); a relação com a capacidade de linguagem citada por Martinez (2008) é associada a um uso puramente comunicativo em Galisson e Coste (1976) e em Cuq (2003); e, finalmente, somente Castellotti (2001) evoca questões identitárias, enquanto, no dicionário organizado por Cuq (2003), o termo é relacionado a questões político-nacionais e, no *Cours de didactique*, ao modo de aquisição.

Cuq (2003) e Castellotti (2001) concluem que, em função da complexidade do manejo da denominação, de seu valor operatório reduzido e da divergência de critérios utilizados para sua definição, o termo deve ser substituído por nomenclaturas que se almejam mais neutras. Nesse sentido, Cuq fala em primeira língua (*première langue/langue première*) e L1. Castellotti, por sua vez, cita língua-fonte (*langue source*), que, associada ao seu oposto, língua-alvo (*langue cible*), traduz certa continuidade linear; língua nativa (*langue native*), cujo critério também é a ordem de aquisição; língua de referência (*langue de référence*), que designa a variante escolar, através da qual são construídas as aprendizagens fundamentais; e, enfim, primeira língua (*langue première*), que, apesar de forjada no critério cronológico, apresenta, segundo a autora, a potencialidade de ser “interpretada como portadora de um grau de importância para o locutor, a sociedade, a escola ou o grupo no qual ele evolui”⁵³ (CASTELLOTTI, 2001, p. 23).

2.1.2 Língua estrangeira ou língua adicional

Diferentemente da noção de língua materna, forjada a partir de grande variedade de parâmetros, a expressão *língua estrangeira* tem seu sentido relativamente esvaziado na medida em que é definida negativamente em relação à materna. De fato, assim a definem Cuq e Gruca (2005, p. 93):

⁵³ Tradução livre de: “être interprété[e] comme témoignant d’un degré d’importance, soit pour le locuteur lui-même, soit pour la société, l’école ou le groupe dans lequel il évolue”.

o conceito de língua estrangeira constrói-se em oposição àquele de língua materna e pode-se dizer [...] que toda língua não materna é uma língua estrangeira. Queremos, com isso, dizer que uma língua se torna estrangeira somente quando um indivíduo ou um grupo opõe-na à língua ou às línguas que ele considera materna(s). Uma língua pode, pois, revestir-se de um caráter estrangeiro de um ponto de vista social ou político.⁵⁴

Uma definição semelhante aparece no dicionário de Coste e Galisson (1976, p. 307): “a língua segunda e a língua estrangeira definem-se como não maternas”. Acrescentam, no entanto, que se trata de línguas que “são instrumentos de comunicação segundos ou auxiliares”⁵⁵. No que tange especificamente à didática do FLE, a noção de língua estrangeira refere-se, segundo os autores, ao objeto linguístico de ensino e de aprendizagem que se opõe, em razão de suas características, à língua materna.

Face ao relativo empobrecimento conceitual que marca a noção de língua estrangeira, alguns autores colocaram-se a explorar o adjetivo *estrangeiro*. De fato, no *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (CUQ, 2003), são estabelecidos três graus de “estrangeiridade” (*xénité*), que denotaria a distância em relação à língua do outro. Nesse sentido, fala-se de: uma distância de tipo material ou geográfica; uma distância de caráter cultural, que facilitaria a “decodagem” das práticas culturais dos estrangeiros; e uma distância de tipo linguística, mensurável pelas diferenças entre famílias de línguas. Castellotti (2001, p. 25), por sua vez, acrescenta que a oposição entre língua materna e língua estrangeira é baseada na oposição entre familiar e estrangeiro: “algumas línguas apresentam-se aos sujeitos como mais estrangeiras que outras, e esse grau de ‘estrangeiridade’ varia no tempo e no espaço”⁵⁶ – argumentando, assim, que o caráter estrangeiro não é fixo, mas mutável.

⁵⁴ Tradução livre de: “le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire [...] que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu’une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l’oppose à la langue ou aux langues qu’ils considèrent comme maternelle(s). Une langue peut donc revêtir un caractère de xénité (c’est-à-dire d’étrangeté) d’un point de vue social ou politique”.

⁵⁵ Tradução livre de: “la langue seconde et la langue étrangère se définissent toutes deux comme non maternelles”; “sont des instruments de communication second ou auxiliaires”.

⁵⁶ Tradução livre de: “certaines langues apparaissent alors aux sujets comme plus étrangères que d’autres, ce degré d’étrangeté variant à la fois dans le temps et dans l’espace”.

A despeito dessas definições, alguns pesquisadores têm questionado a pertinência do termo:

quando nos preocupamos com a multiplicidade dos fatores, percebemos a que ponto a expressão língua estrangeira dá conta com dificuldade da diversidade de situações e de suas dinâmicas, da complexidade das relações entre as diferentes línguas/culturas e das especificidades que devem ser, então, distinguidas entre um aprendiz e outro e em um mesmo aprendiz.⁵⁷

Nesse sentido, assinalam a existência de uma nomenclatura alternativa. Galisson e Coste (1976, p. 308) citam, por exemplo, as designações língua instrumental e língua funcional (*langue instrumentale* e *langue fonctionnelle*), que correspondem ao que consideram “uma nova vocação utilitarista das línguas segundas e estrangeiras e constituem o ponto de vista simétrico da expressão ‘língua de cultura’”⁵⁸, associada ao francês. Assim, ao passo que a língua de cultura permitiria o acesso à literatura e à civilização francesas, a língua instrumental permitiria acessar um conhecimento pragmático e universal. Já Castellotti (2001, p. 27) aponta para o uso de perífrases tais como língua ensinada (*langue enseignée*), língua a aprender (*langue à apprendre*), língua outra (*langue autre*).

Mais recentemente, alguns autores têm preferido trabalhar com a expressão *língua adicional*, que tem sido usada com frequência, por exemplo, nas pesquisas sobre ensino-aprendizagem do português brasileiro. Débora Oss (2013, p. 278) justifica o emprego alternativo por considerar que as línguas “fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea em nossa sociedade e, nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras”. Nesse contexto, a noção adotada pelos autores apresenta-se alternativamente à de língua estrangeira, que pode “sugerir ‘estranho’, ‘alheio’ ou outras conotações indesejáveis” (BARBOSA; FREIRE, 2017, p. 596), ou ainda

⁵⁷ Tradução livre de: “on perçoit bien, lorsqu’on se préoccupe de la multiplicité des facteurs, combien l’expression langue étrangère ne rend compte que malaisément de la diversité des situations et de leur dynamique, de la complexité des relations entre les différentes langues/cultures et des nuances qu’il faut alors distinguer, d’un apprenant à l’autre et pour un même apprenant”.

⁵⁸ Tradução livre de: “une vocation nouvelle et utilitariste des langues secondes et étrangères et constituant le symétrique de l’expression ‘langue de culture’”.

sentidos que implicam a existência de superioridade ou inferioridade linguísticas (ELLIOT *et al.*, 2001⁵⁹ *apud* BARBOSA; FREIRE, 2017, p. 596).

Resta, então, pontuar que, no que concerne especificamente ao ensino do francês, a noção de *français langue étrangère* – assim como difundida por grande parte das publicações oriundas do FLE – não parece ter sido fortemente afetada pelas reflexões acerca de sua adequação e pertinência, já que tem mantido-se desde a metade do século XX. Discutirei mais aprofundadamente tal questão na seção 2.1.4 e, ademais, no capítulo 4, à luz das reflexões sobre o sujeito falante, ponderarei acerca da estranha familiaridade do francês como língua não materna, o que culminará na noção de *français langue d'appropriation*.

2.1.3 Segunda língua/língua segunda sob um estatuto oficial

Se comparada à língua materna, é possível perceber que a noção de segunda língua/língua segunda aparece de forma menos controversa na literatura, ainda que contenha nuances. De maneira geral, dois parâmetros são empregados em sua caracterização: seu status político e/ou social e o fato de não ser uma língua materna. Nesse contexto, “a língua segunda beneficia-se oficialmente de um estatuto privilegiado”⁶⁰ (GALISSON; COSTE, 1976, p. 307), sendo aprendida, por exemplo, no sistema de ensino. Martinez (2008) adota uma posição semelhante ao afirmar que toda língua aprendida após a primeira língua em um ambiente não familiar, como na escola, será chamada de segunda língua/língua segunda, mas acrescenta à noção também idiomas oficiais ou majoritários aprendidos em contexto de imigração por adultos.

Apesar de concordar acerca dos critérios utilizados para designar a noção, Fenclova (2014, p. 149) posiciona-se criticamente ao identificar a ausência de critérios internos ao processo de apropriação da língua na conformação da expressão: “o que é mais difícil é encontrar, nos textos consagrados ao FLS [francês como segunda língua] características que delimitem o conceito do FLS e do FLE apoiando-se nas

⁵⁹ ELLIOT, Judd. *et al. Teaching additional languages*. Geneva: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2001.

⁶⁰ Tradução livre de: “la langue seconde bénéficie officiellement d'un statut privilégié”.

especificidades dos processos de apropriação da língua, isto é, de suas características internas”⁶¹.

É mister, enfim, pontuar que, na literatura anglófona, opera-se sobremaneira com as noções de aquisição de primeira língua (*first language acquisition*) e aquisição de segunda língua (*second language acquisition*) em referência às línguas cuja aquisição deu-se entre o nascimento e a adolescência e em situação natural (ou seja, sem a mediação do ensino). Por outro lado, em contexto institucional – também, por vezes, caracterizado como artificial –, trabalha-se com as noções de aprendizagem de segunda língua (*second language learning*) e aprendizagem de língua estrangeira (*foreign language learning*). Nessa seara, percebemos, a literatura de expressão inglesa não estabelece diferenças fundamentais entre as noções de segunda língua e de língua estrangeira (CUQ; GRUCA, 2005, p. 96), mas se concentra nas diferenças da transmissão linguística.

2.1.4 Alguns posicionamentos

Como vimos, os critérios adotados para designar as línguas que um indivíduo fala ou venha a falar são diversos e, não raro, divergentes. Vimos, também, que pesquisadores estão constantemente buscando noções que sejam mais adequadas aos fenômenos linguísticos estudados – a exemplo do emprego da expressão *primeira língua* em vez de *língua materna*, pois melhor responderia ao fato de que os progenitores nem sempre estão presentes na aquisição do primeiro sistema linguístico da criança – ou menos propensas a conotações negativas – caso da substituição do adjetivo *estrangeira* por *adicional*.

Ocorre que, por vezes, apesar de empreenderem críticas às noções correntes, muitos autores acabam por adotá-las devido à falta de alternativas mais adequadas, a exemplo de Castellotti (2001, p. 27) acerca de língua estrangeira:

por razões de comodidade [...], continuarei a utilizar aqui frequentemente a expressão “língua estrangeira”, na medida em que me refiro essencialmente a situações escolares no seio das quais o nível dos aprendizes é, geralmente, pouco avançado. Estando, porém,

⁶¹ Tradução livre de: “ce qui est plus difficile, c’est de trouver, dans les textes consacrés au FLS des caractéristiques qui délimitent le concept du FLS et celui du FLE s’appuyant sur les spécificités de processus d’appropriation de la langue elle-même, c’est-à-dire des caractéristiques intérieures”.

consciente de sua inadaptação frente a um certo número de situações, empregarei a expressão genericamente, mencionando, sempre que possível, elementos que permitam identificar a situação [da qual trato] e proporcionar as nuances necessárias.⁶²

De minha parte, desde o trabalho *O enunciador em língua estrangeira: uma constituição possível?*, tenho adotado a expressão *língua materna* – que pode também ser empregada no plural – para designar o(s) sistema(s) simbólico(s) no(s) e através do(s) qual(is) um indivíduo primeiramente inscreve-se no mundo. Compreendo, pois, a língua materna por seu valor fundante: “é o elemento humano, cultural e linguístico que, juntamente com a linguagem, permite ao indivíduo fundar-se sujeito no mundo” (GOMES, 2011, p. 25).

Tal posicionamento, porém, não me impede de reconhecer, de um lado, o que a pluralidade terminológica testemunha. As noções podem adotar – e mesmo obedecer a – critérios diversos, sem que, por isso, sejam falsas ou errôneas. O que delas pode-se provar são somente graus de adequação e de inadequação face aos diferentes contextos de transmissão linguística. De outro lado, reconheço que o critério do valor fundante que adoto também não dará conta de todos os fenômenos.

Evoco, nesse sentido, a história de Elias Canetti, vencedor de um prêmio Nobel de literatura, assim como relatada por Daniel Heller-Roazen (2010, p. 138): “[...] nascido na Bulgária em 1905, [...] aprendeu em primeiro lugar o idioma dos judeus que moraram na Espanha [...]: o ladino”. [...] [Foi] a língua da família e dos amigos, assim como a das primeiras cantigas de roda e das histórias que [Elias] aprendeu quando criança”. No entanto, aos oito anos, Canetti passou a aprender alemão, língua que, aparentemente, pertencia somente aos seus pais. Ao fim e ao cabo, porém, o alemão também se tornou uma de suas línguas maternas:

[...] pela forma com que Elias a apresenta, a terrível [e angustiante] instrução [em alemão] não lhe forneceu, como seria esperado, uma língua estrangeira, mas algo bem mais surpreendente: uma língua materna implantada tardiamente e sob verdadeira dor (“eine spät und unter wahrhaftigen Schmerzen eingepflanzte Muttersprache”) (HELLER-ROAZEN, 2010, p. 142).

⁶² Tradução livre de: “pour des raisons de commodité [...], je continuerai à utiliser ici le plus souvent l’expression ‘langue étrangère’, dans la mesure où je fais essentiellement référence à des situations scolaires au sein desquelles le niveau des apprenants est généralement peu avancé. Restant cependant consciente de son inadaptation vis-à-vis d’un certain nombre de situations, je l’emploierai comme un générique, tout en donnant, chaque fois que cela sera possible, des éléments permettant d’identifier la situation et d’apporter les nuances nécessaires”.

A ilustração permite confirmar, que, assim como os demais critérios, aquele que venho adotando para caracterizar a língua materna pode mostrar-se insuficiente diante das diferentes facetas do fenômeno de aquisição. No entanto, ele oferece-me um ponto de partida, que, a despeito da experiência linguística de Canetti, mostra-se deveras geral, já que a(s) primeira(s) língua(s) da criança, na medida em que são o primeiro sistema simbólico adquirido, possibilitam-lhe fundar-se sujeito no mundo porque o fazem na língua e na linguagem.

Nessa seara, ao longo desta tese, compreenderei genericamente o termo *língua materna* por seu valor simbólico fundador. Além disso, a fim de garantir a textualidade do trabalho, eventualmente, também valer-me-ei do termo *primeira língua*.

No que tange à expressão *língua estrangeira* e, sobretudo, à expressão *français langue étrangère*, venho, porém, adotando um posicionamento crítico por considerar, de um lado, que o termo acarreta o estabelecimento de uma distância intransponível entre o falante e a língua que aprende e, de outro, que a relação entre sujeito e língua não é fixa, podendo receber contornos e valores diferentes de acordo com os meandros do contato linguístico, das experiências vividas na língua e, até mesmo, das referências socioculturais atreladas.

Além do mais, a partir da perspectiva teórica saussuriana – que será objeto de discussão no capítulo 3 e adotada prospectivamente no capítulo 4 –, compreendo que línguas permitem significar. Nesse sentido, na medida em que o sujeito falante que aprende francês não recebe passivamente um código homogêneo e fixo, mas um idioma mutante e mutável, sobre o qual pode empreender, em alguma medida, um trabalho de reorganização das relações entre forma e sentido, o idioma pode perder seu caráter estrangeiro, por portar, em si, potencialidade significativa.

Em outras palavras, os argumentos baseados na “estrangeiridade” (*xénité*) podem dar conta do fenômeno no início do contato com outras línguas. No entanto, uma das teses que defenderei neste trabalho é que todo contato com uma nova língua leva à singularização desta por princípios e dinâmicas oriundas do próprio sistema linguístico, processo que caracterizo como apropriativo. Nessa dinâmica, a depender da relação que o sujeito estabelece com a língua da qual se apropria, o idioma, que inicialmente poderia apresentar-se como estrangeiro, tem a potencialidade de tornar-se “próprio”, porque o sujeito falante nele encontra espaço de significação.

Assim, ao operar com dois polos aparentemente irreconciliáveis (sujeito falante e francês), a noção de *français langue étrangère* dá conta senão de uma das numerosas dinâmicas possíveis entre língua e sujeito falante. A esse respeito, inclusive, não considero anódino que países que buscam afirmar sua francofonia adotem a designação *français langue seconde*, ainda que o idioma seja, por vezes, a terceira, quarta ou quinta língua ensinada e aprendida – caso de inúmeros países africanos e, até mesmo, da maioria das províncias canadenses.

Nessa seara, o critério relacional apontado por Anderson no livro *La didactique des langues à l'épreuve du sujet* (1999) parece-me produtivo, na medida em que ativa o dinamismo possível entre língua e sujeito:

língua natal, língua materna, primeira língua, língua segunda, língua estrangeira são, a cada vez, as características apresentadas para descrever a relação com a língua. A escolha dos termos é portadora de concepções que subentendem, a um só tempo, a língua por ela mesma, o espaço no qual a língua circula, mas também o modo de acesso ou o modo de exposição⁶³ (ANDERSON, 1999, p. 107).

Como mencionado, discutirei mais detalhadamente as relações entre sujeito falante e línguas e, especificamente, a familiar estrangeiridade e estranha familiaridade de uma língua não materna no capítulo 4 desta tese. Até lá, empregarei o termo *français langue étrangère* (FLE) conforme a bibliografia utilizada neste capítulo o fizer. Ao evocar, porém, as reflexões que empreendo no âmbito da apropriação, provisoriamente, utilizarei a expressão *francês como língua não materna*, por indicar que não se trata da(s) primeira(s) língua(s) que inscreveu o sujeito no mundo.

Paisagem linguística 2

Local: Nouveau-Brunswick
Data: 2010

Minha primeira experiência em um espaço majoritariamente francófono deu-se em Moncton, cidade canadense que faz parte da *Acadie*. Tratava-se do *Forum des Jeunes Ambassadeurs de la francophonie des Amériques*, um encontro de juventude que reuniu falantes com várias línguas maternas, mas que se comunicavam, sobretudo, em francês. Na ocasião, tivemos uma palestra com a professora martiniquense especialista em estudos pós-coloniais sobre a negritude, Hanétha Vété-Congolo, que nos disse: “para mim, o francês é língua de opressão”.

⁶³ Tradução livre de: “langue natale, langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère, sont à chaque fois les caractéristiques présentées pour décrire la relation à la langue. Le choix de termes est porteur des conceptions qui sous-tendent à la fois la langue elle-même, l'espace dans lequel la langue circule mais également leur mode d'accès ou leur mode d'exposition”.

2.2 DIDÁTICA DO FLE E O CONTATO COM O FRANCÊS

Além de discussões de cunho metodológico e didático, a didática do FLE buscou explicar teoricamente o processo de tomada de contato com a língua. Para tanto, valeu-se de construtos oriundos de disciplinas conexas, notadamente, da linguística e da psicologia, como vimos no capítulo precedente. As reflexões empreendidas em tais campos foram, então, deslocadas ao FLE, o que a levou a operar com os conceitos de aquisição e aprendizagem. Ademais, figura, na literatura, a noção de apropriação, que é majoritariamente empregada ora como sinônimo, ora como hiperônimo dos conceitos citados.

Nesta seção, portanto, lanço luz ao conceito de aprendizagem assim como desenvolvido pela didática do FLE. Em seguida, e de maneira mais aprofundada, dedico-me aos conceitos de aquisição, interlíngua e derivados, buscando apresentar como aparecem originalmente na literatura anglófona e como são empregados na didática do FLE. Objetivo, pois, colocar em evidência a compreensão que, muitas vezes, a partir dos referidos conceitos, tem-se feito da presença da língua materna – e de outros idiomas – na expressão em língua estrangeira e o espaço teórico atribuído aos sujeitos falante e nativo. Por fim, com base na bibliografia corrente, argumento que apropriação, na maior parte das propostas, não tem valor conceitual, já que é empregada como sinônimo ou hiperônimo. Adicionalmente, apresento a obra de Castellotti (2017), que, exceção ao emprego comum, alça a apropriação como um conceito da didática do FLE.

2.2.1 Aprendizagem: uma atividade artificial?

No *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, aprendizagem é caracterizada como “o procedimento consciente, voluntário e observável no qual um aprendiz engaja-se e que tem como objetivo a apropriação” e pode ser definida como “um conjunto de decisões relativas às ações a empreender com o objetivo de adquirir saberes ou *savoir-faire* em língua estrangeira”⁶⁴ (CUQ,

⁶⁴ Tradução livre de: “[...] la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s’engage, et qui a pour but l’appropriation”; “un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d’acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère”.

2003, p. 22). Martinez (2008, p. 33), por sua vez, não apresenta uma definição precisa do conceito, mas, na linha das delimitações anteriores, relaciona o ato de aprender a uma conduta voluntária e durável baseada em uma atitude positiva em relação à língua estrangeira.

Já na literatura anglófona, Stephen Krashen (1983, p. 18) associa aprendizagem ao conhecimento consciente das regras gramaticais enquanto John Lamendella (1977⁶⁵ *apud* SELINKER; LAMENDELLA, 1981), a partir de estudos neurolinguísticos, considera que toda transmissão linguística ocorrida após os 13 anos de idade será caracterizada como aprendizagem.

Além de definições que privilegiam o ponto de vista do aprendiz, observo que a literatura seguidamente opera com as expressões *ensino-aprendizagem* e *aquisição* de maneira complementar. Nesse caso, o primeiro designaria a circunstância em que ocorre a transmissão da língua, enquanto o segundo remete a processos de cunho comportamental, linguístico ou cognitivo (a depender do construto teórico adotado), a exemplo de Joseph Collentine e Barbara Freed (2004⁶⁶ *apud* VÉRONIQUE, 2005, p. 5):

como Collentine e Freed (2004) indicam em sua introdução ao número de *Studies in Second Language Acquisition* consagrado aos **contextos de aprendizagem** e sua influência na **aquisição** de segunda língua, levar em conta a dimensão social – **contextos institucionais de aprendizagem**, por exemplo – distingue as pesquisas contextualizadas de uma abordagem exclusivamente da apropriação⁶⁷ (grifos meus).

De minha parte, considero que a distinção radical entre ensino-aprendizagem e aquisição, que não raro opõe natural a artificial, consciente a inconsciente, entre outras dicotomias, poderia ser relativizada se levarmos em conta o sujeito que, antes

⁶⁵ LAMENDELLA, John T. General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and nonprimary language acquisition. *Language Learning*, v. 27, p. 155-196, 1977.

⁶⁶ COLLENTINE, Joseph; FREED, Barbara. Learning contexts and its effects on second language acquisition; introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 26, n. 2, p. 153-171, 2004.

⁶⁷ Tradução livre de: “comme Collentine & Freed (2004) l’indiquent dans leur introduction au numéro de *Studies in Second Language Acquisition* consacrée aux **contextes d’apprentissage** et à leur influence sur l’**acquisition** des langues secondes, la prise en compte de la dimension sociale – **des contextes institutionnels d’apprentissage** en l’occurrence – démarque les études contextualisées d’une approche exclusivement cognitiviste de l’appropriation”.

de ser aprendiz, é falante, ou seja, o sujeito que só pode aprender uma língua não materna porque já conhece um ou mais idiomas. Nesse sentido, ainda que, por exemplo, a exposição do conteúdo linguístico ocorra de maneira explícita e, portanto, implique algum tipo de recepção consciente, o fato de a cena didática contar com um sujeito dotado da capacidade da linguagem e inscrito em, no mínimo, uma língua permite assumir que o falante interpreta as unidades linguísticas recebidas a partir de seu tesouro linguístico (os diferentes idiomas que conhece) – processo que se dá, não raro, não explicitamente. Assim, concebo o processo de ensino-aprendizagem como um processo que vai além do contexto em que o contato com a língua acontece, situando-se na intersecção entre uma transmissão linguística mediada por um ambiente e pelo professor e por um trabalho sobre a língua empreendido pelo sujeito falante.

2.2.2 Aquisição do FLE: um processo nativo?

Enquanto conceito, aquisição passou a ser amplamente empregada no campo da didática de línguas – e do FLE – a partir da releitura de hipóteses relativas ao desenvolvimento da língua-linguagem pela criança elaboradas, sobretudo, em psicologia e em linguística em diferentes momentos do século XX (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 5). De maneira geral, no primeiro campo, encontram-se duas correntes teóricas principais. De um lado, o construto behaviorista – fortemente ancorado nas produções de B. F. Skinner, segundo o qual a aquisição da língua-linguagem ocorreria através de imitação linguística. Assim, ao reproduzir unidades linguísticas a partir de exemplos externos, a criança inicia o desenvolvimento de sua primeira língua, cujas formas, na medida em que forem aceitas por seus interlocutores, passam a conformar seu sistema linguístico. Nesse contexto, a proficiência de uma língua não materna demandaria apenas a prática intensiva do idioma e o contato com falantes proficientes – idealmente nativos –, que responderiam, com estímulos positivos ou corretivos, à expressão oral do aprendiz (BERTHOUD; PY, 1993, p. 51).

De outro lado, encontram-se as teorias caracterizadas pela literatura como construtivista e sociocognitivista, elaboradas, entre outros, por Jean Piaget e Lev Vygotsky (MARTINEZ, 2008, p. 18). Em comum, advogam a importância, para o desenvolvimento da língua-linguagem, da interação da criança com outros falantes e

com o meio. Além disso, no que tange especificamente à recepção da teoria piagetiana pela didática de línguas, a aquisição da língua-linguagem não viria separada do desenvolvimento cognitivo, observável pela capacidade da criança de aprender a partir da experiência (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 24). Segundo tais perspectivas, o ambiente e a presença com falantes nativos seriam fatores determinantes da aquisição de línguas estrangeiras.

Já no campo da linguística, como vimos no capítulo 1, emergiu a hipótese inatista elaborada por Chomsky, segundo a qual as “crianças são biologicamente programadas para a língua-linguagem e [a língua-linguagem] desenvolve-se na criança da mesma forma que outras funções biológicas desenvolvem-se”⁶⁸ (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 20). Nesse contexto, sendo elas capazes de distinguir frases gramaticais e não gramaticais sem jamais as terem ouvido ou proferido, depreende-se a existência de uma gramática universal, que conteria princípios comuns a todas as línguas humanas, e de um dispositivo de aquisição da língua-linguagem, biologicamente programado (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 20). Assim, o papel da imitação na aquisição de uma segunda língua seria colocado em xeque e a importância do ambiente seria reduzida, na medida em que a capacidade biológica do indivíduo garantiria a aquisição de quaisquer idiomas (BERTHOUD; PY, 1993, p. 51).

A revisão da literatura permite-me afirmar que o quadro que acabo de esboçar, apesar de estar ancorado em obras de reconhecida amplitude, não reflete a heterogeneidade das perspectivas com que me deparei. O que ele traduz, porém, é que o contato com línguas estrangeiras encontra-se fortemente explicado a partir de características relativas à aquisição de língua-linguagem, o que indica a presença de um paradigma nativo imiscuído no conceito de aquisição de línguas não maternas. Tal observação será imprescindível para as ponderações que desenvolverei, na próxima seção, sobre o conceito de interlíngua e derivados.

No *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq explicita os efeitos da adoção do conceito de aquisição nas práticas do ensino:

a hipótese aquisicionista é fundada na ideia de que, da mesma forma que uma criança apropriou-se de uma primeira língua de maneira “natural”, isto é, pela simples exposição, uma criança ou um adulto são

⁶⁸ Tradução livre de: “children are biologically programmed for [sic] language and that language develops in the child in just the same way that other biological functions develop”.

capazes de proceder da mesma forma com uma língua estrangeira, pela simples reativação dos processos de aquisição da língua-linguagem (*apud* Gaona'ch, 1987). [...] É dela [da hipótese] que decorrem, sob a metáfora do “banho de língua”, a ideia de intercâmbios linguísticos, das aulas de imersão ao que a abordagem comunicativa, *a posteriori*, anexou-se⁶⁹ (CUQ; GRUCA, 2005, p. 113-114).

No verbete, observamos o deslocamento operado para pensar o conceito de aquisição em didática do FLE: o mesmo dispositivo que permite o advento da linguagem e da primeira língua na criança seria responsável pela capacidade de aprender uma língua estrangeira. Além disso, é possível perceber os efeitos que o conceito de aquisição exerce no FLE sob a fórmula dos “banhos de língua”, notadamente adotada no âmbito da abordagem comunicativa.

A relevância que o conceito de aquisição e seus efeitos adquiriram no FLE levou didaticistas a empreenderem críticas à supervalorização do componente natural em detrimento do fator mediador do ensino: “parece-nos que, particularmente no domínio das línguas, a ‘aquisição natural’ é seguidamente sobrevalorizada, idealizada, impedindo-nos de ir verificar, realmente, o que está em jogo e como [está em jogo] nas aprendizagens mais formais”⁷⁰ (CUQ; GRUCA, 2005, p. 115).

Além da ponderação de Cuq e Gruca, uma segunda reflexão impõe-se: se a didática do FLE visa a dar conta, teórica e metodologicamente, de um processo que compreende um sujeito já assentado, no mínimo, em uma língua, por que ainda dar vazão a construtos teóricos desenvolvidos para pensar um fenômeno distinto, notadamente a aquisição da língua-linguagem pelo sujeito nativo?

É, pois, à luz de tal descompasso entre fenômeno e teoria que vislumbro a pertinência da presente tese, em que busco refletir sobre o contato com o francês como língua não materna à luz da atividade do sujeito falante. Não será, portanto, inusitado, conforme veremos no capítulo 3, que a operação com um sujeito teórico

⁶⁹ Tradução livre de: “l’hypothèse acquisitionniste est fondée sur l’idée que, de même qu’un enfant s’est approprié une langue première de manière “naturelle”, c’est-à-dire par simple exposition à celle-ci, un enfant ou un adulte sont capables d’en faire autant pour une langue étrangère, par simple réactivation des processus d’acquisition du langage (*apud* Gaonac’h, 1987). [...] C’est d’elle [de l’hypothèse] que découlent, sous la métaphore du “bain de langue”, l’idée des séjours linguistiques, des classes d’immersions et l’approche communicative se l’est même, *a posteriori*, annexée”.

⁷⁰ Tradução livre de: “il nous semble que, tout particulièrement dans le domaine des langues, l’‘acquisition naturelle’ est souvent survalorisée, idéalisée, nous empêchant réellement d’aller voir ce qui se joue, et comment, dans les apprentissage plus formels [...]”.

distinto daquele veiculado no conceito de aquisição – o sujeito nativo – leve também ao desenvolvimento de uma noção alternativa: a de apropriação.

2.2.3 Interlíngua ou entre línguas

Vastamente empregado, hoje, em pesquisas acerca do ensino-aprendizagem/aquisição de línguas não maternas – inclusive do francês –, a interlíngua foi, inicialmente, apresentada como uma hipótese interlinguística (*the interlanguage hypothesis*)⁷¹, no âmbito, grosso modo, da linguística aplicada e psicolinguística (SELINKER, 1972; CORDER, 1975). Tendo adquirido grande autonomia nos diferentes campos de conhecimento em que se insere⁷², o fenômeno (neuropsico)linguístico caracterizado teoricamente como interlíngua foi objeto de análises de cunhos diversos: sua relação com erros “cometidos” em língua estrangeira (CORDER, 1975); sua conexão com variabilidade linguística (ELLIS, 1991); seu tratamento no ensino (PY, 2004), para citar somente algumas.

Uma vez que o conceito está, por uma parte, epistemologicamente atrelado a hipóteses acerca da aquisição da primeira língua e à noção de falante nativo e que, por outra, comporta uma crítica mais ou menos explícita à intervenção de outros idiomas na expressão em língua estrangeira, foi pertinente trazê-los para este estudo. De fato, trata-se de identificar como o FLE compreende e explica o contato com a língua, e, para tanto, é mister evocar, em um primeiro momento, as publicações pioneiras acerca do conceito.

Partindo de trabalhos de Uriel Weinreich (1953)⁷³ sobre as identificações interlinguísticas (*interlanguage identifications*) produzidas entre duas línguas, bem como do conceito de estrutura linguística latente (*latent language structure*) de Eric

⁷¹ O conceito de interlíngua também é chamado de sistema aproximado ou aproximativo (MARTINEZ, 2008, p. 36) e dialeto idiossincrático (CORDER, 1980 *apud* CUQ, 2005, p. 116).

⁷² Refiro-me aqui, por exemplo, à existência do *Journal of Interlanguage Hypothesis*, precisamente destinado à publicação de pesquisas sobre interlíngua.

⁷³ WEINREICH, Uriel. *Languages in contact*. New York: The Linguistic Circle of New York, 1953.

Lenneberg (1967)⁷⁴, Larry Selinker (1972)⁷⁵ hipotetiza a existência de uma estrutura psicológica latente no cérebro humano que é reativada quando um adulto passa a aprender uma segunda língua. Com base nesse construto teórico e nas diferenças empíricas verificadas na produção linguística entre aprendizes de uma língua estrangeira e nativos ao visarem ao mesmo sentido para uma frase, Selinker postula a existência de um sistema linguístico separado (*separate linguistic system*), conformado a partir das tentativas de produção linguística na língua-alvo e das formas da língua materna, assim como de eventuais sistemas linguísticos que o sujeito conheça. O autor chama esse sistema de interlíngua, ao qual são associados alguns processos considerados centrais na aprendizagem de uma segunda língua: transferência linguística (*language transfer*), estratégias de aprendizagem de segunda língua (*strategies of second-language learning*), estratégias de comunicação em segunda língua (*strategies of second-language communication*), fossilização (*fossilization*), entre outros (SELINKER, 1972, p. 215).

À medida que apresenta as bases epistemológicas e os dados empíricos a partir dos quais conforma o conceito de interlíngua, Selinker (1972, p. 12) explicita também o parâmetro a partir do qual afere os desdobramentos linguísticos do conceito: o sucesso da aquisição, mensurável pela capacidade de um aprendiz de alcançar o nível de proficiência linguística de um falante nativo. Ou seja: quanto mais parecido ao nativo for o desempenho linguístico de um falante que aprende um idioma, mais exitosa será considerada a aquisição.

Apesar de Selinker, no estudo citado, explicitar sua filiação à psicologia comportamentalista, caracterizando, inúmeras vezes, o fenômeno que denomina interlíngua como um comportamento linguístico, a hipótese de Selinker é, não rara associada, a exemplo de Py, à gramática gerativa elaborada por Chomsky:

a pesquisa sobre a aquisição de línguas estrangeiras, inspirada aqui na gramática gerativa, atribui ao aprendiz métodos hipotético-dedutivos: o aprendiz elaboraria implicitamente hipóteses sobre a gramática de L2 (o que culmina, então, com o advento de uma

⁷⁴ LENNEBERG, Eric. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons, 1967.

⁷⁵ A literatura não é unânime acerca do advento da hipótese. Rod Ellis (1991) afirma o protagonismo de Stephen Pit Corder (1967) na elaboração do conceito. Cuq (2005) cita Larry Selinker (1972). Évelyne Rosen e Rémy Porquier (2003) apontam a publicação de Corder como pioneira, pois teria iniciado as reflexões sobre o fenômeno, mas salientam o artigo de Selinker como sendo aquele que desenvolveu o conceito mais solidamente.

interlíngua), testá-las-ia produzindo enunciados a partir dessas hipóteses (experimentação); tais enunciados comportariam erros que, sancionados pelo professor ou interlocutor nativo, invalidariam as hipóteses subjacentes e permitiriam, ao mesmo tempo, ao aprendiz reorganizá-los de maneira mais apropriada (progresso em direção da proficiência da língua-alvo)⁷⁶ (PY, 2000, p. 398).

Já no *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, o conceito sofre uma pequena torção. Em vez de ser caracterizado como um sistema linguístico conformado a partir do inventário do falante, ele é majoritariamente designado como uma versão da língua-alvo que o falante estabiliza em algum momento da aprendizagem: “em didática das línguas, designamos como interlíngua a natureza e a estrutura específicas do sistema de uma língua-alvo interiorizada por um aprendiz em um estado dado”⁷⁷ (CUQ, 2003, p. 139).

A tal contexto teórico que explicita o paradigma nativo como objetivo final da proficiência em língua estrangeira, soma-se, ainda, um posicionamento crítico à presença da língua materna na expressão em segunda língua. Tais críticas aparecem sob a forma de predicados diversos. Como uma “sombra” ou “fantasma”:

os progressos realizados mais recentemente na coletânea de dados naturais mostram claramente a que ponto a alteridade coexiste com a fusão: quando um aprendiz comunica-se na língua-alvo, a **sombra** da primeira língua está quase sempre presente. O problema do aprendiz é decidir o que fará dessa presença. Duas soluções se oferecem a ele: tentar caçar esse **fantasma** a qualquer preço ou coabitar com ele⁷⁸ (PY, 2004, p. 99, grifos meus).

⁷⁶ Tradução livre de: “la recherche sur l’acquisition des langues étrangères, inspirée ici de la grammaire générative, attribue à l’apprenant des méthodes hypothétique-déductives: l’apprenant élaborerait implicitement des hypothèses sur la grammaire de L2 (donnant ainsi naissance à une interlangue), les testerait en produisant des énoncés au moyen de ces hypothèses (expérimentation); ces énoncés comporteraient des erreurs qui, sanctionnés par le professeur ou l’interlocuteur natif, infirmeraient les hypothèses sous-jacentes et permettraient du même coup à l’apprenant de les réaménager de manière plus appropriée (progrès vers la maîtrise de la langue cible)”.

⁷⁷ Tradução livre de: “en didactique des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifiques du système d’une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné”.

⁷⁸ Tradução livre de: “les progrès réalisés plus récemment dans le recueil de données ‘naturelles’ montrent clairement à quel point l’altérité coexiste avec la fusion: lorsqu’un apprenant communique dans la langue cible, l’**ombre** de la langue première est presque toujours présente. Le problème de l’apprenant est de décider ce qu’il va faire de cette présence. Deux solutions s’offrent à lui: essayer de chasser ce **fantôme** par tous les moyens, ou cohabiter avec lui”.

Como uma “disfunção”:

uma teoria da aprendizagem deve integrar a variação para torná-la uma das propriedades essenciais da interlíngua. Ora, a variação está estreitamente ligada à diacronia: a coexistência de duas variantes pode ser o primeiro sinal de uma **disfunção**, cujo reequilíbrio constitui justamente um momento evolutivo⁷⁹ (PY, 2004, p. 33, grifos meus).

Ou, ainda, essas críticas aparecem sob a forma do conceito de interferência⁸⁰, acerca do qual se compreende que “o conhecimento de nossa primeira língua interfere quando tentamos falar uma segunda língua. [...] Isso significa que precisamos combater essa interferência”⁸¹ (KRASHEN; TERRELL, 1983, p. 40-41). Essas críticas aparecem também no conceito de erro, que traduz “um desvio em relação à representação de um funcionamento normatizado” e que está ligado “às interferências da língua materna”⁸² (CUQ, 2003, p. 86); e no conceito de fossilização, que caracteriza um processo de solidificação do sistema de interlíngua, o que impedirá o sistema de evoluir (MARTINEZ, 2008, p. 36).

Krashen e Terrell (1983, p. 40) justificam tal interferência: “erros que mostram a influência da primeira língua são simplesmente o resultado de um ‘retrocesso’ à língua materna quando nos falta uma regra em nossa segunda língua”. E, em seguida, apresentam a “cura” para o processo: “[...] simplesmente aquisição – a pedagogia não precisa ajudar o adquirente a lutar contra os efeitos da primeira língua –, ela só precisa ajudar o adquirente a adquirir a língua-alvo”⁸³ (KRASHEN; TERRELL, 1983, p. 40-41).

Ainda que atrelado a reflexões de cunho linguístico, o conceito de erro comporta, também, elementos exógenos, associados ao imaginário sociodiscursivo

⁷⁹ Tradução livre de: “une théorie de l’apprentissage doit intégrer la variation pour en faire une des propriétés essentielles de l’interlangue. Or, la variation est liée étroitement à la diachronie: la coexistence de deux variantes peut être le premier signe d’un **dysfonctionnement** dont le rééquilibrage constitue justement un moment”.

⁸⁰ Acrescente-se que os conceitos de fossilização e erro estão atrelados ao conceito de interferência, que, por sua vez, é elaborado a partir do conceito de interlíngua (SELINKER, 1972).

⁸¹ Tradução livre de: “our knowledge of our first language actually gets in the way when we try to speak a second language. [...] This means that we need to fight off this interference”.

⁸² Tradução livre de: “un écart par rapport à la représentation d’un fonctionnement normé”; “aux interférences de la langue maternelle”.

⁸³ Tradução livre de: “[...] errors that show influence of the first language are simply the result of ‘falling back’ on the first language when we lack a rule in our second language”; “[...] simply acquisition – pedagogy does not need to help the acquirer fight off the effects of the first language – it needs only help the acquirer acquire the target language”.

historicamente construído acerca do francês, que será objeto da seção 2.4. De fato, o que é considerado erro está ligado “a representações socioculturais e ideológicas [que] são seguidamente compreendidas negativa e pejorativamente (tabu, pecado, inimigo, delito, doença), inclusive na literatura pedagógica recente”⁸⁴ (BESSE; PORQUIER, 1984, p. 211), ou seja, o conceito mostra-se impregnado de elementos que fogem ao escopo de análises linguísticas *stricto sensu*.

Um dos efeitos de tal concepção de erro assentada em aspectos discursivos e eventualmente veiculada em teorias sobre ensino-aprendizagem leva a práticas docentes coercitivas e a uma tendência negativa na avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Ademais, pode gerar inibições e, em consequência, levar a estratégias de reformulações simplificadas. Por exemplo: em vez de construir “*il faut que je*”, o aprendiz preferiria a estrutura “*je dois*” para evitar utilizar uma forma linguística complexa e correr o risco de errar (BESSE; PORQUIER, 1984, p. 211).

Nesse contexto de emaranhamento teórico-discursivo, a presença do sotaque e de outras dimensões que evidenciam a existência de um sujeito falante – a despeito de um sujeito nativo – na expressão em francês também não é vista com bons olhos, já que impede o advento de uma expressão conforme o paradigma nativo.

[...] O aprendiz apreende a nova língua a partir de categorias ou de regras emprestadas à sua primeira língua, produzindo, assim, o que chamamos de *interferências*. Um exemplo bem conhecido de interferência é o sotaque estrangeiro; sabemos bem, no entanto, que as interferências podem manifestar-se em todos os níveis da organização linguística, do nível fonológico ao nível discursivo passando pelo léxico, pela pragmática e pela sintaxe⁸⁵ (PY, 2004, p. 97).

No processo de ensino-aprendizagem, operar com a rede conceitual apresentada e com as subsequentes críticas à língua materna na expressão em francês implica, em última análise, efeitos de cunho metodológico.

⁸⁴ Tradução livre de: “des représentations socioculturelles et idéologiques, sont souvent négatives et péjorativement connotées (tabou, péché, ennemi, délit, maladie), y compris dans une littérature pédagogique encore récente”.

⁸⁵ Tradução livre de: [...] l'apprenant appréhende la nouvelle langue au moyen de catégories ou de règles empruntées à sa première langue, produisant ainsi ce qu'on appelle des *interférences*. Un exemple bien connu d'interférence, c'est l'accent étranger; on sait bien cependant que les interférences peuvent se manifester à tous les niveaux de l'organisation linguistique, du niveau phonologique au niveau discursif en passant par le lexique, la pragmatique et la syntaxe.

Essas escolhas [de levar ou não em conta a língua materna] não são anódinas na medida em que acarretam posicionamentos metodológicos e também práticas de ensino-aprendizagem, bem como as representações que lhes são associadas e que impregnam o corpo social⁸⁶ (CASTELLOTTI, 2001, p. 7).

De minha parte, acrescentaria a esse quadro um terceiro efeito: o relativo apagamento do sujeito falante no processo de ensino-aprendizagem. De fato, por um lado, ao ter seu inventário linguístico rejeitado quando da expressão em francês, pede-se a esse sujeito que tente deixar em suspenso os demais idiomas que conhece a fim de reproduzir uma expressão semelhante à do sujeito nativo. Por outro, conforme argumentarei na seção 2.4, a influência do imaginário sociodiscursivo da língua francesa demanda do sujeito a reprodução de uma variante específica sob pena de não se constituir como um “bom falante” da língua.

À luz das designações apresentadas sobre os conceitos de aquisição, interlíngua e derivados, observamos que a presença da primeira – ou demais – língua(s) do sujeito (já) falante na expressão em língua estrangeira é, ainda hoje, caracterizada negativamente, não raro como um empecilho na aprendizagem/aquisição do idioma. Ora, uma vez que convoquei as definições mais radicais que encontrei na literatura e que já existem, a exemplo de Castellotti (2001), estudos que “defendem” a língua materna frente a críticas absolutistas, é mister também sublinhar que a literatura sobre didática de línguas estrangeiras (e, por conseguinte, a do FLE) continua a conferir um espaço importante a uma espécie de censura ao hibridismo linguístico. Tal característica, mencione-se, é inerente ao contato entre línguas e, portanto, à apropriação do francês como língua não materna, como veremos no capítulo 4.

2.2.4 Apropriação: uma noção diplomática?

No que diz respeito à noção de apropriação, no dicionário organizado por Cuq (2003), pondera-se que esse vocábulo é empregado como hiperônimo por alguns didaticistas com o objetivo de neutralizar a dicotomia existente entre aquisição e

⁸⁶ Tradução livre de: “Ces choix [de prendre ou non en compte la langue maternelle] ne sont pas anodins, dans la mesure où ils infléchissent les prises de positions méthodologiques, mais aussi les pratiques d’apprentissage et d’enseignement ainsi que les représentations qui y sont liées et qui imprègnent l’ensemble du corps social”.

aprendizagem – posicionamento aquiescido por Castellotti (2017, p. 31-32). Nesse contexto, apropriação designa um *continuum* marcado por um “conjunto de condutas do aprendiz, das mais conscientes e voluntárias (o que outros chamariam de aprendizagem) às menos conscientes (o que outros chamariam de aquisição)”⁸⁷ (CUQ, 2003, p. 25-26).

Contiguamente, observo que a palavra é, por vezes, também empregada como sinônimo de aquisição e aprendizagem. A esse respeito, trago como ilustração o artigo *Trois approches de l’acquisition des langues étrangères: enjeux et perspectives*, de Marinette Matthey e Daniel Véronique (2004), em que os autores tecem um quadro do campo designado como *Recherche sur l’Acquisition des Langues Étrangères* (RAL), estabelecendo sua relação com três campos da linguística: a gramática gerativa, o funcionalismo e o interacionismo. Nesse contexto, os autores afirmam seu objetivo de “responder a questões sobre a natureza dos conhecimentos linguísticos e sobre suas representações em um cérebro bi/plurilíngue, [...] bem como sobre as condições de colocar em prática múltiplos saberes linguísticos”. Na sequência, concluem que “as questões de pesquisa são semelhantes, mas as respostas divergem quanto às modalidades da apropriação linguística e do ‘motor’ do desenvolvimento gramatical”⁸⁸ (MATTHEY; VERONIQUE, 2004, p. 9).

Assim, sob a rubrica RAL, ou seja, no âmbito de uma pesquisa sobre a aquisição de línguas estrangeiras, os autores concluem sua argumentação evocando a palavra *apropriação* sem, porém, delimitá-la teoricamente. Ao não lhe acrescentar carga conceitual e ao usá-la em referência aos estudos sobre aquisição, concluo que a palavra é empregada com valor sinonímico. Tal característica aparece profusamente, por exemplo, nos trabalhos de Georges-Daniel Véronique (2005) e Marie Fenclová (2014), para citar somente alguns.

⁸⁷ Tradução livre de: “ensemble des conduites de l’apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d’autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d’autres appelleraient acquisition)”.

⁸⁸ Tradução livre de: “[...] répondre à des questions sur la nature des connaissances linguistiques et sur leur représentation dans un cerveau bi/plurilingue, [...], et sur les conditions de mise en œuvre de connaissances linguistiques multiples (Tomlin, 1990)”; “Les questions de recherche sont semblables, mais les réponses divergent quant aux modalités de l’appropriation linguistique et du « moteur » du développement grammatical”.

2.2.4.1 Por uma didática da apropriação: a proposta de Castellotti

A partir do mergulho que efetuei na didática de línguas estrangeiras e, portanto, na do FLE, deparei-me com três autores em cujas publicações o termo *apropriação* foge ao emprego sinonímico ou hiperonímico. São eles: Coste, em texto escrito como epílogo ao livro *Discours, action et appropriation des langues* (CICUREL; VÉRONIQUE, 2002); Anderson, na obra *La didactique des langues à l'épreuve du sujet* (1999); e Castellotti, no livro *Pour une didactique de l'appropriation: diversité, compréhension, relation* (2017).

Nas duas primeiras, os autores flertam com o conceito de apropriação ao reconhecerem sua pertinência operacional por apresentar-se alternativamente ao conceito de aquisição e associar-se, na elaboração de Coste (2002), a um sujeito social e, na obra de Anderson (1999), ao sujeito psicanalítico. É, porém, em Castellotti (2017) que o conceito é contundentemente desenvolvido, no seio da didática e partir da diversidade linguística e humana.

Ao observar a adoção, pela didática de línguas estrangeiras e do FLE⁸⁹, de uma concepção de língua como um simples instrumento de comunicação – ou seja, como um código, intercambiável e imutável, porque fixo – e o apagamento das circunstâncias históricas bem como a perda da singularidade do sujeito que tal conceito de língua acarreta, a autora advoga pela pertinência de elaboração do conceito didático de apropriação com vistas a resgatar a complexidade do fenômeno que vê presente no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, na didática do FLE, segundo Didier de Robillard (2008⁹⁰ *apud* CASTELLOTTI, 2017, p. 37), as línguas são “estabilizadas-descontextualizadas-desistoricizadas-homogeneizadas”⁹¹ e os sujeitos são inexistentes, porque repetidores de formas e sentidos linguísticos preestabelecidos. Chama, aliás, a atenção o fato de que Castellotti (2017, p. 17) associa tal concepção de língua à variante *standard* do francês, cuja estabilidade e

⁸⁹ Ao longo da obra, é possível observar certa oscilação no campo de objeto de análise e teorização de Castellotti. Ao passo que afirma desenvolver uma reflexão para o conjunto da didática de línguas estrangeiras, a autora traz exemplos e análises críticas principalmente relativas ao FLE. Nesse sentido, buscarei precisar quando as ponderações da didaticista remetem ao campo geral ou ao FLE em especial.

⁹⁰ ROBILLARD, Didier de. *Perspectives alterlinguistiques*. Paris: L'Harmattan, 2008. v. 2.

⁹¹ Tradução livre de: “stabilisées-décontextualisées-déshistoricisées-homogénéisées”.

homogeneidade “devem garantir a compreensão, graças a uma forma de ‘transparência’ do sentido”⁹² (CASTELLOTTI, 2017, p. 37).

Após essas primeiras ponderações, Castellotti (2017, p. 35) estabelece uma relação intrínseca entre as pesquisas em didática, a abordagem comunicativa (*approche communicative*) e a noção de língua adotada: “[...] as pesquisas em DDL [didática de línguas] [...], na grande maioria dos casos, questionam somente o ‘como’, o que se traduz por um investimento desmedido dos trabalhos sobre aspectos quase unicamente metodológicos”⁹³. Nesse sentido, o campo abstém-se de questionar o que é língua, como funciona e quais os meandros linguísticos do contato com línguas não maternas. Assim, argumenta a autora, instala-se, na didática, uma perspectiva de ensino “tecnolinguística”, cujo objetivo resume-se a desenvolver a capacidade comunicativa do aprendiz de francês.

Diante dessa análise que empreende do campo – e, mencione-se, de suas experiências e reflexões como professora de línguas a migrantes –, Castellotti (2017, p. 27) propõe empreender uma torsão na lógica “que preside habitualmente e quase unanimemente as pesquisas em didática e que concebem a aprendizagem como ligada, principalmente, a formas de ensino e de difusão”⁹⁴. Propõe, assim, pensar a transmissão de línguas estrangeiras não pelo viés do processo de ensino-aprendizagem, mas pela apropriação, ou seja, a partir de uma perspectiva epistemológica ancorada na diversidade humana, no encontro com o outro e sob o prisma da condição histórico-subjetiva de cada indivíduo.

Nessa seara, ao visar a didactologia-didática (*didactologie-didactique*) a partir de outro ângulo, impôs-se à reflexão de Castellotti a adoção de um conceito de língua alternativa àquele adotado pela didática de línguas e do FLE. A autora evoca, então, citando Robillard (2008), uma delimitação *lato sensu*, que engloba língua-linguagem-discurso (*langue-langage-discours*). Assim, a concepção de língua que adota leva em

⁹² Tradução livre de: “la stabilité et l’homogénéité supposées sont censées garantir la compréhension, grâce à une forme de ‘transparence’ du sens”.

⁹³ Tradução livre de: “[...] les recherches em DDL [didactique des langues] [...], dans la grande majorité des cas, ne questionnent que le ‘comment’, ce qui se traduit par un surinvestissement des travaux sur les aspects quasi uniquement méthodologiques”.

⁹⁴ Tradução livre de: “présidant habituellement et quasi unanimement aux recherches em DDL et concevant l’apprentissage comme principalement lié à des formes d’enseignement et de diffusion”.

conta um sujeito, sua capacidade simbólica e sua existência histórica, cultural e subjetiva.

Desse novo agenciamento dos componentes teóricos da paisagem de ensino, tomo a liberdade de concluir sobre a possibilidade de emergência de sujeitos⁹⁵ teóricos que poderiam ser caracterizados como antropológico-relacionais porque fruto de encontros, experiências e histórias de vida singulares. Trata-se de sujeitos prontos a se engajar em uma mobilização/confrontação reflexiva que se dá face e também junto à alteridade (CASTELLOTTI, 2017, p. 43).

A contiguidade entre o estudo de Castellotti e a reflexão que empreendo nesta tese é evidente. A didaticista não somente buscou pensar o contato com línguas estrangeiras a partir de um ponto de vista alternativo àquele com que comumente opera a didática de línguas e do FLE, mas também identificou a necessidade de um procedimento metodológico anterior à conformação do conceito didático de apropriação, qual seja: a adoção de um conceito de língua que fugisse à redução a código ou instrumento, transmissível opacamente entre indivíduos. Destarte, o percurso elaborado por Castellotti (2017) estabelece um caminho metodológico semelhante àquele adotado nesta tese. Com efeito, a fim de lançar luz ao sujeito falante que aprende francês e definir os contornos teóricos da noção linguística de apropriação, é fundamental operar com um conceito de língua que permita pensar a reorganização ente formas e sentidos quando do contato entre línguas – reflexão que será objeto do capítulo 3. Por ora, permaneçamos no território da didática do FLE e esmiucemos os sujeitos teóricos com que a disciplina opera.

2.3 O FLE E SEUS SUJEITOS

Constituída como um campo do conhecimento, a didática do FLE dotou-se também de um conceito para designar o indivíduo que aprende idiomas: o sujeito aprendiz (*sujet apprenant*). Apesar, porém, de ser majoritariamente empregado na literatura, o conceito não deixa de ser objeto de reflexões.

⁹⁵ O plural, aqui, é empregado propositadamente visto que a perspectiva elaborada por Castellotti prevê a relação, o que demanda, no mínimo, dois sujeitos.

No *Dictionnaire de didactique des langues*, define-se ordinariamente aprendiz (*apprenant*) como “o indivíduo em situação de aprendizagem”⁹⁶ (GALISSON; COSTE, 1976, p. 41). Associa-se, ademais, a esse indivíduo uma postura ativa no processo de aprendizagem. Do ponto de vista teórico, segundo os autores, o conceito é mais genérico do que aluno (*élève*) e estudante (*étudiant*), que remetem, em francês, ao ensino básico e universitário, respectivamente.

No *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, é evocada uma definição mais nuanceada do conceito de sujeito aprendiz. Os autores apresentam-no, inicialmente, como uma alternativa a alunos (*élèves*) ou *enseignés*⁹⁷, que denotam uma postura passiva face ao contrato didático, enquanto aprendiz (*apprenant*) reflete uma atitude positiva traduzida por uma mobilização cognitiva (CUQ; GRUCA, 2005, p. 137). Na sequência, os autores aprofundam a delimitação do conceito argumentando que ele “coloca o indivíduo assim denominado como o ator da sala de aula; [...] é simétrico daquele do professor”⁹⁸ e que, ao fazê-lo “compreende esse ator como um conceito didático” (CUQ; GRUCA, 2005, p. 137). Assim, a adoção do conceito de aprendiz (*apprenant*) leva a uma compreensão interativa da apropriação do saber em sala de aula e fornece uma caracterização diferente do “papel social que é tradicionalmente evocado pelo termo aluno”⁹⁹ (CUQ; GRUCA, 2005, p. 137).

Após a exposição do conceito assim como é geralmente empregado na didática, a obra estabelece uma diferença entre o conceito de aprendiz (*apprenant*), que compõe o sistema denominado classe, e a pessoa aprendiz (*personne apprenante*), que remete ao indivíduo, seja criança ou adulto, que está implicada no ato de aprendizagem. Diante dessa delimitação, “o estudo dos elementos da personalidade da pessoa aprendiz (afetivos, psicológicos, estilos de aprendizagem, etc.) fornece somente variáveis da descrição do conceito de aprendiz”¹⁰⁰ (CUQ; GRUCA, 2005, p. 138).

⁹⁶ Tradução livre de: “l’individu en situation d’apprentissage”.

⁹⁷ Por falta de tradução correspondente em português, mantenho a palavra na língua original.

⁹⁸ Tradução livre de: “pose l’individu ainsi dénommé comme un acteur de la classe; [...] est symétrique de celle d’enseignant”; “pose cet acteur comme un concept didactique”.

⁹⁹ Tradução livre de: “rôle social qui est traditionnellement évoqué par le terme d’élève”.

¹⁰⁰ Tradução livre de: “l’étude des éléments de la personnalité de la personne apprenant (affectifs, psychologiques, styles d’apprentissage, etc.) ne fournit que des variables dans la description du concept d’apprenant”.

Já Castellotti (2001), na obra *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, opera uma torsão epistemológica no conceito ao acrescentar-lhe a noção de representação. Nesse sentido, aprendiz (*apprenant*) e docente (*enseignant*) definem-se pelas imagens que os indivíduos presentes na sala de aula projetam sobre si mesmos. Trata-se, em última instância, de uma relação dialógica, em que os diferentes atores da paisagem didática estão constantemente definindo e redefinindo seus papéis, uns em relação aos outros.

Ocorre que, apesar de a didática do FLE ter erigido o sujeito aprendiz, ainda é possível perceber, como argumentei na seção anterior, o paradigma nativo imiscuído em conceitos que a disciplina adotou, notadamente no de aquisição e interlíngua. John Joseph (2017, p. 39), nesse sentido, permite-me associar o paradigma nativo ao sujeito nativo:

o termo falante nativo data apenas do século XIX (Hackert, 2012, oferece uma história e uma análise do conceito). Demorou até a segunda metade do século XX para que seu impacto nas linguísticas teórica e aplicada fosse sentido mais fortemente, ao ser associado com a definição de Chomsky (1965, p. 3) do objeto de estudo da linguística como o conhecimento possuído por um “falante-ouvinte ideal, em uma comunidade discursiva completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente”.¹⁰¹

Gilles Louÿs e Danielle Leeman (2013), por sua vez, não evocam diretamente o falante nativo, mas fazem referência à teoria chomskyana ao advogarem sobre a preponderância de um modelo teórico de falante que reduz sua atividade ao que a teoria é capaz de comportar:

o contexto dominante e cientificamente reconhecido e valorizado em matéria de língua é, de fato, mais aquele do “modelo” e, portanto, do empobrecimento, oriundo da modelização dos dados linguísticos – por ser um modelo, qualquer que seja ele, o princípio não tem condições de dar conta do todo do ato languageiro, trata-se, assim, de reduzir este último ao que é modelizável e de conformar um objeto homogêneo e acessível *a priori* [...] ¹⁰² (LOÜYS; LEEMAN, 2013, p. 4)

¹⁰¹ Tradução livre de: “the term native speaker dates back only to the nineteenth century (Hackert, 2012, offers a history and assessment of the concept). It took until the latter half of the twentieth century for its impact on theoretical and applied linguistics to be felt most strongly, as it came to be bound up with Chomsky’s (1965, p. 3) definition of the object of study of linguistics as the knowledge of language possessed by an ‘ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly’”.

¹⁰² Tradução livre de: “le contexte dominant et scientifiquement reconnu et valorisé en matière de langue est, en effet, plutôt celui du « modèle », et donc de l’appauvrissement, nécessité

À luz do estudo empreendido na seção anterior, acerca dos conceitos de aquisição e interlíngua, e da argumentação agora apresentada é possível estabelecer a presença ainda eloquente do modelo do sujeito nativo na didática de línguas estrangeiras em geral e na do FLE em particular pelo viés dos estudos linguísticos. O interrogante que se impõe, então, é: qual é a relevância de reconhecer e sublinhar tal característica teórica? Joseph (2017, p. 39), através de estudos de Alan Davies, oferece-nos uma resposta de cunho sociológico:

[...] o mito do falante nativo transmite aos aprendizes a mensagem de que, apesar de sua motivação, apesar de seu esforço, eles nunca alcançarão seu objetivo máximo de ensinar uma língua estrangeira, em virtude de seu nascimento e outras condições alheias a seu controle. É, pois, uma forma injustificável de exclusão social [...].¹⁰³

Ora, na medida em que o indivíduo que aprende francês já fala, no mínimo, uma língua, é premente supor que o contato com o francês ocorre distintamente do nativo. Nesta tese, proponho-me, então, como já tantas vezes pontuei, a dar conta da especificidade do fenômeno, marcado, entre outros, por um sujeito que já é falante (e ouvinte!) e pela heterogeneidade linguística. Trata-se, com efeito, de um sujeito na fronteira de línguas que aprende francês.

Minhas experiências em francofonia e como professora de francês mostraram-me que o modelo de falante buscado e presente no processo de ensino-aprendizagem tem efeitos diretos no contato com a língua. De fato, ao perceber que fala com algum sotaque e que produz formas misturadas com as línguas que conhece, sendo, por isso, censurado pelo professor, o sujeito falante que é aprendiz de francês, não raro, acaba privilegiando seu silêncio em vez de sua fala ou, ainda, desenvolve sentimentos negativos em relação à *prise de parole*.

Parece-me que, especificamente no que tange ao francês e seu ensino, o paradigma nativo confunde-se com o imaginário construído sobre a língua – que será

par la modélisation elle-même, des données linguistiques – le principe étant qu’un modèle, quel qu’il soit, ne peut rendre compte du tout de l’acte langagier, il s’agit donc de réduire ce dernier à ce qui en est modélisable, et [...] de circonscrire un objet homogène accessible a priori [...]”.

¹⁰³ Tradução livre de: “[...] the native speaker myth sends learners the message that, however strong their motivation, however great their efforts, they can never reach the ultimate goal of foreign-language teaching, by virtue of their birth and other conditions beyond their control. It is thus an unjustifiable form of social exclusion [...]”.

desenvolvido na seção 2.4 – ao estipular um modelo de expressão que, não raro, revela-se inatingível pelas características mesmas do contato com o francês como língua não materna. Nesse sentido, é eloquente a afirmação de Gadet (1999, p. 637): “[...] na formação dos professores de francês é antes de tudo o escrito, a literatura e a bela língua que são privilegiados”¹⁰⁴.

2.3.1 Em busca de um sujeito: a reflexão de Anderson

À contracorrente do sujeito aprendiz (*sujet apprenant*), Patrick Anderson, no livro *La didactique des langues à l'épreuve du sujet* (1999), dedica-se a empreender uma crítica ao sujeito teórico erigido pela didática de línguas – e, especialmente, pela didática do FLE –, que considera um sujeito instrumentalizado em razão da mecanização da língua e, inclusive, da própria disciplina. É a orientação adotada pelo Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français e pelo Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises à l'Étranger – evocados, relembremos, no capítulo anterior – que Anderson inicialmente dirige suas críticas. Ao constatar que as pesquisas empreendidas por tais organismos centravam-se mais no que ele chama de pesquisa da decisão (*recherche de la décision*) do que em uma pesquisa para o conhecimento (*recherche sur la connaissance*), o didaticista denuncia o caráter utilitarista das reflexões, cuja finalidade seria não a produção de conhecimento, mas sim a legitimação das opções metodológicas adotadas no âmbito do ensino do FLE (ANDERSON, 1999, p. 42).

Marcada pelo que Anderson caracteriza como reducionismo tecnicista (*réductionnisme techniciste*) e marketing pedagógico (*marketing pédagogique*) – em que o sujeito é impensado –, a postura acadêmico-institucional adotada pela didática do FLE teria culminado na abordagem comunicativa e, mais especificamente, segundo o didaticista, na instrumentalização de todos os componentes da cena didática, notadamente, da língua e do aprendiz. Nessa seara, a língua seria, então, reificada e tornar-se-ia o objeto do qual se fala, ao passo que a fala designaria uma “justaposição de enunciados que permitem interrogações sobre o fatural ou sobre o

¹⁰⁴ Tradução livre de: “[...] dans la formation des enseignants de français, c'est avant tout l'écrit, la littérature et la belle langue qui sont mis en avant”.

inventário dos objetos e lugares que englobam aquele que fala”¹⁰⁵ (ANDERSON, 1999, p. 174). No que diz respeito ao aprendiz, Anderson (1999, p. 341) argumenta que “a instrumentalização da língua necessita de uma instrumentalização daquele que aprende¹⁰⁶” e que o ensino-aprendizagem do francês terá sua centração no sujeito somente na medida em que este for “o instrumento do qual [aquele] precisa para assentar seus propósitos”¹⁰⁷.

Face a esse apagamento do sujeito que Anderson vê ser operado na didática ao final da década de 1950 e que perduraria até hoje, ele dedica-se à elaboração de uma teoria do sujeito aprendiz do FLE. Parte, então, de um ponto de vista psicanalítico para investigar a relação *en devenir* entre língua estrangeira e aprendiz, o que, epistemologicamente, implica “considerar o ‘processo de aprender’ em sua dimensão intersubjetiva”¹⁰⁸ (ANDERSON, 1999, p. 19).

Ao buscar estabelecer a natureza da relação entre língua e aprendiz, Anderson (1999, p. 93) entrevê uma necessidade metodológica anterior: redelimitar o conceito de língua, já que sua caracterização como um instrumento de comunicação impede a emergência de um sujeito teórico forjado fora da lógica instrumentalista. Nesse sentido, evoca as palavras de Fehr: “se é verdade que a língua como fato social só pode existir se ela circula nos membros de uma sociedade, isso quer dizer, precisamente, que ela sempre portará a marca circunstancial e acidental de biografias particulares”¹⁰⁹ (FEHR, 1992¹¹⁰ *apud* ANDERSON, 1999, p. 102). É a partir dessa delimitação teórica do conceito de língua que Anderson vislumbra o sujeito aprendiz do e no FLE: um sujeito que se define pela relação afetiva que estabelece com a língua. Trata-se, assim, de um encontro entre sujeito e língua, em que um trabalha o outro reciprocamente.

¹⁰⁵ Tradução livre de: “juxtaposition d’énoncés permettant des interrogations sur le factuel ou sur le dénombrement des objets et lieux qui entourent celui qui prend la parole”.

¹⁰⁶ Tradução livre de: “l’instrumentalisation de la langue nécessite une instrumentalisation de celui qui apprend”.

¹⁰⁷ Tradução livre de: “l’instrument dont elle a besoin pour asseoir ses démarches”.

¹⁰⁸ Tradução livre de: “considérer le ‘processus d’apprendre’ dans sa dimension intersubjective”.

¹⁰⁹ Tradução livre de: “s’il est vrai que la langue en tant que fait social ne peut exister que si elle circule parmi les membres d’une société, cela veut dire, précisément, qu’elle portera toujours l’empreinte circonstancielle et accidentelle de biographies particulières”.

¹¹⁰ FEHR, Johannes. “La vie sémiologique de la langue” esquisse d’une lecture des notes manuscrites de Saussure. *Langages*, v. 107, n. 107, p. 73-83, Sept. 1992.

A reflexão que Anderson empreende, ao pensar o sujeito *da* didática, mas também *na* didática, permite-me vislumbrar a pertinência da presente tese, que busca resgatar para a paisagem do FLE um outro sujeito, aquele que, já falante, apropria-se da língua e, para usar as palavras do didaticista, também se trabalha nela. Para fazê-lo – assim como para pensar o processo de apropriação do francês como língua não materna –, impõe-se a adoção de um conceito de língua que não somente abarque o sujeito falante, mas também permita analisar e compreender a heterogeneidade e singularidade linguísticas oriundas do contato entre línguas. Tal reflexão será objeto da seção 3.3. Já no capítulo 4, além de analisar a atividade do sujeito falante em francês, também discutirei os sujeitos falante e falado; ensaiarei, ainda, lateralmente, algumas elucubrações sobre o sujeito no gerúndio, porque falando, que encontramos em sala de aula.

Paisagem linguística 3

Onde: Canadá
Quando: 2019

No sistema de ensino canadense, imersão remete a falantes que não têm o francês como língua materna, mas que decidem estudar em francês. Tive a oportunidade de representar o Centre de la francophonie des Amériques em um congresso canadense para professores e profissionais do ensino em imersão e de animar um *café citoyen*: a cada 15 minutos, os participantes trocavam de mesa, e cada mesa tratava sobre um tema. Eu estava encarregada da insegurança linguística. Em momento algum, faltaram palavras para significar as difíceis experiências que falantes nativos tinham em francês, mesmo sendo responsáveis pela transmissão do idioma a novos falantes.

2.4 A DIDÁTICA DO FLE SOB O EFEITO DO IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO DA LÍNGUA

Nesta seção, adentro em um aspecto que nem sempre é explicitamente evocado ao abordarmos aspectos teóricos do FLE, ainda que se constitua em uma característica deveras específica do francês. Trata-se, com efeito, do imaginário sociodiscursivo historicamente construído sobre o francês que lhe atribui predicados de pureza, de clareza, de homogeneidade.

Como todas as línguas faladas, a língua francesa é profundamente marcada pela diversidade. Trata-se de uma característica que, à luz da proposta saussuriana, entendo ser intrínseca às línguas, que se mostram, a um só tempo, mutáveis e perenes, pela ação dos falantes em razão de mecanismos internos ao sistema. Nesse sentido, a expressão em francês como língua não materna está assujeitada à mesma pluralidade linguística que vemos nas variantes haitiana, quebequense, *cajun*, *acadienne* e, até mesmo, franco-francesa.

Apesar, porém, de o fenômeno linguístico assim apresentar-se, foi consolidando-se, notadamente em torno da língua francesa, um imaginário deveras específico em que a diversidade da língua é colocada em suspenso. Se emprego a noção de *imaginário sociodiscursivo*, e não *mito*, como caracteriza Meschonnic, ou *ideologia*, conforme utilizado por Gadet, é porque busquei um termo mais geral, que englobasse, a um só tempo, ideias construídas discursivamente ao longo do tempo e que foram solidificando-se no âmbito do imaginário coletivo. Encontrei, assim, um assentamento teórico em Charaudeau (2007), que trata dos “imaginários sociodiscursivos”:

o imaginário é um modo de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, que, já dissemos, constrói a significação sobre os objetos do mundo, os fenômenos que nele se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em um real significante. Ele resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas e se deposita na memória coletiva. Assim, o imaginário tem uma dupla função de criação de valores e de justificação da ação¹¹¹ (CHARAUDEAU, 2007).

A dimensão que identifico como sendo fundadora do imaginário sociodiscursivo é marcada por uma sucessão de fatos históricos¹¹² que visavam ao centralismo linguístico e à elevação do francês como idioma digno das artes. São eles: a proclamação, na França, em 1539, do ato de Villers-Cotterêts, que instituía que documentos oficiais fossem escritos em francês¹¹³; o esforço literário dos poetas da Pléiade e, sobretudo, a publicação, em 1549, do texto *De la défense et illustration de la langue française* (na grafia atual), de Joachim du Bellay, em que, além de manifestar seu amor pela língua, o poeta busca reafirmá-la como digna da literatura e da filosofia a exemplo dos idiomas grego e latino (DENIEL-LAURENT, 2013, p. 170); e, enfim, a

¹¹¹ Tradução livre de: “l’imaginaire est un mode d’appréhension du monde qui naît dans la mécanique des représentations sociales, laquelle, on l’a dit, construit de la signification sur les objets du monde, les phénomènes qui s’y produisent, les êtres humains et leurs comportements, transformant la réalité en réel significatif. Il résulte d’un processus de symbolisation du monde d’ordre affectivo-rationnel à travers l’intersubjectivité des relations humaines, et se dépose dans la mémoire collective. Ainsi, l’imaginaire a une double fonction de création de valeurs et de justification de l’action”.

¹¹² O quadro histórico que ora elaboro é corroborado por Henri Meschonnic (1997), Lise Gauvin (2004) e Geneviève Clerico (1999).

¹¹³ A justificativa para tal ato foi evitar “que os cidadãos não letrados fossem prejudicados em sua relação com o mundo judiciário” (CLERICO, 1999, p. 149). Tradução livre de: “que les justiciables non lettrés ne soient gênés dans leurs relations avec le monde judiciaire”.

criação, em 1635, da Académie Française des Lettres, cuja missão, “inalterada desde a origem”, é, entre outras, “resguardar a pureza da língua¹¹⁴”, conforme lemos tanto na nota preliminar de seu estatuto quanto no respectivo artigo 24.¹¹⁵

Em comum, esses marcos traduzem esforços políticos, culturais e literários que buscavam “ilustrar a língua vulgar sem confundir-se com ‘esse povo ignorante, povo inimigo de todo saber raro e antigo’” (DU BELLAY; ESTIENNE; HUMBERT, 1549, p. 104¹¹⁶ *apud* CLERICO, 1999, p. 159), ou seja, aperfeiçoar o idioma francês para que pudesse dar conta das artes e das ciências assim como as línguas clássicas.¹¹⁷ No entanto, ao passo que engrandeceram a língua, tais acontecimentos também iniciaram o processo político de supressão da diversidade linguística na França, ou seja, das línguas e dos dialetos regionais (DENIEL-LAURENT, 2013, p. 170). Assim, era preciso defender o francês, língua da ilustração, porque castiça, da pluralidade linguística, prejudiciais a sua pureza. Tal é a fundação de um imaginário que persiste difusamente até hoje.

A segunda dimensão diz respeito à consolidação do imaginário sociodiscursivo sobre a língua francesa, grosso modo, a partir do século XVIII. Nele, o ideal de pureza linguística permanece central, mas, à ilustração, são acrescentadas as noções de clareza (*clarté*), genialidade (*génie*) e universalidade (*universalité*), o que torna o idioma francês o código linguístico por excelência da literatura e da filosofia e, em especial, da lógica cartesiana (MESCHONNIC, 1997, p. 59). Com efeito, “o que não é claro não é francês”, afirma Antoine de Rivarol no *Discours sur l’universalité de la langue française* (na grafia atual), em 1784. Ao ser, assim, associada à prática

¹¹⁴ Tradução livre de: “inchangée depuis l’origine”; “tenir [la langue française] en pureté”.

¹¹⁵ É importante mencionar, também, os artigos 25 e 26 do estatuto da Academia Francesa, que estabelecem, respectivamente, a importância das obras literárias para a conformação da língua francesa e os mecanismos (gramáticas e dicionários) que a instituição deveria dotar para garantir a pureza do idioma. Nesse sentido, na obra *La fabrique de la langue*, Gauvin (2004) argumenta que a literatura francesa teve importante papel na consolidação do imaginário sociodiscursivo de pureza e clareza acerca do francês.

¹¹⁶ DU BELLAY, Joachim; ESTIENNE, Henri; HUMBERT, Louis. *La défense et illustration de la langue française*. Nouv. ed., rev. et annotée par Louis Humbert. Paris: Garnier Frères, 1549.

Tradução livre de: “‘illustrer’ la langue vulgaire sans se confrondre avec ‘ce peuple ignorant, peuple ennemy de tout rare et antique scavoit’”.

¹¹⁷ Cabe citar, a esse respeito, a ambivalência desse empreendimento, assim como aborda Clerico (1999, p. 158): ainda que visasse fazer o elogio ao francês em detrimento dos idiomas clássicos, os procedimentos empreendidos para a promoção da ilustração ancoravam-se, fortemente, na cultura italiana, que fornecia as formas poéticas mais refinadas, oriundas, igualmente, da época clássica.

filosófica, dois efeitos aparentemente contraditórios recaem sobre o francês: de um lado, ela perde sua capacidade criativa e criadora – *energeia* – para passar a ser somente *ergon*, produto do pensamento, como afirma Meschonnic (1997, p. 59) evocando duas noções de Wilhelm von Humboldt¹¹⁸; por outro, é alçada a um patamar de superioridade linguística por ser legitimada como língua do pensamento filosófico. Nesse sentido, a contradição é aparente, pois o que avaliza a mudança de status – clareza e transparência – é justamente o que faz o idioma “perder” sua capacidade criadora.

O desdobramento desse imaginário coincide não anodidamente com as independências das colônias francesas, com o *renouveau* que sofreu a noção de francofonia a partir da publicação de um número da revista *Esprit*, intitulado *Le français, langue vivante*, em novembro de 1962¹¹⁹, e reforça-se com a reação da França às independências sob a forma de um projeto difusionista da língua após a Segunda Guerra Mundial. Ele inclui discursos de legitimidade (*légitimité*) e de homogeneidade (*homogénéité*) (BOUDREAU, 2016), assim como a ideologia do *standard* (GADET, 2004, p. 19). Juntas, essas narrativas acerca do francês favorecem uma hierarquização das diferentes variantes da língua. Assim, passa-se difusamente a classificar as variantes entre boas e ruins, apaga-se a presença da diversidade da língua francesa do imaginário sociodiscursivo e, finalmente, promove-se a ideia da existência de uma variante acessível a todos os falantes, o *français standard*, também representado pela expressão *français international*¹²⁰.

¹¹⁸ Pensador da filosofia e da linguística prussiano, Wilhelm von Humboldt dedicou-se, entre outros, a efetuar uma reflexão geral sobre a linguagem e um estudo aprofundado sobre a diversidade das línguas, nas palavras de Denis Thouard (2016). Nessa seara, a linguagem é uma criação em funcionamento e em evolução, ou seja, uma atividade no gerúndio, ao que chamou de *energeia*. A *contrario sensu*, *ergon* evocaria uma concepção de linguagem como produto estático do pensamento. Para um retrato aprofundado das noções, consultar Chabrolle-Cerretini (2007, p. 83-96).

¹¹⁹ Na ocasião, autores oriundos de ex-colônias francesas, notadamente, Léopold S. Senghor, Norodom Sihanouk e Jean-Michel Léger, ressignificam a noção – empregada desde o século XIX para classificar a área de compreensão do segundo império colonial francês (DENIAU, 2003) – à luz do que Lavodrama (2007) chama de uma perspectiva libertária e identitária. Caracterizaram-na, assim, como “uma comunidade viva e cidadã que tem o francês compartilhado sem o escrutínio colonial francês”. Tradução livre de: “une communauté vivante et citoyenne ayant le français en partage sans le scrutin colonial français” (GOMES, 2017).

¹²⁰ Menciono a expressão por tê-la ouvido diversas vezes da parte de francófonos.

Ocorre, porém, que os adjetivos *boa* e *standard* são atribuídos a uma variante deveras específica que, diga-se, foi observada já ao final do século XIX: “a posição do francês frente aos dialetos franceses é, ainda, exatamente a mesma; isto é, o francês oficial representa o dialeto de uma única [região]: Paris e Île de France”¹²¹ (SAUSSURE, 2002, p. 186). Análises mais aprofundadas mostram, porém, que, ainda assim, nem todas as variantes faladas em Paris e na Île de France são incluídas nos quesitos *boa* e *standard*, mas somente aquela empregada pelas classes abastadas e intelectuais da França (CHISS, 2011, p. 5). Nesse contexto, todas as formas de singularização linguística – sotaques, expressões idiomáticas, efeitos diversos do contato entre línguas – são colocadas em suspensão a proveito do elogio a uma variante em particular.

É como mito que Meschonnic (1997, p. 22) caracteriza o imaginário sociodiscursivo que acabo de evocar:

[...] digo, desde já, que é justamente por amor da linguagem e da língua, e, especialmente, da francesa, que empreendi, para que possa ser aprofundada, a crítica do mito que se desenvolveu exemplarmente sobre a língua francesa – mais do que sobre todas as outras línguas europeias.¹²²

Como simples fábula, o mito poderia parecer despercebido; no entanto, ao ser tomado por uma história verdadeira, ele veicula uma compreensão acerca do modo de funcionamento da língua, colocando em suspensão as demais representações que dela se possa ter (MESCHONNIC, 1997, p. 22). Talvez, mencione-se, ao lado da noção de língua como instrumento/código, essa também seja uma das razões pelas quais, na bibliografia que trata do ensino do FLE, tão raramente se pergunte “o que é língua e como ela funciona?”, visto que sua definição é subsumida a partir do imaginário construído em torno do francês.

Além desse primeiro efeito sobre o FLE, também na esfera relativa ao ensino-aprendizagem despontam os efeitos do discurso purista e homogeneizante acerca da

¹²¹ Tradução livre de: “la position du français vis-à-vis des patois français est encore exactement la même; c’est-à-dire que le français officiel représente le dialecte d’une seule [région]: Paris et l’Île de France”.

¹²² Tradução livre de: “[...] je dis tout de suite que c’est justement par amour du langage, et de la langue, et spécialement française, que j’ai entrepris, pour qu’on la poursuive, [...], la critique du mythe qui s’est développé exemplairement sur la langue française, plus que sur toutes les autres langues européennes”.

língua através da forte prescritividade de uma norma específica (ANDERSON, 1999, p. 132). Ao remeter a um “conjunto de prescrições que constituem um modelo sociocultural para bem falar¹²³” (GALISSON; COSTE, 1976, p. 306), é possível compreender que a noção de norma refere-se mais a uma variante linguístico-cultural alçada a modelo de *bon usage* que a uma característica interna da língua:

[...] Coseriu (1967) propõe distinguir, de um lado, o *sistema*, definido como um conjunto deveras rico de possibilidades e, de outro, a *norma*, que seleciona um subconjunto dessas possibilidades e retém apenas uma parte restrita. Os “erros” das crianças, dos aloglotas, dos alunos, ou dos adultos cansados ou pouco letrados são, a esse respeito, significativos: muitos deles representam justamente possibilidades do sistema que foram descartadas pela norma¹²⁴ (BERTHOUD; PY, 1993, p. 40).

Além disso, na medida em que a didática do FLE convoca a gramática – e, portanto, uma norma prescrita por *savants* – para responder à pergunta “o que ensinamos quando ensinamos uma língua?” (ANDERSON, 1999, p. 106), estamos tratando de uma abordagem que privilegia o que caracterizo como dever de reprodução de uma variante, que ambiciona uma língua homogênea e, dessa forma, parece remeter a algo do espectro nativo, em que inexistiria heterogeneidade linguística. Assim, a noção de língua com que o FLE opera, apesar (ou em razão?) das contribuições oriundas da linguística, alinha-se mais à representação daquilo que é e deve continuar sendo o idioma francês do que com

Paisagem linguística 4

Onde: Côte d'Azur
Quando: 2017

Durante minhas andanças por aqui e por lá em espaços francófonos, fui convidada a participar de uma formação em FLE. Conversa vai, conversa vem, após uma discussão sobre a diversidade do francês, ouvi da professora responsável por minha formação – que também era avaliadora DELF-DALF: “Tiro pontos quanto o candidato não produz o /R/ posterior”. Qual foi minha surpresa ao saber que ela nascera em polonês e que o francês não era, portanto, sua língua materna. A normatividade da língua já estava impregnada em sua escuta e no próprio imaginário do que é o francês.

¹²³ Tradução livre de: “ensemble de prescriptions constituant un modèle socioculturel pour bien parler”.

¹²⁴ Tradução livre de: “[...] Coseriu (1967) propose de distinguer d’une part le système, défini comme un ensemble très riche de possibilités, d’autre part la norme, qui sélectionne un sous-ensemble de ces possibilités et n’en retient qu’une partie assez restreinte. Les ‘fautes’ des enfants, des alloglottes, des élèves, ou des adultes fatigués ou peu lettrés sont à cet égard significatives: beaucoup d’entre elles représentent justement des possibilités du système écartées par la norme”.

reflexões e questionamentos acerca do funcionamento da língua e da atividade linguística do sujeito falante.

Diante de tal contexto discursivo, não surpreende que estudantes de licenciatura em Letras francesas no Brasil – especialmente, no Rio de Janeiro – tenham uma representação hierarquizada dos diferentes sotaques da língua. Helena Gonçalves (2014), ao expor tais universitários a quatro variedades fonético-fonológicas da língua e pedir-lhes para classificá-las em uma escala que parte de “muito bonito” e vai até “muito feio”, passando por “agradável” e “desagradável”, obteve resultados que mostraram importante desproporção entre as classificações positivas acerca da variante parisiense e as classificações negativas no tocante às variedades senegalesa, quebequense e ao *ch’ti*, variante do norte da França.

Um segundo desdobramento desse imaginário diz respeito aos efeitos que ele pode exercer sobre os locutores de francês como língua não materna, especificamente no que tange ao sentimento de insegurança linguística. Visto que a literatura do FLE é escassa a

esse respeito, é preciso recorrer a estudos empreendidos com francófonos que vivem em meio minoritário. Evoco, nesse sentido, as palavras da sociolinguista francófona Annette Boudreau, na obra *À l’ombre de la langue légitime: l’Acadie dans la francophonie* (2016):

Desde que me lembro, tive a impressão de não falar francês como deveria. [...] Essa língua impregnada em meu imaginário, como sendo uma língua única, bela e pura, era aquela dos livros que eu lia e das pessoas que eu ouvia no rádio. Não tenho dúvidas de que o valor que eu dava a ela e a concepção que tinha dela – uma concepção herdada dos grandes discursos a ela atribuída, discursos que eu tinha quase memorizado pelo tanto que me tocavam – podiam explicar meu medo de não falar “corretamente” [...] ¹²⁵ (BOUDREAU, 2016, p. 13).

Paisagem linguística 5

Onde: no quarto de minha casa que utilizava como sala de aula
Quando: 2015

Primeira aula de francês de um professor universitário brasileiro que trabalha, há anos, com uma bibliografia majoritariamente francófona e que visitara inúmeras vezes a França. Após 50 minutos de conversa em francês sobre assuntos que vão desde a vida cotidiana até questões teóricas, ao final da aula, ele pergunta-me, com incredulidade: “Tu estás mesmo compreendendo o que eu estou dizendo?”.

¹²⁵ Tradução livre de: “depuis aussi longtemps que je me souviens, j’ai eu l’impression de ne pas parler français comme il fallait. [...] Cette langue imprégnée dans mon imaginaire comme étant une langue unique, belle et pure, c’était celle des livres que je lisais et des personnes que j’entendais à la radio. Sans doute que le prix que je lui attachais et la

O depoimento de Boudreau evidencia a tensão existente entre uma falante nativa de francês e um sentimento de insuficiência em relação a uma orientação discursiva acerca do que, difusamente, espera-se de sua expressão na língua. Tal tensão é caracterizada teoricamente pelo conceito de insegurança linguística: “diferentes estratégias são acionadas pelos locutores para tentar enfraquecer o sentimento de insegurança linguística”¹²⁶ (BOUDREAU, 2016, p. 129).

A literatura é abundante na caracterização desse conceito. Adotarei aqui aquela que, a partir de minha experiência docente, observo também em falantes do FLE: “os francófonos de fora da França sentem-se, às vezes, ‘locatários da língua francesa’: não completamente legitimados nas formas linguísticas que eles produzem”¹²⁷ (KLINKENBERG, 2001¹²⁸ *apud* ARRIGHI; BOUDREAU, 2016, p. 10). É ao discurso homogeneizante acerca da língua francesa que se atribui o sentimento de insegurança linguística:

[...] de um lado, uma visão homogeneizante da língua francesa, compartilhada ao mesmo tempo pelo político e pelo intelectual, conduzirá a conceber o francófono como sendo o mesmo em todo lugar. À luz de tal visão, designados no seio de um modelo único, alguns usuários da língua francesa viram ser colocada em xeque sua própria natureza de locutores do francês¹²⁹ (ARRIGHI; BOUDREAU, 2016, p. 3).

Frente ao testemunho de Boudreau e ao conceito de insegurança linguística, experimentado por falantes nativos, a pergunta que se impõe é: o que resta para os falantes que não têm o francês como língua materna? Que lugar sobra para tais

conception que j’en avais – une conception héritée des grands discours qu’on lui consacrait, discours que j’avais presque mémorisés tellement ils me touchaient – pouvaient expliquer ma crainte de ne pas parler ‘correctement’.

¹²⁶ Tradução livre de: “différentes stratégies sont mises de l’avant par les locuteurs pour tenter d’amoinrir le sentiment d’insécurité linguistique [...]”.

¹²⁷ Tradução livre de: “[...] les francophones hors de France se sentent parfois ‘locataires de la langue française’, donc pas complètement légitimés dans les formes linguistiques qu’ils produisent”.

¹²⁸ KLINKENBERG, Jean-Marie. *La langue et le citoyen*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

¹²⁹ Tradução livre de: “[...] d’une part une vision homogénéisante de la langue française, partagée à la fois par le politique et le savant, conduira à concevoir le francophone comme étant le même partout. Ce faisant, appréhendés à l’aune d’un français unique, certains usagers de la langue française ont pu se voir remis en doute dans leur qualité même de locuteurs du français”.

sujeitos já inscritos em uma ou mais línguas no seio do imaginário sociodiscursivo do francês?

Após ter revisitado algumas das características teóricas dos conceitos de aquisição e de interlíngua conforme propostos no campo anglófono e recebidos no francófono, bem como a constituição histórica do imaginário sociodiscursivo homogeneizante sobre o francês, é possível identificar alguns aspectos comuns aos campos abordados, sobretudo no que concerne ao relativo apagamento da diversidade constitutiva do francês. De fato, do ponto de vista teórico, através do paradigma nativo, parece impor-se a ideia de que língua materna e eventuais línguas que o sujeito falante conheça podem atrapalhar o que se caracteriza sob o conceito de aquisição do francês, visto que a proficiência linguística dar-se-á de maneira distinta à materna. Da mesma forma, o imaginário sociodiscursivo leva os falantes – tenham eles o francês como primeira língua ou não – a julgar negativamente variantes distintas da variante *standard*, o que também parece remeter a um componente nativo, por, mais uma vez, colocar em suspenso a diversidade.

2.5 EN GUISE DE CONCLUSION

Ao longo deste segundo capítulo, busquei lançar luz a quatro aspectos da didática do FLE: as diferentes noções empregadas para designar as línguas que um indivíduo fala; o entendimento que a disciplina tem dos conceitos de aquisição e interlíngua, que, entre outros, caracterizam o contato com o francês; os sujeitos teóricos com que opera; e, enfim, os efeitos do imaginário sociodiscursivo do francês sobre a disciplina na prática docente e nos locutores. Trata-se, com efeito, de aspectos que considero essenciais para, de um lado, identificar como a disciplina compreende o processo que leva à capacidade de expressão e compreensão em francês e, de outro, o espaço atribuído ao sujeito falante e à heterogeneidade linguística decorrente do contato entre línguas.

Na seção 2.1, na esteira da revisão bibliográfica empreendida, caracterizei a noção de língua materna como o(s) idioma(s) que permite(m) ao indivíduo fundar-se sujeito no mundo, porque o faz através da língua e da linguagem, e, nesse sentido, afirmei seu emprego no curso desta tese. Já no que tange à noção de língua estrangeira, e especificamente à noção de *français langue étrangère*, uma vez que, de um lado, denota uma distância intransigível entre língua e sujeito falante e, de

outro, compreendo que a relação entre sujeito falante e línguas não é fixa, mas reatualizada segundo as circunstâncias de uso e de apropriação, optei por empregar a expressão em francês como língua não materna.

Já na seção 2.2, ao tratar dos conceitos de aquisição e de interlíngua assim como mobilizados, entre outros, por autores da didática de línguas e do FLE, busquei pontuar as diferentes perspectivas teóricas que conformaram os referidos conceitos e colocar em evidência o paradigma nativo neles imbricados. Questionei, nesse sentido, a pertinência teórica de o FLE operar com tais conceitos para tratar de um fenômeno que envolve um falante já inscrito na linguagem e que, ao aprender francês, encontra-se entre línguas.

Na seção 2.3, coloquei-me em busca dos sujeitos teóricos com que opera o FLE. Visei a apresentar os contornos do sujeito aprendiz e, sobretudo, desvelar a presença do paradigma nativo, que está presente, notadamente, pelo viés do sujeito nativo – conceito oriundo de teorias aquisicionistas adotadas pela didática do FLE.

Ora, já que a língua materna – e as demais que se conheça – não podem ser suspensas no contato com o francês, é preciso supor que a expressão na língua-alvo será necessariamente marcada por alguma forma de hibridismo linguístico. Portanto, afirmar a incomparabilidade entre os falares nativo e em francês como língua não materna deve levar à adoção de um aparato teórico que permita pensar a heterogeneidade constituinte do fenômeno linguístico em questão. Por tal razão, adoto, nesta tese, a perspectiva saussuriana, conforme será apresentada no próximo capítulo.

Na seção 2.4, busquei demonstrar que a língua francesa é, historicamente, marcada pelo estabelecimento de um ideal de pureza, que vem sendo, com o passar do tempo, atualizado através de outros predicados. Entre eles, as noções de *français standard* e de *bon usage* são aquelas cujos efeitos chegam mais fortemente no ensino-aprendizagem do FLE sob a prescrição de normatividade e reprodução de uma variante ideal, que levaria à homogeneidade da língua. Na ocasião, além de argumentar que tal imaginário implica uma suspensão da diversidade linguística, defendi que, face a um imaginário tão claramente demarcado sobre o que é a língua francesa, discussões acerca do funcionamento do fenômeno linguístico não raramente têm espaço reduzido na didática do FLE.

Assim, às questões comumente colocadas em didática “o que é aprender línguas?”, “como aprender as línguas” (CASTELLOTTI, 2017, p. 26), “como se

aprende uma língua?” (GALISSON; COSTE, 1976, p. 42), “o que é saber uma língua?” (MARTINEZ, 2008, p. 5)¹³⁰, nesta tese, acrescento, ainda, outros interrogantes: “como funciona a língua?”, “quais são os componentes linguísticos presentes no contato com um idioma não materno?”, ou seja, “como um sujeito falante apropria-se do francês?”.

Começo a oferecer respostas a tais interrogantes no próximo capítulo, em que, ao desenvolver reflexões que partem da teoria desenvolvida por Saussure, demonstro como se articulam o conceito de *langue* e as noções de fala e escuta. É no seio dessa reflexão que evoco, ademais, a noção de *sujet parlant*, que se revela uma instância ativa na língua, por reorganizar as relações entre formas e sentidos. Ora, se os signos encontram-se potencialmente previstos no sistema, eles são atualizados, tanto na fala quanto na escuta, pela atividade do falante.

A possibilidade de realocação das relações entre formas e sentidos, o conceito de *langue* mutante e mutável e a noção saussuriana de *sujet parlant* constituem as pistas teóricas a partir das quais exploro, no capítulo 4, o contato com o francês como língua não materna analisado a partir do sujeito falante. Trata-se, pois, de mobilizar o aparato teórico já disponível no pensamento saussuriano para pensar prospectivamente um fenômeno linguístico específico.

Ao abordar um sujeito distinto daquele com que é mobilizado no conceito de aquisição e derivados e, notadamente, ao trabalhar com um escopo teórico que me permite pensar a atividade do sujeito falante, a caracterização do contato com o francês também é teoricamente abalada. Por tal razão, também no capítulo 4, determino os contornos teóricos da noção de apropriação do francês como língua não materna e vislumbro, ainda, as condições de possibilidade de uma noção mais ampla: a de *français langue d'appropriation*.

¹³⁰ Tradução livre de: “qu’est-ce qu’apprendre des langues?”; “comment apprendre les langues”; “comment apprend-on une langue?”; “qu’est-ce que savoir une langue?”.

3 NO TERRITÓRIO DA LINGUÍSTICA SAUSSURIANA

“[...] *Ler Saussure, lê-lo realmente, lentamente e refletindo sobre o que se lê, nos novos documentos mais importantes, significa deslocar-se, dando um passo, não para trás, mas para o lado.*”
(Daniele Gambarara)

Ferdinand de Saussure foi um indivíduo de seu tempo. Desde muito precocemente, pôde expor-se à diversidade das línguas e nas línguas. Ainda no ginásio, contiguamente com seu primeiro mergulho em linguística, com o *Essai sur les langues* (BENVENISTE, 1964, p. 22), o futuro linguista efetuou as traduções de *Maria Stuart* e de *Hermann und Dorothea* (JOSEPH, 2012, p. 152). Mais tarde, aprendeu grego, quando se deu conta de que o idioma não era uno, mas diverso, composto de variantes linguísticas (JOSEPH, 2012, p. 131-132).

Já na universidade, em Leipzig, teve aulas de persa antigo e chinês (SAUSSURE; ENGLER, 1989, p. 9) e decidiu gravar os falares em sânscrito de um indiano que visitava a instituição de ensino (JOSEPH, 2012, p. 193). Além de todas essas incursões em diferentes facetas do fenômeno linguístico, Saussure, já adulto, empreendeu, ainda, uma pesquisa de campo na Lituânia, por volta de 1880, buscando melhor entender a acentuação da língua:

com efeito, não há observador estrangeiro capaz de descobrir a acentuação lituana: após ter se informado sobre ela, um indivíduo pode verificá-la, retificá-la – não se pode adentrar o primeiro machado nessa floresta virgem sem ter nascido lituano. Deixo de lado toda a dificuldade que um ouvido estrangeiro tem de captar esse sotaque; estou supondo um perfeito e ideal: mesmo aí, o observador consideraria impossível obter uma ideia geral do sotaque; porque o indivíduo teria, de fato, que comandar <ilegível> a totalidade das palavras, <ileg.> das suas formas flexionais no ordenamento de uma só palavra dessa acentuação. O estrangeiro nunca obterá nada além

de uma imagem fragmentária da <ileg.> confusa desse sotaque^{131,132} (JOSEPH, 2012, p. 273).

Pouco tempo mais tarde, já docente na École des Hautes Études, entre 1881 e 1891, Saussure ficou encarregado do ensino da gramática de diversas línguas, entre elas, gótico, antigo alto-alemão, antigo islandês, grego, latim e lituano (BENVENISTE, 1964, p. 24), disciplinas das quais também se ocupou como professor em Genebra, entre 1886 e 1911.

Se as informações apresentadas permitem-nos caracterizar Saussure como um indivíduo que teve intenso contato com línguas não maternas, elas fornecem-nos apenas uma ilustração de sua *aisance* entre línguas e poucas pistas – se não nenhuma – acerca da linguística que desenvolveu e que o caracterizam como um linguista à frente de seu tempo. Convém, pois, neste capítulo, adentrar nos meandros das reflexões de Saussure com vistas a compreender, minuciosamente, a conformação de seu pensamento para que seja possível operar o deslocamento desejado neste trabalho em direção às noções de sujeito falante e de apropriação do francês como língua não materna, ou ainda, de *français langue d'appropriation*.

Vimos no capítulo 1 que, direta ou indiretamente, a teoria elaborada por Saussure permeou a didática de línguas estrangeiras e, notadamente, do FLE. De fato, ela esteve presente no distribucionalismo bloomfieldiano, que contribuiu para conformar a metodologia áudio-oral americana, que, por sua vez, exercera influência na metodologia audiovisual francesa, em exercícios fonéticos e fonatórios desenvolvidos pelo Cercle Linguistique de Prague e, enfim, na abordagem comunicativa a partir, entre outros, das reflexões de Jakobson.

Igualmente no capítulo 1, evoquei textos que nos ajudaram a recensear as quatro diferentes recepções do *Curso de linguística geral* na França do século XX: a

¹³¹ Tradução livre de: “there is in effect no foreign observer capable of discovering Lithuanian accentuation: one can, after being informed about it, cross-check it, rectify it – one cannot carry the first axe into this virgin forest, without having been born Lithuanian. I leave aside all the difficulty that a foreign ear has in grasping this accent; I am supposing a perfect and ideal : even then, the observer would find it impossible to obtain a general idea of the accent; because one would in effect have to command <[illegible]> the totality of the words, <[illeg.]> of their inflectional forms in order a single word of this accentuation. The foreigner will never obtain anything more than a fragmentary image of the confused [illeg.] of this accent”.

¹³² Nesse excerto, além do olhar – ou melhor, da escuta – do linguista, é possível perceber as impressões do falante-ouvinte face à massa amorfa de sons de uma língua que desconhece: “deixo de lado toda a dificuldade que um ouvido estrangeiro tem de captar esse sotaque”.

primeira, coincidente com a publicação, em 1916, questionava a veracidade da obra – que adotava o ponto de vista sincrônico em linguística – em relação à abordagem adotada na dissertação e tese defendidas por Saussure, ambas ancoradas no perspectiva diacrônica; já a segunda, entre as décadas de 1920 e 1950, foi marcada pelos trabalhos do Cercle Linguistique de Prague e, sobremaneira, por reflexões de cunho fonético e fonológico; a terceira, após a Segunda Guerra, caracteriza-se pelo emprego do *Curso* em campos tais como a semiótica, filosofia, antropologia, sociologia e psicanálise, bem como pela consolidação das famosas dicotomias saussurianas; a quarta recepção, enfim, segundo Colombat, Fournier e Puech (2017), dá-se pela releitura do *Curso* à luz dos manuscritos deixados por Saussure e dos cadernos de alunos que frequentaram os três cursos de linguística geral ministrados em Genebra entre 1907 e 1911, cujos efeitos, entre outros, vieram a questionar as dicotomias associadas ao pensamento saussuriano.

Desde então, não somente foram encontrados e publicados, ao final do século XX e início do século XXI, novos manuscritos saussurianos, mas também foram desenvolvidos inúmeros estudos que repensaram tanto o *Curso* quanto a teoria saussuriana como um todo. Além desse importante *renouveau*, a teoria saussuriana também tem sido cada vez mais difundida mundialmente¹³³ através da tradução e publicação do *Curso* e de outras fontes e mobilizada prospectivamente na teorização de fenômenos linguísticos não diretamente abordados por Saussure – caso do contato com línguas não maternas.

Nesse sentido, ao quadro de recepções, é mister adicionar uma quinta recepção, caracterizada ora como presentista, ora como prospectiva, que remete aos possíveis efeitos e potencialidades do construto elaborado por Saussure. Trata-se, respectivamente, de tomar o construto saussuriano sob o prisma dos problemas atuais das ciências da linguagem (BOUQUET, 2008) e de adotar “um olhar para a frente” (FLORES, 2017, p. 32), indispensável para manter viva uma teoria, já que a reinterpretação “é a condição para lhe dar um lugar na atualidade” (FLORES, 2017, p. 34).

¹³³ Joseph e Velmezova (2018) reúnem, na primeira parte da publicação *Le Cours de linguistique générale: réception, diffusion, traduction*, estudos empreendidos acerca das traduções em chinês, alemão, inglês, italiano, turco e indonésio. A tais traduções, Mollinová (2013) acrescenta as versões em tcheco, russo, polonês, croata, ucraniano, sérvio, sueco, espanhol, português, romeno, catalão, japonês, húngaro, árabe, coreano, grego, basco e, até mesmo, afrikaans.

Não é difícil constatar, pois, que a presente tese insere-se no quinto momento de recepção da teoria saussuriana. De fato, não somente adoto uma postura prospectiva em relação à exegese das fontes do pensamento saussuriano – ao postular, como veremos, a diversidade das e nas línguas como fenômeno a partir do qual Saussure teceu suas reflexões acerca do funcionamento linguístico –, como também desloco o referido construto para pensar o que caracterizo como processo de apropriação do francês como língua não materna. Empreendo, portanto, uma releitura da obra saussuriana que se revela, a um só tempo, fiel e infiel: buscando respeitar a coerência interna das reflexões, não me abstenho de deslocá-las, em razão de suas potencialidades epistêmicas para pensar o sujeito falante que se encontra na fronteira entre línguas.

A fim de compor um quadro que se pretende deveras integral – ainda que não exaustivo – da obra legada por Saussure, o presente capítulo está organizado em quatro seções. Na seção 3.1, situo o construto saussuriano no seio do fazer linguístico do século XIX, notadamente marcado pela linguística histórico-comparativa e pela geografia linguística. Busco colocar em evidência, ademais, a permanência de certas reflexões sobre o fenômeno linguístico ao longo de dois milênios, desde a época greco-romana, e os diálogos empreendidos entre Saussure e seus contemporâneos. Já na seção 3.2, apresento os diversos *corpora* que compõem a obra de Saussure. Trata-se de notas preparatórias para aulas, cadernos de alunos, cartas, manuscritos, análises de livros, entre outros, que foram sendo encontrados em momentos distintos do século XX. A esse já não negligenciável número de fontes, acrescentam-se publicações críticas editadas e reorganizadas das reflexões saussurianas, cujo exemplo mais eloquente é o *Curso de linguística geral*, publicado em 1916 por Bally e Sechehaye. Ao final da seção, elenco as fontes que utilizarei nas reflexões desenvolvidas neste capítulo. Na seção 3.3, adentro na conformação do conceito de *langue*, exegese que empreendo a partir das ponderações saussurianas acerca da diversidade das línguas e nas línguas. Em seguida, busco determinar o entrelaçamento teórico entre *langue*, fala, escuta e *sujet parlant*. Ademais, desloco o *sujet parlant* em direção ao sujeito falante, cuja atividade em francês é um dos objetos do capítulo 4. Enfim, na breve seção 3.4, retomo as razões para o emprego da teoria saussuriana na teorização sobre o fenômeno de apropriação do francês como língua não materna.

3.1 UMA NOVIDADE HEREDITÁRIA

Ainda que tenha sido uma novidade para a linguística do século XX, a proposta desenvolvida por Ferdinand de Saussure não esteve isolada das reflexões de seu tempo. Logo, compreender o caráter hereditário do referido construto – ou seja, o contexto epistemológico e acadêmico em que Saussure nasceu – ajuda a entender alguns dos movimentos teóricos empreendidos pelo linguista. Além disso, ao mostrar em que medida o linguista dialoga com seus ancestrais ou mesmo seus contemporâneos, poderemos, em seguida, compreender em que ele deles se distancia e, portanto, em que inova.

Entre todas as leituras que empreendi de intérpretes da teoria saussuriana, é possível situar a biografia escrita por John Joseph (2012) no reduzido conjunto de obras que exploram detalhadamente o caráter processual e herdeiro da obra de Saussure¹³⁴. De fato, Joseph não nos oferece somente uma linha do tempo da vida do teórico suíço: ao traçar tal linha, o autor presenteia-nos, também, com pistas sobre a conformação de seu pensamento, como podemos ver na passagem em que comenta o primeiro ensaio escrito por Saussure, aos 17 anos, endereçado a Adolphe Pictet:

[A] abordagem algébrica da vogal, abstraindo-a do próprio som, não é comum na linguística à época de Saussure. No entanto, trata-se de uma abordagem que perdurará no seu próprio trabalho. Já podemos perceber a distintividade presente na linguística saussuriana no Ensaio [...] ¹³⁵ (JOSEPH, 2012, p. 155).

Nesse sentido, nesta seção, a partir da obra de Joseph¹³⁶ e, lateralmente, de outros leitores de Saussure, sistematizarei o que considero ser a herança temática e conceitual responsável pela conformação do pensamento saussuriano. Buscarei,

¹³⁴ Convém também citar a obra de Claudia Mejía Quijano (2008), que elabora um retrato diacrônico da vida saussuriana, embora, ao contrário de Joseph (2012), privilegie uma análise psicanalítica das reflexões do linguista.

¹³⁵ Tradução livre de: “(the) algebraic approach to the vowel, abstracting it away from actual sound, is not characteristic of the linguistics of Saussure’s time. It is, however, an approach that will endure in his own work. We can see distinctive features of Saussurean linguistics already in the Essay [...]”.

¹³⁶ A opção por empregar majoritariamente o trabalho de Joseph no desenvolvimento desta seção dá-se não somente por seu profundo conhecimento da obra saussuriana, mas também com o objetivo de contribuir para a difusão da referida publicação junto aos leitores brasileiros.

pois, identificar e agrupar questionamentos e temas comuns aos pensadores da língua-linguagem desde a época greco-romana, bem como as heranças e diálogos estabelecidos contemporaneamente ao desenvolvimento do pensamento saussuriano. Será, assim, possível não somente situar a proposta elaborada por Saussure em suas continuidades e rupturas, mas também argumentar a favor de uma postura epistemológica em especial: a importância do reconhecimento dos caminhos epistemológicos trilhados por Saussure até a emergência de novas reflexões e/ou paradigmas¹³⁷ teóricos.

3.1.1 Herança temática e conceitual

Sem surpresa, é à época helênica que remontam as primeiras reflexões de cunho linguístico que chegaram até nós. Platão, em *Crátilo*, questiona-se sobre a natureza convencional ou natural do signo, e Aristóteles já opera com a noção de língua como sistema de signos e com o termo *semiótica*. É, igualmente, nesta mesma época que a noção – e a prática – de gramática passa a ter espaço entre os gregos, sobretudo pela necessidade de ensinar a língua aos povos dominados (JOSEPH, 2012, p. 73). No que toca a debates mais gerais, a grande questão dizia respeito à relação entre língua e coisas do mundo.

Tendo sido aceita também pelos estoicos, a noção de língua como um sistema de signos percorre a tradição latina através de Santo Agostinho, “para quem a significação através da língua era central na compreensão da natureza humana em relação a Deus”¹³⁸ (JOSEPH, 2012, p. 76). Nesse contexto, os questionamentos acerca da relação entre som e ideia – já presentes no helenismo – tomam força em

¹³⁷ Alinho-me, pois, à ponderação de Joseph (2012, p. 76): “com efeito, nenhum campo de estudo é criado do nada. Há sempre continuidade entre o que foi ensinado, escrito e pensado anteriormente. No entanto, pequenas mudanças de perspectiva da terminologia podem mascarar isso [a continuidade], fazendo parecer que tudo o que precedeu foi meramente um tipo de pré-conhecimento, um cego tateando até que um ou dois fundadores, em retrospectiva, captassem os primeiros vislumbres de luz”. Tradução livre de: “in fact no field of study is ever created from nothing. There is always continuity with what have been thought, written, and taught before. Yet slight shifts in perspective of terminology can mask this, making it seem as though whatever preceded was merely a sort of pre-knowledge, a blind groping about until one or two founders-in-hindsight caught the first glimmers of light”.

¹³⁸ Tradução livre de: “for whom signification through language was central to understanding human nature in relation to God”.

função do caráter material do som: enquanto este aludia ao corpóreo, a ideia constituiria tanto um elemento-chave para a análise semântica quanto um elemento místico-religioso – uma “divina inteligência que criou e ordena o universo”¹³⁹ (JOSEPH, 2012, p. 77).

A alta Idade Média levantara, através da *grammatica speculativa*, um debate até então pouco desenvolvido na história das ideias linguísticas: a universalidade das categorias gramaticais, sob a argumentação de que modos de significação refletiriam diretamente o pensamento. De fato, em 1660, Claude Lancelot e Antoine Arnauld – dois dos principais gramáticos da escola de Port Royal – publicam a *Grammaire générale et raisonnée*, cujo método consistia em analisar a língua francesa a fim de compreender as relações entre a estrutura da linguagem humana e a estrutura do pensamento. É, porém, no século XVIII que a busca pela universalidade linguística toma mais força e seus efeitos alastram-se até Saussure e, mais tarde, Chomsky de diferentes maneiras.

O próximo importante momento da história das ideias linguísticas é marcado pelo *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (na grafia atual), escrito por Étienne Bonnot de Condillac (1746), em que o autor

propõe um acordo baseado na Bíblia entre a visão cartesiana da mente, que possuiria ideias inatas e que controlaria os sentidos, e a perspectiva de Locke da mente como uma *tabula rasa*, inteiramente dependente dos sentidos para o conhecimento que adquire¹⁴⁰ (JOSEPH, 2012, p. 80-81).

Nesse trabalho, pela primeira vez, a língua foi tomada como princípio-chave para explicar a formação da mente, o que levou o autor a investigar suas propriedades internas. Foi, segundo Joseph (2012, p. 81), o primeiro construto teórico que buscou compreender a língua a partir de seus fenômenos internos (incluindo o emprego de noções como analogia e arbitrário, também presentes na teoria saussuriana):

as línguas não são uma coleção de expressões usadas aleatoriamente ou que são empregadas somente porque concordamos em usá-las. Se o uso de cada palavra pressupõe uma convenção, a convenção pressupõe uma razão para a adoção de cada palavra. E a analogia – a fonte da lei, sem a qual seria impossível entendermos uns aos outros

¹³⁹ Tradução livre de: “divine intelligence that created and orders the universe”.

¹⁴⁰ Tradução livre de: “proposes a biblically based compromise between the Cartesian view of mind as possessing innate ideas and controlling the senses, and the Lockean view of it as a *tabula rasa* entirely dependent on the senses for the knowledge it acquires.”

– não permite uma escolha absolutamente arbitrária. No entanto, como analogias diferentes resultam em expressões diferentes, acreditamos que estamos fazendo uma escolha, e estamos errados: quanto mais consideramos que temos controle de nossas escolhas, mais escolhemos arbitrariamente e piores são as escolhas que fazemos¹⁴¹ (CONDILLAC¹⁴² *apud* JOSEPH, 2012, p. 81).

Do exposto, ao retomar debates envolvendo a esfera linguística desde a época helênica, podemos constatar que noções como signo, sistema, analogia e arbitrário também já operavam, ainda que com diferentes valores, em diversos momentos e em reflexões ancoradas em pontos de vista distintos. Além disso, podemos construir brevemente um dos pontos de inflexão nos estudos linguísticos que levou ao nascimento da disciplina da linguística: a busca por universais.

3.1.2 Heranças imediatas

Como bem indica o título desta subseção, nas linhas que seguem, abordarei as heranças imediatas e os diálogos estabelecidos por Saussure. Por herança imediata, compreendo os trabalhos que, à época do linguista, estavam sendo produzidos e que foram acessados pelo linguista genebrino. Já na categoria diálogos estabelecidos, trato dos efeitos da experiência de Saussure como discente em sua teoria. Da mesma forma que a seção precedente, objetivo, aqui, contextualizar o trabalho saussuriano em um longo conjunto de reflexões sobre o fenômeno linguístico.

¹⁴¹ Tradução livre de: “languages are not a collection of expressions taken at random, or which are used only because we have agreed to use them. If the use of each word presupposes a convention, the convention presupposes a reason for the adoption of each word. And analogy, the source of law, and without which it would be impossible to understand one other, does not permit an absolutely arbitrary choice. But, because different analogies lead to different expressions, we believe we are choosing, and we are wrong: for the more we consider ourselves to be in control of the choice, the more we choose arbitrarily, and the worse are the choices we make”.

¹⁴² CONDILLAC, Étienne Bonnot de. *Essai sur l'origine des connoissances humaines*: ouvrage où l'on réduit à un seul principe tout ce qui concerne l'entendement humain. Amsterdam: Chez Pierre Mortier, 1746.

3.1.2.1 Duas grandes correntes envolvendo a noção de língua

Duas importantes correntes linguísticas¹⁴³ passam a ocupar o universo acadêmico no século XIX: a linguística histórico-comparativa e a geografia linguística. Tratarei, inicialmente, da primeira.

A literatura apresenta certo consenso de que Bopp (1816), no *Système de conjugaison du Sanskrit comparé à celui des langues grecque, latine, persane et germanique*, inaugura a hipótese segundo a qual haveria uma interrelação genética entre os idiomas – mortos e vivos. Tal hereditariedade das línguas remontaria a uma língua-mãe, o indo-europeu, cujas formas linguísticas seriam acessíveis pela análise comparativa entre línguas-irmãs (francês e português, por exemplo) e línguas-mães e filhas (latim e francês)¹⁴⁴.

Saussure toma conhecimento dessa perspectiva de análise linguística ainda em sua adolescência, através do livro *Les origines indo-européennes ou les Aryas primitifs*, de Adolphe Pictet (JOSEPH, 2012, p. 150). Após a leitura da obra, nas palavras Joseph (2012, p. 150), “um linguista nasceu e foi exposto, em segunda mão, ao trabalho de todos os indo-europeístas comparatistas, de Bopp até Schleicher, Curtius e outros escritos sobre o assunto até o final de 1850”¹⁴⁵. Além de situar-nos em relação aos trabalhos produzidos à época, tal informação fornece-nos, ainda, outro dado se não importante, pelo menos interessante: Saussure foi iniciado na linguística através de um método que engloba a análise de grande diversidade de línguas.

Contiguamente, Saussure também teve acesso a outro estudo de Pictet, *Du beau* (1856), que, apesar de tratar da estética, traz ponderações sobre o

¹⁴³ Em capítulo do livro *Saussure: a invenção da linguística*, Cruz (2013) afirma que o pensamento saussuriano desenvolveu-se também em oposição à tradição naturalista.

¹⁴⁴ A perspectiva adotada pela gramática histórico-comparativa é, atualmente, empregada para avaliar as barreiras linguísticas da aquisição de uma língua estrangeira. A partir da análise comparativa das dimensões morfológica, sintática e fonética entre idiomas, o campo busca estabelecer correlações entre o parentesco das línguas e associa tal relação à facilidade e/ou à dificuldade de sua aquisição.

¹⁴⁵ Tradução livre de: “a linguist was born and had been exposed at second hand, to the work of all the comparative Indo-Europeanists from Bopp to Schleicher, Curtius and other writings on the subject up to the end of the 1850s”.

funcionamento da língua: “a língua [...] é, em si, nada mais do que um signo arbitrário e variável”¹⁴⁶ (PICTET, 1856¹⁴⁷ *apud* JOSEPH, 2012, p. 218). E ainda:

[...] o som, de fato, não tem mais, na língua, qualquer sentido imediato; ele foi reduzido ao papel de um signo arbitrário, cujo significado varia infinitamente segundo a diversidade das línguas. É através da sua combinação com a articulação que o simples som vocal se torna suscetível de servir como um signo ao pensamento e de se curvar a todas as suas necessidades. Esse caráter profundamente artificial da língua faz dela, sem dúvida, a forma menos material que pode ser empregada para a manifestação da mente [...] ¹⁴⁸ (PICTET, 1856 *apud* JOSEPH, 2012, p. 218).

Encontramos, pois, já na linguística histórico-comparativa, o emprego de noções tais como língua, sistema, signo, arbitrário, valor e/ou diferença. Ademais, nela é possível perceber a presença de reflexões sobre mudanças linguísticas e, notadamente, sobre os mecanismos que as possibilitam – a analogia¹⁴⁹ e as mudanças fonéticas. Segundo Joseph (2012, p. 1907), “para os neogramáticos, tudo se resumia a somente uma causa: a analogia, o processo racional pelo qual os falantes detectam aparentes padrões lógicos na língua e mantêm esses padrões diante das mudanças fonéticas que os perturbariam”¹⁵⁰.

Entremos, agora, na geografia linguística, também chamada de dialetologia, cujos expoentes foram, sobretudo, Jules Gilliéron, Edmond Edmont e Georg Wenker por terem elaborado atlas linguísticos da França e da Alemanha. Objetivando cartografar as diferentes características de um determinado idioma ou dialeto e situá-los em determinado espaço, os pesquisadores empreenderam inúmeras pesquisas de campo.

¹⁴⁶ Tradução livre de: “language [...] is in itself nothing more than an arbitrary and variable sign”.

¹⁴⁷ PICTET, Adolphe. *Du beau dans la nature, l’art et la poésie: études esthétiques*. Paris: J. Cherbuliez, 1856.

¹⁴⁸ Tradução livre de: “sound, in effect, no longer has, in language, any immediate sense; it has been reduced to the role of an arbitrary sign, the meaning of which varies infinitely following the diversity of languages. It is through being combined with articulation that the simple vocal sound becomes susceptible to serving as a sign to thought, and of bending itself to all its needs. This profoundly artificial character of language makes it, without question, the least material form that can be employed for the manifestation of the mind [...]”.

¹⁴⁹ O emprego do conceito de analogia no âmbito sincrônico foi mencionado no capítulo 1, seção 1.3.2, desta tese.

¹⁵⁰ Tradução livre de: “for the Neogrammarians it boiled down to one cause only: analogy, the rational process whereby speakers detect what appear to be logical patterns in language, and maintain these patterns in the face of phonetic changes that would disrupt them”.

O pesquisador Edmont, percorrendo sem descansar o território galo-romano durante quatro anos (1897-1901), colheu, graças ao questionário preparado por Gilliéron, os traços essenciais dos falares orais dos 638 pontos que selecionara. Gilliéron, por sua parte, reunia os materiais e os cartografava; cada palavra, cada viagem tinha seu mapa em YALF, a forma sendo escrita – em alfabeto fonético – sob o número que correspondia ao burgo visitado por Edmont; 1.423 mapas gerais foram, assim, elaborados, aos quais se acrescentaram, em média, 600 mapas menores, que diziam respeito à metade sul da Gália romana. O estudo de um dialeto particular e a acumulação de monografias dialetológicas (geralmente desenvolvidas sem qualquer garantia científica) seriam substituídos – ou, pelo menos, sobrepostos – pelo estudo da palavra, feito, por sua vez, através dos diferentes falares locais¹⁵¹ (LEROND, 1964, p. 553).

A influência de tais estudos na obra saussuriana dá-se de maneira distinta das demais, que foram, sobretudo, frutos de uma espécie de transmissão e reconceitualização teóricas. De fato,

as visões saussurianas acerca da linguística geográfica não são – como o capítulo intitulado “Linguística geográfica” no *Curso de linguística geral* parece sugerir – um mero apêndice as suas propostas para a disciplina da linguística. Elas constituem, ao contrário, uma parte importante do argumento saussuriano e devem ser vistas no contexto do debate sobre o trabalho de Gilliéron nas primeiras décadas do século XX¹⁵² (HARRIS, 1993, p. 1).

Com efeito, o contato com a geografia linguística – e as respectivas contiguidades e diferenças entre línguas e dialetos observadas entre um ponto e outro

¹⁵¹ Tradução livre de: “l’enquêteur Edmont, parcourant sans relâche le territoire gallo-roman pendant quatre années (1897-1901), avait recueilli, grâce au questionnaire préparé par Gilliéron, les traits essentiels des parlers oraux des 638 points qu’il avait explorés. Gilliéron, quant à lui, colligeait les matériaux et les cartographiait; chaque mot, chaque tour avait sa carte dans YALF, la forme étant inscrite – en alphabet phonétique – sous le numéro qui correspondait au bourg visité par Edmont; 1423 cartes générales furent ainsi établies, auxquelles s’ajoutèrent environ 600 cartes réduites, qui concernaient la moitié méridionale de la Gaule romane. A l’étude d’un patois en particulier, à l’accumulation des monographies dialectologiques (souvent exécutées en dehors de toute garantie scientifique) allait se substituer – ou du moins se superposer – l’étude du mot à travers les différents parlers locaux”.

¹⁵² Tradução livre de: “Saussure’s views on linguistic geography are not – as the position of the chapter entitled “Linguistique géographique” in the *Cours de linguistique générale* might appear to suggest – a mere appendage to his proposals for the science of linguistics. On the contrary, they constitute an important part of Saussure’s argument and must be seen in the context of the debate about the work of Gilliéron in the early decades of the 20th century”.

do território – conduziu Saussure a perguntar-se sobre as causas da diversidade linguística, conforme mostrarei na seção 3.3 deste capítulo.

3.1.2.2 Diálogos contemporâneos

Se, como pudemos ver, a teoria saussuriana se inscreve no inventário diacrônico das ideias linguísticas, os diálogos empreendidos entre Saussure e seus contemporâneos contribuem igualmente para o aprofundamento da teoria que ele viria a desenvolver. Destarte, ainda a partir da leitura de Joseph (2012), pude identificar três importantes professores cujas reflexões interpelaram Saussure: Antoine Verchère, no ginásio, e Karl Brugmann e Hermann Osthoff, durante os anos acadêmicos, em Leipzig. Com os dois primeiros, Saussure aproximou-se da perspectiva da linguística geral, ou seja, de reflexões centradas na língua e no seu funcionamento. Já com Osthoff, Saussure teve acesso a uma proposta de resumo, de sistematização, da linguística que lhe era contemporânea. Vejamos brevemente os pormenores dessas influências.

É através das notas de um colega de Saussure, Claparède – cujo sobrenome é desconhecido por Joseph – que encontramos pistas das aulas ministradas por Verchère. Nelas, o professor tece reflexões acerca da dinâmica linguística, em que já podemos ver o emprego de noções que irão compor o construto teórico saussuriano:

um dos grandes recursos da espécie humana é a capacidade de se comunicar intelectualmente. Essas comunicações são realizadas por diferentes meios, que geralmente levam o nome de linguagem (*langage*). Os processos materiais são chamados signos. Mas se alguém dá um signo a uma pessoa ausente, ele não tem mais valor. Toda vez que é feita uma coleção de signos convencionais ou naturais, ela é chamada de linguagem (*langage*). Existem vários sistemas de signos: assim, os sons da voz ou da fala (*parole*), que é a linguagem por excelência (*la langue*) [...] ¹⁵³ (JOSEPH, 2012, p. 143).

¹⁵³ Tradução livre de: “one of the great resources of the human species is the ability to communicate intellectually. These communications are carried out by different means which generally take the name of language (*langage*). The material processes are called signs. But if one gives a sign to an absent person it no longer has any value. Every time a collection of conventional or natural signs is made, this is called a language (*langage*). There are several systems of signs: thus the sounds of the voice or speech [*parole*], which is language par excellence (*la langue*) [...]”.

Anos mais tarde, já em Leipzig, Saussure cursara a disciplina de história da linguística moderna, ministrada por Osthoff, cuja *table de matières* consistia em: I – História do conhecimento de sânscrito na Europa; II – A ciência das línguas comparativa, Fr. Bopp; III – A ciência das línguas histórica, J. Grimm; IV – A ciência das línguas filosófica, W. Humboldt; V – A fusão das duas primeiras disciplinas (JOSEPH, 2012, p. 194). Dessa vez, não foi preciso recorrer a anotações de colegas, já que Saussure preencheria dois cadernos que viriam a ser uma das fontes dos cursos de linguística geral ministrados em Genebra: “quando ele próprio (Saussure) fez um levantamento da história da linguística como parte de suas palestras sobre linguística geral a partir de 1907, seguiu de perto o que havia sido ensinado por Osthoff 30 anos antes”¹⁵⁴ (JOSEPH, 2012, p. 195).

Chegamos, então, ao terceiro professor, Brugmann, cujas exposições também produziram importantes efeitos na obra saussuriana. Apesar de ministrar a disciplina de gramática do grego, Brugman dedicara-se – assim como Verchère, no ginásio – a questões de linguística geral, perguntando-se

como acontece a mudança linguística – como uma inovação, inicialmente percebida como uma anormalidade pela maioria das pessoas e rejeitada por elas, passa a ter a força de “lei” psicológica à qual o indivíduo não resiste porque não a percebe de nenhuma maneira¹⁵⁵ (JOSEPH, 2012, p. 196).

Saussure, então, anota: “as leis fonéticas e a analogia são os únicos fatores que transformam uma língua – as leis fonéticas podem ser fisiológicas ou psicológicas”¹⁵⁶ (JOSEPH, 2012, p. 196). O reflexo dessas notas aparece claramente nas fontes saussurianas estudadas. E ainda:

Efeitos da analogia.
Todas as reestruturações que não são mudanças de som
Só pode haver remodelações usando o modelo de formas mais antigos. Scherer deu, primeiramente, o devido reconhecimento a esse princípio. Leskien primeiro tem razão em termos de leis sonoras. –

¹⁵⁴ Tradução livre de: “when he himself [Saussure] came to survey the history of linguistics as part of his lectures on general linguistics starting in 1907, he adhered closely to what he had been taught by Osthoff thirty years before”.

¹⁵⁵ Tradução livre de: “how linguistic change happens – how an innovation, initially perceived as an abnormality by most people and rejected by them, comes to have the force of psychological ‘law’ that individual do not resist because they do not perceive it at all”.

¹⁵⁶ Tradução livre de: “phonetic laws and analogy are the only factors that transform a language – Phonetic laws can be physiological or psychological”.

Paul Studies IV. Não é o mesmo que ~~leis sonoras mentais~~.
 [...] Regeneração associativa¹⁵⁷ (JOSEPH, 2012, p. 197).

Por fim, falta mencionar rapidamente as reflexões de Victor Egger (1881) acerca da fala interior (*parole intérieure*), um trabalho ancorado na psicologia descritiva, que Saussure não somente leu, mas também sobre o qual teceu anotações em 26 páginas do livro, conforme demonstra Joseph (2010) no artigo *Saussure's notes of 1881-1885 on inner speech, linguistic signs and language change*. Mesmo que pouco conhecidas – ou, talvez, reconhecidas –, as reflexões de Egger tiveram importante influência no trabalho saussuriano, como podemos ver na seguinte reflexão acerca do signo linguístico: “o estado mais forte de um determinado grupo de imagens, isto é, de uma ideia, é o seu signo; a organização do grupo é perfeita quando uma imagem estranha à essência da ideia é associada a ela e desempenha o papel de signo [...]”¹⁵⁸ (EGGER, 1881¹⁵⁹ *apud* JOSEPH, 2010, p. 110).

As obras, aulas, reflexões e os pensadores até aqui recenseados desde o longínquo período greco-romano demonstram que a teoria desenvolvida por Saussure assenta-se no contexto de uma tradição ocidental de estudos sobre os fatos de língua e de linguagem. As continuidades terminológicas, ademais, revelam que os conceitos que apareceram na proposta saussuriana já circulavam durante o século XIX, ainda que tenham sido reorganizados e ressignificados em um construto autônomo e inovador.

Mas em que Saussure inovou? Como já apontado no capítulo 1, Saussure é considerado o fundador da linguística moderna por ter buscado definir o objeto da disciplina através da inserção de um novo ponto de vista teórico: a análise sincrônica. De fato, até o final do século XX, como já pontuei, os estudos linguísticos

¹⁵⁷ Tradução livre de:

“Effects of analogy.

All restructurings which are not sound changes

There can only be reshaping using the model of the older forms. Scherer first gave this principle due recognition. Leskien first has it right in terms of sound laws. — Paul Studies IV. Not the same as ~~mental sound laws~~.

[...]

Associative regeneration”.

¹⁵⁸ Tradução livre de: “(t)he strongest state of a given group of images, i.e. of an idea, is its sign; the organisation of the group is perfect when an image foreign to the essence of the idea is attached to it and plays the role of sign [...]”.

¹⁵⁹ EGGER, Victor. *La parole intérieure: essai de psychologie descriptive*. Thèse. Faculté des Lettres de Paris, Paris, 1881.

encontravam-se, entre outros, fortemente marcados pela perspectiva diacrônica, ou seja, a comparação de idiomas vivos e mortos, a fim de reconstituir sua interrelação hereditária e, idealmente, remontar a uma língua-mãe. Do ponto de vista epistemológico – e, mencione-se, metodológico –, então, a novidade saussuriana deu-se no sentido de argumentar que, além do estudo diacrônico, a linguística deveria ocupar-se também, e sobremaneira, da descrição sincrônica dos idiomas, isto é, estabelecer as características de um determinado estado de língua em um período específico do tempo e do espaço. A partir dessas descrições, a disciplina poderia, então, compreender os mecanismos permanentes e universais que regem o fenômeno linguístico, conforme já demonstrei no capítulo 1 desta tese.

3.2 O PENSAMENTO SAUSSURIANO: FONTES DE HETEROGENEIDADE

Apesar dos efeitos que teve na linguística e, até mesmo, em vários campos das ciências humanas, a maior parte das reflexões saussurianas não foi diretamente publicada pelo linguista. De fato, Saussure publicou: sua dissertação de mestrado sobre o sistema primitivo das vogais nas línguas indo-europeias, intitulada *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes* (doravante, *Mémoire*), defendida em 1879; sua tese acerca do emprego do genitivo absoluto em sânscrito, intitulada *De l'emploi du génitif absolu en sanskrit* (doravante, *De l'emploi*), defendida em 1881; e estudos pontuais¹⁶⁰ reunidos postumamente pelos linguistas Charles Bally e Léopold Gautier, em 1922, sob o nome *Recueil de publications scientifiques de Ferdinand de Saussure*. Sua obra mais conhecida, o *Curso de linguística geral*, é fruto, como já pontuei em outros momentos, de um trabalho de compilação e de edição de cadernos de alunos que participaram de disciplinas de linguística geral ministradas pelo linguista em Genebra entre 1907 e 1911 e, lateralmente, de manuscritos.

Ao longo do século XX, outros documentos foram sendo encontrados e publicados: o manuscrito *De la double essence du langage* (doravante, *De la double*

¹⁶⁰ Segundo Mejía Quijano (2005), além do *Cours*, foram publicadas algumas obras atribuídas a Ferdinand de Saussure, mas escritas por outros alunos e/ou linguistas, quais sejam: a tese de Paul E-Martin, em 1915, *La destruction d'Avenches dans les Sagas scandinaves*, elaborada a partir das notas de tradução de Saussure; o estudo de Louis Gauchat, intitulado *Le nom de la ville d'Oron à l'époque romaine* (1920); e algumas produções de Louis Hjelmslev, Nikolai Trubetzkoy e Eric Buysens.

essence), publicado por Simon Bouquet e Rudolf Engler, em 2002, nos *Escritos de linguística geral* (doravante, *Escritos*), e por René Amacker, em 2011; os cadernos de Émile Constantin referentes ao terceiro curso de linguística geral, publicados integralmente em 2005; o *Théorie des sonantes* (2002) e o manuscrito *Phonétique* (1995), duas longas reflexões sobre os aspectos fônicos da língua editados sob a curadoria de Maria Pia Marchese; estudos sobre anagramas greco-latinos, editados e interpretados por Jean Starobinski (1971) e Pierre-Yves Testenoire (2013); cartas trocadas com familiares, amigos e outros pensadores, organizadas por Claudia Mejía Quijano (2008); e, inclusive, um caderno de notas pessoais, publicado por Robert Godel sob o nome de *Souvenirs de F. de Saussure concernant sa jeunesse et ses études* (1960).

A peculiaridade autoral do *Curso*, aliada à descoberta das demais fontes do pensamento saussuriano, foi suscitando um interesse crescente de pesquisadores que, ao estudar as fontes, acabaram por fundar um campo de pesquisa centrado na exegese da teoria saussuriana. Nesse sentido, é essencial citar: a tese de Godel, defendida em 1957, *Les sources manuscrites du Cours de Linguistique Générale*; a edição crítica de Engler, finalizada em 1968, que contém cadernos de vários alunos participantes das disciplinas de Genebra, manuscritos e trechos do *Curso*; a edição crítica elaborada por Tullio De Mauro (1967), com preciosas notas sobre a organização e a edição do *Curso*; as publicações de Eisuke Komatsu, a partir de 1993 (SAUSSURE; KOMATSU; WOLF, 1996, 1997); e, mais recentemente, o trabalho de Estanislao Sofia (2015), entre muitos outros.

Dados os efeitos das reflexões saussurianas em distintos campos das humanidades, seria extremamente difícil precisar, aqui, todas as produções acadêmicas que reinterpretem a teoria desenvolvida pelo linguista. Engler, no entanto, poupou-nos largamente do que seria um extenuante empreendimento de pesquisa e compilação ao fornecer seis detalhadas publicações (1976, 1977, 1979, 1986, 1989, 1998), citando tanto trabalhos/manuscritos elaborados por Saussure quanto reflexões relacionadas à teoria. Outra obra de grande fôlego é o trabalho de Giuseppe Cosenza (2016), publicado recentemente, sobre a terminologia saussuriana. Nele, o linguista não somente percorre o léxico empregado por importantes leitores de Saussure que publicaram versões do *Curso*, mas também aponta o emprego dos termos saussurianos em várias fontes, notadamente, no *Mémoire*, no *De l'emploi*, nos manuscritos *De la double essence*, *Phonétique* e

Théorie des Sonantes, bem como nas notas manuscritas referentes ao primeiro, segundo e terceiro cursos de linguística geral, ministrados em Genebra.

Frente a tal heterogeneidade de fontes, a obra legada por Saussure não poderia apresentar-se de maneira mais complexa aos leitores contemporâneos. A não ser que o pesquisador possa trabalhar diretamente com os manuscritos e empreender um não negligenciável trabalho exegético, o acesso ao pensamento saussuriano dá-se por intermédio das obras mencionadas.¹⁶¹

Diante desse cenário, que fontes privilegiar? Ao longo de quase uma década de mergulho nas referidas fontes e em publicações de releitores da teoria, fui passando a valorizar não somente a produção exegética e editorial, mas também a potencialidade prospectiva de um pensamento que não foi finalizado e que é permeado por rasuras, correções, digressões, espaços em branco, como que convidando os pesquisadores futuros a preenchê-los. Portanto, trabalho, neste estudo, com as fontes do pensamento saussuriano que, ao partirem da diversidade linguística, fornecem-me ferramentas teóricas para pensar a relação entre *langue*, fala, escuta e *sujet parlant* e, nesse sentido, viabilizam teoricamente a reflexão que busco empreender, no capítulo 4, acerca da atividade do sujeito falante no processo de apropriação do francês como língua não materna. Trata-se, pois, de uma abordagem prospectiva que busca explorar a proposta saussuriana à luz de um fenômeno específico. Para tanto, privilegiarei três fontes principais: o *Curso* (2006)¹⁶², os *Escritos* (2002)¹⁶³ e os cadernos de Constantin (SAUSSURE; CONSTANTIN, 2005), que, juntas, contêm a proposta saussuriana no que tange tanto à diversidade das e nas línguas quanto ao funcionamento do sistema.¹⁶⁴

¹⁶¹ É mister mencionar que o trabalho interpretativo, porém, não está isento de discordâncias. A mais premente entre elas talvez seja o debate acerca da legitimidade do *Cours*, que, para alguns importantes releitores, como Simon Bouquet e Rudolf Engler (2002), trata-se de uma vulgata do pensamento saussuriano e, para outros, como Claudine Normand (2009), um trabalho de difusão necessário frente à relativamente escassa publicação.

¹⁶² Como pontuado no capítulo 1, adotarei a versão em português brasileiro de 2006. A edição crítica de Tulio De Mauro (1967) será utilizada na menção às notas, sob a forma “De Mauro (1967, p., n.º da nota)”.

¹⁶³ A despeito de existir uma versão em francês, empregarei a versão em português para evitar sobrecarregar desnecessariamente as notas de rodapé.

¹⁶⁴ Importante pontuar que, apesar das datas recentes, trata-se de reflexões desenvolvidas em diferentes momentos do final do século XIX e início do século XX. Ademais, ainda que não adote um critério cronológico para o emprego das obras, busco dar conta fielmente da coerência interna do construto teórico desenvolvido por Saussure.

3.3 SOB O PRISMA DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: NOS MEANDROS DA TEORIA SAUSSURIANA

Ao longo do século XX, as reflexões empreendidas por Saussure foram objeto de interpretações diversas tanto no campo da linguística *lato sensu* quanto em áreas adjacentes. Desenvolveu-se, ademais, um campo que visa a estudar especificamente o pensamento saussuriano, chamado por Claudine Normand (2009, p. 22) de *saussurologia*. Ao passo que a presente tese filia-se a este campo, ela também pode ser enquadrada no que considero ser a quinta recepção da proposta saussuriana, caracterizada por um olhar prospectivo, conforme pontuei na introdução deste capítulo.

Portanto, na seção 3.3.1, estabeleço um percurso interpretativo que parte das línguas para chegar à *langue*, caminho teórico que, argumento, também foi estabelecido por Saussure. Na sequência, na seção 3.3.2, demonstro como o conceito saussuriano de *langue* apresenta-se teoricamente imbricado às noções de fala, *sujet parlant* e, até mesmo, escuta. É tal construto que me permite estabelecer as condições teóricas para erigir a noção de sujeito falante, que, ao aprender francês, encontra-se entre línguas e, assim, reorganiza as relações entre formas e sentidos presentes nas línguas em contato.

3.3.1 Da diversidade linguística ao conceito de língua

As reflexões que levaram Saussure a operar uma reconceitualização drástica da linguística de sua época e propor o ponto de vista sincrônico para os estudos sobre a língua não aparecem inicialmente no *Curso*. Em sua dissertação, em sua tese e, até mesmo, durante dez anos de experiência docente na École des Hautes Études – entre 1881 e 1891 –, já vemos presentes, ainda que embrionariamente, conceitos centrais da teoria, como sistema e valor (BENVENISTE, 1964).

É, porém, em 1891, ao longo de três conferências proferidas em Genebra, que o linguista apresenta sua proposta mais madura teoricamente, mesmo que ainda – e

sempre – em construção.¹⁶⁵ Nelas, além de argumentar pela pertinência epistemológica dos estudos da linguagem no âmbito do conhecimento geral, Saussure estabelece o fenômeno sobre o qual deverá se debruçar o linguista: as línguas (*les langues*), que são as materialidades possíveis de se analisar para, então, depreender os princípios e mecanismos que pautam a *langue*:

[...] o estudo da linguagem como fato humano está todo ou quase todo contido no estudo das línguas. [...] os mais elementares fenômenos da linguagem jamais serão vislumbrados, nem claramente percebidos, classificados e compreendidos, se não se recorrer, em primeira e em última instância, ao estudo das línguas. [...] uma é a generalização da outra. Querer estudar a linguagem sem se dar ao trabalho de estudar suas diversas manifestações que, evidentemente, são as línguas, é uma empreitada absolutamente inútil e quimérica; por outro lado, querer estudar as línguas esquecendo que elas são primordialmente regidas por certos princípios que estão resumidos na ideia de linguagem é um trabalho ainda mais destituído de qualquer significação séria, de qualquer base científica válida (SAUSSURE, 2002, p. 128-129).

A fim de oferecer uma perspectiva alternativa à linguística diacrônica, mas também intrigado pelos estudos em geografia linguística, Saussure (2002, p. 132) observa que “a língua se diferencia no tempo e que [...] ela se diferencia ou se diversifica no espaço”. É a partir de tal constatação acerca da dinâmica do fenômeno que o linguista postula os dois princípios que regem o sistema linguístico, quais sejam: sua continuidade e sua transformação no tempo e no espaço.

Para explicar o princípio da continuidade linguística, Saussure pergunta-se sobre a vida e a morte dos idiomas: em que momento lavrou-se o atestado de morte do latim e o de nascimento do francês? Face ao questionamento jocosos, responde: “jamais aconteceu que as pessoas da França acordassem dizendo *bom-dia* [sic] em francês, tendo, antes de dormir, na véspera, dito *boa-noite* [sic] em latim” (SAUSSURE, 2002, p. 133, grifos do autor). Percebendo, então, que o latim não foi substituído pelo francês, mas, paulatinamente, tornou-se o francês, Saussure afirma que “o francês não *vem* do latim, mas é o latim, falado numa data determinada e em determinados limites geográficos. *Chanter* não *vem* da palavra latina *cantare*, mas é a palavra latina *cantare*” (SAUSSURE, 2002, p. 134, grifos do autor). Destarte, sem

¹⁶⁵ O processo de construção teórica é visível, por exemplo, pela oscilação terminológica, notadamente, acerca dos conceitos de língua e linguagem, que se apresentarão mais claramente delimitados na derradeira edição da disciplina de linguística geral que profere em Genebra, entre 1910 e 1911.

causas externas – como a dizimação de um povo –, um idioma, a exemplo do latino, tenderá a permanecer no tempo e no espaço.

Além desse primeiro princípio, o raciocínio saussuriano conclui igualmente que, apesar de perene, a língua não se traduz por um sistema fixo e imutável. A partir da observação da diversidade dos idiomas e nos idiomas presente na geografia linguística, Saussure postula a transformação constante da língua no tempo e no espaço. Assim, pergunta-se novamente: como é possível que não falemos, hoje, o latim que falava Júlio César? E pergunto: por que não se fala, hoje, em Québec, o francês dos franceses que colonizaram a província?

O linguista observou que o fenômeno linguístico sofre pequenas modificações ao longo do tempo e do espaço, o que lhe permitiu propor um segundo princípio que rege o fenômeno linguístico: a mutabilidade – contraparte do primeiro. Para ilustrar seu argumento, Saussure (2002, p. 137) vale-se de uma metáfora:

um excêntrico chamado Boguslawski anunciou, há pouco tempo, numa cidade da Rússia, a abertura de uma exposição de um novo gênero: eram 480 retratos fotográficos representando todos a mesma pessoa, ele, Boguslawski, exatamente na mesma pose. Durante vinte anos, com uma regularidade admirável, no primeiro e no décimo quinto dia de cada mês, esse homem devotado à ciência ia à casa de seu fotógrafo e, agora, ele podia fazer o público aproveitar o fruto acumulado de seus esforços. Eu não preciso lhes dizer que, nessa exposição, tomando-se duas fotografias contíguas quaisquer, tinha-se o mesmo Boguslawski, mas que tomando-se a n 480 e a n 1, tinha-se dois Boguslawski.

Ao constatar que os idiomas mantêm-se em constante mutabilidade, o linguista passa, então, a operar também com a noção de estado de língua, já que, do ponto de vista do fenômeno, “assim como não há dialetos delimitados, não há línguas delimitadas, nas condições normais. Assim, a língua não é, como vimos, uma noção definida no tempo, não é, também, uma noção definida [no espaço]” (SAUSSURE, 2002, p. 148-149).

As reflexões amadurecem ainda mais no último curso de linguística geral¹⁶⁶ ministrado em Genebra, 20 anos depois, entre 1910 e 1911. O que comumente

¹⁶⁶ Importante sublinhar que, ainda que tenha sido matéria principal das conferências ministradas em Genebra, em 1891, e, 20 anos depois, nos três cursos oferecidos em Genebra, as reflexões sobre a diversificação das línguas empreendidas à luz da geografia linguística foram relegadas, pelos editores, à quarta parte do *Cours*.

chamamos de idiomas – grego, latim, francês, português – são, em certa medida, formalizações de um fenômeno que não tem fronteiras fixas. De fato:

1°) Se admitíssemos uma língua A (una) e uma língua B que fosse igualmente una, a presença de uma zona de transição pareceria surpreendente. Mas a língua A é uma soma de dialetos que se ligam em seu interior, e a língua B é uma soma de dialetos também. Tudo é transição de um ponto a outro do território. 2°) Na fórmula que acabamos de apresentar, falamos de dialetos fechados, porém, na verdade, há somente dialetos abertos de todos os lados [...] ¹⁶⁷ (SAUSSURE; CONSTANTIN, 2005, p. 125).

Face aos dois princípios que percebe pautarem a língua, Saussure pergunta-se: o que é responsável, internamente ao fenômeno, pela diversidade linguística? Ora, para que o sistema, a um só tempo, mude e permaneça, é preciso que haja modificações no nível do signo, ou seja, um deslocamento da relação entre forma e sentido, já que “o signo está em condições de alterar-se porque se continua” (SAUSSURE, 2006, p. 89).

O pesquisador observa, então, que os signos que compõem as línguas são afetados tanto por mudanças no espectro fônico – a exemplo da maior presença de ditongos no francês quebequense em relação ao francês da região parisiense – quanto pela criação de novas formas linguísticas – como *ordinosaure*, fruto de uma aglutinação entre *ordinateur* e *dinosaure*, para designar um computador antigo. A esses dois tipos de transformações no seio do sistema, Saussure dá o nome de mudanças fonéticas e analógicas. Nesse contexto, “uma língua é radicalmente incapaz de se defender dos fatores que deslocam, de minuto a minuto, a relação entre o significado e o significante. ¹⁶⁸ É uma das consequências da arbitrariedade do signo” (SAUSSURE, 2006, p. 90).

¹⁶⁷ Tradução livre de: “1°) Si l’on admettait une langue A (une) et une langue B qui soit également une, la présence d’une zone de transition paraîtrait étonnante. Mais la langue A est une somme de dialectes se reliant à l’intérieur et la langue B est une somme de dialectes également. Tout est transition d’un bout à l’autre du territoire. 2°) Dans la formule que nous venons de donner, nous avons parlé de dialectes fermés, mais au fond il n’y a que des dialectes ouverts de tous les côtés [...]”.

¹⁶⁸ O emprego dos conceitos de significante e significado, já no terceiro curso de linguística geral (1912-1913), confirmam o amadurecimento da teoria desenvolvida por Saussure: “a dupla é a marca, no plano terminológico da plena consciência da autonomia da língua, como sistema formal, em relação à natureza auditiva e acústica, conceitual, psicológica ou de objetivo das substâncias que ela organiza” (DE MAURO, 1967, p. 438-439, nota 128).

Resta, pois, que a mudança e a consequente diversidade e diversificação dos idiomas não são exceção à dinâmica linguística, mas sim a tendência interna aos sistemas linguísticos – razão pela qual Saussure percebeu a relevância de partir desse fenômeno para perguntar-se sobre a língua e o que lhe é interno. Assim, na interpretação prospectiva que desenvolvo do construto saussuriano, a diversidade constitui-se o elemento empírico central, a partir do qual o linguista pôde tecer as perguntas fundamentais da proposta que desenvolveu.

Paisagem linguística 6

Onde: Canadá
Quando: 2010

Em minha primeira experiência imersiva em francês, era como se o mundo francófono estivesse resumido em um único espaço. De certa forma, estava, porque se encontravam reunidos falantes de tantas variantes do francês quanto meu ouvido ainda lembra. Foi aí que ouvi pela primeira vez *asstheure*, perguntas como *Tu-veux-tu venir avec moi?* e, até mesmo, o [ɑ], de que me valia em sala de aula somente para ensinar o [ã]. Foi também nesse mesmo momento que criamos, coletivamente, a expressão *on y go*, uma mescla de francês e inglês.

3.3.2 Da *langue* ao *sujet parlant*

A apresentação que empreendi do construto elaborado por Saussure constitui não mais que o preâmbulo epistemológico de uma reflexão deveras complexa. Por meio da observação da diversidade linguística, Saussure percebe que, para ser possível falar e ouvir um idioma, os indivíduos precisavam compartilhar formas e sentidos suficientemente parecidos, ainda que relativamente distintos. Dessa simples e importantíssima observação, Saussure caracteriza a língua como um conjunto de signos compartilhados socialmente e mobilizados individualmente na fala, afinal, “entre todos os indivíduos [...], estabelecer-se-á uma espécie de meio-termo; todos reproduzirão – não exatamente, sem dúvida, mas aproximadamente – os mesmos signos [...]” (SAUSSURE, 2006, p. 21). Esse excerto mostra-nos que, ainda que tenha sido conhecido pela elaboração de uma teoria sobre a *langue*, é possível observar que língua e fala – ou seja, sistema abstrato e sua atualização e reorganização singular – constituem duas dimensões complementares do fenômeno linguístico, já que a “língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas [a fala] é necessária para que a língua se estabeleça” (SAUSSURE, 2006, p. 27).

A relação intrínseca entre língua e fala é testemunhada, ademais, pela presença operante da noção de *sujet parlant*, cuja atividade no seio do sistema é

responsável por sua mudança, afinal “a criação [analógica] [...] só pode pertencer de começo à fala; é obra ocasional de uma pessoa isolada” (SAUSSURE, 2002, p. 192). O *sujet parlant* foi, aliás, temática planejada no último curso de linguística geral (1910-1911), disciplina organizada da seguinte forma: as línguas; a língua; a faculdade e o exercício da linguagem¹⁶⁹ nos indivíduos. Sobre este último, Saussure afirma:

é preciso, no entanto, ocupar-se do indivíduo porque está claro que é o concurso de todos os indivíduos que cria os fenômenos gerais. [...] Este terceiro capítulo permite olhar para o que está subjacente, o mecanismo individual, que não deixa de repercutir, de uma maneira ou d’outra, no produto geral [...] ¹⁷⁰ (SAUSSURE; CONSTANTIN, 2005, p. 92).

Ainda que não tenha tido tempo para o desenvolvimento da terceira parte, é possível encontrar, nas diferentes fontes da obra saussuriana aqui adotadas, a noção de *sujet parlant* imbricada em conceitos centrais da teoria:

- a) apresenta-se como critério para que um som seja alçado como significante, ou seja, como componente do signo: “chama-se *forma* uma figura vocal que é determinada para a consciência dos *sujets parlants*” (SAUSSURE, 2002, p. 47, grifos do autor);
- b) apresenta-se também como o critério de realidade para o linguista:

princípio maior: em um determinado estado de linguagem, real é aquilo de que os sujeitos falantes têm consciência, tudo aquilo de que têm consciência e nada além do que podem ter consciência. Ora, 1º, em qualquer estado de língua, os *sujets parlants* têm consciência de unidades inferiores à unidade da palavra (SAUSSURE, 2002, p. 166).

- c) é empregada para explicar a relação entre significante e significado (forma e sentido, respectivamente), no seio do signo, do que se pode depreender, também, a indissociação entre língua e fala: “a primeira expressão da realidade seria dizer que a língua (ou seja, o *sujet parlant*) não percebe nem

¹⁶⁹ Trata-se, aqui, de uma oscilação terminológica, notadamente porque Saussure afirmara, previamente na disciplina, que “há, em cada indivíduo, uma faculdade que nós podemos chamar de faculdade da linguagem”. Tradução livre de: “il y a chez chaque individu une faculté que nous pouvons appeler la faculté du langage” (SAUSSURE; CONSTANTIN, 2005, p. 87).

¹⁷⁰ Tradução livre de: “il reste cependant à s’occuper de l’individu parce qu’il est clair que c’est bien le concours de tous les individus qui crée les phénomènes généraux. [...] Ce troisième chapitre fait pour ainsi dire voir les dessous, le mécanisme individuel, qui ne peut pas manquer de se répercuter à la fin d’une façon ou d’une autre sur le produit général [...]”.

a ideia A, nem a forma a, mas apenas a relação A/a [...]” (SAUSSURE, 2002, p. 39);

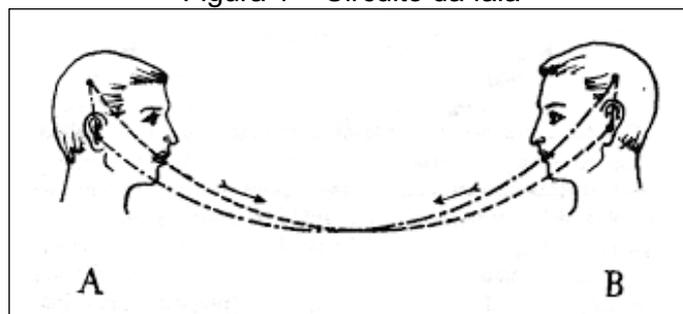
d) é utilizada para explicar a reorganização entre significantes e significados pelo mecanismo analógico (que é considerado por Saussure a substância mais clara da língua):

ora, qualquer que seja a origem dessas mudanças de interpretação, revelam-se sempre pelo aparecimento de formas analógicas. Com efeito, se as unidades vivas, sentidas pelos falantes, a um momento dado, podem por si só dar origem a formações analógicas, reciprocamente, toda repartição determinada de unidades supõe a possibilidade de seu uso estender-se (SAUSSURE, 2006, p. 198).

A partir das citações, observamos que Saussure opera com a noção de *sujet parlant* – utilizando-a, até mesmo, como sinônimo de língua –, ainda que não lhe ofereça uma definição. É possível, no entanto, lhe atribuir alguns contornos: trata-se de uma instância ativa da dimensão linguística, que não somente atualiza singularmente o sistema, mas também tem margem de ação sobre ele, afinal, “toda inovação chega de improviso, ao falar [...]” (SAUSSURE, 2002, p. 87), sendo, portanto, “uma liberdade tomada em relação à língua” (SAUSSURE, 2006, p. 189).

À fala e ao *sujet parlant*, é preciso, ainda, acrescentar uma terceira dimensão linguística: a escuta. Para tanto, evoco uma famosa imagem do *Curso de linguística geral*, que traduz o que foi chamado de *circuito da fala*:

Figura 1 – Circuito da fala



Fonte: Saussure (2006, p. 19)

De antemão, saliente-se, vemos que se trata não do circuito da *langue*, mas da fala e que, nele, são evidenciadas duas pessoas dialogando e três dimensões: o cérebro, o ouvido e a boca. A língua – presente sob a forma de signos potenciais – presentifica-se socialmente na fala através do *sujet parlant* – representado pela boca

– mas, igualmente, na escuta – ouvido – por uma atividade ativa do *sujet parlant* que é também ouvinte.

De fato, seguidamente encontramos, na obra saussuriana, reflexões acerca da escuta, a exemplo da afirmação segundo a qual “é na cadeia da fala ouvida que se percebe se um som permanece ou não igual a si próprio” (SAUSSURE, 2006, p. 50), o que, em termos teóricos, refere-se aos conceitos de identidade e de valor. Ademais, é deveras frequente – sobretudo no manuscrito *Phonétique* – o emprego de expressões relativas ao ouvido¹⁷¹, já que nele

[...] encontram-se sintagmas como “julgamento da orelha” (p. 30, 62) e “sentimento da orelha” (p. 153); à orelha são associados verbos como “julgar” (p. 90), “compor” (p. 88), “decidir” (p. 99), “distinguir” (p. 229); são associados a ela outros termos importantes que se referem ao caráter da sensação acústica, como em “a distinção sendo demandada empiricamente à orelha” (p. 29), “um ruído sensível à orelha” (p. 48), “oposição sensível à orelha” (p.60), “a orelha conduz a separação das sílabas” (p. 64), “a orelha permite definir a diferença” (p. 73); e, finalmente, substantivos ou adjetivos como “diferença” (p. 70, 90), “valor” (p. 165), “identidade” (p. 90) ou “idêntico” (p. 90) (STAWINSKI, 2016, p. 86).

Inclusive no *Curso* o termo *ouvinte* se faz presente: “toda inovação chega de improviso, ao falar, e penetra, daí, no tesouro íntimo do ouvinte ou no do orador, mas se reproduz, portanto, a propósito de uma linguagem discursiva” (SAUSSURE, 2002, p. 87). Assim, ainda que Saussure não tenha teorizado profusamente sobre escuta e sobre a posição de ouvinte, é possível encontrar pistas para compreender a relevância dessa dimensão da atividade linguística no conjunto de sua obra, afinal, “na mesma medida em que ouvimos, nós falamos. Sim, Senhores, sem dúvida, mas sempre a partir da impressão acústica, não apenas recebida, mas recebida em nosso espírito e soberana para decidir o que executamos” (SAUSSURE, 2002, p. 211).

Bem como a fala, a escuta constitui-se, pois, em uma dimensão ativa da língua porque é fruto da reorganização constante das relações entre significantes e significados. Com efeito, a mesma arbitrariedade que pauta a associação entre som e sentido na fala também está presente na escuta, afinal, os signos, apesar de estarem potencialmente previstos na língua, conformam-se na atualização do sistema

¹⁷¹ No âmbito de discussões empreendidas no grupo de pesquisa O Rastro do Som em Saussure: Sob Efeito da Escuta, dirigido pela professora Luiza Milano, optamos por traduzir a palavra em francês *oreille* como *ouvido*, e não como *orelha*, por este remeter mais ao órgão humano enquanto aquele salienta o aspecto imaterial da escuta.

na fala e na escuta.¹⁷² Portanto, à noção saussuriana de *sujet parlant*, poder-se-ia associar a noção de sujeito ouvinte¹⁷³, dimensão linguística que será aprofundada no próximo capítulo ao tratar do contato com o francês.

Nessa seara, uma vez que tanto oferece um construto para pensar a reorganização entre sons e sentidos como uma constante da atividade do sujeito falante que aprende francês quanto se ancora epistemologicamente na diversidade linguística – fenômeno no qual se enquadra o contato entre línguas –, a proposta saussuriana ratifica sua potencialidade conceitual para tratar da apropriação do francês como língua não materna.

3.3.2.1 Em direção ao sujeito já falante-ouvinte

Como demonstrei, é possível construir, a partir da proposta saussuriana, um ponto de vista linguístico que dê espaço às noções de fala e escuta e, até mesmo, de *sujet parlant*. No entanto, é mister pontuar: não se trata de uma abordagem que ainda tenha muito espaço na exegese saussuriana, tampouco na linguística de modo geral.

Mesmo quando, na Dialetoлогия e na Sociolinguística, o falante parece surgir como elemento relevante para o estudo de fenômenos linguísticos, não se vai, de fato, muito além de um ser genérico e quase abstrato, em que interessa tão somente identificar algumas poucas características de sua situação no mundo e observar uma eventual repercussão dessas características sobre sua pronúncia, sua sintaxe e seu vocabulário. Esses estudos, na verdade, dão atenção aos elementos linguísticos em variação e não propriamente ao falante. Este continua aí a ser um ente não problemático, a respeito de quem pouco se precisa dizer (FARACO; NEGRI, 1998, 159-160).

A relutância em abordar a condição daquele que fala mereceria um estudo aprofundado. Parece-me, porém, que uma das razões de tal reticência reside na ponderação saussuriana segundo a qual “separando a língua da fala, separa-se

¹⁷² Um importante recenseamento do aspecto fônico e, especialmente, da noção de escuta na teoria saussuriana pode ser encontrado no artigo *Por uma noção de escuta a partir do legado saussuriano* (2016), que escrevi em parceria com Luiza Milano e Aline Stawinski. Nele, percorremos as noções de fala, falante, ouvinte e imagem acústica em três fontes saussurianas distintas com vistas a propor a hipótese segundo a qual a escuta subjaz à reflexão saussuriana.

¹⁷³ Importantes leitores de Saussure têm explorado a dimensão da escuta e da posição de ouvinte, entre os quais convém citar Jacques Coursil (2000), Herman Parret (1993, 2014), Giuseppe D’Ottavi (2010) e, mais recentemente, Aline Stawinski (2020).

também: 1º o que é social do que é individual; 2º o que é essencial do que é acessório ou mais ou menos accidental” (SAUSSURE, 2006, p. 21).

Ora, tratar do falante implica colocar em estreita relação fenômeno e objeto e, em última instância, o que a abordagem científica – ainda que seja humana – desgosta: o aleatório, o accidental e, até mesmo, o imprevisto. Epistemologicamente, acarreta um questionamento constante da teoria porque o fenômeno tende a mostrar-se singular, o que acaba, de certa maneira, por dificultar o princípio de generalização científica.

Pois é justamente a singularidade atribuída ao falante que mais interessa a esta tese, já que é a partir dela que se torna possível lançar luz ao sujeito falante¹⁷⁴ cujo contato com o francês, por dar-se entre línguas e em razão de características internas ao sistema linguístico – a realocação de formas e sentidos segundo o tesouro linguístico de cada falante-ouvinte –, será distinto em cada indivíduo.

3.4 ENTÃO, POR QUE SAUSSURE?

Não raro, em participações em congressos de professores de *français langue étrangère*, ao anunciar que minhas reflexões acerca da apropriação do idioma partem do construto teórico desenvolvido por Saussure, sou perguntada acerca da relevância de usar, nas palavras dos questionadores, uma “teoria tão velha” para pensar um fenômeno tão atual. Uma primeira resposta a tal interrogante diz respeito à relevância que teve o referido construto em minha prática docente: na medida em que me permitia pensar sobre o funcionamento da língua e sobre a atividade do sujeito falante que aprende francês, pude melhorar a forma como compartilhava, sob a forma de ensino, o idioma e, sobretudo, dar mais espaço às atividades de experimentação de meus alunos em francês. Mas uma reflexão que entrecruza teoria e prática pessoal é suficiente para justificar a elaboração de uma tese? Provavelmente, não.

No capítulo 1 deste estudo, ao buscar revisitar as relações já empreendidas entre didática e linguística, pude observar que a presença da proposta saussuriana na didática do FLE deu-se por duas vias: majoritariamente, através de diferentes teorias de inspiração estruturalista e, minoritariamente, por uma presença que poderia

¹⁷⁴ Como anunciado na introdução desta tese, com vistas a promover a fluidez do texto, referir-me-ei ao *sujeito já falante-ouvinte* como *sujeito falante*.

considerar como sendo direta da teoria. Poucos têm sido, pois, os diálogos entre as disciplinas a partir do *renouveau* que sofreu a saussuriana, notadamente ressignificada pela descoberta de novas fontes, que, como reconhece Claudine Normand (2009, p. 21-22), arejaram alguns posicionamentos veiculados no *Curso*. Nessa seara, um diálogo profícuo e solidário entre o construto saussuriano e o FLE apresenta-se como uma primeira justificativa à pergunta-título desta seção.

Penso, porém, que a pertinência de evocar, nesta tese, o construto saussuriano reside, sobretudo, no que nos oferece a teoria quando tomada a partir de um viés prospectivo: um aparato que permite teorizar não somente a dinâmica entre língua, fala e escuta, mas também sobre um fenômeno não abordado por Saussure, qual seja, a atividade do sujeito falante que, ao tomar contato com francês, encontra-se entre línguas. Nesse sentido, a noção saussuriana de *sujet parlant* dá espaço para pensar um sujeito epistêmico distinto daquele ainda presente nos conceitos de *aquisição* e *interlíngua* e daquele veiculado pelo imaginário sociodiscursivo que pauta o francês, ambos remetendo, em alguma medida, a uma competência nativa, idilicamente pura.

Em outras palavras, a teoria saussuriana permite-me teorizar sobre o que foi caracterizado por Didier de Robillard (2001), em artigo à revista *Marges Linguistiques*, como fatos linguísticos caóticos. Tais fatos não estão necessariamente submetidos a uma ordem porque são fruto, no caso desta tese, de fronteiras linguísticas e do trabalho singular do sujeito falante.

Ademais, não é anódino lembrar que a proposta saussuriana assume-se mais madura teoricamente a partir da observação de diversos fenômenos linguísticos e, principalmente, da diversidade das línguas e nas línguas. De fato, Saussure observa que inexistem idiomas fixos no tempo e no espaço, já que o sistema tende à mutabilidade, o que garante sua continuidade. Nesse sentido, pergunta-se: o que há, internamente à língua, que a torna mutável, mutante e perene? Ora, o laço que une formas e sentidos é arbitrário, imotivado, o que torna possível seu deslocamento pela ação do *sujet parlant*.

No seio dessa característica própria à língua de diversificar-se, assenta-se o processo de apropriação do francês como língua não materna, pois, ao tomar contato com os signos do francês, o sujeito falante os singulariza à luz dos diferentes idiomas que já conhece e dos limites e potencialidades que precisa encarar no contato com a

nova língua. Nesse sentido, parece-me amplamente justificada a adoção, nesta tese, de um construto “tão velho” e, ao mesmo tempo, muito atual.

4 DO SUJEITO JÁ FALANTE-OUVINTE À NOÇÃO DE APROPRIAÇÃO

“[...] Il arrive qu'on piétine, qu'on s'égaré
ou qu'on tourne en rond: c'est le sort des
traceurs de voies nouvelles.”
(Daniel Coste)

Para chegar até este momento, no primeiro capítulo, busquei traçar as relações já existentes entre a didática de línguas estrangeiras e a linguística e, sobretudo, as intersecções entre a didática do *français langue étrangère* (FLE) e a teoria desenvolvida por Saussure. Também apresentei as linhas gerais do referido construto, assim como foi publicado no *Curso de linguística geral*, e as diferentes recepções da obra ao longo do século XX. E, enfim, busquei estabelecer as condições de um diálogo entre a didática do FLE e a linguística saussuriana.

Em seguida, no segundo capítulo, adentrei mais aprofundadamente em aspectos teóricos da didática do FLE, com vistas a compreender como a disciplina designa os diferentes idiomas que o indivíduo fala, como compreende teoricamente o processo linguístico que leva à expressão em francês e quais são os sujeitos teóricos com que opera. Ademais, trouxe para o capítulo uma discussão sobre o imaginário que, historicamente, pauta a língua francesa e cujos efeitos são observáveis tanto no FLE quanto nos falantes do idioma. À luz de publicações de didaticistas e estudiosos da linguística aplicada cujas reflexões confundem-se estreitamente com a didática do FLE, busquei compreender e delimitar como são adotados os conceitos de aquisição, interlíngua e derivados. Observei, então, que os referidos conceitos operam implícita ou explicitamente com o sujeito nativo e, portanto, com o paradigma de proficiência nativo, que levam pouco em conta o sujeito falante que busca aprender francês e, por conseguinte, a heterogeneidade linguística inerente ao processo. Ademais, ao veicular a ideologia do *français standard*, o imaginário sociodiscursivo que pauta o idioma acaba associando-se ao escopo teórico mencionado, notadamente, por visar uma única variante da língua e, nesse sentido, buscar a homogeneidade linguística.

Como já afirmei, entre os objetivos principais deste trabalho, figura o estabelecimento de um diálogo produtivo e solidário entre a didática do FLE e a linguística saussuriana, sobretudo no que, como linguista, considero que esta poderia contribuir àquela: lançar luz não somente ao funcionamento linguístico, mas também – e principalmente – à atividade do sujeito falante que, ao aprender francês, encontra-

se na fronteira entre línguas. O presente capítulo é, pois, o ponto de chegada de um caminho intensamente percorrido em linhas fronteiriças, mas não só.

De fato, dediquei o terceiro capítulo desta tese a apresentar de forma mais aprofundada, de um lado, a ancoragem da proposta desenvolvida por Saussure na história de reflexões sobre fenômenos linguísticos e, de outro, aspectos centrais do processo de conformação de seu pensamento, que, para chegar à *langue*, partiu das línguas (*les langues*). Com efeito, a partir da observação da diversidade das línguas e sua diversificação no tempo e no espaço, Saussure postulou dois princípios que regem o sistema e o signo linguísticos: continuidade e mutabilidade. Tendo estabelecido o que poderia ser chamado de preâmbulo epistemológico da proposta saussuriana, adentrei, então em seus meandros teóricos com vistas, notadamente, a caracterizar as noções de fala e escuta como atividades que evocam e implicam o *sujet parlant*. Tais delimitações permitiram-me traçar os contornos teóricos do sujeito deste capítulo, a saber, o sujeito falante que se apropria do francês em situação de ensino-aprendizagem.

Na esteira do percurso efetuado, o presente capítulo está organizado em quatro seções. Na seção 4.1, trato da atividade do sujeito falante em francês, traduzida pelas diferentes e possíveis reorganizações das relações entre, grosso modo, sons e sentidos. Assim, em um primeiro momento, abordo a dimensão fônica do contato entre línguas a partir das noções de fala e escuta e do conceito de valor, entre outros. Em seguida, opero com o conceito de analogia para teorizar acerca da atividade criativa do sujeito falante em francês ao que não me furto a pontuar – assim como ao tratar do aspecto fônico – a presença *sine qua non* da língua materna e dos eventuais idiomas que o falante conhece em sua expressão.

Já na seção 4.2, a partir do estudo efetuado na seção precedente, busco revisar algumas discussões já empreendidas, a saber: a noção de língua estrangeira, que analiso sob o prisma da estranha familiaridade e/ou familiar estranheza de uma língua não materna e os diferentes sujeitos que estão presentes na paisagem didática.

À luz das reflexões empreendidas ao longo de todo o capítulo, na seção 4.3, busco estabelecer os contornos da noção de apropriação. Por ter sido elaborada no seio de um diálogo entre disciplinas, caracterizo-a como uma noção de fronteira, que opera, do ponto de vista linguístico, com o sujeito falante, cuja expressão, em francês, é permeada pela heterogeneidade e marcada pela singularidade. Uma vez delimitadas as características da noção, busco lançar pistas de reflexão sobre os

efeitos da noção no tratamento da atividade linguística do sujeito falante no ambiente didático.

Enfim, na seção 4.4, procuro investigar a *portée* da noção de apropriação quando ancorada em uma noção mais ampla, a de *français langue d'appropriation* (doravante, FLA). Evoco, nesse sentido, reflexões oriundas dos estudos pós-coloniais e, sobretudo, o conceito/práxis de descolonização do conhecimento para caracterizar o FLA na sua potencialidade heurística, isto é, passível de ser explorado, epistemologicamente, a partir de outros pontos de vista e, didaticamente, levando em conta a heterogeneidade linguística de quem fala francês como língua não materna. Ao mesmo tempo em que conclui a presente tese, esta seção tem como objetivo apresentar caminhos epistemológicos, teóricos e didáticos possíveis de serem trilhados por quem deseja explorar novas fronteiras.

Trata-se, portanto, de um capítulo que, novamente, desenvolve-se no fio fronteiriço, mas que busca, também, explorar tais fronteiras e mostrá-las abertas para interpretações que possam, talvez, ir além da perspectiva elaborada neste trabalho. Com efeito, o *français langue étrangère* quiçá permita explorar acadêmica e didaticamente o contato entre francês e outras línguas sob novos paradigmas epistêmicos.

4.1 O SUJEITO JÁ FALANTE-OUVINTE NA SALA DE AULA DE FRANCÊS: UM DIÁLOGO DE FRONTEIRAS

À luz das ferramentas teóricas que nos oferece prospectivamente a teoria saussuriana – conforme apresentada no capítulo 3 –, na presente seção, exploro aspectos linguísticos presentes no contato com o francês como língua não materna. Primeiramente, na seção 4.1.1, discuto o aspecto fônico imbricado nesse processo. Sob o ponto de vista da fala, abordo a atividade do sujeito falante, notadamente a partir de uma reflexão sobre a apropriação do sistema fonológico, a partir do qual é possível a conformação de unidades linguísticas maiores aos fonemas. Busco colocar em evidência as negociações simbólicas e, de certa forma, corporais – porque fonatórias – que o sujeito falante precisa empreender para produzir sons que, por vezes, nem mesmo existem em seu inventário linguístico. Assim, uma vez que se encontra no seio de, no mínimo, duas línguas, sua fala apresentará aspectos singularmente heterogêneos. Já na seção 4.1.2, exploro o aspecto fônico sob a

perspectiva da escuta e do sujeito ouvinte. Ao deslocar prospectivamente o conceito de significante e as noções de imagem acústica e impressão acústica, almejo demonstrar que, assim como a fala, a escuta acarreta um trabalho de recorte de unidade que depende do conhecimento da língua como fato social – ou seja, dos signos potencialmente previstos no sistema –, mas é também afetado pelos demais idiomas que conhece. Nesse sentido, argumento, escutar em francês como língua não materna constitui-se não como uma recepção passiva e direta da fala ouvida, mas, ao contrário, como uma atividade empreendida pelo sujeito falante.

Convém explicar que a organização dessas duas primeiras seções a partir, de um lado, da fala e do sujeito falante e, de outro, da escuta e do sujeito ouvinte dá-se por razões didáticas, com vistas a facilitar a compreensão da reflexão. Não somente à luz da exegese prospectiva que faço da proposta saussuriana, as noções de fala e de escuta encontram-se teoricamente entrelaçadas, bem como o sujeito empírico está constantemente alternando as posições de falante e de ouvinte.

Se, em um primeiro momento, dedico-me a pensar aspectos da dimensão fônica da apropriação do francês, na seção 4.1.3, abordo as criações-transformações na língua, produzidas pela descoberta e reorganização das relações entre forma e sentido, processo que ocorre na intersecção dos diferentes idiomas que o sujeito falante conhece. A partir de exemplos presentes em meu trabalho *O enunciador em língua estrangeira: uma constituição possível?* (2011) e à luz do construto saussuriano, é possível demonstrar que, sendo os procedimentos analógicos mecanismos inerentes ao sistema linguístico e que demandam certo conhecimento sobre as unidades potencialmente significantes da língua, a constituição de novos signos em francês mostra-se perfeitamente regular e demonstra que o sujeito já está inscrito nesse idioma, a despeito das heterogeneidades entre línguas que possam aparecer. Ademais, nessa mesma seção, frente a possíveis argumentos segundo os quais a proficiência linguística apagaria tal heterogeneidade no contato com o francês, trago exemplos de uma falante assídua do idioma e mostro como o valor de certas expressões de sua língua materna operam em sua expressão.

Feitas tais delimitações, duas observações iniciais impõem-se. Como sublinhei na introdução deste capítulo, a tese como um todo coloca em evidência diferentes fronteiras. Nesta seção, em particular, são abaladas sobremaneira as fronteiras linguísticas, que, ao passo que indicam diferenças, anunciam, como veremos, possibilidades de convergência entre formas de idiomas distintos em favor da

expressão em francês. Trata-se, também, de uma reflexão empreendida na fronteira entre a linguística saussuriana e a didática do francês, já que lanço luz ao sujeito falante que aprende francês e a pistas de tratamento didático da heterogeneidade linguística presente no contato entre línguas. Enfim, os limites entre sujeito teórico e sujeito empírico também apresentam-se estreitamente, já que o sujeito falante e o sujeito ouvinte, assentados no conceito de *langue* saussuriano e nas noções de fala e escuta, são as pistas a partir das quais se torna possível pensar a apropriação do francês em contexto de ensino-aprendizagem pelo viés da singularidade e da heterogeneidade linguísticas. A segunda observação que se impõe à presente introdução diz respeito a conceitos saussurianos que não foram desenvolvidos nos diferentes momentos desta tese em que abordei a teoria legada por Saussure. De fato, optei por apresentar alguns conceitos somente neste capítulo, contiguamente às reflexões empreendidas, com vistas a não repetir indiscriminadamente a ancoragem teórica que adoto para pensar a atividade do sujeito falante em francês e a noção de apropriação, favorecendo, assim, a fluidez da leitura.

4.1.1 O sujeito já falante na fronteira entre línguas¹⁷⁵

O contato com uma língua nunca antes falada demanda do sujeito falante todo um trabalho simbólico e, de certa forma, corporal para produzir e perceber sons que, por vezes, nem mesmo reconhece, e signos que, à primeira vista, não significam. O aspecto fônico impõe-se sob diversos aspectos na apropriação de uma língua não materna e, notadamente, na apropriação do francês, a começar pelo sistema fonológico, que se assenta na relação entre fonação, língua, fala e escuta.

Lembremos o que, no capítulo 1, à luz do *Curso de linguística geral*, foi dito acerca do conceito de valor linguístico: a língua demanda diferenças. Nesse sentido, Saussure chama nossa atenção para o fato de que a distintividade inerente aos signos linguísticos¹⁷⁶ pode aparecer, até mesmo, na produção do som, em que:

¹⁷⁵ O título desta seção, assim como o da seção seguinte, em que coloco em evidência o sujeito falante e, posteriormente, o sujeito ouvinte, são inspirados na tese recentemente defendida por Stawinski (2020), que desenvolve a noção de escuta linguística.

¹⁷⁶ É mister pontuar que, no contexto de sua obra, Saussure tende a questionar o estudo da fisiologia dos sons pela importância que o aspecto articulatório tomara, ao lado da gramática comparativa e da geografia linguística, nas reflexões linguísticas de sua época:

os fatores que podem entrar em jogo são a expiração, a articulação bucal, a vibração da laringe e a ressonância nasal. Mas enumerar esses fatores de produção do som não é ainda determinar os elementos diferenciais dos fonemas. Para classificar estes últimos, importa menos saber em que consistem que saber o que os distingue uns dos outros. Ora, um fator negativo pode ter maior importância para a classificação que um fator positivo. Por exemplo, a expiração, elemento positivo, mas que intervém em todo ato fonatório, não tem valor diferenciador; ao passo que a ausência da ressonância nasal, fator negativo, servirá, do mesmo modo que sua presença, para caracterizar os fonemas (SAUSSURE, 2006, p. 54).

Dessa inicial distintividade, forjam-se teoricamente os chamados fonemas, que ao mesmo tempo que existem na língua – tomada como sistema signos – são também efetivados na fala. Os fonemas são o que podemos considerar as menores unidades significantes da língua.¹⁷⁷ Mas o que significam? Significam sua diferença, isto é, cada som que compõe o sistema linguístico vale diferentemente dos demais, e tal distinção elementar é imprescindível para que se possa criar unidades maiores também distintivas numa dada língua.

Assim, “o primeiro sistema de contrastes que uma língua tem situa-se na intersecção entre o corporal, o acústico e o simbólico, ou ainda, entre a fonação e os efeitos sonoros produzidos a partir daí” (GOMES, 2016a, p. 49). Não por acaso, menciona-se, a expressão em língua não materna tem, por vezes, efeitos sobre a própria voz e sobre os hábitos gestuais.¹⁷⁸ Nessa seara, a corporalidade, tomada aqui

“eu não considero como uma verdade evidente *a priori*, como uma coisa que não precise de demonstração, a obrigação de tratar, a propósito da língua, da maneira pela qual se formam os sons em nossa garganta ou em nosso palato. Eu acredito, ao contrário, que o interessante, para todo mundo, seria se perguntar por que, ao certo, supomos que isso seja útil; em que o conhecimento da produção de sons poderia contribuir, numa parcela maior ou menor, para o nosso conhecimento da língua. [...] Na realidade, estamos habituados a acreditar que o estudo das diversidades que o aparelho fonatório produz tem uma importância capital em linguística, sem que ninguém nos tenha dito por quê, ou em quê, ou de que ponto de vista” (SAUSSURE, 2002, p. 153).

¹⁷⁷ A dissertação *O fonema: linguística e história* (2016), de Rodrigo Garay, e o artigo *O que cabe em um signo linguístico? O caso do fonema* (2016), de Luiza Milano, apresentam importantes reflexões sobre o processo de conformação teórica do conceito de fonema ao longo do século XIX e do fonema como signo na teoria saussuriana, respectivamente.

¹⁷⁸ Os diálogos empreendidos no âmbito do grupo de pesquisa O Rastro do Som em Saussure: Sob Efeito da Escuta, dirigido pela professora Luiza Milano, e especialmente a pesquisa desenvolvida por Laura Frydrych (2020, no prelo) acerca do estatuto linguístico da gestualidade levaram-me a refletir sobre o corpo – e os gestos – na apropriação do francês. Pretendo, em pesquisas futuras, aprofundar a temática.

metonimicamente pelo viés do aparelho fonatório, torna-se, em alguma medida, um espaço de singularização em que a intersecção mútua entre línguas acontece.

Jakobson, no artigo *Por que “mama” e “papa”?* (1967), mostra-nos que o bebê, antes de conformar seu primeiro sistema de significação – isto é, sua língua materna –, é capaz de produzir uma rica infinidade de sons. Como nem todos os sons produzidos têm valor na sua língua, isto é, são significantes, a criança acaba reduzindo suas produções a um “número determinado de fonemas” (SAUSSURE, 2006, p. 44). Ao contrário do processo que leva à primeira língua, o contato com idiomas não maternos tem diferenças eloquentes. De fato, ainda que a fala não seja possível unicamente pela existência de um aparelho fonatório, ela depende fortemente dele no caso de línguas orais. Imaginemos, então, um indivíduo que, desde a tenra idade, está habituado a produzir as unidades significantes de sua língua materna de maneira deveras específica e que, ao tomar contato com o francês, precisa reaprender a mobilizar seu aparelho fonatório a fim de ser capaz de pronunciar sons até então inexistentes – e provavelmente irreconhecíveis – em seu sistema fonológico.

Aqui reside uma das instâncias em que é possível perceber que o contato com o francês como língua não materna dá-se como um processo não de aquisição de língua materna – em que está em jogo o falante nativo –, mas de apropriação, já que o sujeito falante expressar-se-á em francês a partir de uma intensa e constante negociação entre aquilo com que já está acostumado a produzir e perceber e aquilo que é capaz de descobrir como possível na intersecção entre a esfera simbólica e fonatória.

Nesse sentido, se a articulação dos sons é importante, ela não se sobrepõe ao valor dos sons no seio do sistema. Chama a atenção, a esse respeito, a reflexão de Saussure (2002, p. 66) acerca do que ele denomina “latitude de pronúncia”:

certos elementos ou certos grupos que ofereceram, não se sabe por que, uma *latitude de pronúncia* [...]. Em francês, pode-se pronunciar, sob o som de *r*, duas ou três consoantes completamente diferentes em articulação e, além disso, tão diferentes para o ouvido que não há nada que se note mais no falar de um indivíduo. Entretanto, todos esses sons tão diferentes são aceitos – por assim dizer, legalmente – como *valendo* a mesma coisa [...] (grifos do autor).

De antemão, é possível identificar, no excerto evocado, o que hoje se caracteriza como alofone, isto é, diferentes sons que têm um único valor no seio de

um sistema. De fato, uma língua demanda distinções. Assim, ainda que o falante do francês não produza, por exemplo, o fonema [y], bastaria que, em seus dizeres, houvesse alguma diferença entre [i] e [u], por serem os fonemas que compartilham traços com [y], mas também entre [ø]/[o], por terem uma característica fonatória contígua aos primeiros, a saber, o arredondamento labial. No entanto, se a latitude de pronúncia é relativamente reconhecida entre comunidades francófonas nativas – basta viajarmos da França para o Québec ou do Norte ao Sul da França –, ao tratarmos da expressão em francês como língua não materna em contexto de ensino-aprendizagem, a dinâmica linguística – aqui compreendidos os aspectos fonatórios e simbólicos – oriunda do encontro entre idiomas é, não raro, tratada como erro – a lembrar as críticas ao sotaque evocadas no capítulo 2 –, ainda que o falante estabeleça distinção entre as unidades e que seus dizeres sejam significantes e comuniquem.

4.1.2 O sujeito já ouvinte na fronteira entre línguas

No início, diz-nos a Bíblia, havia apenas uma língua, um só modo de falar e ouvir, e uma torre cujos construtores almejavam alçá-la ao céu. A audácia dos homens teria feito com que o idioma castiço se tornasse muitos e que, por algum tempo, o diálogo estivesse em suspenso, já que a língua idílica diversificara-se e já não se falava nem se ouvia o mesmo idioma.

A radical incompreensão imposta aos ouvintes no episódio bíblico é uma eloquente metáfora para representar a experiência do sujeito ouvinte¹⁷⁹ que desconhece o francês. Não estando a par das diferentes possíveis organizações e valores entre formas e sentidos previstos relativamente no sistema, o que ele escuta é o que Saussure chama de massa amorfa de sons e sentidos, também referida pelas expressões populares “falar grego” (em português) e *parler chinois* (em francês).

O contato com o francês implica, então, transformar o que, inicialmente, parece um longo dizer sem forma nem sentido em unidades que associem alguma forma de

¹⁷⁹ Como já anunciado, exploro, aqui, a posição e a atividade do sujeito ouvinte de francês como língua não materna. É importante lembrar que me refiro, porém, ao sujeito já falante-ouvinte que é também já ouvinte-falante.

som a alguma forma de sentido minimamente semelhantes às produzidas pela massa falante. O processo parece simples quando exposto em uma frase afirmativa.

Quando ouvimos uma língua desconhecida, somos incapazes de dizer como a sequência de sons deve ser analisada; é que a análise se torna impossível se se levar em conta somente o aspecto fônico do fenômeno linguístico. Mas quando sabemos que significado e que papel cumpre atribuir a cada parte da sequência, vemos então tais partes se desprenderem umas das outras, e a fita amorfa partir-se em fragmentos; ora, essa análise nada tem de material (SAUSSURE, 2006, p. 120).

Como já pontuei outras vezes ao longo deste trabalho, entre o início e o fim de seu percurso como pesquisador, linguista e professor, Saussure foi alterando a maneira como conceitualizava o signo e suas partes. Ao perceber que, além da forma fônica – ou gestual, no caso das línguas de sinais –, o *sujet parlant* também armazena tal forma psiquicamente e que, mencione-se, ela continua sendo distinta de sua contraparte, o sentido, o linguista passou a empregar as noções de imagem acústica e de impressão acústica, que culminaram no conceito de significante.¹⁸⁰

No âmbito da postura prospectiva que adoto da teoria saussuriana, considero produtivo pensar a esfera fônica imbricada na apropriação do francês a partir do conceito de significante como um som que significa na língua, mas também como uma memória do som e de sua pronúncia, ou seja, como imagem acústica. Nesse sentido, é

capital observar que todas as vezes em que ficamos atentos a um detalhe, uma nuance de som, por exemplo, à pronúncia ligeiramente diferente de duas palavras, nós temos, como único meio, interrogar a nós mesmos, precisar a ideia da palavra, como que evocando a pronúncia correspondente (SAUSSURE, 2002, p. 105).

De fato, além da realização material da língua, o sujeito falante, não raras vezes, fala silenciosamente frases/palavras/sons como que procurando a imagem acústica. Trata-se, pois, de uma memória de pronúncia “que evoca a lembrança da concretude fônica do significante, assim como os aspectos corporais envolvidos” a que o sujeito falante “de língua estrangeira recorre para conseguir pronunciar, sobretudo, sons que inexitem em seu sistema fonológico” (GOMES, 2016a, p. 55).

¹⁸⁰ Acerca das mudanças terminológicas que anteciparam o conceito de significante, ver De Mauro (1967, p. 438-439, nota 128).

No entanto, apesar de ter conformado imagens acústicas, por vezes, os hábitos linguísticos e corporais impõem-se e o efeito linguístico procurado é distinto do produzido, principalmente quando evocamos unidades maiores do que os fonemas:

[...] quando se trata de pronunciar dois sons combinados, a questão é menos simples; estamos obrigados a levar em conta a discordância possível entre o efeito procurado e o efeito produzido; não está sempre ao nosso alcance pronunciar o que desejamos. [...] A liberdade de ligar as espécies fonológicas é limitada pela possibilidade de ligar os movimentos articulatórios (SAUSSURE, 2006, p. 63).

Se a noção de imagem acústica, a partir do que Saussure chama de latitude de pronúncia, permite-nos pensar um dos fatores da singularização da língua na fala, sua contraparte, a impressão acústica, leva-nos a refletir acerca da escuta, notadamente, porque “a delimitação dos sons da cadeia falada só se pode apoiar [...] na impressão acústica” (SAUSSURE, 2006, p. 51). Sendo assim, é mister deter-nos, neste momento, na escuta e, notadamente, na atividade do sujeito ouvinte que aprende francês.

A fim de situar teoricamente a noção de impressão acústica, é preciso caracterizá-la, inicialmente, a partir do que Saussure (2002, p. 212) chamou de “teoria dos efeitos”: o que chega ao sujeito ouvinte não é, diretamente, a fala do outro, mas o efeito dessa fala sobre seu próprio inventário linguístico. É por tal razão, por exemplo, que diferentes ouvintes – aqui, tomados empiricamente – podem não perceber e recortar a fala ouvida da mesma forma.

Para ilustrar tal afirmação, Saussure (2006, p. 121) fornece-nos o exemplo de [siʒəlapRõ]. O ouvido menos assentado em francês talvez não escutará os fonemas [ə] e [õ], porque inexistem em sua língua materna e, possivelmente, em seu repertório linguístico. O que o sujeito ouvinte escutaria seria, então, algo como [siʒelapRõ], que, de antemão, não seria significativa em francês. Admitamos, porém, que o sujeito ouvinte do idioma já esteja habituado aos fonemas do francês. Nesse caso, ainda poderá compreender o sintagma como remetente a “*si je l'apprends*”, mas também como “*si je la prends*”.

O que concluir das ponderações apresentadas? Primeiramente podemos concluir que a escuta em francês, isto é, a percepção e o reconhecimento dos sons de uma língua não materna e de recorte em unidades significativas, demanda do sujeito ouvinte conhecer, de certa maneira, a língua como fato social. Para que haja algum tipo de impressão acústica, ele precisa estar a par, em alguma extensão, dos

signos potencialmente previstos na língua e da forma como os sons nela organizam-se. De fato, “para diferenciar as letras de seu inimitável alfabeto, vocês acham que os gregos se puseram a estudar? Não. Eles simplesmente sentiram que / era uma impressão acústica diferente de r, e r, diferente de s, etc.” (SAUSSURE, 2002, p. 211).

Em seguida, é possível depreender que a posição de escuta implica uma atividade. Lembremos do conceito de valor linguístico – evocado no capítulo 1: “colocado em um sintagma, um termo só adquire valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos” (SAUSSURE, 2006, p. 142). Assim, o recorte de unidades não ocorre previamente, nem na fala falada nem na língua, mas na atividade de escuta que empreende o sujeito ouvinte. Isso porque “a substância fônica não é mais fixa, nem mais rígida; não é um molde a cujas formas o pensamento deve necessariamente acomodar-se, mas uma matéria plástica que se divide, por sua vez, em partes distintas para fornecer os significantes dos quais o pensamento tem necessidade” (SAUSSURE, 2006, p. 130).

Por fim, assim como ponderei acerca da fala na seção anterior, a presença da língua materna também estará presente na escuta e os efeitos dos dizeres ouvidos serão também mediados pelo contato entre línguas. Mais uma vez, a escuta afirma-se, pois, como uma atividade, agora de negociação e de descoberta de sons que, por vezes, o sujeito ouvinte nem reconhecia.

As reflexões até aqui elaboradas já aportam importantes nuances sobre em que consiste a atividade de escuta do francês como língua não materna. Convém, no entanto, acrescentar-lhes, ainda, uma última ponderação: a separação entre fala e escuta e entre sujeito falante e ouvinte dá-se, como já pontuado, em razão de uma preocupação didática, visto que tal cisão não aparece na teoria saussuriana nem empiricamente. Com efeito, as noções de fala e escuta – e, portanto, de imagem e impressão acústicas –, uma vez que dependem de uma ancoragem na *langue*, encontram-se implicadas. A esse respeito, Saussure afirma, aliás, que a menor unidade linguística, o fonema, “[...] é a soma das impressões acústicas e dos movimentos articulatorios da unidade ouvida e da unidade falada, das quais uma condiciona a outra; portanto, trata-se já de uma unidade complexa, que tem um pé em cada cadeia” (SAUSSURE, 2006, p. 51).

Nesse sentido, se o conceito de significante assenta-se na teoria saussuriana como a contraparte do significado e, portanto, como parte do signo, nesta tese, ele desdobra-se em três dimensões que são, a um só tempo, distintas e interdependentes: um som que significa na língua porque tem valor distinto dos demais; a memória de tal som – e sua respectiva pronúncia – que se presentifica na fala; e, enfim, seu efeito, produzido na escuta. Resta que a apropriação do aspecto fônico do francês também dá-se sob o espectro da singularidade não somente porque está ancorada no inventário linguístico de cada sujeito falante, mas, principalmente, por sua experiência ativa na língua que fala, que ouve e, como veremos na seção seguinte, em que pode criar a partir do que já existe.

Paisagem linguística 7

Onde: na sala de aula

Quando: desde 2010

Como professora de francês, ao empreender exercícios oriundos de manuais de língua que visavam à distinção fonética, ouvi de meus alunos: “Não ouvi diferença nenhuma!”. O que fazer para ensinar a ouvir sons? Foi na pista corporal – porque fonatória – que encontrei uma forma de auxiliar meus alunos a imaginar a possibilidade de ouvir distinções nos sons do francês. De fato, ao perceberem que a diferença entre [i], [y] e [u], por exemplo, passava por diferentes formas de mobilização do aparelho fonatório, eles começavam também a imaginar a existência de alguma diferença nos sons ouvidos. Sem comprovação científica e com alta eficiência didática, ainda adoto essa primeira estratégia em sala de aula.

4.1.3 Analogia: signos que testemunham apropriação¹⁸¹

Se é possível perceber que o sujeito falante insere-se de forma singular no francês ao analisarmos a dimensão fônica, os procedimentos analógicos mostram com ainda mais eloquência tal singularização. De fato, por ser inerente ao funcionamento linguístico, a criação-transformação da relação entre formas e sentidos far-se-á também presente no contato com o francês e mostrará o sujeito marcando-se em sua nova língua, notadamente através de sua língua materna, mas também através das demais que conhece.

Segundo Saussure (2006, p. 196),

as crianças francesas dizem *viendre* para *venir*, *mouru* para *mort*. Mas também a linguagem dos adultos as oferece. Assim, muitas pessoas substituem em francês *trayait* por *traisait* [...]. Todas essas inovações são, em si, perfeitamente regulares; explicam-se pela mesma maneira que as que a língua aceitou [...].

¹⁸¹ Para nomear a presente seção, inspiro-me no título do artigo *O erro na expressão oral em língua estrangeira: um signo que anuncia apropriação*, que publiquei em 2016b.

Assim, as formações analógicas não são contrárias à regularidade da língua, mas as favorecem. Porém como isso acontece? Que propriedades tem o sistema para permitir que os falantes – sejam eles mais ou menos experimentados em um idioma – possam brincar e jogar com as formas linguísticas tão facilmente? E ainda, como se pode afirmar que se trata de “inovações regulares” se atentam à gramática?

Para responder à primeira pergunta, é mister resgatar a reflexão que empreendi acerca dos sons da língua: ao mesmo tempo que são as menores unidades do sistema, são também as primeiras que oferecem distintividades, essenciais para a conformação de unidades maiores. Nesse sentido, signo linguístico não é sinônimo de palavra, mas de formas significativas, capazes de comportarem alguma materialidade, uma contraparte mental – a imagem acústica – e um sentido. A possibilidade de criação de novas formas linguísticas dá-se, então, porque o sujeito falante é capaz de identificar os diferentes valores das unidades linguísticas.

Em francês, nós temos consciência, por exemplo, do elemento *-eur*, que, empregado de uma certa maneira, serve para dar a ideia de autor de uma ação: *graveur, penseur, porteur*.

Pergunta: O que prova que esse elemento *-eur* seja realmente isolado por uma análise da língua?

Resposta: Como em todos os casos parecidos, são os neologismos, ou seja, as formas em que a atividade da língua e sua maneira de proceder conseguem se manifestar num documento irrecusável: *men- eur, os- eur, recommenc- eur*.

Por outro lado, as mesmas formações atestam que os elementos *men-*, *os-*, *recommenc-* são percebidos como unidades significativas (SAUSSURE, 2002, p. 159).

Portanto, na medida em que a analogia depende do conhecimento das unidades significantes em uma língua e certa dose de criatividade para produzir novas associações a partir do que é dado, ela é caracterizada como uma transformação inteligente. Não se trata, porém, como já afirmei, de uma atividade transcendental ao próprio sistema, mas, ao contrário, empreendida pelos sujeitos, já que “a criação [...] só pode pertencer de começo à fala; é obra ocasional de uma pessoa isolada” (SAUSSURE, 2006, p. 192). Assim, se é a língua, como sistema, que permite a analogia, é o falante quem a executa (GOMES, 2016a, p. 68).

Já para oferecer uma resposta ao segundo questionamento é preciso trazer para a reflexão o que Saussure chama de relações *in praesentia* e *in absentia*, também conhecidas por associações sintagmáticas e associativas, que operam na fala e nos diversos níveis de análise (semântico, morfológico, fonológico e sintático). As primeiras são nela presentificadas sob a forma de uma linearidade sintagmática, enquanto as segundas correspondem a semelhanças e diferenças entre o que foi efetivamente mobilizado, mas também poderia ser substituído por outras unidades significantes presentes na língua. É, pois, em razão das relações associativas e sintagmáticas que o sujeito falante é capaz de criar, mas de criar a partir do que já existe, razão pela qual Saussure também caracteriza a analogia como uma transformação. Assim, ao empregarem a forma do particípio passado *mouru* em vez de *mort*, os falantes podem ter pensado, por exemplo, em *courir* e, portanto, em *couru*. Pelo fato de a criação não se dar *ex nihilo*, mas a partir de formas já disponíveis no sistema, *couru* é, do ponto de vista linguístico, perfeitamente regular e possível – porque sistêmico –, ainda que, hoje, refutado pela gramática normativa.

Paisagem linguística 8

Onde: Montréal

Quando: 2011

Devo ter jogado videogame em algum momento entre meus 8 e 12 anos. Tenho alguma lembrança do formato da máquina que me deixava jogar Mario Bros. Eis que, após quase uma década, me convidaram para jogar... em francês. Não demorou muito para eu dizer: "*J'ai mouru!*". E ser corrigida.

Diante do exposto, cabe perguntar: como o conceito de analogia ajuda a pensar a apropriação do francês? Ora, primeiramente, porque o sujeito falante vale-se desse mecanismo interno ao sistema linguístico para conformar seus dizeres. Em seguida, porque as novas relações linguísticas estabelecidas a partir da fronteira entre línguas é um testemunho da singularidade que marca o processo, já que cada sujeito falante tenderá a reorganizar diferentemente as formas – materiais e abstratas – a partir dos diferentes idiomas que conhece.

A fim de ilustrar os recursos analógicos no contato entre o francês como língua não materna e o português, evocarei sucintamente, nas linhas que seguem, os dizeres de MIC182, brasileiro que, em 2011, aprendia francês com vistas a imigrar ao Québec, Canadá.

¹⁸² As entrevistas foram efetuadas em 2011 e extensamente analisadas em meu trabalho de conclusão de curso e em minha dissertação de mestrado (GOMES, 2011, 2016).

<p>Exemplo 1 1. JAN: Donc qui est le requérant principal? 2. MIC: C'est man épouse [...], Dani.</p>
<p>Exemplo 2 34 MIC: [...] C'est comme une petite ville. Tout le monde connaît tout le monde que c'est plus [...] faire l'amizé [...], non [...] amizé, non [...] amizé? Je ne [...].</p>
<p>Exemplo 3 94 JAN: Le temps [...] Ok. Et pourquoi vous voulez immigrer au Canada? 95 MIC: Ah! Beaucoup de mots. Beaucoup de raisons mais le principal, c'est sécurité, la santé et aussi l'éducation. Parce que nous avec besoin une place que c'est secure et que valorise la personne. Et pour crier nos enfants.</p>

No **exemplo 1**, a forma *man épouse*, por um lado, produz o que é normativamente esperado em francês, pois há o emprego de uma forma masculina do adjetivo possessivo (*man*) antes de palavra iniciada por vogal. Por outro lado, a unidade também reivindica relações associativas pela presença do [a] em vez do [o], que parece remeter a uma característica atribuída ao adjetivo possessivo feminino do português, sua língua materna (*minha*).

Já no **exemplo 2**, inicialmente percebemos certa hesitação do falante ao dizer três vezes *amizé*. Porém, para compreender a conformação do signo *amizé*, é preciso levar em conta o eixo associativo, já que sob a forma *amizé* parecem estar presentes tanto *amitié* – pela semelhança à estrutura do substantivo francês – quanto *amizade* – pela presença do fonema [z] do português.

Enfim, o **exemplo 3** oferece-nos várias passagens que poderiam ser analisadas. Deter-me-ei somente à expressão *nous avec besoin*. Percebemos, *in praesentia*, a expressão corresponde àquela normalmente utilizada em francês (sujeito + verbo *avoir* + *besoin*); *in absentia*, porém, é visível que MIC substitui o fonema [õ] pelo fonema [ɛk], recorrendo, dessa vez, não a uma forma de sua língua materna, mas a uma unidade que conhece do francês.

Diante desses diálogos, uma pergunta impõe-se: a fala de MIC situa-se na língua francesa? Ora, uma vez que ele é capaz de reorganizar e empregar as unidades significativas da língua francesa – mediadas ou não pela língua materna –, os dizeres de MIC testemunham um trabalho e, sobretudo, um saber linguístico. De fato, MIC vale-se,

ainda que por vezes fragilmente, [d]as unidades e [d]os valores que compõem o sistema da língua de que se apropria, o francês, e os utiliza coerentemente com o sistema. Afinal, sendo todo o estado de língua sujeito à ação [...] dos falantes, qualquer indivíduo que se

expresse em um determinado idioma dispõe de uma significativa margem de manobra dentro desse sistema, tanto no que concerne aos valores quanto às próprias pronúncias. Além disso, não esqueçamos que, para ser capaz de efetuar procedimentos analógicos – sobretudo aqueles em que parte somente do sistema alvo –, ao falante é necessário conhecer e interpretar as unidades que compõem o sistema (GOMES, 2016a, p. 76).

Nessa seara, MIC reivindica seu lugar como falante da língua francesa, visto que, ciente das relações possíveis entre formas e sentidos do francês, é capaz de criar/transformar a partir delas. Não é anódino, portanto, que Saussure (2002, p. 141) tenha caracterizado os procedimentos analógicos como a “substância mais clara da linguagem” (SAUSSURE, 2002, p. 141) por ser o “princípio geral das criações da língua” (SAUSSURE, 2006, p. 191), visto que se trata de um mecanismo linguístico, apareça ele em língua materna ou na fronteira de línguas.

4.1.3.1 Processos analógicos: uma questão de proficiência linguística?

No capítulo 2 deste estudo, dediquei-me à discussão do conceito de aquisição, interlíngua e derivados por neles observar certa incongruência entre o paradigma nativo e as características presentes no contato com o francês. Apesar de serem profusamente empregados na didática de línguas e do FLE, tais conceitos operam com o modelo do sujeito nativo e, em decorrência, explícita ou implicitamente fazem uma crítica à presença da língua materna na expressão em língua estrangeira, além de reduzirem, via de regra, o complexo fenômeno linguístico a um código ou instrumento. De maneira geral, tal construto baseia-se na assunção de que, quanto menor a presença da primeira língua, melhor será a aquisição da “língua-alvo”.

A fim de oferecer uma contraprova a tal posicionamento, em minha dissertação de mestrado (GOMES, 2016a), além de analisar os dizeres de MIC, detive-me nas falas da entrevistadora, JAN, experiente professora de francês. JAN empregara as seguintes frases:

- a) *Où vous êtes nés?*
 - b) *Quelle est l'entreprise où vous êtes resté plus de temps?*
 - c) *Est-ce que tu peux me raconter un événement de ta vie d'enfance?*
- (GOMES, 2016a, p. 83).

Em todas, é possível perceber que a falante utiliza, *in praesentia*, signos oriundos do francês; *in absentia*, porém, parece evocar valores que identifico como

sendo da língua portuguesa. Na primeira frase, ela emprega a ordem sintática de sua língua materna e, na segunda e na terceira, visa a noções comumente empregadas em português cujos “equivalentes” em francês seriam “*Quelle est l’entreprise où vous êtes resté plus longtemps?*” e “*Est-ce que tu peux me raconter un événement de ton enfance?*”.

Notemos que a heterogeneidade linguística contida nas frases de MIC está presente também nos dizeres de uma falante assídua do francês. Cabe, então, perguntar: o que tal constatação diz-nos sobre o contato com o francês como língua não materna?

Primeiramente, diz-nos da impossibilidade de suspensão das línguas que o sujeito falante já conhece no processo de apropriação do francês. Nos exemplos evocados, é premente a presença da língua materna nos dizeres em francês; de maneira geral, porém, o que vemos – e escutamos – ao observar falantes conhecedores de mais de duas línguas é o recurso eventual a todas elas, na medida em que melhor oferecerem saídas linguísticas para o que os sujeitos desejam significar. A partir do pensamento saussuriano e do que observo no fenômeno linguístico, é possível vislumbrar que os diferentes idiomas que um sujeito fala acabam organizando-se sob a forma de um grande sistema¹⁸³ em que as fronteiras linguísticas ficam menos demarcadas, pois o sujeito falante joga com as unidades significantes, realocando-as.

Ademais, na medida em que é suscetível a um rearranjo constante do sistema linguístico a partir dos idiomas que conhece, a expressão em francês dar-se-á sob o prisma da singularidade, ainda que, em alguma medida, precise resignar-se à adoção de unidades significantes comumente empregadas em francês, sob a pena de não se inscrever na língua e, então, não haver diálogo. O sujeito falante marca-se em seus dizeres lembrando sempre que sua expressão em francês é um espaço em que as fronteiras linguísticas estão relativamente em suspensão.

Frente a tais características linguísticas tão específicas ao contato com o francês, impõe-se à presente reflexão operar com uma noção distinta daquela empregada para designar o fenômeno de aquisição da primeira língua-linguagem. Por

¹⁸³ A hipótese tem sido amplamente desenvolvida, ademais, no campo que se dedica a estudar o fenômeno de *translanguaging*, segundo o qual inexitem, em sujeitos bilíngues e multilíngues, dois ou mais sistemas linguísticos autônomos, mas, ao contrário, um repertório linguístico unitário.

essa razão, nas linhas que seguem, passo a construir a noção de apropriação do francês como língua não materna.

4.2 EXPLORANDO AS POTENCIALIDADES FRONTEIRIÇAS: NO CAMINHO DA APROPRIAÇÃO

A seção precedente mostra-nos que o sujeito falante toma contato com o francês sob a égide dos idiomas que já conhece e dos mecanismos e princípios inerentes ao funcionamento do sistema linguístico, em que arbitrário, valor, analogia e recorte de unidades estão constantemente operando. Tais contingências fazem com que sua expressão na língua revele-se sempre singular e linguisticamente heterogênea dada a negociação contínua – ora mais, ora menos eloquente – entre formas e sentidos de um lado e limites e possibilidades de outro.

O estabelecimento da singularização e da heterogeneidade linguísticas como aspectos inerentes ao contato entre línguas e, ainda, a adoção do sujeito falante como sujeito epistêmico mostram-se, do ponto de vista metodológico, imprescindíveis para que se justifique o desenvolvimento da noção de apropriação. Nesta segunda seção do capítulo 4, busco, então, aprofundar alguns aspectos que contribuem teoricamente à conformação da referida noção.

Em 4.2.1, retomo a discussão embrionariamente empreendida no capítulo 2 deste trabalho acerca da noção de língua estrangeira a partir de outro ponto de vista, a saber: a estranha familiaridade ou a familiar estranheza de uma língua não materna. Inspiro-me, para fazê-lo, no texto *O estranho* (1976), de Sigmund Freud, no qual o psicanalista opera com as noções de *heimlich* e *unheimlich*, que são, a um só tempo, opostas e complementares. Exploro, nesse sentido, as semelhanças e diferenças entre língua(s) materna(s) e não materna(s) e a potencialidade desta(s) de apresentarem-se, assim como a(s) primeira(s), como sistemas significantes.

Em 4.2.2, aprofundo o debate também já desenvolvido sobre as noções de sujeito presentes no FLE e, especialmente, na cena didática. Partindo da relativa liberdade linguística de que goza o sujeito falante – como vimos na seção 4.1.3, sobre os procedimentos analógicos, por exemplo –, busco lançar luz à noção de sujeito falado. Trata-se de pensar em que medida características internas ao sistema linguístico e ao idioma francês em especial atravessam e pautam a expressão do

sujeito falante em francês.¹⁸⁴ Um desdobramento recente dessa discussão diz respeito aos limites e às potencialidades de um estudo que buscasse pensar o sujeito no âmbito de sua existência/experiência na língua, ou seja, o sujeito falando.

4.2.1 Língua estrangeira ou um estranho familiar?

Se Denis Thouard, na obra *Et toute langue est étrangère* (2016), parte do pensamento de Wilhelm von Humboldt para pensar a diversidade das línguas à luz do fenômeno tradutório, o filósofo, por intermédio do título de seu livro, provoca-me a aprofundar a reflexão sobre as línguas que, tão seguidamente, chamamos de estrangeiras e, notadamente, de *français langue étrangère*. Como é que toda língua é estrangeira? Talvez, uma pergunta mais adequada seja: o que faz com que uma língua seja ou não estrangeira?

Do ponto de vista etimológico, *estrangeiro* remete, em latim, a *extraneus*, algo advindo do exterior. Ao longo do tempo – e do espaço – *extraneus* também transformou-se, em português, em *estranho* e, em francês, em *étrange*. Assim, o que vem de fora pode ser considerado estrangeiro, mas pode também ou alternativamente designar algo do campo do anormal, do inusitado e, ainda, do bizarro, segundo o dicionário do Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012).

Se adotarmos a etimologia de *extraneus* como critério para designar as línguas faladas, é possível pensar que, como o indivíduo não nasce com sua(s) primeira(s) língua(s), o que se convencionou chamar de materna é, em realidade, um idioma externo, estrangeiro ou mesmo estranho a um corpo que, recém-nascido, desconhece, até mesmo, como se mobilizar para nele se inscrever. No entanto, percebemos a presença daqueles que circundam a criança falando por ela, inscrevendo-a no mundo através da língua e da potencialidade significativa da linguagem.¹⁸⁵ Tão forte é a primeira inscrição efetivada por outrem que, ao fim e ao

¹⁸⁴ A sugestão foi dada pela professora Haydée Silva, didaticista docente da Universidad Nacional Autónoma de México, por ocasião da qualificação desta tese, em dezembro de 2019.

¹⁸⁵ Na tese de Carmem Luci da Costa Silva (2007), encontramos uma detalhada análise longitudinal acerca da instauração da criança na linguagem a partir do dispositivo (eu-tu/ele)ELE, desenvolvido no seio da linguística enunciativa benvenistiana. Nela, a pesquisadora demonstra com vividez o papel do outro na aquisição da linguagem, notadamente, no preenchimento de lugar enunciativo.

cabo, a língua transmitida parece ter sempre constituído o falante, razão pela qual, tão comumente chamamos essa(s) língua(s) de materna, nativa, natal ou até, como pontua Castellotti (2017), do leite. Assim, a exterioridade, estrangeiridade e, até, a possível estranheza desse primeiro idioma tornam-se deveras familiares.

A criança não pode se subtrair às falas de seu ambiente. [...] Cada um que se ocupa dela fala dela, coloca em palavras o que percebe dela, de seu “jeito de ser”, de suas semelhanças, de suas necessidades. [...] Assim, muito tempo antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo seu ambiente (REVUZ, 1998, p. 218-219).

O contato com o francês como língua não materna dá-se, por sua vez, de maneira distinta, visto que compreende um falante, como tantas vezes já pontuei, que já se encontra inscrito em, no mínimo, um idioma. Nesse sentido, inexistente o efeito de uma tábua rasa linguística. A exterioridade do idioma não materno fica, então, evidente. Ademais, ao apresentar-se em condições diferentes de sua língua materna, o idioma ainda demanda do falante, como vimos anteriormente, uma sujeição a novas relações entre sons e sentidos, novas formas sintáticas e novas maneiras de recortar o mundo linguisticamente. Trata-se de “pôr a serviço da expressão de seu eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entonacionais, e um trabalho de análise e memorização das estruturas linguísticas” (REVUZ, 1998, p. 217).

Seria, então, por essas razões que uma língua é estrangeira? No ensaio *O estranho* (1919), concebido para dialogar com a estética, Sigmund Freud empreende uma reflexão que nos pode ser útil não para refletir sobre as características psíquicas das relações entre língua e sujeito, mas para pensar, linguisticamente, o que é “estranhamente familiar” ou “familiarmente estranho” na língua não materna. O psicanalista opera com as noções de *heimlich* e sua contraparte, *humheimlich*¹⁸⁶: “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (FREUD, 1976, p. 277). O que *heimlich* e *humheimlich*, no raciocínio freudiano, evidenciam é o efeito de dupla-face que evoca a experiência

¹⁸⁶ Segundo Freud, *heimlich* já apareceu na literatura associado à casa, ao não estranho, ao familiar, ao íntimo e ao confortável, sendo estendido também aos animais que se tornaram *heimlich*, isto é, que foram domesticados. Uma segunda acepção englobaria as noções de escondido, oculto da vista, de modo que os outros não consigam saber, sonogado. A partir dessas acepções, Freud conclui que, da ideia de familiar, pertencente à casa, desenvolve-se também a ideia de algo afastado dos olhos de estranhos, algo escondido, secreto.

estética: o que é percebido como estranho, porque exterior, evocará algo do âmbito familiar e, contrária embora simetricamente, o familiar também conterá algo estranho e, portanto, estrangeiro.

Assim, apesar não ter como objetivo, aqui, discutir as repercussões estéticas ou psicanalíticas das noções evocadas, elas fornecem-me pistas para pensar o que, comumente, chama-se de língua estrangeira. Ora, se estrangeiro remete a exterior ou a estranho, a noção de língua estrangeira implicaria uma **dis-tinção/dis-sociação** entre sujeito falante e língua. A reflexão de Freud provoca-me, pois, a refletir sobre o que, na(s) língua(s) em que não nascemos, tem a potencialidade de ser “estranhamente familiar”.¹⁸⁷

À luz do construto teórico saussuriano, vimos que o sujeito falante está constantemente singularizando sua presença em francês, o que é observável pela reorganização sistêmica das unidades significantes dos idiomas que conhece. Assim, *de facto*, os falantes, como seres de língua, portam, em si, a capacidade linguística de tornar próprio algo que vem do exterior e, ao fazê-lo, atenuar ou mesmo reverter os traços estranhos ou estrangeiros do idioma aprendido.

Na ausência de pessoas que, a exemplo da língua materna, falem pelo falante, a estranha familiaridade de um idioma não materno parece residir, então, na potencialidade significativa do sistema, ou seja, uma potencialidade linguístico-subjetiva semelhante à da língua materna está presente no contato com a língua (dita) estrangeira, já que permite ao sujeito falante reexperimentar-se no mundo pela possibilidade de reinscrever-se linguisticamente em idioma em que não nasceu. Nesse sentido, a língua, em princípio, estrangeira revela-se, assim como a noção de *humheimlich*, como algo que é idêntico ao seu oposto, *heimlich* (FREUD, 1976). Em francês, mencione-se, a estranheza – ou estrangeiridade – é colocada em suspenso quando o sujeito falante dá-se conta de aspectos comuns entre sua língua materna e a língua de que deseja apropriar-se: sufixos, prefixos, radicais, sentidos, fonemas que podem ter formas e valores próximos; sintaxes semelhantes.

¹⁸⁷ A noção de “estranhamente familiar” aparece no trabalho de Luiza Milano (2017) em referência à língua materna e no de Ana Cavalheiro (2008) para caracterizar a experiência subjetiva em língua estrangeira.

Se, no curso desta tese, ao referir-me ao processo de apropriação do francês, evitei o emprego de *français langue étrangère* e, ao contrário, busquei privilegiar a expressão *francês como língua não materna*, é porque, ainda que – e em um primeiro momento – possa ser exterior e, talvez, estranho ao sujeito falante, o francês, como sistema simbólico, porta, em si, uma potencialidade significante. Foi nesse sentido que, em meu TCC (GOMES, 2011), deveras embrionariamente, propus a noção de *francês como língua de significação*. Tal noção, hoje, mais madura teoricamente, ressignifica-se na noção de *français langue d'appropriation*, que apresentarei na seção final deste capítulo.

Paisagem linguística 9

Onde: na sala de aula
Quando: desde 2010

Ao decidir, enfim, oferecer aulas particulares, contatei muito imediatamente e com grande pavor uma professora mais experiente para ter pistas de como começar uma aula de francês. Ela me forneceu uma importante ferramenta pedagógica que, ainda hoje, adoto com falantes ainda pouco experimentados: começar por aquilo que, por serem falantes de português, já sabem do francês. Mas como sabem? Ora, porque o latim transformou-se, mas também se manteve ao longo do tempo e do espaço. É por isso que *-tion* leva a *-ão*, como em *association* e *associação*, *-aire* leva a *-ário*, no caso de *universitaire* e *universitário* e assim por diante. Se deixava, conscientemente, de lado as unidades significativas que não coincidem sob nenhum aspecto, ganhava, porém, a confiança dos alunos: o francês não era tão difícil afinal das contas.

4.2.2 Entre sujeito já falante-ouvinte e sujeito falado

Ao longo da primeira seção deste capítulo, procurei colocar em evidência, a partir de pistas advindas do pensamento saussuriano, os mecanismos linguísticos que fazem com que a expressão do sujeito falante em francês seja marcada por inúmeras marcas de singularização. Espero ter exitosamente demonstrado que, ao trabalharmos com um sujeito epistêmico distinto do sujeito nativo, os efeitos linguísticos em língua não materna com que nos deparamos diferem da proficiência linguística nativa. Trata-se de um sujeito falante que cria a partir dos diferentes idiomas em que está inscrito e que fala e escuta à luz da reorganização que faz da relação entre formas e sentidos já conhecidas. É, portanto, um sujeito falante na fronteira entre línguas.

No entanto, se, como fortemente argumentei, a língua, como sistema, ofereceu-se sempre à significação e à singularização, ela pode também ser tirânica. Sua tirania aflora, assim como bem pontua Roland Barthes (1978, p. 15), em virtude de seu caráter social:

[...] os signos dos quais a língua é feita, os signos só existem na medida em que são reconhecidos, ou seja, na medida em que eles repetem-se; o signo é um seguidor, gregário; em cada signo dorme este monstro: um estereótipo: eu só posso falar reunindo o que está vagando na língua.¹⁸⁸

Assim, ainda que o sujeito que se apropria do francês possa negociar formas e sentidos entre as línguas que fala, suas apostas não podem ser muito altas, sob pena de dificultar, ou até mesmo impossibilitar, qualquer potencialidade de diálogo.

Um desdobramento dessa tirania própria à língua – que exige do falante que compartilhe, em alguma medida, signos semelhantes aos de seus interlocutores –, diz respeito às características internas de cada idioma. Em francês, por exemplo, o falante é

assujeitado ao se colocar, primeiramente, como sujeito antes de enunciar a ação, que será, doravante, apenas seu atributo: o que fazemos é somente a consequência e o encadeamento do que eu sou; da mesma maneira somos obrigados sempre a escolher entre o masculino e o feminino, o neutro ou o complexo é interdito; ainda, somos obrigados a marcar nossas relações com o outro, recorrendo seja ao *tu*, seja ao *vocês* [...] ¹⁸⁹ (BARTHES, 1978, p. 12-13).

Por esse ponto de vista, é possível vislumbrar que o sujeito falante também contém algo da ordem de um sujeito falado¹⁹⁰, que assujeita o primeiro à organização própria do idioma e que, por isso, não nos permite tudo dizer.

¹⁸⁸ Tradução livre de: “[...] les signes dont la langue est faite, les signes n’existent que pour autant qu’ils sont reconnus, c’est-à-dire pour autant qu’ils se répètent; le signe est suiviste, grégaire; en chaque signe dort ce monstre: un stéréotype: je ne puis jamais parler qu’en ramassant ce qui traîne dans la langue”.

¹⁸⁹ Tradução livre de: “astreint[s] à [nous] poser d’abord en sujet, avant d’énoncer l’action qui ne sera plus dès lors que [l’]attribut: ce que [nous] faisons n’est que la conséquence et la consécution de ce que je suis; de la même manière, [nous] sommes obligés de toujours choisir entre le masculin et le féminin, le neutre ou le complexe [nous] sont interdit; de même encore, [nous] sommes obligés de marquer [nos] rapports à l’autre en recourant soit au *tu*, soit au *vous* [...]”.

¹⁹⁰ Inspirei-me, para tal reflexão, na tese defendida pela didaticista mexicana Haydée Silva, intitulada *Poétiques du jeu: la métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au XXe siècle* (1999). Ao trabalhar com noções como jogador jogado (*joueur joué*) e jogador jogando (*joueur jouant*) e ao evocar Jacques Henriot (1983 *apud* SILVA, 1999, p. 165-166) e Michel Picard (1986 *apud* SILVA, 1999, p. 617), autores que exploram – talvez até brinquem com – as diferentes flexões dos verbos jogar e ler (*jouer* e *lire*), relacionando-os, de maneira geral, a atitudes de engajamento na atividade do jogo e do jogo-leitura, perguntei-me sobre as possíveis diferenças entre os sujeitos que participam da cena didática.

A essa tirania de caráter inerentemente linguístico, um segundo tipo de autoritarismo vem acrescentar-se sobretudo ao trabalharmos com o francês. Trata-se do imaginário que acompanha a língua – sobre o qual dissertei no capítulo 2. Se, por um lado, a língua, como sistema, dá alguma margem de ação ao sujeito para continuar a exercer seu lugar de sujeito falante, por outro, seu caráter social, acrescido radicalmente pelo imaginário sociodiscursivo que marca o francês, parece aprofundar ainda mais o despotismo linguístico. Com efeito, ao veicular um discurso que opera com predicados de pureza, clareza, homogeneidade, entre tantos outros, sotaques, expressões particulares ou locais, pronúncias alternativas, ou seja, a diversidade que marca o francês é colocada em suspensão.

Não raro, ademais, na paisagem didática, o sujeito é falado também pelo dever de reprodução de uma variante, o *français standard*, no seio do qual heterogeneidade e singularidade linguísticas pouco são aceitas. Nesse sentido, o aprendiz pode exercer menos sua condição de falante e adotar mais um lugar falado pela tirania linguística e discursiva.

4.2.2.1 Sujeitos: entre limites e potencialidades

Ao longo do desenvolvimento desta tese e, sobretudo, deste capítulo final, passei a questionar-me sobre os limites da reflexão ora desenvolvida, que visa a compreender, linguisticamente, o processo de apropriação do francês quando língua não materna em contexto de ensino-aprendizagem. Nessa seara, ficou claro que o sujeito falante é apenas um dos sujeitos teóricos que podem ser vislumbrados na paisagem didática, já que está contíguo ao sujeito aprendiz, ao sujeito falado e aos sujeitos já pensados por Castellotti (2017) e Anderson (1999), antropológico-relacional e psicanalítico, respectivamente.

Na busca de chegar cada vez mais perto teoricamente do fenômeno que leva à expressão em francês, vislumbrei que o sujeito que encontramos na paisagem didática é, sobretudo, um sujeito falando¹⁹¹, ou seja, no gerúndio, e um sujeito que,

¹⁹¹ Essa reflexão é inspirada em uma palestra proferida por John Joseph (2020) no âmbito do evento intitulado *Abralin ao Vivo*. Nela, o linguista menciona o conceito de *translanguaging* e reitera a importância do sufixo *-ing*, salientando a constância desse processo linguístico que leva sujeitos bilíngues e multilíngues, ao expressarem-se, a mobilizar todas as línguas que conhecem, adaptando seu emprego ao contexto comunicativo (VOGEL; GARCÍA, 2020).

além de aprender, falar, construir-se na alteridade e na mediação inconsciente, sente, pensa, questiona-se, hesita, imagina-se viajando e expressando-se em francês, tensiona o corpo antes de responder a uma pergunta da professora, leva minutos antes de formular uma frase, fica brabo porque algo é dito em francês muito diferentemente da forma em português (a exemplo dos números 70, 80 e 90).

A sequência dessa elocubração deu-se com o seguinte questionamento: como dar conta teoricamente de um sujeito que é da ordem do gerúndio? Talvez, seja necessário recorrer à filosofia, a exemplo de *Infância e história* (2008), em que Giorgio Agamben parte da noção de *experimentum linguae* e de reflexões elaboradas por Émile Benveniste para pensar a relação entre experiência e linguagem, isto é, sobre o que a experiência torna impossível dizer. Ou, ainda, para dar conta do sujeito falando, talvez se precise adotar a perspectiva de Faraco e Negri (1998, p. 165), segundo a qual “[...] nenhuma língua pode ser percebida como unitária; toda realidade linguística é sempre heteroglótica (plurilingue, pluridiscursiva, pluriestilística). E todo falante é igualmente percebido como uma realidade heteroglótica”.

Paisagem linguística 10

Onde: em minha subjetividade
Quando: desde 2008

Se o sujeito falando parece remeter-se à experiência, talvez ele também diga respeito ao sujeito que se encontra e se identifica na língua, afinal, como explicar que o primeiro endereço de e-mail que criei tenha sido janninadobrze@gmail.com, em referência às palavras de um coreógrafo polonês sobre meus movimentos na dança, e depois janainafrances@gmail.com, na esteira de minha atividade como professora do idioma? Bom, talvez a psicanálise tenha também algo a dizer sobre isso.

Visto que a linguística só pode tratar do que já foi falado, a psicanálise, do que foi dito, a antropologia, do que foi vivido, e a história, do que aconteceu, ou seja, que as ciências humanas operam sobretudo a partir do participio passado, talvez, o sujeito falando – no gerúndio – designe precisamente os limites da reflexão. Se o oferecimento de uma resposta às reflexões formuladas não compõe o escopo da presente tese, considere, ainda assim, importante expô-las, visto que a noção de apropriação – ainda que ancorada, neste trabalho, em uma perspectiva linguística – parece-me produtiva para abordar questões relativas ao contato com o francês a partir de pontos de vista que ainda precisam ser descobertos.

4.3 O QUE SE PODE DIZER DA APROPRIAÇÃO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA, AFINAL?

Se a presente tese assenta-se em um universo linguístico-subjetivo marcado por importantes experiências como falante e ouvinte – ou, até mesmo, dançarina (!) – de línguas, as motivações objetivas para seu desenvolvimento residem no descompasso que, enquanto linguista e professora de francês, percebia existir entre alguns conceitos adotados pela didática do *français langue étrangère* para explicar o contato com a língua e o fenômeno linguístico assim como o observava na docência. Foi, pois, em razão de tal discrepância que passei a operar com o termo *apropriação*, alternativamente ao conceito de *aquisição*. De um lado, ao evocar, em francês, a ideia de “tornar própria” (*rendre propre*) uma língua e, por outro, por não se apresentar radicalmente filiada a um construto teórico – sendo, como vimos, empregada como hiperônimo ou sinônimo –, o termo *apropriação* oferecia-se como um espaço teórico profícuo para o empreendimento de novas reflexões. Assim, em trabalhos acadêmicos, artigos e participações em congressos, fui buscando conformar teoricamente o fenômeno linguístico que via em sala de aula e, de certa forma, confrontá-lo com os conceitos já empregados pela didática do FLE.

Conforme anunciei no início desta tese, a primeira tentativa de adentrar nesse contexto que engloba fronteiras entre línguas e campos teóricos deu-se na elaboração de meu trabalho de conclusão de curso, intitulado *O enunciador em língua estrangeira: uma constituição possível?* (2011). Desenvolvido à luz das reflexões de Émile Benveniste acerca da subjetividade na linguagem, perguntei-me, como bem mostra o título, sobre as condições de possibilidade de advento do sujeito enunciador em língua não materna. Pensei, então, como o locutor marca-se em seus dizeres em francês a partir do que o linguista chama de aparelho formal da enunciação (*appareil formel de l'énonciation*) e de procedimentos acessórios¹⁹², que são as instâncias que permitem ao sujeito reivindicar-se como pessoa do discurso e inscrever-se na língua dizendo

¹⁹² O linguista argumenta que a linguagem reflete-se, na língua, através do que chama “aparelho formal da enunciação”, um “conjunto de índices específicos e procedimentos acessórios” que permitem ao locutor evocar-se como *eu* e instaurar a intersubjetividade, já que o advento do *eu* implanta igualmente o *tu*. Assim, “a condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de correferir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um colocutor” (BENVENISTE, 1976, p. 84).

eu, pois “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 1976, p. 286). Essas reflexões permitiram-me demonstrar como o enunciador marca-se em francês, as diferentes relações que estabelece com os idiomas que fala e a presença vital da língua materna na enunciação em francês.

Após ter “encontrado” o sujeito enunciador em francês, em minha dissertação de mestrado, intitulada *Quando falar e ouvir é apropriar-se: uma reflexão sobre apropriação de línguas estrangeiras à luz da teoria saussuriana* (2016), fui atrás dos mecanismos inerentes ao sistema linguístico envolvidos no contato com línguas não maternas a partir do construto teórico desenvolvido por Saussure. Ainda que o linguista não tenha dedicado-se a compreender e a explicar especificamente tal fenômeno, sua proposta sobre *langue*, fala e escuta possibilitaram-me teorizar acerca do funcionamento linguístico quando do contato entre línguas.

O presente trabalho inscreve-se, pois, no contexto de reflexões sempre contíguas e não exauridas. Com efeito, ele pressupõe a presença incontestada da língua materna na expressão em francês e adota como embasamento teórico uma visão prospectiva da linguística saussuriana. Seu conteúdo vai, no entanto, além. Ao contrário dos flertes pontuais com a didática do FLE que já empreendi em produções anteriores, no capítulo 1, faço uma revisão das relações já estabelecidas entre a disciplina e a linguística; e, no capítulo seguinte, pontuo as incongruências que observo entre a teoria e o fenômeno visado.

Neste ponto, parece-me que o interrogante que se impõe é: como caracterizar apropriação a partir de um ponto de vista linguístico e, ao mesmo tempo, no diálogo com a didática do FLE? Ora, metodologicamente, não poderia avançar na reflexão sem, inicialmente, adotar um conceito de língua alternativo à concepção como código ou instrumento para, então, lançar luz ao sujeito falante. Assim, do ponto de vista linguístico – e de uma linguística saussuriana prospectiva –, é possível compreender a noção de apropriação como um processo contínuo e incessante que implica um sujeito falante inscrito em, no mínimo, uma língua. Uma vez que tal ou tais inscrições não podem ser colocadas em suspenso, a noção acarreta igualmente considerar que a expressão em francês não corresponderá ao ideal de performance nativa nem mesmo a um imaginário de pureza, mas, ao contrário, definir-se-á por sua heterogeneidade linguística, efeitos de uma negociação simbólica e corporal – porque

fonatória. Nesse sentido, o processo apropriativo é marcado pela criatividade do sujeito falante, ou seja, por uma atividade inteligente, possível apenas pela compreensão dos valores das unidades significantes em francês. Além disso, uma vez que cada sujeito falante fala e ouve a partir do tesouro linguístico que constituiu, fala e escuta não são dadas *a priori*; ao contrário, elas implicam uma postura ativa em francês.

Frente à delimitação apresentada, convém lançar mão de uma importante provocação de John Joseph (2017, p. 37):

todo conceito, modelo e técnica elaborado pela linguística teórica ou aplicada tem seus próprios limites em termos de aplicabilidade e de vida útil. É fútil avaliá-los simplesmente como certos ou errados; no longo prazo, parafraseando Keynes, todos estão completamente errados. O que é preciso perguntar é: certo ou errado para quê? O que o conceito, modelo ou técnica torna possível fazer e a que custo? Uma alternativa poderia fazer melhor ou a um custo menor?¹⁹³

Ao perguntar-se – ou perguntar-nos – “que o conceito, modelo ou técnica torna possível fazer e a que custo?”, o linguista impõe para a linguística, teórica e aplicada, uma questão de caráter aparentemente empírico que atravessa radicalmente a reflexão que empreendo. Ora, *à quoi bon* uma ideia, uma noção ou um conceito de apropriação, proposta na intersecção entre linguística saussuriana e didática do FLE?

Se o conceito de aquisição atrelado ao sujeito nativo e associado à teoria chomskyana (JOSEPH, 2017, p. 39) serviu, na didática, como uma alternativa ao reducionismo psicolinguístico da teoria behaviorista, hoje, ele parece oferecer respostas apenas parciais ao processo de ensino-aprendizagem do francês como língua não materna. De fato, ao operar com um sujeito teórico ideal, impõe-se um paradigma linguístico inatingível e colocam-se em suspenso características inerentes ao contato entre línguas, notadamente, a heterogeneidade linguística.

A resposta que ofereço ao importante questionamento de Joseph diz respeito aos efeitos que uma concepção de língua como um fenômeno maleável conjugada a uma compreensão do sujeito aprendiz como um sujeito falante poderiam ter para o

¹⁹³ Tradução livre de: “every concept, model and technique devised by theoretical or applied linguistics has its limits in terms of applicability and shelf life. It is futile to assess them simply as right or wrong; in the long run, to paraphrase Keynes, they are all dead wrong. What needs to be asked is: right or wrong for what? What does the concept, model or technique make it possible to do, and at what cost? Could an alternative one do it better, or at less cost?”.

processo de ensino-aprendizagem do francês. Vislumbro que a noção de apropriação teria a contribuir para uma abertura do FLE para algo do campo do reconhecimento da atividade linguística do sujeito falante e da heterogeneidade constituinte da expressão, ou seja, para um entendimento de que, como língua, o francês está sujeito àqueles que falam e ouvem e a seus experimentos entre línguas. Assim, por exemplo, eventuais produções discordantes das esperadas pelo professor podem dizer mais dessa reorganização entre formas e sentidos do que disfunções que precisam ser caçadas sob pena de eventuais fossilizações.

Nessa seara, a perspectiva interdisciplinar – e, sobretudo, dialógica – que adoto neste trabalho permite-me, se não alçar a *apropriação* como conceito no seio da teoria saussuriana ou, até mesmo, da didática do FLE, ao menos pensá-la como uma noção de fronteira, que implica, no mínimo, intersecções entre línguas, sujeitos e disciplinas. Não se trata, portanto, de uma noção que demarca limites, mas que acaba por os afrouxar linguística, teórica e didaticamente.

4.4 EM DIREÇÃO AO *FRANÇAIS LANGUE D'APPROPRIATION*

À luz das reflexões empreendidas acerca das diferentes possibilidades de singularização linguística através da atividade do sujeito falante, é possível assumir que o francês, como sistema signifiante, abre-se à apropriação, isto é, apresenta-se como um espaço simbólico em que o sujeito falante pode marcar-se e afirmar sua condição linguística, que é, a um só tempo, heterogênea e singular. Poderíamos, então, falar de *français langue d'appropriation*¹⁹⁴?

Para que possa oferecer uma resposta afirmativa a esse interrogante, é preciso assentar o *français langue d'appropriation* (FLA) no seio de estudos pós-coloniais e, notadamente, associá-la ao conceito e à práxis de descolonização do saber, que vêm impondo ao universo acadêmico-institucional questionamentos sobre o paradigma eurocêntrico na produção de conhecimento. Entre as características dessa epistemologia centralizada, figura, por exemplo, o apagamento da relação entre

¹⁹⁴ Essa expressão foi originalmente pensada por Étienne Rivard, na sequência da qualificação do presente trabalho, como *français langue appropriée*. Sem essa primeira provocação epistemológica, a seção ora desenvolvida e a noção proposta não teriam tido lugar.

pesquisador e objeto pesquisado – ou seja, o recurso à objetividade científica –, que provoca um efeito discursivo universalizante:

Na filosofia e nas ciências sociais ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A “ego-política do conhecimento” da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um “Ego” não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciativo encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSFOGUEL, 2010¹⁹⁵ *apud* MIGLIEVICH-RIBEIRO; ROMERA, 2018, p. 112-113).

Não é demais lembrar: o francês foi, a partir da segunda metade do século XX, difundido pelo mundo sob a égide do FLE em razão de um projeto levado a cabo pelo Estado francês. Nessa seara, como bem lembra Marie Fenclová (2014), a literatura sobre ensino-aprendizagem da língua desenvolve-se de maneira deveras eloquente no hexágono e constitui-se como fonte substancial para pesquisadores e docentes do FLE. Não é, pois, anódino que, de um lado, ainda observemos na referida bibliografia relativa suspensão do sujeito falante em detrimento de um paradigma nativo e o apagamento da diversidade linguística inerente ao contato entre línguas, notadamente, através da normatividade e do elogio a uma variante ideal; e, de outro, que professores de francês e acadêmicos ainda recorram a tal conhecimento. Concebido por *savants* franceses, no país do qual se originou, pela colonização, a diáspora francófona, ele adquire valor de verdade e torna-se, então, o ponto de partida de reflexões teóricas e práticas didáticas.

As reflexões de Seloua Boulbina, no artigo *La décolonisation des savoirs et ses théories voyageuses* (2013), permitem-me aprofundar a potencialidade epistemológica do FLA. Ao evocar as teorias de Frantz Fanon e Edward Said – antropólogos nascidos, respectivamente, na Martinica e na Palestina –, a filósofa franco-argelina pergunta-se sobre o efeito da viagem – ou seja, do deslocamento no espaço – na pesquisa acadêmica. Percebe, então, que, expostos ao fenômeno que

¹⁹⁵ GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-91.

estudam e sem o compromisso fixo com uma institucionalidade, os pesquisadores viajantes assumem a potencialidade heurística de suas reflexões, isto é, buscam descobertas. Nesse processo iterativo, há, pois, mais espaço ao *bricoleur* do que ao engenheiro, à liberdade do que à autoridade epistemológica, à dialogia do que ao discurso. Nesse sentido, deslocamento implica, sobretudo, conjunção, teorias e práticas articuladas, um fazer e um pensar entremundos (*entre-mondes*):

compreendemos o que pode incomodar a Europa com esse tipo de viagem, é o abalo de sua autoridade e de sua soberania teóricas. Em “Représenter le colonisé: les interlocuteurs de l’anthropologie”, Said volta a Fanon para dar especial atenção à ideia de que a viagem é portadora de conjunção¹⁹⁶ (BOULBINA, 2013, p. 26).

Ora, quaisquer estudos sobre o contato com o francês e práticas didáticas desenvolvidas no seio de territórios majoritariamente não francófonos implicam, necessariamente, um estar entre, no mínimo, dois mundos, em constante viagem: entre português e francês, espanhol e francês, inglês e francês, além, evidentemente, entre línguas indígenas e francês se pensarmos no território americano. Pesquisador e professor são confrontados com o que Boulbina chama de ciência do concreto (*science du concret*), fruto de um tensionamento constante entre atividade linguística, vivência na língua e teoria/metodologia.

Como noção assentada em uma práxis de descolonização do saber, *français langue d’appropriation* não visa, então, à produção de um tipo de conhecimento ou à adoção de determinada prática docente. Trata-se, mais, de um convite a reflexões que deem espaço a deslocamentos, aos entremundos, à bricolagem, a partir do que, talvez, possam emergir, por exemplo, falantes de francês sem vergonha de ter sotaques, um imaginário pautado pela diversidade e, até mesmo, manuais de ensino do francês que evoquem não somente a diversidade da francofonia, mas também que sejam forjados em referências culturais locais.

¹⁹⁶ Tradução livre de: “déjà, l’on comprend que ce qui peut gêner l’Europe, avec ce genre de voyage, c’est l’ébranlement de son autorité et de sa souveraineté théoriques. Dans “Représenter le colonisé : les interlocuteurs de l’anthropologie”, Said revient sur Fanon pour mettre en avant l’idée que le voyage est porteur de conjonction”.

Nesse sentido, por FLA, é preciso compreender não uma teoria, mas uma perspectiva viajante, aberta às numerosas relações entre pesquisador, língua e fenômeno, entre sujeitos e línguas, professor entre línguas. Resta, porém, que,

não são todos os leitores que apreciam as teorias viajantes. Para apreciá-las, é preciso amar, como Said, as histórias dos marinheiros, conhecer os entremundos e ter, sobretudo, o gosto da aventura. É a esse preço que o conhecimento se descolonializa¹⁹⁷ (BOULBINA, 2013, p. 32).

¹⁹⁷ Tradução livre de: “tous les lecteurs n’apprécient pas les théories voyageuses. Pour cela, il faut aimer, comme Said, les histoires de marins, connaître les entre-mondes et avoir, surtout, le goût de l’aventure. C’est à ce prix que les savoirs se décolonisent”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocar duas disciplinas em diálogo não é tarefa fácil. O trabalho revela-se ainda mais complexo quando a pessoa que o empreende transita de maneira distinta, mas contígua, entre as duas disciplinas. A posição de fronteira é, com efeito, um lugar movediço e escorregadio, por vezes, perigoso, mas também extremamente fértil. Assumir tal contingência epistemológica foi essencial para encontrar e colocar em evidência a potencialidade fronteira entre a didática do FLE e a linguística saussuriana, entre francês e português e entre os vários sujeitos teóricos que permeiam a paisagem didática.

Objetivei, nesta tese, abordar, através de uma exegese prospectiva da linguística saussuriana, o processo que leva o sujeito já falante-ouvinte¹⁹⁸ a falar francês em contexto de ensino-aprendizagem. Tratou-se, pois, de operar com um sujeito teórico derivado do *sujet parlant* saussuriano e de analisar sua atividade em francês à luz do conceito de *langue* e das noções de fala e escuta. Da conjunção entre escopo teórico e análises, passei, então, a empregar a noção de apropriação para caracterizar o processo linguístico que leva à expressão em francês como língua não materna, do que foi derivada uma noção mais abrangente, a de *français langue d'appropriation*. Enfim, busquei pensar em possíveis efeitos de tais reflexões na didática do FLE no que diz respeito tanto a pesquisas acadêmicas quanto à docência.

Antes de fazê-lo, porém, foi preciso, em um primeiro momento, compreender os pontos de contato entre as duas disciplinas, estudo que empreendi no capítulo 1, *Condições de um diálogo: na fronteira entre a didática do français langue étrangère e a linguística saussuriana*. Nele, busquei lançar respostas a algumas das questões de trabalho formuladas e elencadas na introdução, mas especialmente aos seguintes interrogantes: que tipo de diálogo já foi empreendido entre a didática de línguas estrangeiras e a linguística e, especificamente, quais foram os aportes da linguística saussuriana à didática do FLE?

Começando pela adoção de uma perspectiva histórica e ancorada especialmente no estudo de Puren (1988), na seção 1.1, expus as intersecções

¹⁹⁸ Retomei a noção completa com vistas a pontuar o sujeito teórico com o qual trabalho. No restante do texto, empregarei a expressão *sujeito falante*, conforme indicado na introdução desta tese.

estabelecidas na Europa – e, especialmente, na França – entre pesquisas em linguística e em didática de línguas ao final do século XIX e início do século XX. Foi possível, então, observar importantes diálogos entre as duas disciplinas, sobretudo em um movimento que culmina na valorização da língua oral em detrimento da escrita no ensino de línguas, o que coincidiu com o relativo abandono da metodologia tradicional e com a adoção da metodologia direta. Mais tarde, já no período entre guerras, emergiu nos Estados Unidos a metodologia áudio-oral (MAO), embasada, de um lado, no distribucionalismo bloomfieldiano e, de outro, no behaviorismo skinneriano. Os efeitos da “cientificidade” proclamada pela MAO se fazem sentir na França com o desenvolvimento da metodologia audiovisual (MAV). Mais tarde, no entanto, a proposta de Skinner foi objeto de questionamento por Chomsky, especialmente no que diz respeito ao caráter mecanicista introduzido pela perspectiva behaviorista. É então que o falante-ouvinte ideal chomskyano passa a ser também associado à didática de línguas pela referência ao sujeito nativo.

Na seção seguinte, em 1.2, tratei especificamente do advento do *français langue étrangère* (FLE) e das diferentes correntes linguísticas que contribuíram ao seu desenvolvimento. Se foi, de início, uma noção difundida mundialmente no âmbito de um projeto político do Estado francês, o FLE também constituiu-se em um espaço acadêmico e institucional deveras frequentado por linguistas. Nessa seara, é possível citar não somente Gougenheim, Sauvageot, Benveniste e Quémada, que participaram ativamente de organismos criados para desenvolver metodologias de ensino, mas também correntes linguísticas que contribuíram à, sobretudo, conformação da abordagem comunicativa, tais como os trabalhos do Cercle Linguistique de Prague, a sociolinguística, o funcionalismo e a análise do discurso. É nesse momento também que a concepção de língua adotada pelo FLE como código e/ou instrumento de comunicação solidifica-se teoricamente.

Tendo estabelecidos os estreitos diálogos empreendidos entre a didática do FLE e a linguística, ainda com vistas a responder aos interrogantes formulados, convinha, na seção 1.3, buscar identificar a presença da linguística saussuriana no campo que pensa a didática do FLE, bem como lançar luz ao *Curso de linguística geral*, visto ter sido a obra saussuriana que mais impactos causou nas ciências humanas em geral e no FLE em especial.

De início, foi possível observar as correntes de base estruturalista que, filiadas ou identificadas ao pensamento desenvolvido por Saussure, participaram do

desenvolvimento de metodologias das quais se dotara o ensino do francês. O estudo empreendido mostrou-me, porém, uma presença ora mais explícita, ora mais implícita, mas, ainda assim, direta do construto saussuriano, notadamente através do emprego de conceitos como sistema, signo e valor. Tais foram também os aspectos teóricos do *Curso* que mais foram difundidos quando da terceira recepção, na França, após a Segunda Guerra, além das célebres – e nem por isso, a meu ver, corretas – dicotomias saussurianas.

Uma vez determinadas as intersecções estabelecidas entre didática do FLE e linguística saussuriana, na seção 1.4, comecei a construir uma resposta ao seguinte questionamento, também formulado na introdução: quais são as condições de um diálogo entre as duas disciplinas atualmente? O mergulho na literatura relativa ao FLE mostrou-me que diferentes autores compreendem distintamente a natureza dos diálogos já empreendidos e, até mesmo, a pertinência de eventuais diálogos futuros. Para estes, a preponderância da linguística sobre a didática de línguas deveria ser combatida e, nesse sentido, uma separação radical entre as duas disciplinas favoreceria a autonomia do FLE e da didática de línguas de maneira geral.

Nesse sentido, na seção 1.5, aliei-me a Berthoud e Py (1993) ao prescreverem que quaisquer diálogos entre disciplinas supõem sua autonomia recíproca. Advoguei, ainda, que, a despeito de terem objeto e objetivos distintos, ambas precisam levar em conta, em maior ou menor medida, a dimensão linguística e o sujeito falante. Em razão do que chamei de contiguidade epistemológica – e, ao mesmo tempo, empírica – é que, então, concluí sobre a possibilidade de uma reflexão de fronteiras entre a didática do FLE e a linguística saussuriana.

No capítulo 2, *Français langue étrangère: um carrefour que implica teoria, imaginário e sujeitos*, deixei a posição fronteira para adentrar no território da didática do FLE. Iniciei, na seção 2.1, com uma revisão das diferentes noções empregadas pelo FLE para designar as línguas que o indivíduo fala. A primazia de tal seção dá-se, notadamente, com vistas a estabelecer uma terminologia com a qual operaria ao longo da tese. Observei que a noção de língua materna é forjada a partir de critérios diversos e pouco consensuais e que diferentes pesquisadores buscam trabalhar com terminologias alternativas, a exemplo de primeira língua, a fim de evitar uma terminologia associada à presença da mãe. No que diz respeito à noção de língua estrangeira, o debate acerca dos critérios utilizados para sua conformação não se mostra tão profícuo, já que, via de regra, é caracterizada como uma língua não

materna. Alguns autores, porém, ao considerarem que o termo denota certa negatividade ao sugerir algo do campo do “estranho” ou “alheio”, buscam adotar noções alternativas, como língua adicional, ou perífrases, como língua ensinada/língua a aprender. Pontuei, enfim, que a noção de segunda língua/língua segunda é associada ora a idiomas que gozam de um estatuto oficial em determinado país/região, ora a idiomas muito utilizados socialmente.

Após essa caracterização das noções de língua materna, língua estrangeira e segunda língua/língua segunda, detive-me, então, à noção de *français langue étrangère*, sobre a qual apresento algumas ponderações. À luz do critério relacional evocado por Anderson (1999), argumentei que o francês pode até mostrar-se como uma língua estrangeira no início de sua aprendizagem, mas advoguei que tal relação entre sujeito falante e língua não é fixa, razão pela qual empreguei, ao longo da tese, a noção de francês língua não materna. Através dela, reconheço que não se trata de um idioma fundador para o sujeito tal como a língua materna, à luz do estudo que empreendi em meu trabalho de conclusão de curso (GOMES, 2011), com base nas reflexões acerca da subjetividade na linguagem em texto homônimo de Benveniste.

A seção 2.2 foi dedicada a tecer respostas às seguintes perguntas, elaboradas na introdução: quais são os principais conceitos adotados pela disciplina para designar o contato com o francês? Como são definidos tais conceitos e como operam teoricamente? Tratei, então, de aprendizagem, apropriação e aquisição. Ao passo que busquei delimitar os dois primeiros, deti-me sobremaneira no último por ser um conceito elaborado a partir, entre outras, de teorias linguísticas, por encontrar-se associado ao sujeito nativo e por ser derivado de teorias sobre aquisição da primeira língua-linguagem. Nesse sentido, questioneei a pertinência, para o FLE, de operar com um aparato conceitual desenvolvido para fornecer respostas a um fenômeno linguístico distinto daquele caracterizado por um sujeito já inscrito em, no mínimo, uma língua e que decide aprender francês.

Um desdobramento da reflexão precedente tocou ao conceito de interlíngua e derivados, que veiculam importantes críticas à presença da língua materna na aquisição da língua estrangeira. Com efeito, observei que a literatura chega a empregar palavras como *sombra*, *fantasma*, *disfunção* e, em decorrência, elaborou conceitos como *erro*, *interferência* e *fossilização* para caracterizar os diferentes tipos de “ingerência” da primeira língua de um sujeito falante em sua expressão em francês. De maneira geral, concluí que, ao estarem teoricamente ancorados no modelo do

sujeito nativo e, nesse sentido, veicularem críticas à presença da língua materna na língua estrangeira, tais conceitos, além de apresentarem certo descompasso com o fenômeno ao qual se referem – o contato com línguas não maternas –, acabam não dando conta da heterogeneidade linguística inerente ao contato entre línguas e, portanto, invariavelmente presente na atividade do sujeito falante que aprende francês.

A partir do entrecruzamento entre os traços teóricos observados acerca do conceito de aquisição, da crítica à língua materna no conceito de interlíngua e derivados, assim como adotados pela didática do FLE, pude, na seção 2.3, fornecer respostas a outra pergunta de trabalho: qual é o espaço atribuído, em tais conceitos, ao sujeito aprendiz, ao sujeito nativo e ao sujeito falante? Concluí que tais conceitos operam ora com o sujeito nativo, ora com um ideal de proficiência nativa. Apesar de o sujeito aprendiz ser um dos operadores teóricos por excelência da didática do FLE, ao abordar-se o contato com o francês, a literatura tende a fazer referência ao conceito de aquisição e, portanto, ao sujeito nativo. Nessa seara, o espaço teórico atribuído ao sujeito aprendiz mostra-se deveras reduzido.

Resposta semelhante desenvolvi acerca do sujeito falante, já que, nos referidos conceitos, assim como no imaginário sociodiscursivo, pouca atenção é dada à heterogeneidade linguística inerente do sujeito que, já falante de uma ou mais línguas, deseja ser falante, também, em francês. Não é anódino, portanto, que sotaques e hibridismos linguísticos sejam tão criticados na bibliografia e, não raro, interditados na sala de aula.

Importante mencionar a esse respeito os trabalhos de Castellotti (2017) e de Anderson (1999) em que, respectivamente, empreende-se a busca por um conceito de língua menos reducionista daquele adotado pelo FLE na abordagem comunicativa e, por conseguinte, a tentativa de conformação de um sujeito da ordem da singularidade e da heterogeneidade. O percurso metodológico desenvolvido pelos didaticistas parece testemunhar que a língua sem sujeito falante é código e, portanto, leva à necessidade de adotar um conceito alternativo que permita dar conta das particularidades do contato com o francês como língua não materna.

Na sequência, na seção 2.4, lancei luz ao imaginário sociodiscursivo desenvolvido historicamente acerca do francês e busquei identificar seus efeitos no FLE e nos locutores da língua. Para tanto, foi necessário analisar como, já no século XVI, estabeleceram-se os primórdios de um projeto político que visava à unificação

linguística na França e à substituição do latim pelo francês. Desde então, vêm sucedendo-se discursos que caracterizam o francês como um idioma puro, universal e límpido, digno das artes e das ciências. Concomitantemente a tais discursos, tiveram lugar, igualmente, de um lado, a standardização e a normatização da língua e, de outro, o relativo apagamento da diversidade linguística que marca o francês.

Na didática do FLE, portanto, os efeitos do imaginário sociodiscursivo construído ao longo de cinco séculos aparecem sob a forma de valorização de uma única variante da língua, mas também através da extrema normatividade que marca o ensino. Já nos locutores, para lembrar uma expressão utilizada por Klinkenberg (*apud* BOUDREAU; ARRIGHI, 2016, p. 10), trata-se de “sentir-se locatário da língua”, do que deriva o sentimento de insegurança linguística por não falar o “*bon français*”. Semelhantemente aos conceitos analisados na seção 2.2, portanto, o imaginário sociodiscursivo desenvolvido acerca do francês, ao aproximar-se de um ideal nativo em razão da busca pela homogeneidade, coloca em suspenso a singularidade e diversidade constitutivas da condição mesma do sujeito falante que aprende francês.

Aliada à seção 1.2, a seção 2.2 ajudou-me, ademais, a identificar as noções de língua adotadas pelo FLE. Do ponto de vista teórico, caracteriza-a ora como código, ora como instrumento; do ponto de vista discursivo, trata-se de uma língua que recebeu diversos predicados que, hoje, resumem-se na noção de *français standard*. Mais uma vez, pois, trabalha-se com uma noção de língua que acaba por colocar as particularidades do contato com o francês pelo sujeito falante em suspenso.

Foi necessário o conjunto das reflexões elaboradas no capítulo 2 para construir uma resposta, na seção 2.5, ao seguinte questionamento: qual é a pertinência de empreender uma reflexão de caráter linguístico para pensar um fenômeno que tem lugar no ensino-aprendizagem do francês? De início, argumentei que, na medida em que o sujeito falante mostrou aparecer deveras timidamente nos conceitos evocados e comumente empregados para designar o contato com a língua, a presente tese poderia contribuir a explorar tal terreno a partir do conceito saussuriano de *langue* e das noções de fala, escuta e *sujet parlant*. Ademais, no que tange às questões comumente colocadas em didática do FLE sobre o que é aprender uma língua ou o que é saber uma língua, outra possível contribuição diz respeito a delimitar, a partir da exegese que empreendo da proposta saussuriana, como funciona a *langue* e, sobretudo, a dinâmica linguística presente no contato com um idioma não materno.

No capítulo 3, *No território da linguística saussuriana*, movimento-me para o outro lado da linha fronteira, com vistas a responder à seguinte pergunta: seria a proposta saussuriana suficiente para tratar do contato com o francês como língua não materna a partir do ponto de vista do sujeito falante que se encontra, portanto, entre línguas? Dado o caráter particular da proposta elaborada por Saussure e as interpretações de caráter dicotômico empreendidas a partir do *Curso*, não poderia simplesmente lançar-me à resposta sem antes abordar o que faz do construto saussuriano uma novidade que é, a um só tempo, hereditária.

Portanto, na seção 3.1, tratei das questões sobre língua e linguagem que, já presentes na antiguidade greco-romana, chegaram até o século XIX; situei a novidade saussuriana como uma tentativa de resposta a duas linguísticas de seu século, a saber, a gramática comparada e a geografia linguística; e, enfim, indiquei os diálogos que Saussure empreendera direta ou indiretamente com seus contemporâneos, no seio de cujas reflexões já veiculavam conceitos como signo, valor e imagem acústica, que viriam compor a teoria elaborada por Saussure.

Na seção seguinte, em 3.2, lancei luz a outro aspecto imprescindível para quaisquer reflexões que se ancorem no pensamento saussuriano: a heterogeneidade de suas fontes. Com efeito, à parte de alguns trabalhos publicados, se, hoje, é possível aprofundar, renovar, debater as nuances da proposta saussuriana, é porque, entre outros, ao longo do século XX, foi-se descobrindo novos manuscritos e publicando cadernos dos alunos que participaram dos cursos de linguística geral, ministrados em Genebra entre 1906 e 1911. A análise de tais *corpora* demonstra um linguista refletindo, oscilando entre termos, buscando definições mais precisas e questionando-se sobre o fenômeno linguístico, razão pela qual as considero um material complexo que parece convidar ao empreendimento de análises prospectivas.

Frente às diferentes fontes disponíveis, optei por empregar, nesta tese, majoritariamente, três delas: as conferências de Genebra, proferidas em 1891, e publicadas nos *Escritos de linguística geral* (SAUSSURE, 2002), o caderno de Constantin (SAUSSURE; CONSTANTIN, 2005) e o *Curso de linguística geral* (SAUSSURE, 2006). Tais fontes foram escolhidas por apresentarem discussões que partem das línguas (*les langues*) para chegar à língua (*la langue*), por desenvolverem uma discussão pormenorizada acerca dos mecanismos linguísticos que possibilitam a continuidade e a mutabilidade do sistema, e, enfim, por apresentarem ponderações sobre a atividade do *sujet parlant* na *langue*, através da fala e da escuta.

Ao fornecer-me, já na seção 3.3, um aparato teórico que me permitiu pensar, através dos conceitos de arbitrário e valor, por que um signo linguístico muda e mantém-se no sistema, pude lançar luz à noção de *sujet parlant* e deslocá-lo em direção ao sujeito teórico com que opero nesta tese, o sujeito falante.

A motivação para a escolha das fontes com que trabalharia constitui, também, a resposta ao último questionamento formulado. Na seção 3.4, argumentei que, ao possibilitar-me pensar como as relações entre formas e sentidos potencialmente previstos em francês permanecem e, ao mesmo tempo, mudam, pude deter-me a dois aspectos do contato com o francês que são, como demonstrei, relativamente negligenciados nos conceitos de aquisição e interlíngua e ainda o são no imaginário sociodiscursivo: a heterogeneidade e a singularidade linguísticas decorrentes do contato entre línguas.

No capítulo 4, *Da atividade do sujeito já falante-ouvinte à noção de apropriação* , retomei, então, o caráter fronteiro da reflexão e busquei, sobretudo, explorar as potencialidades de fronteira. Na seção 4.1, com as ferramentas teóricas que me oferecera a teoria saussuriana, explorei o aspecto fônico do contato com o francês como língua não materna. Demonstrei que, para situar-se como falante na língua, o sujeito precisa conhecer, em alguma medida, seu sistema fonológico, ou seja, ser capaz de perceber, identificar e produzir suas menores unidades significantes, os fonemas, a partir dos quais compõe signos maiores. Pontuei, ademais, que a fala, em idioma não materno, exige toda uma negociação simbólica e corporal – porque fonatória – entre as formas significantes das diferentes línguas que o sujeito falante já conhece. Nesse sentido, visto que a língua demanda não mais que distintividades, não é preciso que o sujeito falante reproduza os signos de uma variante linguística específica para significar; é preciso, isto sim, reproduzir signos que apresentem semelhanças e diferenças em comparação aos demais previstos no sistema e atualizados na fala. A fala em francês constitui-se, pois, como uma esfera de singularização linguística em razão da heterogeneidade de línguas implicadas.

Na sequência, nessa mesma seção, refleti sobre a atividade do sujeito ouvinte em francês a partir, sobretudo, do conceito saussuriano de significante e da exegese prospectiva que empreendi dos conceitos de imagem e impressão acústicas. Advoguei que, ao passo que a imagem acústica representa a memória de pronúncia do som, a impressão acústica é o efeito da fala no ouvido. Nessa seara, ainda que as relações entre formas e sentidos estejam potencialmente previstas na língua, é o

recorte das unidades empreendido pelo sujeito ouvinte que determina o que ele compreenderá do que foi ouvido, o que faz da escuta uma atividade da língua. Assim como a fala, foi possível concluir que a escuta também se apresenta como uma instância de singularização.

Ao final da seção, dediquei-me a analisar como o conceito saussuriano de analogia opera no contato entre línguas. Para tanto, foi importante resgatar algumas características do referido conceito, definido como uma atividade inteligente através da qual o *sujet parlant* pode criar-transformar novas unidades linguísticas a partir de unidades já existentes. A relativa ausência de compartimentação entre os diferentes idiomas falados pelo sujeito falante e a importância preponderante da língua materna ficam, então, deveras evidentes ao analisarmos as diferentes criações que empreende o sujeito falante. Além disso, uma vez que cria pela reorganização de formas significantes do francês, é possível igualmente concluir que o sujeito falante está a par dos valores que tais unidades têm no seio do sistema. Trata-se de uma proficiência distinta da nativa, porque mediada pelas línguas em contato, do que resulta que a expressão do sujeito falante em francês dar-se-á sob o prisma da singularidade.

Tendo explicitado algumas das características linguísticas que pautam o contato com o francês como língua não materna, fica claro que se trata de um processo com características deveras distintas daquele caracterizado teoricamente como aquisição. Nesse sentido, no restante da tese, busquei construir as condições teóricas para o desenvolvimento da noção de apropriação do francês como língua não materna. O procedimento visou a responder aos seguintes interrogantes, formulados na introdução: caso forneça respostas linguísticas ao contato entre línguas analisado a partir do sujeito falante, quais seriam as consequências teóricas e os possíveis efeitos didáticos da reflexão empreendida? Conviria forjar uma noção alternativa à de aquisição? Se sim, qual? E, mais uma vez, quais são suas implicações teóricas e didáticas?

Para lançar respostas a tais perguntas, na seção 4.2, coloquei-me em busca das potencialidades fronteiriças com vistas, notadamente, a aprofundar a discussão acerca das noções de língua estrangeira e de sujeito falante à luz das reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo. Assim, inspirada nos conceitos de *heimlich* e *unheimlich* de Freud, perguntei-me sobre a “estranha familiaridade” ou “familiar estranheza” do francês como língua não materna. Argumentei, então, que a língua não materna apresenta-se, para o sujeito falante, simetricamente ao seu oposto, ou

seja, compartilha com a segunda a potencialidade de significar, inerente a qualquer sistema linguístico. Nesse sentido, a exterioridade e, até mesmo, estranheza do francês implicam também uma familiaridade. Ao ser mobilizado pelo sujeito falante, a língua confirma seu caráter significante, o que leva, portanto, a uma conjunção entre sujeito falante e língua. Por insistir no caráter exterior/estranho do francês, a noção de *français langue étrangère* implica uma **dis-tinção/dis-sociação**, razão pela qual optei por empregar provisoriamente, ao longo da tese, a noção de francês como língua não materna. Ancorada, porém, nos estudos desenvolvidos no capítulo 4, pude vislumbrar uma noção alternativa: *français langue d'appropriation*.

Como anunciado, o sujeito falante também foi objeto de debate. Se demonstrei, na seção 4.1, a liberdade linguística de que goza o sujeito falante, pareceu-me importante também relativizá-la. Com efeito, ao afirmar que a língua é fascista, Barthes lembra-nos de que, de um lado, o caráter social do sistema apresenta-se como um imperativo para a viabilidade comunicativa e, de outro, que os aspectos internos aos idiomas não nos permitem tudo dizer. Nesse sentido, o sujeito falante é, também, um sujeito falado, característica que fica ainda mais evidente se conjugada ao imaginário sociodiscursivo que pauta, especificamente, o francês: não somente é obrigado a produzir, em alguma medida, signos que estejam em comunhão com a massa falante, mas também está interdito de deixar transparecer sua condição linguística heterogênea e singular.

A complexidade dessa imbricação entre sujeitos levou-me a lançar breves reflexões sobre um outro sujeito, o sujeito falando, no gerúndio, ou seja, aquele que, falante, falado e aprendiz, também vive a experiência em francês. Perguntei-me, então, sobre os limites e potencialidades de tal sujeito e, sobretudo, se a linguística poderia dele dar conta, se seria necessário um estudo situado na fronteira entre linguística e filosofia ou, ainda, se trata-se de uma dimensão do fenômeno linguístico que não é passível de ser enquadrada teoricamente por denotar algo da experiência.

Se a reflexão exposta extrapola relativamente o escopo desta tese, a seção 4.3 dialoga diretamente com seu objetivo, uma vez que nela busco estabelecer os contornos teóricos da noção de apropriação do francês como língua não materna. Com efeito, se passei a empregar a expressão pelo conteúdo semântico que veicula em francês – *rendre propre* traduz-se, em português, em “tornar próprio” – e para evitar utilizar o conceito de aquisição – ancorado em teorias linguísticas específicas –,

ele foi adquirindo valor operatório em minhas pesquisas, notadamente por ancorar-se, prospectivamente, no aparato teórico saussuriano.

A conformação da noção de apropriação demandou, inicialmente, a adoção de um conceito de língua que me permitisse concebê-la como mutante e mutável em razão de mecanismos internos ao sistema linguístico, mas também da ação do sujeito falante sobre o sistema. Esse caminho metodológico permitiu-me pensar o contato com o francês como um processo apropriativo porque se dá sob o prisma do que muda e do que permanece, ou seja, da reorganização das relações entre formas e sentidos em francês empreendida pelo sujeito falante.

Caracterizei, ademais, a noção de apropriação como uma noção linguística e, ao mesmo tempo, de fronteira por ter sido forjada, respectivamente, a partir de uma exegese prospectiva da teoria saussuriana no seio de um estudo interdisciplinar. Argumentei, assim, que um dos possíveis efeitos da noção de apropriação na didática do FLE poderia concernir não somente à compreensão do que é o francês – uma língua mutante e mutável –, mas também a uma abertura sobre a heterogeneidade e singularidades constituintes do contato entre idiomas.

Tendo exposto os contornos teóricos da noção de apropriação, na seção 4.4, perguntei-me se, a partir das reflexões empreendidas ao longo do capítulo, poderíamos, então, falar de *français langue d'appropriation* (FLA). Vislumbrei que as condições epistemológicas para que tal noção se revelasse operatória precisariam basear-se em estudos e práticas comprometidos com a descolonização do conhecimento, ou seja, que visassem a descobrir as potencialidades heurísticas do contato com o francês como língua não materna fora do paradigma epistemológico e discursivo do francês eurocêntrico.

Apoiada, ademais, pelas reflexões de Boulbina (2013), sugeri que tais estudos e práticas no âmbito do FLA precisariam contar com pesquisadores e professores *bricoleurs*, abertos à dialogia e a um questionamento constante entre teoria e empiria. Tal é a condição, pois, para que fenômenos, teorias e línguas de fronteira revelem-se como um terreno fértil à exploração.

Resta que percebi, *d'après-coup*, que a posição epistemológica defendida por Boulbina (2013) para que seja possível o desenvolvimento de uma reflexão descolonial foi por mim ocupada ao longo de todo meu percurso acadêmico. De fato, não teria sido instigada a querer pensar linguisticamente os diferentes jeitos de falar e de ouvir em francês se não tivesse, desde 2010, sido exposta ao inicial mal-estar

das viagens, dos sotaques que não entendia e das práticas culturais que desconhecia. Os diversos vaivéns do Brasil ao Canadá, do Brasil à França, do Norte ao Sul do Brasil e da França, do Leste ao Oeste do Canadá e a imersão em tantos outros territórios – Louisiana, Colômbia, Argentina, Panamá, Bélgica – representaram, sempre, desassossego, curiosidades, hipóteses linguísticas e didáticas não somente porque o francês se revelava diverso, mas porque ele sempre estava impregnado de outras línguas.

Hoje, moradora de Winnipeg, uma cidade em que se falam quotidianamente, nas ruas, nos ônibus, nas farmácias e nos parques, mais de 200 línguas, vejo-me radicalmente exposta à diversidade das línguas e nas línguas e, assim, torno-me, pouco a pouco, uma falante-ouvinte de uma língua composta, feita do que ouço e falo, do que crio e descubro, do que preciso dizer e do que é dito em meu lugar porque não sei dizer.

Se já sabia, portanto, que as viagens e os deslocamentos temporais, espaciais, culturais e linguísticos operariam de maneira constante nas posições de falante, professora e pesquisadora, a escrita desta tese impôs uma clareza visceral sobre as condições epistemológicas da reflexão que empreendi. Não creio estar errada, inclusive, em afirmar que tal seja a razão para arriscar-me na perigosa tarefa de desenvolver uma tese entre fronteiras e, nesse sentido, itinerante entre disciplinas, línguas e sujeitos teóricos... Acontece que perdi um pouco o medo das terras desconhecidas e tomei gosto pela fertilidade fronteira.

*“[...] Apesar de pura forma concluída,
não se situa no final:
está no ponto de partida”.*
(João Cabral de Melo Neto)

REFERÊNCIAS

- ACADÉMIE FRANÇAISE. Statuts et règlements. *Académie Française*, 1995. Disponível em: <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/statuts-et-reglements>. Acesso em: 15 out. 2019.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ANDERSON, Patrick. *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999.
- ANDERSON, Patrick. « Nous avons les moyens de vous faire parler »... ou: ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues. *Semen*, n. 14, 2002. Acesso em: 20 jul. 2020.
- ANDERSON, Patrick. *Une langue à venir*. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation. Paris: L'Harmattan, 2015. *E-book*.
- ARRIGHI, Laurence; BOUDREAU, Annette. La construction discursive du locuteur francophone – Mise en perspective: l'exemple acadien. In: ARRIGHI, Laurence; BOUDREAU, Annette (dir.). *Langue et légitimation: la construction discursive du locuteur francophone*. Canada: Les Presses de l'Université Laval, 2016. p. 1-18.
- BARBOSA, Juliana; FREIRE, Deolinda. Formação de professoras e ensino de Português como Língua Adicional. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 46, n. 2, p. 593-602, 2017.
- BARTHES, Roland. *Leçon*. France: Éditions du Seuil, 1978.
- BENVENISTE, Émile. Ferdinand de Saussure à l'École des Hautes Études. *Annales de l'École Pratique des Hautes Études: Annuaire 1964-1965*, p. 20-34, 1964.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem (1958). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976. p. 284-293.
- BERGOUNIOUX, Gabriel. La science du langage en France de 1870 à 1885: du marché civil au marché étatique. *Langue Française*, n. 63, p. 7-41, 1984.
- BERTHOUD, Anne-Claude; PY, Bernard. *Des linguistes et des enseignants: maîtrise et acquisition des langues secondes*. Berne: Peter Lang S.A., Éditions Scientifiques Européennes, 1993.
- BESSE, Henri; PORQUIER, Rémy. *Grammaires et didactique de langues*. Paris: Hatier-Crédif, 1984.
- BLOOMFIELD, Leonard. *An introduction to the study of language*. New York: Henry Holt and Co., 1933.
- BOUDREAU, Annette. *À l'ombre de la langue légitime: l'Acadie dans la francophonie*. Paris: Éditions Garnier, 2016.

BOULBINA, Seloua L. La décolonisation des savoirs et ses théories voyageuses. *Rue Descartes*, v. 78, n. 2, p. 19-33, 2013.

BOUQUET, Simon. Ontologie et épistémologie de la linguistique dans les textes originaux de Ferdinand de Saussure. *Texto!*, v. XIII, n. 3, 2008.

CASTELLOTTI, Véronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé International, 2001.

CASTELLOTTI, Véronique. *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension, relation*. Paris: Didier, 2017.

CAVALHEIRO, Ana P. Que exílio é este, o da língua estrangeira? *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 487-503, jul./dez. 2008.

CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES. Étranger. *CNRTL*, 2012. Disponible em: <https://cnrtl.fr/etymologie/étranger>. Acesso em: 30 set. 2020.

CHABROLLE-CERRETINI, Anne-Marie. *La vision du monde de Wilhelm von Humboldt: histoire d'un concept linguistique*. Lyon: ENS Éditions, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, Henri (dir.). *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: L'Harmattan, 2007.

CHISS, Jean-Louis. Théories du langage et politique des linguistiques: présentation. *Langages*, n. 182, p. 3-10, 2011.

CHOMSKY, Noam. A review of B.F. Skinner's verbal behaviour. *Language*, v. 35, n. 1, p. 26-58, jan./mar. 1959.

CICUREL, Francine; VÉRONIQUE, Daniel. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2002.

CLERICO, Genéviève. Le français au XVI^e siècle. In: CHAURAND, Jacques (dir.). *Nouvelle histoire de la langue française*. Paris: Éditions du Seuil, 1999. p. 147-224.

COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Marie; PUECH, Christian. *Uma história das ideias linguísticas*. São Paulo: Contexto, 2017.

CORDER, Stephen Pi. Error analysis, interlanguage and second language acquisition. *Language Teaching*, v. 8, n. 4, p. 201-218, 1975.

CORDER, Stephen Pi. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, n. 5, p. 161-169

CORMIER, Gail. Le paysage linguistique en milieu minoritaire: une étude de l'affichage commercial à Saint-Boniface, au Manitoba. *Minorités Linguistiques et Société*, n. 5, p. 84-99, 2015.

- COSENZA, Giuseppe. *Dalle parole ai termini: i percorsi di pensiero di F. de Saussure*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2016.
- COSTE, Daniel. La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et seconde: état de la question. *ÉLA – Études de Linguistique Appliquée*, Paris, v. 18, p. 5-21, 1975.
- COSTE, Daniel. Des usages pragmatiques à l'action, et de l'acquisition à l'appropriation. In: CICUREL, Francine; VÉRONIQUE, Daniel. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2002. p. 273-280.
- COURSIL, Jacques. *La fonction muette du langage*. Petit-Bourg: Ibis Rouges Éditions, 2000.
- CRUZ, Márcio A. Uma contradição aparente em Saussure: o problema da relação língua-história. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do N.; BARBISAN, Leci Borges (org.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 33-44.
- CUQ, Jean-Pierre (org.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.
- CUQ, Jean-Pierre. Sciences du langage et didactique des langues. *Synergies Brésil*, n. spe. 1, p. 85-88, 2010.
- CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.
- DENIEL-LAURENT, Bruno. Langue française: défense et illustration. *Revue des Deux Mondes*, p. 170-172, juin 2013.
- DENIAU, Xavier. « *La francophonie* », *Que sais-je?* 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- D'OTTAVI, Giuseppe. Ferdinand de Saussure e Monsieur B. *Bollettino di Italianistica*, v. 7, n. 1, p. 71-91, 2010.
- EGGER, Victor. *La parole intérieure: essai de psychologie descriptive*. Paris: G. Baillièrre, 1881.
- ELLIOT, Judd *et al.* *Teaching additional languages*. Geneva: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2001.
- ELLIS, Rod. *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- ENGLER, Rudolf. Bibliographie saussurienne: 1970-1974. *Cahiers Ferdinand de Saussure – Revue Suisse de Linguistique Générale*, Genève, v. 30, p. 99-138, 1976.
- ENGLER, Rudolf. Bibliographie saussurienne: 1970-1976. *Cahiers Ferdinand de Saussure – Revue Suisse de Linguistique Générale*, Genève, v. 31, p. 279-306, 1977.

ENGLER, Rudolf. Bibliographie saussurienne. *Cahiers Ferdinand de Saussure – Revue Suisse de Linguistique Générale*, Genève, v. 33, p. 79-145, 1979.

ENGLER, Rudolf. Bibliographie saussurienne, 4. *Cahiers Ferdinand de Saussure – Revue Suisse de Linguistique Générale*, Genève, v. 40, p. 131-200, 1986.

ENGLER, Rudolf. Bibliographie saussurienne, 5: 1980-1982. *Cahiers Ferdinand de Saussure – Revue Suisse de Linguistique Générale*, Genève, v. 43, p. 149-275, 1989.

ENGLER, Rudolf. Corrections: Bibliographie saussurienne, 6: 1990-1997. *Cahiers Ferdinand de Saussure – Revue Suisse de Linguistique Générale*, Genève, v. 51, p. 295-297, 1998.

ENGLER, Rudolf. La géographie linguistique. In: AUROUX, Sylvain. *Histoire des idées linguistiques*. L'hégémonie du comparatisme. Bruxelles: Pierre Mardaga, 2000. v. 3. p. 239-251.

ENGLER, Rudolf. Linguistique 1908: un débat-clef de linguistique géographique et une question des sources saussuriennes. In: KOERNER, E. F. K. (ed.). *Progress in linguistic historiography*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1980. p. 257-270.

FARACO, Carlos Alberto; NEGRI, Ligia. O falante: que bicho é esse, afinal? *Revista Letras*, Curitiba, v. 49, p. 159-170, 1998.

FEHR, Johannes. "La vie sémiologique de la langue" esquisse d'une lecture des notes manuscrites de Saussure. *Langages*, v. 107, n. 107, p. 73-83, Sept. 1992.

FENCLOVÁ, Marie. Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs. *ÉLA – Études de Linguistique Appliquée*, Paris, v. 174, n. 2, p. 147-155, 2014.

FIGUEIRA, Rosa Attié. Para linguista, ler Saussure é escapar do círculo da crise: entrevista com Daniele Gambarara. *Leitura*, Maceió, v. 1, n. 62, jan./jun. p. 422-425, 2019.

FLORES, Valdir. *Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normale Supérieure*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FOREL, Claire. De l'école (de Genève) à l'école: quelle contribution à l'enseignement des langues? *Cahiers Ferdinand de Saussure*, v. 69, p. 85-112, 2016a.

FOREL, Claire. Value of and in learning foreign languages. *SPELL: Swiss Papers in English Language and Literature*, v. 33, n. 63, 2016b.

FORTES, Melissa dos Santos. *Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional*. 2009. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FREUD, Sigmund. O estranho. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 17. p. 273-314.

- FRYDRYCH, Laura Amaral Kümmel. A teoria linguística saussuriana, a essência dupla da linguagem, e o diálogo entre gesto e língua (de sinais): materialidade em questão. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, [2020]. No prelo.
- GADET, Françoise. Langue française au XXe siècle. In: CHAURAND, Jacques (dir.). *Nouvelle histoire de la langue française*. Paris: Éditions du Seuil, 1999. p. 583-671.
- GADET, Françoise. Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde? *Pré-Textes Franco-Danois*, n. 4, p. 17-28, 2004.
- GALISSON, Robert. *D'hier à aujourd'hui: la didactique générale des langues étrangères*. Paris: Clé International, 1980.
- GALISSON, Robert. Préface. In: PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International, 1988. p. 6-8.
- GALISSON, Robert; COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976.
- GAONACH, Daniel. Psychology and language didactics: research perspectives in the psychology of language. *ÉLA – Études de Linguistique Appliquée*, Paris, v. 72, p. 83-93, 1988.
- GARAY, Rodrigo Garcia. *O fonema: linguística e história*. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- GAUVIN, Lise. *La fabrique de la langue: de François Rabelais à Réjean Ducharme*. Paris: Édition du Seuil, 2004.
- GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993.
- GILLES, Louÿs; DANIELLE, Leeman. Pour une ré-évaluation paradigmatique de notre conception du parleur. *Langages*, n. 192, p. 3-10, 2013.
- GODEL, Robert. *Les sources manuscrites du Cours de Linguistique Générale*. Genève: Droz, 1957.
- GOMES, Janaína Nazzari. *O enunciador em língua estrangeira: uma constituição possível?* 2011. 85 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- GOMES, Janaína Nazzari. O erro na expressão em língua estrangeira: um signo que anuncia apropriação. *Non Plus*, v. 9, p. 176, 2016b.
- GOMES, Janaína Nazzari. *Quando falar e ouvir é apropriar-se: uma reflexão sobre apropriação de línguas estrangeiras à luz da teoria saussuriana*. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016a.

GOMES, Janaína Nazzari. Une francophonie qui se reconnaît: les actions du Centre de la francophonie des Amériques et l'avènement d'une identité francophone continentale. *Synergies Brésil*, n. 12, p. 21-34, 2017.

GOMES, Janaína Nazzari. Da importância da diversidade linguística na conformação do conceito saussuriano de língua. *Leitura*, Maceió, v. 1, n. 62, p. 13-32, jan./jun. 2019.

GOMES, Janaína Nazzari; SURREAUX, Luiza Milano. Ser sujeito em língua estrangeira: uma constituição possível?. *Non Plus*, v. 2, p. 68-81, 2013.

GONÇALVES, Helena da Conceição. *A francofonia e a formação de professores de francês língua estrangeira no estado do Rio de Janeiro*. 2014. 76 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

HARRIS, Roy. Saussure and linguistic geography. *Language Sciences*, v. 15, n. 1, p. 1-14, 1993.

HELLER, Monica. Doing ethnography. In: WEI, Li; MOYER, Melissa G. (ed.). *The Blackwell Guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Oxford: Blackwell, 2008. p. 249-262.

HELLER-ROAZEN, Daniel. *Ecolalias: sobre o esquecimento das línguas*. São Paulo: Editora Unicamp, 2010.

JAKOBSON, Roman. Por que “mama” e “papa”? In: JAKOBSON, Roman. *Fonema e fonologia*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.

JOSEPH, John E. Extended/distributed cognition and the native speaker. *Language and Communication*, v. 57, p. 37-47, nov. 2017.

JOSEPH, John E. *Saussure*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

JOSEPH, John E. Saussure's notes of 1881-1885 on inner speech, linguistic signs and language change. *Historiographia Linguistica*, Amsterdam, v. 37, n. 1, p. 105-132, May 1, 2010.

JOSEPH, John E. The geographical and cognitive mapping of multilingualism. *Abralin*, 9 jun. 2020. Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/en/lives/john-e-joseph-2/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

JOSEPH, John; VELMEZOVA, Ekaterina (éds.). Le Cours de linguistique générale: réception, diffusion, traduction. *Cahiers de l'ILSL*, n. 57, 2018.

KRASHEN, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*. Grã-Bretanha: Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, Stephen; TERRELL, Tracy D. *The natural approach*. Oxford, San Francisco: The Alemany Press, Pergamon Press, 1983.

LADO, Robert. *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LANDRY, Rodrigue; BOURHIS, Richard Y. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, v. 16, n. 1, p. 23-49, Mar. 1, 1997.

LAVODRAMA, Philippe. Senghor et la réinvention du concept de francophonie: la contribution personnelle de Senghor, primus inter pares. *Les Temps Modernes*, v. 645-646, n. 4, p. 178-236, 2007.

LEROND, Alain. Réflexions sur la géographie linguistique. *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, v. 71, n. 4, p. 553-568, 1964.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

MATTHEY, Marinette; VÉRONIQUE, Daniel. Trois approches de l'acquisition des langues étrangères: enjeux et perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, Paris, v. 21, p. 203-223, 2004.

MEJÍA QUIJANO, Claudia. *Le cours d'une vie, portrait dyachronique de Ferdinand de Saussure: ton fils affectionné*. Nantes: Éditions Cecile Défaut, 2008. v. 1.

MELO NETO, João Cabral de. *Poesia Completa e prosa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

MESCHONNIC, Henri. *De la langue française: essai sur une clarté obscure*. Paris: Hachette, 1997.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; ROMERA, Edison. Orientações para uma descolonização do conhecimento: um diálogo entre Darcy Ribeiro e Enrique Dussel. *Sociologias*, v. 20, n. 47, 2018.

MILANO, Luiza. A noção de estrutura em linguística: uma impactante (e decisiva) repercussão. *Desenredo*, v. 14, p. 457-468, 2018.

MILANO, Luiza. O que cabe em um signo linguístico? O caso do fonema. *Eutomia*, v. 1, n. 17, 2016.

MILANO, Luiza. O sertão em voz alta. *Revista Signo*, v. 42, n. 74, p. 76-83, 2017.

MILANO, Luiza; STAWINSKI, Aline; GOMES, Janaína. Por uma noção de escuta a partir do legado saussuriano. *Eutomia*, Recife, v. 17, n. 1, p. 92-104, jul. 2016.

MOLLINOVÁ, Eva. Les traductions et les oeuvres basées sur Cours de linguistique générale. 2013. 67 f. Mémoire de licence – Faculté des Lettres, Université Palacky à Olomouc, Olomouc, 2013.

NORMAND, Claudine. *Saussure*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

OSS, Débora Balsemão. Educação linguística e formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 677-709, 2013.

PARRET, Herman. *Le son et l'oreille: six essais sur les manuscrits saussuriens de Harvard*. Limoges: Lambert-Lucas, 2014.

PARRET, Herman. Les manuscrits saussuriens de Harvard. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, n. 47, p. 179-234, 1993.

PICTET, Adolphe. *Du beau dans la nature, l'art et la poésie: études esthétiques*. Genève: Joel Cherbuliez, 1856.

PICTET, Adolphe. *Les origines indo-européennes, ou les Aryas primitifs: essai de paléontologie linguistique: 2e partie*. Paris: Sandoz et Fischbacher, 1877.

POPLACK, Shana *et al.* Searching for standard French: the construction and mining of the Recueil historique des grammaires du français. *Journal of Historical Sociolinguistics*, v. 1, n. 1, mai 2015.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International, 1988.

PY, Bernard. Apprendre une langue et devenir bilingue: un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues. *Journal of Language Contact*, Leiden, v. 1, p. 93-100, 2007.

PY, Bernard. Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. les conditions d'un dialogue. *ÉLA – Études de Linguistique Appliquée*, Paris, v. 120, p. 395-404, 2000.

PY, Bernard. Un parcours au contact des langues – Textes de Bernard Py commentés. Édité par Laurent Gajo, Marinette Matthey, Danile Moore et Cecilia Serra. Paris: Didier Editions, 2004.

QUOWN, Norman A.; HARRIS, Zellig S. Methods in structural linguistics. *Language*, Baltimore, v. 28, n. 4, p. 495-504, 1952.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. In: SINGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RIVAROL, Antoine de. *Discours sur l'universalité de la langue française*. [S. l.]: [s. n.], 1784. Disponível em: http://archives.ecole-alsacienne.org/CDI/pdf/1400/14076_RIVA.pdf. Acesso em: 9 out. 2020.

ROBICHAUD, Gabriel. *AcadieRoad*. Québec: Éditions Perce-Neige, 2018.

ROBILLARD, Didier. Peut-on construire des “faits linguistiques” comme chaotiques? Éléments de réflexion pour amorcer le débat. *Marges Linguistiques*, n. 1, 2001.

- SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio De Mauro. Paris: Payot, 1967.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Rudolf Engler. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1989.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 26. ed. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *De l'emploi du génitif absolu en sanskrit*. Genève: Imprimerie Jules-Guillaume Fick, 1881.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Escritos de linguística geral*. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler. São Paulo: Cultrix, 2002.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*. Leipzig: Teubner, 1879.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Recueil de publications scientifiques de Ferdinand de Saussure*. Publié par Charles Bally et Léopold Gautier. Genève/Paris: Slatkine Reprints, 1984.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Science du langage: de la double essence du langage et autres documents*. Édition préparée par René Amacker. Genève: Librairie Droz, 2011.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Souvenirs de F. de Saussure concernant sa jeunesse et ses études*. Édition préparée par R. Godel. Genève: Droz, 1960.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Une vie en lettres (1866-1913)*. Nantes: Éditions Cécile Defaut, 2014.
- SAUSSURE, Ferdinand de; CONSTANTIN, Émile. Linguistique générale, Cours de M. le Professeur de Saussure, 1910-1911. *Cahiers Ferdinand de Saussure – Revue suisse de Linguistique Générale*, Genève, v. 58, p. 83-289, 2005.
- SAUSSURE, Ferdinand de; KOMATSU, Eisuke; WOLF, George. *Deuxième Cours de Linguistique Générale (1908-1909): d'après les cahiers d'Albert Riedlinger et Charles Patois / Saussure's Second Course of Lectures on General Linguistics (1908- 1909): from the Notebooks of Albert Riedlinger and Charles Patois*. Oxford: Pergamon Press, 1997.
- SAUSSURE, Ferdinand de; KOMATSU, Eisuke; WOLF, George. *Premier Cours de Linguistique Générale (1907): d'après les cahiers d'Albert Riedlinger / Saussure's First Course of Lectures on General Linguistics (1907): from the Notebooks of Albert Riedlinger*. Oxford: Pergamon Press, 1996.
- SAUSSURE, Ferdinand de; MARCHESE, Maria Pia. *Phonétique: Il manoscritto di Harvard*. Padova: Unipress, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de; MARCHESE, Maria Pia. *Théorie des sonantes: Il manoscritto di Ginevra*. Genève: Bibliothèque Publique de Genève, 2002.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 1-4, p. 209-232, 1972.

SELINKER, Larry; LAMENDELLA, John T. Updating the interlanguage hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 3, n. 2, p. 201-220, 1981.

SILVA, Carmem Luci da Costa. *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*. 2007. 293 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Haydée. *Poétiques du jeu: la métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au XXe siècle*. 1999. 710 f. Thèse (Doctorat en Littérature et Civilisation Françaises) – Université Paris III, Paris, 1999.

SOFIA, Estanislao. *La Collation Sechehaye du Cours de Linguistique Générale de Ferdinand de Saussure*. Leuven: Peeters Publishers, 2015.

STAROBINSKI, Jean. *Les mots sous les mots: les anagrammes de Ferdinand de Saussure*. Paris: Gallimard, 1971.

STAWINSKI, Aline. *À escuta da língua-parole: considerações a partir da teoria saussuriana*. 2020. 179 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

STAWINSKI, Aline. *O aspecto fônico da língua: uma reflexão sobre o lugar do ouvinte na proposta saussuriana*. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

TESTENOIRE, Pierre-Yves. *Ferdinand de Saussure à la recherche des anagrammes*. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2013.

THOUARD, Denis. *Et toute langue est étrangère: le projet Humboldt*. Paris: Éditions Les Belles Lettres, 2016.

VERONIQUE, Daniel. La grammaire en français langue étrangère: questions d'acquisition et d'intervention. *Lidil*, v. 56, 2017.

VERONIQUE, Daniel. Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, v. 23, p. 9-41, 2005.

VOGEL, Sara; GARCÍA, Ofelia. Translanguaging. *Oxford Research Encyclopedia*, 2020. Disponível em: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181>. Acesso em: 4 out. 2020.