

JOÃO MIGUEL MARQUES BRANCO

O ESTEREÓTIPO DO JOVEM DA *BANLIEUE* DE PARIS

Análise das suas representações cinematográficas na aula de FLE



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ESTUDOS FRANCÓFONOS

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ANA MARIA NOBRE

UNIVERSIDADE ABERTA

LISBOA, 2008

Resumo

A abordagem dos fenómenos socioculturais na aula de Francês Língua Estrangeira (FLE) resvala, muitas vezes, para o campo da estereotipia. Confrontados com imagens parciais e/ou profusamente mediatizadas, os aprendentes possuem representações e visões estereotipadas das sociedades e culturas estrangeiras, conduzindo-os a uma cristalização das imagens e dificultando um eventual encontro com o outro e a sua cultura.

Por conseguinte, decidimos, neste trabalho, problematizar a questão da aprendizagem da cultura, em geral, e perceber os esquemas de construção de representações estereotipadas, em particular. Para tal, partimos de um tópico sociocultural que ilustra as novas realidades multiculturais francesas – a problemática das *banlieues*. Apresentamos, então, as etapas de um percurso de documentação e preparação do professor que analisa, em pormenor, o estereótipo dos jovens da *banlieue* de Paris: espaço geográfico e social da periferia parisiense, formas de socialização, características identitárias, comportamentos, centros de interesse, modos de expressão e linguagem dos jovens.

Adoptando uma perspectiva intercultural da aprendizagem da língua e cultura francesas, propomos, de seguida, um trabalho de didactização que visa analisar os sistemas de percepção da alteridade, os processos de construção das representações e, também, desenvolver mecanismos de relativização das representações e de tomada de consciência da complexidade das relações interculturais.

Neste sentido, estudamos as representações cinematográficas dos jovens das *banlieues* e, num momento seguinte, fazemos sugestões de actividades didácticas sobre e a propósito de dois filmes – *La Haine* (1995) de Mathieu Kassovitz e *L'Esquive* (2004) de Abdellatif Kechiche.

Deste modo, propomo-nos traçar um projecto de aprendizagem intercultural: conhecendo-se melhor enquanto observador e actor social, o aprendente poderá adaptar-se às necessidades de comunicação e desenvolverá as competências indispensáveis para interagir ou para estabelecer contactos saudáveis com os outros.

Palavras-chave: francês língua estrangeira; ensino/aprendizagem da cultura; cultura francesa; perspectiva intercultural; alteridade; estereótipo; cultura jovem; periferia parisiense; representações cinematográficas; Mathieu Kassovitz; Abdellatif Kechiche.

Résumé

L'abordage des phénomènes socioculturels en classe de Français Langue Etrangère (FLE) tombe, souvent, dans la stéréotypie. Confrontés à des images partielles et/ou profusément médiatisées, les apprenants ont des représentations et des visions stéréotypées des sociétés et des cultures étrangères qui les conduisent à une cristallisation des images, endommageant une éventuelle rencontre avec l'autre et sa culture.

Par conséquent, nous avons décidé, dans ce travail, de problématiser la question de l'apprentissage de la culture, en général, et de comprendre les procédés de construction des représentations stéréotypées, en particulier. Ainsi, nous partons d'un aspect socioculturel qui illustre les nouvelles réalités multiculturelles françaises – la problématique des banlieues. Nous présentons, donc, les étapes d'un parcours de documentation et préparation de l'enseignant qui analyse, en détail, le stéréotype des jeunes de la banlieue de Paris : espace géographique et social de la banlieue parisienne, formes de socialisation, caractéristiques identitaires, comportements, centres d'intérêt, moyens d'expression et langage des jeunes.

Adoptant une perspective interculturelle de l'apprentissage de la langue et de la culture françaises, nous proposons, ensuite, un travail de didactisation qui vise analyser les systèmes de perception de l'altérité et les procédés de construction des représentations et, aussi, développer des mécanismes de relativisation des représentations et de prise de conscience de la complexité des relations interculturelles.

Ainsi, nous étudions les représentations cinématographiques des jeunes des banlieues et, dans un autre moment, nous faisons des suggestions d'activités didactiques sur et à propos de deux films – *La Haine* (1995) de Mathieu Kassovitz et *L'Esquive* (2004) d'Abdellatif Kechiche.

De même, nous nous proposons de créer un projet d'apprentissage interculturel : en se connaissant davantage comme observateur et acteur social, l'apprenant pourra, à la fois, s'adapter aux besoins de communication et développer les compétences indispensables pour interagir ou pour établir de bons contacts avec les autres.

Mots-clés: français langue étrangère; enseignement/apprentissage de la culture; culture française; perspective interculturelle; altérité; stéréotype; culture jeune; banlieue parisienne; représentations cinématographiques; Mathieu Kassovitz; Abdellatif Kechiche.

Abstract

The approach to sociocultural phenomena in the French foreign language classroom often falls into stereotypes. Exposed to partial and/or profusely mediated images, learners have representations and stereotyped visions of foreign societies and cultures which lead them to a crystallisation of those images, damaging a possible meeting with others and their cultures.

Therefore, we decided to discuss foreign culture learning, in general, and to understand construction processes affecting stereotyped representations, in particular. Thus, we have decided to base our research on a sociocultural topic which illustrates the new French multicultural realities – the problem of the suburbs. Then, we follow the different stages of a teacher's documentation work which analyses, in detail, the stereotype of young people from the Parisian suburbs: geographic and social space of the Parisian *banlieue*, forms of socialisation, young people's identity, characteristics, behaviours, interests, means of expression and language.

By following an intercultural approach of French language and culture learning, we make a didactical proposal which aims to analyse the perception systems of otherness in culture and the processes underlying representation construction, as well as to develop relativisation strategies of representations and to understand the complexity of intercultural relations.

Thus, we study the cinematic representations of young people living in the *banlieue* and, then, we make didactic suggestions for activities on and about two films – Mathieu Kassovitz's *La Haine* (1995) and Abdellatif Kechiche's *L'Esquive* (2004).

Thereby, we propose to create a project of intercultural learning: if the learner knows himself as an observer and a social actor, he will be able to adapt to communicative needs and develop essential skills so that he can interact or establish harmonious contacts with others.

Key words: French as a foreign language; culture teaching and learning; French culture; intercultural approach; otherness; stereotype; youth culture; Parisian suburbs; cinematic representations; Mathieu Kassovitz; Abdellatif Kechiche.

Índice

Introdução	6
I – Representações culturais na aula de FLE (Francês Língua Estrangeira).....	13
1. Identidade e alteridade	13
2. Representações e estereótipos	19
3. Perspectiva intercultural na aula de FLE	26
4. Cinema, mediador (inter)cultural	41
II – Estereótipo do jovem da <i>banlieue</i> de Paris.....	49
1. <i>Banlieue</i> e (sub)urbanidade.....	49
2. Marginalidade e violência urbana	62
3. Cultura hip-hop (<i>DJing</i> , rap, <i>breakdance</i> e grafiti).....	78
4. Linguagem da <i>cit�</i> (<i>argot</i> , <i>verlan</i> e <i>tchatche</i>)	89
III – Representações cinematográficas contempor�neas do jovem da <i>banlieue</i> ...	97
1. O jovem da <i>banlieue</i> parisiense no cinema desde os anos 90.....	97
2. O fen�meno <i>La Haine</i> (1995)	110
3. O caso <i>L’Esquive</i> (2004).....	118
IV – Aplica�o didáctica dos filmes <i>La Haine</i> e <i>L’Esquive</i>	126
1. Pertinência da escolha dos filmes na perspectiva intercultural	126
2. Propostas de actividades didácticas	131
2.1. Observa�o e descri�o do estereótipo do jovem da <i>banlieue</i>	132
2.2. Interpreta�o e análise do estereótipo	143
2.3. Relativiza�o e prolongamento.....	158
Conclusão	184
Bibliografia	195
Filmografia.....	200
Anexos.....	201

Introdução

Aprender uma língua estrangeira significa, por um lado, desenvolver as suas competências de comunicação e, por outro, conhecer a(s) cultura(s) dos seus falantes nativos. Assim, ao serem confrontados com a língua francesa em contexto escolar, os aprendentes deparam-se com uma nova cultura, mas também com novas formas de observar a realidade contemporânea. Neste sentido, podemos afirmar que esta aprendizagem conduz os aprendentes à cultura do outro: ao seu passado, às suas representações mentais e aos aspectos civilizacionais que pontuam o seu quotidiano.

Com efeito, desde os primeiros níveis de aprendizagem, os aprendentes têm contacto com um conjunto de características específicas das sociedades e culturas de origem da língua estudada. Ao mesmo tempo, são expostos a representações dessa cultura, neste caso francesa, de um ponto de vista histórico, sociológico e etnográfico, sendo, frequentemente, solicitados a reflectir sobre a sua génese e a estabelecer comparações com a(s) sua(s) cultura(s) de origem ou de vida.

Ao proporcionar a reflexão, na sala de aula, não só, sobre os fenómenos sociais (religiosos, políticos, estéticos, morais) e os comportamentos (condutas, crenças, práticas intelectuais) de um locutor francês, por exemplo, mas, também, sobre a realidade contemporânea da cultura dos aprendentes e sobre os fenómenos que ocorrem no mundo contemporâneo, abrimos, aos aprendentes, uma janela sobre o mundo. Esta abertura ganha, por esses motivos, uma importante dimensão educativa: a promoção de ideais de tolerância e de respeito pela diferença, bem como a tomada de consciência da sua própria cultura e das outras culturas, por intermédio do desenvolvimento de uma consciência intercultural.

Na realidade, as representações da cultura estrangeira e do estrangeiro na aula de Francês Língua Estrangeira (FLE) resvalam, muitas vezes, para o campo da estereotipia. Confrontados com representações da sociedade francesa nos manuais e em outros recursos de aprendizagem, os aprendentes tomam

conhecimento de uma parte dos fenómenos socioculturais ou apercebem-se, apenas, de um ou outro olhar sobre esses fenómenos.

Por conseguinte, a abordagem aos fenómenos socioculturais recorre à generalização ou ao inventário de alguns aspectos sociais, políticos ou culturais. Apresentando representações e visões estereotipadas de uma sociedade/cultura, caracteriza-se a identidade cultural e desenvolve-se, junto dos aprendentes, uma proximidade em relação à cultura do outro.

Porém, esta abordagem, corrente na aula de língua estrangeira, conduz a uma cristalização das percepções do estrangeiro e não prepara os aprendentes para um eventual encontro com o outro.

De facto, para que o aprendente consiga interagir com o outro, desenvolvendo progressivamente as suas competências de comunicação, terá de fazer uma apropriação de um vasto conjunto de dados e de referências socioculturais, mas terá, sobretudo, de conhecer a diversidade das práticas culturais da cultura estrangeira de modo a afirmar-se perante o estrangeiro e a interagir, efectivamente, com o outro. Sem o desenvolvimento dessa capacidade de escolha e utilização dos dados socioculturais, ocorrerá, necessariamente, um obstáculo à compreensão, logo, um bloqueio à comunicação.

Procuraremos, neste contexto, problematizar a questão da aprendizagem da cultura na aula de FLE, em geral, e perceber os esquemas de construção de representações estereotipadas, em particular.

Para tal, partiremos de um tópico sociocultural que atravessa os programas de Francês em vigor para o Ensino Secundário em Portugal (níveis de continuação): a problemática das *banlieues*. Associado a um tópico sociocultural que ilustra diferentes domínios de referência dos referidos programas¹, os estereótipos da *banlieue* e, principalmente, dos seus jovens e da sua cultura,

¹ A problemática das *banlieues* poderá ser associada a diferentes domínios de referência dos três níveis de aprendizagem do Ensino Secundário. Neste sentido, destacamos os seguintes: grupos sociais; adolescência e identidade; aprendizagens e culturas; marginalização e exclusão; inserção social; mediatização; manipulação da informação; direitos do homem e sua violação; novas formas de cidadania; mestiçagem cultural.

dominam os esquemas de percepção dos aprendentes e impedem-nos de entender a complexidade dos fenómenos ou das práticas sociais vividas nas periferias francesas.

No que diz respeito a esta questão, verificámos, em sala de aula, que a experiência dos aprendentes enquanto consumidores dos media tem uma forte influência nas suas representações desses jovens das *banlieues* e condicionam, bastante, a forma como encaram um contacto com esses jovens ou essas realidades.

Para que possamos compreender melhor a amplitude deste fenómeno de percepção do estrangeiro, pensemos nas representações da sociedade francesa a que os aprendentes portugueses têm sido expostos, nos últimos anos, pelos diferentes media (com particular destaque na imprensa e na televisão): violência urbana nos arredores das grandes cidades; confrontos com as forças policiais; desemprego jovem; manifestações contra a insegurança e a discriminação; sociedade multicultural e diversidade étnica; manifestações culturais dominadas pela cultura hip-hop; música e videoclips de rap ou hip-hop; filmes retratando a realidade dos subúrbios urbanos franceses, entre outros.

Por estes motivos, e conscientes de que a abordagem do estereótipo do jovem de *banlieue* na aula de FLE é, nos dias de hoje, incontornável, parece-nos pertinente trabalhar com os aprendentes os seus esquemas de percepção das realidades estrangeiras, os processos que concorrem para a construção das suas representações e, numa fase final, desenvolver mecanismos de relativização das suas representações.

Tal situação obriga o professor a estar bem informado e documentado, pois, assim, poderá orientar o trabalho dos seus aprendentes de modo a aproximá-los da sociedade e cultura do estrangeiro, identificando o outro para além das suas diferenças e pontos comuns e levando-os, através de um processo de construções provisórias e de rupturas sucessivas, a novas descobertas e à tomada de consciência da complexidade das relações interculturais.

O objectivo desta investigação será, pois, fornecer aos professores algumas pistas de reflexão e de abordagem destas questões. Para isso, decidimos recorrer a um suporte didáctico específico, o filme de ficção sobre a realidade dos jovens das *banlieues*.

Recorrendo a este suporte ficcional, os aprendentes são confrontados com diferentes vozes, corpos, olhares, experiências e histórias que permitem abordar a complexidade dos fenómenos vividos nas periferias francesas. Trabalhando o esquema de percepção das realidades e de construção das representações a partir das suas experiências enquanto espectadores dos filmes apresentados, propomos, neste trabalho, um percurso de preparação da temática das *banlieues* e de didactização dos filmes *La Haine* (1995) de Mathieu Kassovitz e *L'Esquive* (2004) de Abdellatif Kechiche, com vista à análise do estereótipo do jovem das periferias de Paris.

Decidimos focar apenas o nosso trabalho neste aglomerado urbano por dois motivos: em primeiro lugar, pela impossibilidade de abordar a complexidade dos fenómenos suburbanos de todas as periferias francesas; em segundo lugar, e sobretudo por este motivo, pela profusa dimensão mediática que os fenómenos socioculturais aí decorridos têm conhecido nos últimos anos.

Assim, faremos, numa primeira parte, uma fundamentação teórica sobre o lugar das representações culturais na aula de FLE, focando conceitos-chave como cultura, identidade, alteridade, representação e estereótipo. Relacionaremos, também, estes conceitos com a sua abordagem na aula de FLE numa perspectiva intercultural, articulando a nossa reflexão com as sugestões e propostas apontadas nos documentos oficiais orientadores do ensino da língua francesa.

Num momento seguinte, ocupar-nos-emos do objecto-filme (cinema) na sala de aula: meio privilegiado para veicular as realidades socioculturais, nele encontramos a confluência de diferentes códigos e linguagens (verbal e visual; imagem, som, palavra, música, movimento, gesto e comportamento). Com o recurso ao filme, revelamos uma cultura, uma sociedade e um imaginário, ganhando este suporte, aos olhos do professor e do investigador, um papel

determinante enquanto mediador entre a cultura materna do aprendente e a cultura estrangeira do outro.

Na segunda parte, trataremos da questão da *banlieue* em particular e do estereótipo do jovem da *cité*. Partiremos, por esse motivo, de uma breve abordagem    *banlieue* de Paris para analisar a sua condição suburbana. Assim, acompanharemos a sua evolução, o seu crescimento e a sua composição, mas também referiremos os seus problemas e os seus constrangimentos, reflectindo sobre as suas tensões e as suas angústias.

A este propósito, serão abordados assuntos que, comumente, estão associados às realidades da *banlieue*, em geral, e aos seus jovens, em particular: segregação, marginalidade, violência e insegurança. Procuraremos compreender a g  nese destes fenómenos e, simultaneamente, explicar os motivos que levam a sociedade a associar estes jovens a tais acontecimentos e comportamentos.

Após este breve percurso, analisaremos, em detalhe, o estereótipo do jovem da *banlieue* veiculado pelos diferentes media. Descreveremos, então, a cultura hip-hop, dominante nestes meios socioecon  micos e matriz cultural de referência dos seus jovens. A propósito desta cultura, abordaremos, inevitavelmente, as manifestações culturais que lhe estão associadas: a música rap, o *DJing*, o *breakdance* e as manifestações pictóricas, o *tag* e o grafiti.

O último ponto que focaremos como elemento caracterizador do estereótipo ser  a a linguagem dos jovens da *cité*. Assim, caracterizaremos essa mesma linguagem, reflectindo sobre os fenómenos linguísticos que a compõem e as suas tendências de evolução – o *argot* e o *verlan*. Esta análise permite-nos compreender melhor a evolução social de um espaço multicultural e o meio de comunicação de uma faixa etária e social que pretende criar uma linguagem código, protecção e isolamento em relação a uma sociedade dominante, considerada como naturalmente injusta e discriminatória.

Na terceira parte, focaremos a atenção nas representações cinematográficas contemporâneas da *banlieue* parisiense. Partindo de uma resenha hist  rica dos filmes sobre a *banlieue* parisiense desde 1990, traçaremos

um breve percurso da evolução do cinema sobre as realidades aí vividas e sobre os estereótipos dos jovens aí retratados. A partir da década de 90, a *banlieue* deixa de ser um lugar de passagem ou um cenário transitório de um filme para ser o centro da acção. Os fenómenos sociais que se associam, nos nossos dias, à nova realidade da *banlieue* transformam-na num terreno fértil para realizadores e argumentistas, retratando novas realidades e denunciando problemas.

Analisaremos, de seguida, dois filmes que consideramos essenciais para a abordagem pretendida – *La Haine* de Mathieu Kassovitz e *L'Esquive* de Abdellatif Kechiche.

O primeiro, fenómeno de popularidade internacional, tornou-se, aos olhos dos media, um dos estandartes da cultura francesa de *banlieue*. Nas suas imagens, podemos observar todos os pormenores de uma sociedade vazia, caracterizada pela fractura social e encaminhada para a autodestruição. Com o filme de Mathieu Kassovitz, podemos analisar as diferentes facetas do estereótipo do jovem de *banlieue*, uma vez que os seus protagonistas são jovens que, vivendo essa fractura social, sofrem os problemas referidos.

Já o filme de Kechiche permite relativizar o conceito do estereótipo. Tomando como ponto de partida a realidade socio-económica da *banlieue* parisiense, a fractura social não constitui o seu fio condutor. Neste filme, os jovens da *cité* procuram, através do teatro de Marivaux e da sedução amorosa, fugir a esse estigma e escapar à realidade deprimente que os rodeia. Num mundo violento e difícil, os protagonistas do filme conhecem o sentimento, procuram o belo e perseguem o sonho. Por este motivo, este filme foge aos estereótipos e permite relativizar uma realidade que, apesar de não ignorar as representações estereotipadas, vai para além da evidência e abre portas para um novo olhar sobre o jovem da *banlieue*.

Na quarta parte deste trabalho de investigação, faremos propostas de aplicação didáctica destes dois filmes na sala de aula. Começaremos, então, por reflectir sobre a sua pertinência e por analisar as vantagens para o desenvolvimento da consciência intercultural, verificando que propriedades

poderão ser exploradas para, na fase seguinte, apresentarmos propostas de actividades didácticas baseadas nos dois filmes.

Estas actividades fornecerão pistas de trabalho e de exploração dos filmes na sala de aula: contemplando várias abordagens, diferentes tipologias de exercícios e estratégias, apresentaremos didactizações feitas com base em algumas sequências, recorrendo, por vezes, a excertos dos argumentos e a outros tipos de documentos como forma de enriquecimento e de promoção de novas descobertas e de novas reflexões.

Com estas didactizações, poderemos trabalhar as diferentes características que compõem o estereótipo do jovem de *banlieue*, mas, também, a questão da relativização do estereótipo. Neste sentido, forneceremos algumas indicações/conclusões que justificam a sua importância e apontaremos actividades ou estratégias que promovam o desenvolvimento da consciência intercultural por aproximação à realidade portuguesa.

Posteriormente, com base na análise das actividades propostas, interpretaremos a sua validade para a aprendizagem das línguas estrangeiras numa perspectiva intercultural, procurando ir ao encontro das necessidades de professores e aprendentes na sala de FLE e contribuir positivamente para a reflexão e a prática do ensino/aprendizagem da língua e cultura francesas em Portugal.

I – Representações culturais na aula de FLE **(Francês Língua Estrangeira)**

1. Identidade e alteridade

Afirmar, hoje em dia, que o intercultural se impõe na vida quotidiana é já uma evidência, pois a evolução actual da sociedade, caracterizada pela multiplicação das trocas e por uma globalização desenfreada, propicia a coabitação de múltiplas culturas num mesmo espaço geográfico. Esta realidade exige que cada indivíduo possua mais do que conhecimentos culturais, ou mesmo multiculturais, uma competência intercultural.

De facto, o fluxo de populações e o aumento das comunicações interplanetárias são a base da criação de uma sociedade multicultural, onde o homem é constantemente confrontado com o outro e a sua(s) cultura(s). De modo a adaptar-se a esse contacto com o outro, o desenvolvimento de uma competência intercultural constitui a melhor via para o desejado enquadramento na sociedade contemporânea.

Ao expor o aprendente ao outro e à sua(s) cultura(s), a aula de língua estrangeira revela-se um espaço privilegiado para a promoção dessa competência intercultural.

Mesmo antes de entrar no espaço da aula de Francês, pela primeira vez, o aprendente possui já uma imagem do povo francês, da França e da sua cultura. Muitas vezes construída por representações associadas à história, à tradição, às instituições, à arte e à literatura ou à vida quotidiana francesas, a cultura do outro é tomada como diferente, como exótica, porque apresenta uma série de práticas divergentes ou extravagantes, ou mesmo como folclórica, revestindo-se de uma série de tradições ou manifestações que ilustram uma suposta “cultura nacional” francesa.

Ora, a noção de cultura remete, etimologicamente, para uma necessidade de ordenar o que nos é transmitido, ao longo dos diferentes processos de

socialização, desde comportamentos visíveis e exteriores, a elementos subjacentes e subjectivos: «...fait partie de la culture tout ce qui permet aux groupes humains et aux individus de naître, d'exister, de subsister, de maîtriser leur existence et de lui donner du sens»².

Ao associarmos a noção de cultura aos processos de socialização a que um indivíduo é submetido, teremos necessariamente de abordar a noção de grupo ou de pertença a um grupo. Com efeito, por razões inerentes à sua existência, qualquer indivíduo pertence a múltiplos grupos ou toma como referência diversos grupos.

Estas questões de pertença e de referência conduzem-nos a noções como sensibilidade comum, partilha de regras de conduta (modos de pensar, de agir e de comunicar), afinidades de hábitos e de respostas esperadas. Por conseguinte, o sentimento de pertença reforça a existência de laços sociais no seio de um grupo, dando, ao indivíduo, um sentido à sua existência. Reconhecer e ser reconhecido no seio de um grupo determina precisamente esse sentido de pertença, aquilo a que o sociólogo Gilles Verbunt chama de “sens partagé”.

Todavia, numa sociedade em que as relações humanas são cada vez mais complexas e em que os termos fluxo e mutação estão na ordem do dia, a coabitação de culturas diferentes acarreta, também, uma multiplicação dos significados partilhados: a coexistência de significados idênticos com significados diferentes, associada a uma constante evolução desses mesmos significados impede-nos de falar de uma “cultura nacional”, reconhecendo, sobretudo, uma multiplicidade de culturas de grupos.

Por esses motivos, nas sociedades modernas e pós-industriais, o conceito de “cultura nacional” deixa de fazer sentido. Vivemos numa época em que os prefixos multi e pluri se associam a vários contextos (sociedade multicultural, conhecimentos pluriculturais, identidades múltiplas e multiformes, competências plurilingues) e em que nada é fixo, durável ou absoluto. O conceito de

² Gilles Verbunt. *La société interculturelle*. Paris : Seuil, 2001, p. 23.

estabilidade das noções culturais é muito relativo face à necessidade de se conhecer a si mesmo e aos outros, de comunicar com vários indivíduos, de se relacionar com seres dotados de múltiplas experiências e referências culturais.

O panorama que acabamos de traçar tem sido alvo das preocupações dos investigadores em didáctica das línguas: o conceito de alteridade invadiu as reflexões teóricas de especialistas como Geneviève Zarate, Jean-Claude Beacco, ou Martine Abdallah-Pretceille, com o objectivo de dar resposta às necessidades das sociedades contemporâneas.

Enquanto ser comunicante, o Homem deve saber construir modalidades de negociação e de mediação dos espaços (físicos e psicológicos) comuns. Esse esforço de construção traz ao ser humano um sentimento de insegurança, mas, futuramente, traduzir-se-á num enriquecimento pessoal.

A tomada de consciência das diferenças culturais, dos obstáculos que estas podem trazer num contacto com o outro e, por conseguinte, da relatividade da nossa visão do mundo são uma fonte extraordinária de enriquecimento: face a outro sistema cultural, compreendemos não só o outro e as suas culturas, mas também a dificuldade que este outro tem em adaptar-se ao nosso sistema cultural: «l'enrichissement vient en fait qu'en acceptant de reconnaître l'autre, l'horizon habituel s'élargit et que d'autres façons d'agir, plus efficaces dans certaines situations, deviennent familières».³

Neste contexto, a sociedade multicultural em que nos inserimos exige novas atitudes dos indivíduos face aos fenómenos culturais: a interrelação e a interdependência dos indivíduos, dos grupos e das culturas são cada vez mais comuns e, nessa perspectiva, a aula de língua estrangeira apresenta-se como o local privilegiado para o desenvolvimento dessas interrelações e dessas novas atitudes.

Ao contactarmos com o outro, ao encontrarmos o estrangeiro e as suas atitudes ou os seus valores, desenvolvemos uma aprendizagem cultural que já não

³ Gilles Verbunt. *Op. cit.*, p. 38.

privilegia um conjunto de fragmentos culturais (factos históricos, conhecimentos geográficos, obras artísticas, símbolos nacionais, comportamentos tipificados), como foi hábito durante décadas na aprendizagem do FLE.⁴ Pelo contrário, procura-se abordar um sistema cultural complexo e dinâmico, espelho da sociedade contemporânea. Reconhecendo a variação cultural como a nova norma, este sistema cultural pode referir-se tanto a aspectos nacionais de um país, como a conceitos ou práticas partilhadas por vários povos, tanto a experiências individuais como a sentidos partilhados por um ou vários grupos de indivíduos.

Na realidade, o conceito de identidade, nacional sobretudo, vê a sua existência ameaçada pela proliferação das identidades múltiplas. Tendo como base a necessidade actual de conciliar o universal e o particular, o global e o local, o Homem contemporâneo não possui apenas uma identidade; ao invés, multiplica-se por várias identidades para as quais concorrem diferentes pertenças e referências.

Se pensarmos no conceito de identidade como a resposta à tradicional questão “Quem sou?”, verificamos que este conceito traduz a síntese pessoal de todos os sistemas de pertença. Falamos, a este respeito, de uma síntese de várias facetas que raramente são vistas em simultâneo, num mesmo espaço e tempo. Cada indivíduo, possuidor de múltiplas identidades, revelará uma determinada identidade num certo espaço e tempo e outra num contexto físico, social e temporal diferente.

Todavia, continuamos a reconhecer a existência de identidades colectivas, comuns a membros de um determinado grupo, que, durante anos, foram designadas sinteticamente por identidade nacional. Refira-se, no entanto, que essa suposta identidade nacional era, frequentemente, fruto de um processo de generalização: privilegiava-se uma imagem unitária e simplificada de um povo e

⁴ Referimo-nos às opções metodológicas tomadas no âmbito do ensino da cultura/civilização pela metodologia tradicional, pelo método directo e mesmo pelas metodologias audiovisuais, em que os conhecimentos intelectuais, sob forma de acumulação de factos ou dados, de uma dita cultura nacional eram privilegiados.

de uma nação, ignorando culturas regionais ou expressões e manifestações culturais menos prestigiadas.

Se recordarmos alguns dos elementos partilhados pelos diferentes membros do grupo (por exemplo, língua, território, história, religião, costumes, valores), compreendemos que, hoje em dia, essa dita identidade colectiva nacional é, também ela, múltipla: ao reconhecermos a mesma dignidade e relevância para a sociedade contemporânea de uma pluralidade de sistemas culturais e ao verificarmos o constante fluxo entre as diferentes identidades individuais (consoante os grupos com os quais nos relacionamos e o contexto em que essas relações se operam), entendemos a plasticidade e o carácter multiforme das identidades colectivas.

Ora, como vimos, a noção de identidade é construída a partir de um esquema de pertença a um ou mais grupos. Por pertença entenda-se um laço estável, produto da nossa relação com os outros, que denota a inclusão de um indivíduo no seio de um grupo. Essa pertença estabelece o nosso lugar entre os outros, revelando sempre a dicotomia identidade/alteridade, uma vez que a identidade só ganha sentido na sua relação com os outros.

Na sua obra *La société interculturelle*, Gilles Verbunt estabelece três categorias de relações de pertença que devemos ter em conta aquando de uma reflexão sobre o conceito de identidade:

- naturais – as relações de pertença que não escolhemos, que se baseiam, nomeadamente, no sexo, na idade, na família e no meio socioeconómico. São relações em que a afectividade desempenha um papel importante, pois, no decorrer dessas relações, atitudes como a solidariedade ou a defesa de grupo revestem-se de comportamentos pouco racionais;
- acidentais ou facultativas – importantes na construção da identidade, estas relações de pertença revelam opções tomadas no percurso de vida de um indivíduo e estão relacionadas a domínios como a

profissão, a ideologia política, a opção religiosa, a adesão a um grupo desportivo, entre outras.

- estéticas – relações fundadas num reconhecimento junto de outros que ilustram a partilha de gostos estéticos e a adesão a um determinado público cujas preferências musicais, literárias ou arquitectónicas são comuns.

Assim, a nossa identidade, construída com base nestas três categorias, manifesta pertença a diferentes grupos, no entanto, tal não significa que adiramos totalmente às características de determinado grupo.

Aliás, o que está na base das identidades múltiplas que reconhecemos nas sociedades actuais é precisamente a síntese dessas relações de pertenças. Esta síntese funciona como uma rede de laços que permite não só entendermo-nos enquanto indivíduos, mas também reconhecerno-nos em relação aos outros nas suas afinidades e diferenças.

O reconhecimento dessas relações permite-nos chegar à conclusão que a nossa identidade é múltipla: por um lado, um indivíduo nunca é igual a outro; por outro, um mesmo indivíduo pode ser diferente consoante o contexto em que se insere. Dependendo das nossas relações, dos meios em que agimos, dos valores que defendemos ou dos objectivos que pretendemos alcançar, adaptamos as nossas identidades às circunstâncias e, inclusive, construímos novas identidades ou somos sujeitos a evoluções das identidades anteriores.

Como vemos, a complexidade das relações de pertença e da rede de identidades implicam, necessariamente, uma relação com o outro. De facto, a vida moderna transformou o Homem num indivíduo multicultural inserido num mundo complexo, pois «la société hétérogène est de plus en plus la règle, la société homogène l'exception».⁵

Neste contexto, a relação permanente com outras identidades múltiplas, com a diferença e com o outro colocam a noção de alteridade na ordem do dia. É

⁵ Gilles Verbunt. *Op. cit.*, p. 58.

na observação dos outros que tomamos consciência da nossa identidade e, relativizando-a, aprendemos a ter uma visão mais abrangente e rica do mundo, menos etnocêntrica e mais propícia à negociação com os outros. É nas relações de identidade/alteridade que o indivíduo analisa as representações que tem de si (auto-representações) e dos outros, bem como as que os outros têm sobre si e os grupos em que se insere (hetero-representações), tomando consciência que nas suas relações com os outros pode haver lugar a relações de encontro, mas também de desencontro ou de conflito como sintetiza Gilles Verbunt:

Dans ces rencontres et ces conflits, l'homme apprend à se connaître lui-même. Il en a d'autant plus besoin que l'altérité le ramène à la réalité alors que la représentation qu'il avait de lui-même tendait à présenter une image trop positive de lui-même et trop négative des autres.⁶

2. Representações e estereótipos

Quando pensamos nos estrangeiros, nos outros, associamos naturalmente os conceitos de representações e de estereótipos que fomos construindo ao longo da nossa aprendizagem social ou da nossa experiência de contacto com esses estrangeiros e com as suas culturas.

Se tivermos em conta que as representações ou as imagens que temos dos estrangeiros estão indissociavelmente ligadas a uma hipergeneralização de diferentes identidades numa só identidade, as representações culturais estão em constante mutação, em consonância com as mudanças verificadas nas sociedades multiculturais actuais. Daí o seu interesse numa abordagem intercultural: «les représentations que les peuples se font les uns des autres sont un des éléments fondamentaux de la communication interculturelle».⁷

⁶ Gilles Verbunt, *Op. cit.*, p. 69.

⁷ Marc Lipiansky. « La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ? ». *Office franco-allemand pour la jeunesse*. Acedido em 1 de Abril de 2007. Disponível em <http://www.ofaj.org/paed/texte/stereofr/stereofr.html#inhalt>.

Com a evolução do processo de contacto com os outros e as suas culturas e das estruturas de mediação entre os conceitos adquiridos e as novas percepções, as representações evoluem consoante os indivíduos, o tempo, o espaço e as sociedades.

A noção de representação remete-nos para uma construção social colectiva do conhecimento de uma determinada realidade, que, muitas vezes, toma o outro como um membro não autónomo de um grupo, idêntico a todos os membros do grupo sob vários aspectos. Na realidade, se esse outro revelar um comportamento afastado da norma do grupo em que é inserido, este desvio é visto como uma excepção, não relevante para a construção da representação social.

Na sua vontade de organizar essa mesma realidade, as representações (frequentemente oriundas de experiências históricas, de imagens veiculadas pelos media, de influências familiares ou de discursos sociais defendidos por líderes de opinião) constituem uma forma de tornar presentes, no pensamento, realidades exteriores ou interiores ao indivíduo. No entanto, as circunstâncias em que essas realidades se produzem são frequentemente ignoradas.

Ao basearmos o nosso conhecimento do outro apenas em determinados aspectos ou em certas características, corremos o risco de deformar e de interpretar de forma tendenciosa ou mesmo caricatural o estrangeiro.

Como vemos, a representação social é um processo identitário que organiza uma realidade à qual não pertencemos. De facto, a representação estabelece limites entre uma identidade (de grupo, neste caso) por oposição a outros grupos e, para além disso, define relações de afinidade ou de afastamento relativamente a esses grupos.

Enquanto processo identitário, a representação, partilhada por indivíduos, marca a adesão ao grupo que a construiu, podendo, no entanto, orientar de forma enganadora a percepção que temos dos outros: qualquer representação parte de um significado atribuído colectivamente, moldando a experiência individual e condicionando a compreensão e a análise dos outros, levando ao perigo de um certo etnocentrismo como indica Nathalie Auger:

Les objets observés “changent” selon qui les observe, d’où on les observe. C’est la question de l’ethnocentrisme. Je ne vois qu’à partir de mon centre, de mes références, et cela entraîne une certaine interprétation de l’objet que j’observe/juge. L’autre sera toujours plus ou moins que moi par rapport à mes pratiques, mes représentations. L’autre sera interprété relativement à ce que je suis.⁸

Ora, ao abordarmos a noção de representação de um estrangeiro, devemos ter em conta o funcionamento da nossa própria identidade e das nossas representações. Para tal, devemos considerar que, historicamente, as representações surgem como um processo de demarcação em relação ao outro ou de singularização de um determinado indivíduo ou grupo.

Desta forma, as representações criam categorias opostas como eu/outro ou nós/eles em que o primeiro elemento é, quase sempre, favorecido em relação ao segundo. Para evitar esta tendência de categorização e mesmo de desvalorização da realidade social dos outros (com o objectivo, é certo, de valorização de si mesmo e dos seus grupos de pertença), é necessário compreender os mecanismos que levam à construção das representações, verificando que os outros não podem ser reduzidos a uma só dimensão, tal como nós.

Apenas articulando diferentes representações e compreendendo o funcionamento e a relação existente entre si é que nos apercebemos da sua legitimidade. Este processo levará, naturalmente, à concorrência de representações ou mesmo a um conflito, o que constituirá um instrumento eficaz na compreensão da realidade estrangeira e das culturas dos outros, pois do conflito de representações nascerá uma reflexão sobre os processos de percepção e uma tomada de consciência da evolução constante das nossos esquemas de representação. Para isso, devemos conhecer não só as hetero-representações, mas também as auto-representações como defende Geneviève Zarate:

⁸ Nathalie Auger. « Du stéréotype à la compréhension de la relation interculturelle : autour des manuels de FLE en usage dans l’Union européenne ». *Forum des Langues*. Acedido em 10 de Janeiro de 2007. Disponível em <http://www.forumdeslangues.net/forum/auger.htm>.

Les représentations qu'une culture produit sur elle-même constituent un élément indispensable à la description des faits sociaux en permettant le repérage des enjeux internes à un groupe social donné et l'identification de la place occupée et revendiquée dans l'espace social où ce groupe insère ses intérêts.⁹

Este conhecimento dialéctico de ambas as representações abrir-nos-á à sociedade actual de contextos culturais e sociais diversos, revelando que também ao nível das representações, tal como ao nível das identidades, a sua multiplicidade é evidente.

As representações que temos dos outros, estrangeiros ou não, fazem parte da prática social e, por essa razão, devemos considerá-las na sua dupla existência: por um lado, as representações mentais, por outro, as representações materiais ou objectais, como apresenta Martine Abdallah-Preteuille em *Vers une pédagogie interculturelle*.¹⁰

Ambas permitem o desenvolvimento dos mecanismos de percepção, de reconhecimento e de apreciação das culturas dos outros. Ao conhecê-las, poderemos adaptar os nossos actos aos nossos interesses e escolher as estratégias convenientes pois

Les individus ou les groupes se représentent leurs partenaires, dans la production, dans l'échange, le mode sur lequel ils éclairent ou ignorent ou masquent ce fonctionnement et la position qu'ils y occupent, la façon dont ils se représentent la société où il a lieu, la manière dont ils se sentent intégrés à elle ou isolés, dépendants, soumis ou libres.¹¹

Nesta perspectiva, devemos ter em conta as representações iniciais que, muitas vezes, se aproximam do conceito de estereótipo, impressão primeira de um determinado grupo ou de uma determinada sociedade.

⁹ Geneviève Zarate. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : CREDIF/Didier, 1986, p. 37.

¹⁰ Martine Abdallah-Preteuille. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne, 1990.

¹¹ *Idem*, p. 39-40.

Contudo, devemos considerar o estereótipo como uma necessidade humana de organização da informação, uma hipergeneralização que resulta de um processo cognitivo neutro, sem atribuição de julgamento ou de valor. Aliás, para tal devemos recorrer à etimologia da palavra: o termo estereótipo tem uma origem tipográfica, designando à partida uma imagem cristalizada, utilizada para uma reprodução em série.

Baseando-nos na obra de Ruth Amossy e Anne Herschberg Pierrot¹², podemos afirmar que o estereótipo enquanto representação social designa, também, uma imagem ou um sentido partilhado por um grupo, que é reproduzido e circula naturalmente entre os membros desse mesmo grupo.

Essas imagens, que pretendem organizar a informação que nos rodeia não são mais do que representações preexistentes, feitas com base em aspectos reais, mas que são submetidas à organização de determinados esquemas culturais. Por conseguinte, esta organização das representações e dos estereótipos está sujeita a uma dimensão subjectiva que filtra a informação: cada sistema cultural selecciona a informação valorizando ou desvalorizando, ignorando aspectos ou sublinhando outros, de acordo com o seu contexto histórico-social.

Desta forma, a imagem (se pensarmos na sua origem tipográfica) é reproduzida socialmente e faz parte integrante do imaginário social. Todavia, devemos ter em conta que factos históricos como guerras, alianças, trocas comerciais, experiências coloniais, vagas de emigração, conflitos sociais, entre outros, determinam essa reprodução e conduzem grandemente essas imagens a uma valorização ou a uma desvalorização do outro.

Para além disso, nas sociedades da informação contemporâneas, o estereótipo, frequentemente veiculado pelos diferentes media, determina, em grande parte, a imagem que temos do outro, afectando os actos sociais e a

¹² Ruth Amossy e Anne Herschberg Pierrot. *Stéréotypes et clichés: langue, discours, société*. Paris: Armand Colin, 2005.

interacção entre os grupos «au point de modeler le témoignage des sens et de la mémoire : il produit des effets flagrants de perception sélective».¹³

Este aspecto apresenta, necessariamente, um perigo que conduzirá a representações arcaicas ou mesmo folclóricas cuja adequação ao real é praticamente inexistente ou duvidosa. Para evitar este efeito de folclorização da cultura do outro e a associação do estereótipo a uma espécie de exotismo (apresentando o outro como um ser bizarro), devemos distinguir dois conceitos frequentemente confundidos: o estereótipo e o preconceito.

O estereótipo parte de uma dimensão classificadora para tomar a forma de um sentido partilhado por um grupo em função de um conjunto de traços característicos de um outro grupo e dos seus membros. Sobre a sua génese, remetemos para a seguinte definição apresentada por Maddalena de Carlo: «Quand les traits spécifiques attribués à une catégorie sont considérés non seulement comme représentatifs mais constitutifs de la catégorie, nous assistons à la création d'un stéréotype».¹⁴ Ou seja, à partida, um estereótipo não acarreta juízo de valor, é, ao invés, uma classificação da informação disponível que procura a simplificação da realidade, por intermédio de uma generalização, em termos de representação.

Pelo contrário, o preconceito evidencia uma tendência emocional para julgar de forma desfavorável um indivíduo pelo simples facto de pertença a um determinado grupo. O preconceito é, de facto, um julgamento que precede a experiência e cuja desvalorização acarreta obstáculos à verdade e ao conhecimento da realidade.

Pelos motivos acima enunciados, convém realçar que o estereótipo tem uma base cognitiva enquanto que o preconceito tem as suas origens na componente afectiva do julgamento de valor. No entanto, reconhecemos que, por vezes, uma imagem estereotipada pode evoluir para um preconceito, por generalização excessiva e por deformação da sua adequação à realidade:

¹³ Ruth Amossy e Anne Herschberg Pierrot. *Op. cit.*, p. 38.

¹⁴ Maddalena de Carlo. *L'interculturel*. Paris : CLE International, 1998, p. 85.

Dans la mesure où le stéréotype relève d'un processus de catégorisation et de généralisation, il simplifie et élague le réel; il peut ainsi favoriser une vision schématique et déformée de l'autre qui entraîne des préjugés.¹⁵

Todavia, o recurso aos estereótipos (e mesmo aos preconceitos) é de grande riqueza numa abordagem intercultural: permite-nos partir das ideias preconcebidas e adquiridas do indivíduo, neste caso do aprendente, para, numa segunda etapa, o aproximar da sua experiência cultural pessoal.

Ao analisarmos os estereótipos e ao confrontá-los com as diferentes realidades socioculturais que estão na sua origem, reflectimos sobre o papel da subjectividade na construção das representações. Por conseguinte, contactamos com múltiplos pontos de vista sobre uma mesma realidade e aprendemos a conhecermo-nos melhor, relativizando os nossos *a priori*.

Para o alcançar, devemos, no entanto, possuir meios de análise que nos permitam compreender as razões que conduzem a este tipo de construções cognitivas.

É neste sentido que uma perspectiva intercultural do ensino do FLE se reveste de extrema importância: formará os indivíduos, neste caso, os aprendentes, para o desempenho de mediador entre sistemas culturais diferentes, como defende Marc Lipiansky:

L'action pédagogique, notamment, auprès des jeunes, doit donc tendre à "combattre les préjugés" (...). Une fois que l'on a montré l'inanité du stéréotype, redressé l'erreur du préjugé, ils peuvent avoir une perception "réaliste", non déformée, de l'autre.¹⁶

Sensibilizado a esta abordagem intercultural dos estereótipos, o aprendente poderá, finalmente, reconhecer as condições das relações com o outro e as condutas de um indivíduo ou de um grupo e, ao mesmo tempo, desenvolver competências de gestão da alteridade e dos fenómenos relacionais com os outros.

¹⁵ Ruth Amossy e Anne Herschberg Pierrot. *Op. cit.*, p. 27.

¹⁶ Marc Lipiansky. *Op. cit.*

3. Perspectiva intercultural na aula de FLE

No contexto multicultural contemporâneo, dominado pela coabitação de diferentes culturas e etnias no mesmo espaço e pela rapidez e evolução das trocas e interações a diferentes níveis, a relação com a alteridade torna-se uma realidade incontornável na compreensão do mundo actual. Como é referido no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)*:

Toda a comunicação humana depende de um conhecimento partilhado do mundo. No que diz respeito ao uso e à aprendizagem de línguas, o conhecimento que é posto em marcha não se encontra relacionado directamente com a língua e a cultura de forma exclusiva. (...) O conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum, etc., são essenciais para a comunicação intercultural. Estas diferentes áreas do conhecimento variam de indivíduo para indivíduo. Podem ser específicas de uma cultura mas, de qualquer forma, estão relacionadas com parâmetros e constantes mais universais.¹⁷

Assim, a abordagem intercultural dos fenómenos sociais e culturais surge como uma construção que favorece a compreensão de aspectos sociais e educativos ligados à diversidade cultural, como aponta Gilles Verbunt: «l'interculturel est l'effort pour créer un type de lien social et de philosophie politique susceptibles de concilier la globalisation avec le besoin de communautés à taille humaine».¹⁸

Com efeito, a prática do intercultural revela-se uma escolha pragmática que procura, não só, promover as relações entre culturas e tirar proveito das diferenças culturais, mas também ultrapassar eventuais obstáculos de comunicação resultantes dessas mesmas diferenças.

¹⁷ Conselho da Europa. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa : Edições Asa, 2001, p. 31-32. Designado doravante por *QECRL*.

¹⁸ Gilles Verbunt. *Op. cit.*, p. 10.

Numa perspectiva intercultural, noções como complexidade, negociação, respeito e tolerância são incontornáveis e constituem etapas para encarar o contacto com os outros como fonte de enriquecimento pessoal e individual.

Nesta ordem de pensamento, verificamos que a perspectiva intercultural ultrapassa o domínio de conhecimentos culturais de ordem intelectual. Com efeito, ao procuramos desenvolver uma competência intercultural, visamos o desenvolvimento de um processo cognitivo de interrogação, de aquisição de informação, mas sobretudo de resolução de problemas de comunicação. Para o conseguirmos, teremos, necessariamente, de conhecer todo um conjunto de dados (representações, crenças e valores, atitudes e comportamentos), não só da cultura estrangeira, mas também da cultura materna. Tal acontece porque nesta sociedade contemporânea dominada pelas interacções entre indivíduos, somos constantemente colocados em questão e, por conseguinte, questionamos os nossos sistemas culturais.

Este questionamento faz parte da aprendizagem intercultural e introduz, na didáctica das línguas e das culturas, componentes de abertura e de dinamismo, adaptáveis aos diferentes contextos de comunicação. Na realidade, «l'acquisition du réflexe interculturel devient une nécessité pour chaque individu et n'est plus réservée aux contacts avec les personnes d'origine étrangère».¹⁹

Conscientes desta necessidade, já nos anos finais de 70 e durante a década de 80, alguns investigadores em didáctica do FLE, nomeadamente, Geneviève Zarate, Louis Porcher ou Martine Abdallah-Preteuille, defendem o desenvolvimento de uma competência intercultural que dotasse o aprendente de um conjunto de dados e atitudes e que o preparasse para o encontro com a alteridade, facilitando a sua interacção com o estrangeiro.

Assim, propõem uma didáctica aberta que apresente novas oportunidades aos professores e aos aprendentes no seio de sociedades marcadamente multiculturais: fugindo aos riscos colocados por uma abordagem descritiva da

¹⁹ Gilles Verbunt. *Op. cit.*, p. 99.

cultura estrangeira (logo, redutora por assentar a sua descrição em objectos e símbolos artificiais, analisados do ponto de vista da cultura nacional dos aprendentes),

(...) l'objectif d'une approche interculturelle n'est pas de rechercher des lois mais, tout au plus, des régularités, non plus que d'accumuler des connaissances, mais de mettre l'accent sur des convergences. Il s'agit, en fait, de s'attacher à des problèmes, des situations qui nécessitent d'être abordés dans toute leur complexité et leur globalité.²⁰

Como vemos, mais do que descrever uma cultura estrangeira imutável e conhecida universalmente, o intercultural interessar-se-á, sobretudo, pela diversidade. Ao colocar de lado a acumulação de conhecimentos ou a aprendizagem de fenómenos culturais estrangeiros, apostará numa visão dinâmica da cultura, que tem em conta as etapas do pensamento e das condutas humanas produzidas num certo momento e num espaço físico preciso.

Aliás, Martine Abdallah-Pretceille, no seu artigo «Compétence culturelle, compétence interculturelle», estabelece claramente as diferenças entre uma abordagem culturalista e uma abordagem que se pretende cada vez mais intercultural. Na primeira, fruto de uma descrição da cultura estrangeira, o aprendente adquire apenas conhecimentos factuais que não favorecem o seu encontro com o outro, logo, a comunicação com este:

La capacité de repérer le culturel dans les échanges langagiers dépendra non pas de connaissances descriptives (...) mais d'une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique, ... et culturelle).²¹

Pelo contrário, a abordagem intercultural tem consciência das mutações sociais e culturais contemporâneas e da heterogeneidade e complexidade

²⁰ Martine Abdallah-Pretceille. *Op. cit.*, p. 158.

²¹ Martine Abdallah-Pretceille. « Compétence culturelle, compétence interculturelle ». *Le Français dans le Monde : recherches et applications, numéro spécial Cultures, culture*, Janeiro de 1996, p. 29.

crecentes dessas mutações. Por esse motivo, a noção de cultura não pode mais ser vista como um saber (ou uma competência) cultural. Pelo contrário, ela apresenta-se como um somatório de diferentes saberes que concorrem para a aquisição de uma competência intercultural: se a competência cultural se reveste, muitas vezes, de uma análise culturalista de categorização de fenómenos exteriores ao acto cultural, a competência intercultural, por seu lado, ganha sobretudo a forma de um saber fazer que oriente o indivíduo na cultura do outro e no encontro com o estrangeiro.

Assim, ao considerar o fenómeno cultural como algo em acção, em movimento, o indivíduo desenvolve capacidades de antecipação, de previsão de comportamentos e prepara-se para uma relação adequada com a alteridade.

Com efeito, as operações sociais e comunicativas associadas a ambos os campos são muito diferentes: o conhecimento de uma língua/cultura parte de conhecimentos das diferenças entre as culturas, para os organizar em estruturas ou estados; já a aprendizagem da compreensão do outro tem como base o reconhecimento da variação cultural, distinguindo processos e movimentos e tendo consciência do papel do aleatório, como sintetiza Martine Abdallah-Preteille no mesmo artigo «De même que ce ne sont pas les mots qui permettent de parler, ce ne sont pas les éléments culturels qui permettent de comprendre autrui».²²

Conscientes das implicações de noções como variação e mutação nos fenómenos culturais, reconhecemos, actualmente, que os conhecimentos adquiridos e/ou aprofundados jamais estarão completos. Constituem, por si, uma etapa de construção dessa competência intercultural que muda, cresce e evolui com o tempo e a aprendizagem efectuada pelo aprendente quer a nível intelectual, quer a nível social, escolar ou familiar.

²² Martine Abdallah-Preteille. « Compétence culturelle, compétence interculturelle », p. 32.

Trata-se, com efeito, de proporcionar ao aprendente a manipulação e a selecção desses conhecimentos adquiridos para a concretização de necessidades de comunicação numa determinada situação.

Deste modo, a perspectiva intercultural, ao colocar em acção uma abordagem interaccionista, desenvolve a capacidade para compreender as culturas (do outro, mas também as do aprendente). Exige, por esse motivo, um processo reflexivo: ao desempenhar um papel mais activo na sala de aula, o aprendente identifica os fenómenos culturais, elabora-os e constrói uma representação pessoal da cultura estrangeira, tendo em conta a sua experiência de vida pessoal.

Seguindo este processo, o aprendente não considera o outro e a sua cultura como objectos de estudo estáveis e longínquos, mas como sujeitos que influenciam e determinam a sua forma de ver o mundo e as realidades actuais:

O aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar directamente.²³

Martine Abdallah-Pretceille afirma que «plus que la notion de pluralité des cultures, c'est aussi la pluralité des discours sur les cultures qu'il s'agit

²³ *QECRL*, p. 73.

d'introduire et de promouvoir».²⁴ De facto, esta pluralidade de culturas e de olhares atribui à aula de língua estrangeira um papel de formador para a cidadania de extrema importância. Ao trabalhar a multiplicidade de pontos de vista sobre a sociedade contemporânea, o aprendente reconhece e evita as generalizações e os preconceitos e torna-se mais aberto à diferença, logo, mais tolerante.

Todavia, o objectivo de uma abordagem intercultural não é fazer a promoção da compreensão daquilo que é diferente, mas da ética da diferença como a definiu Martine Abdallah-Pretceille : «ce n'est pas chercher à comprendre totalement toutes les altérités, c'est admettre qu'elles existent et être capable d'en supporter l'existence, même incomprise, parce qu'*incomprise*».²⁵

Para além disso, o aprendente toma consciência da riqueza da sua cultura de origem e da complexidade da sua cultura pessoal. Ao questionar-se sobre os factos e as representações culturais duma determinada sociedade, aprende a ultrapassar as primeiras impressões e os julgamentos de valor, a afastar ideias preconcebidas e, por conseguinte, a viver numa sociedade global, cada vez mais complexa e exigente a nível social e relacional.

Adoptar uma perspectiva intercultural é, então, tirar proveito da contemporaneidade das sociedades actuais, reconhecendo a sua multiplicidade e desenvolvendo saberes que proporcionem uma melhor inserção nesta sociedade (nomeadamente da ordem do saber fazer, do saber dizer e do saber estar). Apenas assim desenvolveremos a tomada de consciência intercultural defendida no *QECRL*:

É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a

²⁴ Martine Abdallah-Pretceille. *Vers une pédagogie interculturelle*, p. 183.

²⁵ *Idem*, p. 164. Sublinhado do autor.

consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais.²⁶

O intercultural na aula de FLE apresenta-se, então, com um duplo objectivo: por um lado, um objectivo pragmático, que pretende formar o aprendente social e intelectualmente, dando-lhe meios para organizar o seu discurso e interagir com os outros em situações reais; por outro lado, um objectivo formativo, pois ao relativizar as certezas e sublinhar a ambiguidade de situações ou de conceitos, faz evoluir o cidadão e facilita a sua iniciação à vida em comunidade. Este desígnio preside a todo o documento orientador das aprendizagens em línguas na Europa, o já citado *QECRL*, e pretende justificar a abordagem intercultural no actual contexto político-educativo:

Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.²⁷

Como vimos anteriormente, a noção de intercultural oferece um leque de respostas possíveis ao desafio lançado pelos novos cenários socioculturais. Constitui, nesta perspectiva, um desafio educativo e uma escolha pragmática face ao multiculturalismo que caracteriza as sociedades contemporâneas.

Tomando como ponto de partida a identidade do aprendente, a abordagem intercultural não pretende dar a competência cultural que teria um nativo da cultura estrangeira, pois

L'apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition d'une compétence de communication relèvent d'un processus de socialisation tenant compte de l'acquisition de la langue maternelle et des notions, concepts, attitudes et valeurs adoptés par l'apprenant au

²⁶ *QECRL*, p. 150.

²⁷ *Idem*, p. 19.

sein de sa société d'origine et plus particulièrement de son environnement social.²⁸

A abordagem intercultural propõe-se, então, a oferecer respostas às inseguranças sentidas pelos aprendentes perante o desconhecido e quando confrontado face a face com o estrangeiro. Para isso, o aprendente deverá conhecer a sua identidade e ter já reflectido sobre a sua complexidade e a validade das suas representações.

Por essa razão, sugere-se, muitas vezes, numa perspectiva intercultural, que se comece por uma tomada de consciência de si e das especificidades da sua cultura. Desta forma, o aprendente compreende melhor os mecanismos de pertença e, seguidamente, por esforço de descentração, poderá ajuizar melhor os outros.

Tal como apontado no *QECRL*²⁹, partindo do conhecimento, da consciência e da compreensão da relação entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” desenvolve-se uma tomada de consciência intercultural. No entanto, de modo a facilitar essa relação entre os dois mundos, deveremos ter já adquirido alguns conhecimentos socioculturais pela experiência individual ou social no seio da nossa comunidade para, mais tarde, conseguirmos fazer, fácil e logicamente, a transição para o sistema cultural estrangeiro e desenvolver a competência intercultural apropriada às circunstâncias.

A fim de colocar em prática este quadro ideológico, a pedagogia intercultural deve seguir três princípios:

- centrar-se no aprendente (no seu olhar, na sua opinião, nas suas capacidades de observação e análise);
- valorizar a experiência (baseada na vida real, concreta, abrindo portas às diferentes experiências pessoais dos aprendentes)

²⁸ Maddalena de Carlo. *Op. cit.*, p. 44.

²⁹ *QECRL*, p. 150.

- promover uma perspectiva accional (atribuindo aos aprendentes o papel de actores/mediadores culturais que podem agir com e sobre o outro).

Seguindo estes princípios, a abordagem intercultural permite que os aprendentes evitem as generalizações (julgamentos de valor, preconceitos e estereótipos) construídas em torno de alguns pontos que, habitualmente, propiciam incompreensão, mal-entendidos ou mesmo conflitos na relação com o outro: problemas de linguagem; sistemas de valores; gestão do tempo; percepção no espaço; abordagem do corpo; aspectos sensoriais, modos de pensar e estruturas sociais, são, segundo Gilles Verbunt, terrenos férteis para a prática do intercultural. Neles, acedemos a uma função instrumental da cultura que pode ser manipulada e trabalhada e que, alvo de adaptações e reajustamentos, se revela uma cultura viva, cenário e sujeito de comunicação em situação de pluralidade: «il convient d'envisager une formation à l'analyse du complexe, de l'aléatoire, de l'imprévu qui caractérisent les situations de communication surtout en contexte pluriculturel».³⁰

Na sua obra *Vers une pédagogie interculturelle*, Martine Abdallah-Pretceille propõe implicações pedagógicas que nos parecem pertinentes e que podem ajudar a ultrapassar eventuais problemas relacionais, baseados em alguns dos aspectos que acabámos de referir. São, com efeito, áreas que impõem uma prática do intercultural que, segundo a autora, devem agir:

- através dos indivíduos e dos grupos – ilustrando uma cultura plural e dinâmica vivida pelos indivíduos;
- em termos de representação – dando acesso a uma cultura subjectiva e relacional, pois estas representações informam-nos tanto sobre o objecto analisado como sobre o indivíduo que o analisa;

³⁰ Martine Abdallah-Pretceille. « Compétence culturelle, compétence interculturelle », p. 33.

- em termos de fronteiras – analisando as diferenças e os pontos comuns, apercebemo-nos das fronteiras, o que nos conduz a uma cultura das situações e da resolução dos problemas;
- em termos de comunicação – baseada no instante, a comunicação permite analisar o seu contexto de produção e todo o sistema relacional;
- em termos de auto-reconhecimento – a distanciação sistemática na análise dos fenómenos culturais permite, por um lado, reduzir a incompreensão e, por outro, objectivar a dimensão cultural.

Estas diferentes áreas de acção do intercultural impõem uma didáctica que parta da experiência dos aprendentes e que os leve, progressivamente, à tomada de consciência da diversidade de elementos constitutivos das identidades contemporâneas. Ao reconhecer as múltiplas referências e pertenças a que está submetido, o aprendente poderá, mais facilmente, analisar representações e mesmo estereótipos, questionar-se quanto a afinidades e diferenças entre sistemas culturais distintos e observar comportamentos comunicativos, logo, culturais, tanto na língua materna como na língua estrangeira.

Este procedimento visa uma experiência positiva da diversidade e da mobilidade: ao promover junto dos aprendentes um processo de descoberta do outro e de si mesmo, por distanciação em relação às suas experiências e representações, os aprendentes estarão melhor preparados para um eventual encontro com o outro.

Nesta medida, a percepção do outro será, pois, intersubjectiva e relacional: pressupõe que haja uma consciencialização de que o objecto, o sujeito ou a relação percebidos dependem de cada um destes elementos, mas também da sua relação entre si.

Os aspectos anteriormente enunciados são, muitas vezes, ignorados naquilo a que Jean-Claude Beacco chamou de metodologia comum, pautada por longos

anos de inércias metodológicas³¹: a prática didáctica indiferenciada entre ensino da língua e ensino da cultura estrangeiras trazem para a aula de FLE as mesmas actividades, a mesma abordagem, a mesma exploração dos documentos, quer se trate de competências linguísticas, quer de competências culturais.

Com efeito, a abordagem da cultura revela-se limitada a aspectos culturais referidos no manual ou em documentos (sobretudo escritos), explorados, quase sempre, a partir de actividades de leitura e compreensão e que prevêm, por vezes, o ponto de vista ou a experiência cultural do professor ou dos aprendentes sobre um determinado fenómeno: «dans les matériels d’enseignement, les contenus culturels semblent davantage présents qu’exploités, ce qui pourrait être le signe d’une stratégie d’appropriation par imprégnation non systématique.»³²

De facto, as actividades privilegiadas na abordagem de conteúdos ditos culturais contemplam, frequentemente, a leitura de documentos redigidos por peritos em determinadas áreas do saber: história, geografia, sociologia, história da arte, etc. A esta selecção acresce o facto de se promover, sobretudo, o que Geneviève Zarate designou por descrição tradicional na sua obra *Représentations de l’étranger et didactique des langues*³³: os aprendentes descrevem os fenómenos culturais retratados nesses documentos como formas absolutas do conhecimento, independentemente das condições de produção dos mesmos ou do seu contexto temporal e/ou geográfico.

Ora, a prática corrente da descrição tradicional dos fenómenos culturais ignora as noções de variação ou de diversidade de perspectivas, pois tende a simplificar a realidade do outro, reduzindo-a às práticas comuns do cidadão estrangeiro médio. Não só esta prática neutraliza as diferenças intra e interculturais, como promove a uniformização de uma pressuposta cultura

³¹ Traduzimos a expressão utilizada por Jean-Claude Beacco para designar a confusão metodológica ou mesmo a ausência de qualquer metodologia específica ao ensino da cultura no seio da aprendizagem de uma língua estrangeira: Jean-Claude Beacco. *Dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, 2000.

³² Jean-Claude Beacco. *Op. cit.*, p. 77.

³³ Geneviève Zarate. *Op. cit.*

nacional, moldando todos os estrangeiros sob uma mesma forma, numa perigosa interpretação etnocêntrica.

Para além disso, partilhando a tese de Martine Abdallah-Pretceille de que «la culture est l'objet de manipulations multiples qui n'autorisent pas une analyse à partir d'une simple connaissance descriptive des cultures»³⁴, defendemos que a abordagem dos fenómenos culturais, numa perspectiva intercultural, deve recorrer a uma pluralidade de vozes e de percursos e promover sistemas multirreferenciais, de modo a evitar uma abordagem etnocêntrica, que transformaria a aula de FLE num espaço de exposição de catálogos de manifestações culturais ou de inventários de comportamentos e atitudes dos estrangeiros.

Aliás, essa é uma das preocupações constantes nos documentos orientadores do ensino das línguas estrangeiras em Portugal. Vejamos, por exemplo, o *QECRL* que defende que

Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não coexistem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes.³⁵

Esta complexidade da competência cultural deve, então, ser ilustrada, abordada e trabalhada na sala de aula de modo a espelhar a realidade contemporânea que nos rodeia.

Assim, no *Programa de Francês*³⁶ do Ensino Secundário actualmente em vigor, que inscreve a interpretação de aspectos socioculturais das culturas francófonas numa perspectiva intercultural como um dos seus objectivos gerais, verificamos que a tónica para a abordagem das áreas de referência sociocultural

³⁴ Martine Abdallah-Pretceille. « Compétence culturelle, compétence interculturelle », p. 33.

³⁵ *QECRL*, p. 25.

³⁶ Ministério da Educação. *Programa de Francês: níveis de continuação e iniciação - 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa : Ministério da Educação, 2001. Acedido em 28 de Julho de 2006. Disponível em http://www.dgide.min-edu.pt/programs/prog_hom/frances_10_11_12_ini_cont_cg_homol_nova_ver.pdf. Designado doravante por *Programas*.

recai sobre vivências pessoais e sociais diversificadas, à imagem dos contextos culturais das sociedades actuais. Para tal, preconizam os referidos *Programas* que

O ensino da língua não pode ser dissociado dos aspectos socioculturais que caracterizam e organizam qualquer situação de comunicação. As áreas de referência propostas constituem, por isso, o pano de fundo para o desenvolvimento das diferentes capacidades.

As temáticas referidas visam desenvolver o conhecimento das estruturas sociais e de experiências, e a capacidade de reflexão partindo do contexto imediato do aprendente para uma visão abrangente da sociedade e do mundo. Estas temáticas colocam-no perante as suas referências e pertenças socioculturais e ajudam-no a tomar consciência da sua identidade, através da comparação com outras realidades, nomeadamente as dos países francófonos. Os documentos autênticos, actuais, em suportes diversificados (escrito, áudio, vídeo, informático), apresentam uma visão plural e contrastante das realidades. A sua exploração incide, de maneira equilibrada, sobre saberes culturais (aspectos geográficos, históricos, socioeconómicos, artísticos e intelectuais) e sobre comportamentos comunicativos e valores característicos da comunidade em estudo.³⁷

Repare-se como alguns dos conceitos que anteriormente defendemos surgem aqui inscritos nas sugestões metodológicas dos *Programas*: capacidade de reflexão, contexto imediato do aprendente, tomada de consciência, comparação com outras realidades, visão plural e contrastante das realidades, são noções que devem ser moeda corrente na promoção da competência intercultural na aula de FLE e, por conseguinte, uma das prioridades na selecção e didactização de documentos que promovam essa competência:

A prioridade é dada a uma tomada de consciência intercultural, através do conhecimento e da compreensão das relações de semelhança e de diferença entre os vários universos. O aprendente,

³⁷ *Programas*, p. 92.

enquanto pessoa e agente social, está no centro da abordagem intercultural que visa desenvolver:

- a reflexão sobre as noções de cultura e de identidade;
- a capacidade de estabelecer uma relação entre a(s) cultura(s) de origem e a(s) cultura(s) estrangeira(s);
- a capacidade de reconhecer e utilizar estratégias diversificadas para estabelecer contactos com membros de outras culturas;
- a capacidade de desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua cultura e a cultura estrangeira;
- a capacidade de gerir eficazmente as situações de equívocos e de conflitos culturais.³⁸

Também Martine Abdallah-Pretceille, no seu artigo «Compétence culturelle, compétence interculturelle», afirma que as situações de tensão ou conflito são um terreno fértil para a abordagem de aspectos socioculturais numa perspectiva intercultural. Centrando o trabalho no sujeito e no contexto/acto de comunicação com recurso a áreas de saber das Ciências Sociais e Humanas³⁹, a análise das tensões existentes entre alguns pares de conceitos como universal e singular, homogéneo e heterogéneo, coerente e marginal, expresso e escondido ou afinidade e diferença, revela-se prolífera e promove junto dos aprendentes dois aspectos essenciais nesta perspectiva: a formulação de hipóteses e o questionamento em detrimento da descrição simplista ou da explicação culturalista.

Com efeito, numa perspectiva intercultural, é desejável que o aprendente reflecta sobre fenómenos sociais ou culturais, compreendendo e interpretando as realidades da cultura estrangeira. Ao mesmo tempo, adquirirá conhecimentos,

³⁸ *Programas*, p. 93.

³⁹ A implicação das diferentes Ciências Sociais e Humanas é também defendida por Jean-Claude Beacco por revelar a sociedade e a vida contemporâneas nos seus múltiplos aspectos. Recorrendo a documentos oriundos dessas áreas do saber, expomos também os aprendentes a diferentes formas de saber estar e de saber fazer.

comportamentos e atitudes relativos ao quotidiano da cultura do outro, relativizando o seu próprio sistema de referências.

Assim, as actividades propostas no âmbito de uma perspectiva intercultural não se resumem à leitura de textos e à análise do seu conteúdo. Essas actividades e tarefas a propor aos aprendentes devem, sobretudo, passar pela descoberta, pela análise e pela resolução de tensões e conflitos inerentes às situações de comunicação.

Desta forma, implicamos os aprendentes na sua relação com o estrangeiro ao mesmo tempo que os levamos à descoberta de diferentes aspectos da sua identidade. Actividades que tomam como base o questionamento, a formulação de hipóteses, a confrontação de múltiplos pontos de vista revelam-se extremamente proficuas na aula de FLE e ajudam o aprendente a entrar na lógica do funcionamento exterior, como preconiza Geneviève Zarate: «à transformer un questionnement sur le fonctionnement de leurs propres représentations en un questionnement sur le fonctionnement interne des représentations de l'autre».⁴⁰

Ao desenvolver capacidades de relação entre diferentes culturas, ao desempenhar o papel de intermediário cultural ou ao aprender, progressivamente, a gerir situações de tensão ou conflito social, o aprendente adquire uma competência intercultural cujo âmbito de acção nunca estará concluído.

Com efeito, as representações e os conhecimentos possuídos num determinado momento jamais serão finitos, pois, com a continuação de actividades de questionamento e análise, o aprendente remete em causa os seus próprios conhecimentos, que vão evoluindo à medida que vai efectuando novas aprendizagens e desenvolvendo novos contactos. Tal como é apontado nos *Programas de Francês*,

O objectivo formativo desta abordagem ultrapassa o campo restrito dos conhecimentos socioculturais e valoriza a capacidade de relativização do aprendente, bem como a gestão das ambiguidades e dos conceitos cultura de origem, através da:

⁴⁰ Geneviève Zarate. *Op. cit.*, p. 95.

- descentração, pela tomada de consciência das suas próprias representações e da gestão pessoal das suas pertenças múltiplas;
- compreensão do sistema do Outro, pelo questionamento dos filtros de percepção e pelo desenvolvimento das capacidades de observar, de afinar a sua visão, de emitir hipóteses na sua leitura, de suspender o seu juízo e de situar o facto observado noutra coerência;
- negociação e da capacidade de adaptação comunicativa, recorrendo a estratégias de colaboração para superar equívocos e conflitos culturais.⁴¹

4. Cinema, mediador (inter)cultural

Visando a perspectiva intercultural a promoção da coabitação harmoniosa de múltiplos pontos de vista sobre diferentes realidades socioculturais, o cinema⁴² surge, aos olhos do professor e dos aprendentes, como um mediador cultural, propício a abordagens interculturais dos fenómenos que se pretendam trabalhar.

De facto, pela sua especificidade audiovisual e no contexto da aula de língua estrangeira, o cinema propicia uma exposição ao sistema linguístico estrangeiro, indissociável da sua prática social e do seu contexto histórico-social. Neste sentido, revela-se um suporte rico para a abordagem de fenómenos socioculturais.

Como vimos, a competência intercultural raramente constitui o objecto de uma transmissão de saber sob forma de catálogo ou inventário. Assim, o cinema oferece ao aprendente-espectador o conhecimento dos usos sociais da língua, revelando usos particulares, colectivos, conversacionais ou culturais definidos pelas circunstâncias de comunicação ou pelas experiências vividas.

⁴¹ *Programas*, p. 93

⁴² Sobretudo nos seus suportes técnicos vídeo ou DVD, pela sua facilidade de acesso e simplicidade de utilização.

Para além disso, ao colocar o aprendente como espectador participante na recepção dos filmes, o cinema integra-o na sua acção, favorecendo a aquisição de normas comunicativas, de conhecimentos e comportamentos culturais e aproximando-o de uma comunidade à qual não pertence.

Podemos, também, afirmar que o cinema é um mediador intercultural no sentido em que reúne múltiplos códigos culturais e encena uma pluralidade de normas de usos comunicacionais e comportamentais. Rico em significados e sentidos múltiplos, característicos das sociedades contemporâneas, o cinema permite introduzir as realidades culturais da língua estrangeira de uma forma mais autêntica, colocando o aprendente em contacto com as culturas e os países francófonos:

L'image animée (...) permet non seulement au-delà même de l'accès à l'expression d'une culture, une facilitation notamment dans le repérage de la mise en relation des éléments non verbaux d'un échange, mais aussi la découverte inductive par la visualisation du fonctionnement d'une langue-culture "dans tous ses états".⁴³

As imagens em movimento e a associação de diferentes sequências abrem, ainda, outra possibilidade à sua exploração na aula de língua estrangeira: coloca a componente linguística noutra plano, ultrapassando as dificuldades dos aprendentes em termos de conhecimentos gramaticais ou lexicais.

Associando áudio e vídeo, linguagem verbal e não verbal, palavra, som e imagem, o cinema, lazer de massas apreciado pelos adolescentes, revela uma sociedade e uma cultura ao espectador e, simultaneamente, trabalha com o nosso capital de conhecimentos adquiridos (não só na língua/culturas maternas, mas também de todas as línguas/culturas cuja aprendizagem tenhamos já iniciado).

Ao agir sobre o imaginário, despoleta o sistema simbólico do aprendente-espectador e facilita o conhecimento indutivo de situações que seriam complexas de abordar verbalmente, como aponta Tina Van Arkel no seu artigo «Cinéma et

⁴³ Françoise Demougin e Pierre Dumont. *Cinéma et chanson: pour enseigner le français autrement*. Paris : Delagrave, 1999, p. 28.

classe de langue étrangère»: «sa stratégie doit s'orienter vers une mobilisation des connaissances des apprenants pour les amener à entrer dans le document avec confiance et curiosité sans se laisser bloquer par les obstacles du langage». ⁴⁴

Com efeito, o lado lúdico que associamos ao cinema é ainda maior quando pegamos em obras de ficção, pois estas introduzem a língua e a cultura do outro na sala de aula através da animação, do divertimento e do prazer. Constitui, neste sentido, uma estratégia de motivação dos aprendentes para a aprendizagem da língua e para a promoção das suas competências interculturais, aproximando-os do outro, do dinamismo do seu sistema de referências e das especificidades culturais que o caracterizam.

Devemos, ainda, ter em conta as propriedades didáticas que o cinema apresenta e que se revelam bastante pertinentes numa perspectiva intercultural. ⁴⁵ Em primeiro lugar, o filme vive de uma conjugação de múltiplos eixos e códigos (áudio e visual, linguístico e sociocultural, expositivo e perceptivo) que abre todo um leque de hipóteses de aspectos diversificados, consoante a pertinência dos fenómenos socioculturais a abordar, a selecção de cenas e/ou sequências ou as relações estabelecidas entre e com os outros.

Em segundo lugar, enquanto documento autêntico, o filme apresenta a linguagem como acesso à comunicação e à informação. Construído com base em diversas interações (entre som e imagem, realização e montagem, exibição e recepção), o filme integra o aprendente na acção que apresenta ou que provoca. Utilizador habitual de televisão e potencial consumidor de cinema, o aprendente encontra-se já familiarizado com esta forma de interação e sente-se, facilmente, implicado como sujeito, despertando a sua curiosidade, facilitando a imersão na língua e cultura estrangeiras e convidando-o à expressão espontânea, sem o estigma das barreiras linguísticas.

⁴⁴ Tina Van Arkel. « Cinéma et classe de langue étrangère ». *Le Français dans le Monde*, nº 341, Setembro-Outubro de 2005, p. 27.

⁴⁵ Baseamos, a este propósito, a nossa análise nalgumas das propriedades referidas por Françoise Demougin e Pierre Dumont na obra anteriormente citada.

Em terceiro lugar, a conjugação entre realização/montagem do filme e percepção/recepção da obra final, dá autenticidade e dinamismo ao objecto-filme, produzindo sentidos, quer junto do aprendente, quer junto dos seus pares. A imagem e a sua associação com a palavra e o som provocam reacções, potenciam pensamentos e revelam não só quem filmou e escolheu, mas também quem vê e o modo como este espectador se relaciona com o objecto filmado.

Estes aspectos levam a uma aprendizagem da língua com sentido e a um desenvolvimento da competência intercultural com naturalidade:

L'image animée permet d'acquérir la faculté d'analyser rapidement un échange (...) en interprétant le message verbal à la lumière du contexte, de décoder à la fois des termes clés, des mimiques, toute une gestuelle. L'échange est ainsi perçu dans sa complexité, dans ses différents niveaux de compréhension, dans les lectures plurielles qu'elle autorise.⁴⁶

Em último lugar, sendo o cinema uma forma de arte predominantemente narrativa, a multiplicidade de vozes e de experiências sobre um mesmo fenómeno sociocultural, a coabitação de diferentes personagens num mesmo espaço e tempo, o encadeamento de planos e sequências vistos de perspectivas ou de locais diferentes, permitem um trabalho cuidado dos sistemas de pertença e das afinidades entre grupos sociais, mas também das tensões e dos conflitos que caracterizam a evolução das sociedades actuais. Deste modo, com o recurso ao cinema, podemos abordar, entre outros:

- representações colectivas estáveis, estereotipadas ou não;
- traços de identidade colectiva de um grupo social ou de vários;
- relações conflituosas entre indivíduos, entre indivíduos e grupos ou entre dois ou mais grupos;
- estratégias de negociação, de gestão e de resolução de conflitos ou equívocos;

⁴⁶ Françoise Demougin e Pierre Dumont. *Op. cit.*, p. 27-28.

- representações instáveis de indivíduos ou grupos e multiplicidade de pontos de vista sobre essas representações;
- imaginários instáveis das sociedades contemporâneas e sua evolução, sobretudo por influência dos media.

Todavia, a escolha do filme a explorar e a abordagem que deste fazemos na sala de aula revelam-se de importância capital. Tal como indicam Françoise Demougin e Pierre Dumont,

Le retour à la notion langue-culture (...), faisant du fonctionnement de la langue une sorte de jeu social aux règles bien connues de tous les partenaires de la communication, confèrent à l'image animée (...) un nouveau statut : elle devient le révélateur (au sens photographique du terme) de l'inter-dépendance de la langue et de la culture.⁴⁷

Com efeito, deveremos escolher um filme que revele, aos olhos dos aprendentes, a interdependência entre língua e cultura e em que as regras que estabelecem o jogo da interacção entre personagens ou indivíduos sejam bem evidentes.

Por esse motivo, temos de ter em conta as potencialidades específicas dos filmes enquanto instrumento de aprendizagem para o aprendente-espectador, as aptidões que este objecto-filme podem requisitar ou desenvolver junto do aprendente, bem como a possibilidade de exploração deste suporte em termos de criação de tarefas a cumprir pelos aprendentes.

Já Maddalena de Carlo, na sua obra *L'interculturel*, afirma que a escolha do documento utilizado como suporte de uma abordagem intercultural é fundamental. Esta autora defende que este documento seja autêntico, evidentemente, mas que a sua autenticidade se reflecta a dois níveis: formal e contextual. Somente assim, o documento poderá ganhar uma nova autenticidade aos olhos do aprendente.

A este respeito, o objecto-filme enquanto suporte didáctico cumpre ambos os níveis de autenticidade enunciados: a nível formal, pois foi criado enquanto

⁴⁷ Françoise Demougin e Pierre Dumont. *Op. cit.*, p. 27.

objecto artístico como expressão do imaginário de um autor, para fins que não a sua abordagem didáctica na sala de aula; por outro lado, a nível contextual, apresenta-se como autêntico ao aprendente, pois procura sempre ter um efeito de realidade junto do espectador, mesmo que revele uma sociedade e uma cultura parcialmente reais e ficcionadas.

Para efectuar esta escolha, Maddalena de Carlo defende que o professor siga três critérios:

- a pertinência – o documento deve ser pertinente aos olhos dos aprendentes para que estes possam encontrar, pelo menos, um elemento conhecido e, desta forma, despertar a sua curiosidade e despoletar aos seus conhecimentos por continuidade;
- a performatividade⁴⁸ – o documento deve permitir uma participação considerável do aprendente para que a qualidade da recepção seja válida;
- a explorabilidade – deve enquadrar-se nos programa das aulas de língua e oferecer múltiplas hipóteses de actividades.

Como vimos, a escolha do filme enquanto suporte didáctico obedece a estes três critérios: oferece, não só, a possibilidade de múltiplas propostas de exploração na aula de FLE, mas, sendo um documento autêntico na sua essência, adquire uma nova vida e autenticidade junto dos aprendentes enquanto espectadores, tornando a sua recepção mais válida e potenciando a curiosidade, a expressão, o confronto de pontos de vista e de opiniões sobre um mesmo fenómeno sociocultural.

Para além disso, não esqueçamos que o filme permite conhecer o quotidiano cultural do outro, de um grupo ou do país em que este se encontra sob múltiplas facetas. A sua riqueza constrói-se à volta de diferentes personagens, das suas histórias e experiências, das suas formas de agir e pensar, mas também das

⁴⁸ Decidimos adaptar para Português o termo francês *performativité* introduzido por Maddalena de Carlo.

ruas, das casas, das cidades que frequentam, dos objectos que utilizam ou das roupas que envergam ou dos hábitos que revelam.

No que diz respeito à sua exploração na aula de FLE, o filme revela-se de uma riqueza evidente numa perspectiva intercultural: articulando-se a sua exploração em três momentos-chave, especificamente, a sensibilização e a introdução à problemática do filme, a compreensão e a interpretação do filme e, por fim, a expressão sobre ou a propósito do filme e dos seus elementos (personagens, acções, espaços, tempos, sucessão de acontecimentos, fenómenos socioculturais ilustrados, entre outros).

A possibilidade de exploração de actividades que correspondem a estes três momentos-chave permitem, de facto, desenvolver as aptidões ou as capacidades interculturais apresentadas no *QECRL* (cf. 5.1.2.2.), conforme verificamos de seguida.

No primeiro momento de sensibilização e introdução à problemática do filme, orienta-se a entrada no filme através da localização no seu contexto e da experiência do aprendente. Para tal, emitem-se hipóteses quanto a personagens, cenários, acções. Nesta fase, parte-se dos dados primeiros que vêm ao espírito do espectador que poderão, muito provavelmente, revelar representações estereotipadas ou mesmo preconceitos. Por conseguinte, faz-se, neste momento, uma sensibilização às noções de cultura e de fenómenos culturais bem como se promove a capacidade para ir além das relações superficiais estereotipadas.

Num segundo momento, de compreensão e interpretação, parte-se da observação do canal visual e da confirmação fornecida pelo canal sonoro, compreendendo acções, personagens, factos quotidianos ou conflitos que constroem ou articulam a narração do filme. Emitem-se, assim, hipóteses sobre os comportamentos e trabalha-se o efeito de surpresa ao verificar-se a validade dessas hipóteses. Simultaneamente, explica-se o funcionamento dos sistemas culturais e percebe-se um imaginário individual ou colectivo.

Este é o momento que convida à análise do contexto, à mobilização de conhecimentos e à capacidade de síntese e reflexão. Deste modo, promove-se a

sensibilidade cultural ao serem estabelecidas relações entre diferentes sistemas culturais e desenvolvidas as capacidades para identificar e usar estratégias com vista ao contacto com gentes de outras culturas. Para além disso, treina-se a capacidade para gerir, eficazmente, situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais.

No terceiro e último momento de expressão sobre ou a propósito do filme e dos seus elementos, dá-se lugar a uma fase de apropriação pessoal dos diferentes elementos, suscitando reacções. Leva-se, então, o aprendente a tomar posição e a exprimir-se, quer por escrito, quer oralmente, sobre as realidades retratadas na obra cinematográfica ou sobre alguns elementos que a constituem.

Neste momento da abordagem, o filme constitui um ponto de partida para actividades dirigidas de desenvolvimento que visam a expressão do aprendente, as suas observações pessoais, o seu julgamento. Deste modo, recorre-se ao seu capital de conhecimentos e às suas experiências (da cultura materna e das culturas estrangeiras), desenvolvendo as suas capacidades para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua cultura e as culturas retratadas no filme e ainda para distinguir aspectos da sua cultura de origem e da cultura-alvo, preparando-o para futuras experiências com essa mesma cultura-alvo ou mesmo com qualquer outra cultura que não a sua.

II – Estereótipo do jovem da *banlieue* de Paris

1. *Banlieue* e (sub)urbanidade

O termo *banlieue*, hoje em dia, está profundamente marcado por uma conotação pejorativa. Por influência dos media, a imagem de uma coroa densamente povoada em volta de uma grande cidade acarreta conceitos de valor semântico negativo como marginalização, exclusão, incivilidade ou mesmo criminalidade. Com efeito, a imagem reductora que recebemos da *banlieue* toma, muitas vezes, a forma de uma imagem-símbolo de comportamentos e expressões marginais das populações que vivem nas periferias das grandes cidades.

Todavia, a realidade social e geográfica que conhecemos hoje, resultante de medidas que visavam combater a necessidade de acolher novas populações, não é mais que um espelho da sociedade multicultural em que vivemos. Vibrante de pluralidade, a *banlieue* deve ser considerada em toda a sua riqueza: diversidade urbanística e arquitectónica; riqueza demográfica, multirracial e multicultural; multiplicidade de situações económicas e sociais.

Recuemos, no entanto, um pouco no tempo para compreendermos melhor a origem dessa riqueza. O termo *banlieue* existia já na Idade Média e tinha uma definição sobretudo jurídica: perímetro, neste caso coroa, de uma légua (*lieue*), entre a cidade e o campo em que se exercia a autoridade do senhor que dirigia a cidade, o direito de vassalagem (*ban*). Por um lado, essa autoridade do senhor manifestava uma dependência e uma sujeição das actividades da *banlieue* em relação ao centro da cidade, por outro, um sistema jurídico de protecção das populações que aí residiam.

Ao contrário do que se pensa, a *banlieue* não designa, à partida, o local dos banidos ou uma terra sem lei. É, na realidade, um aglomerado de pequenas populações dispersas à volta do centro da cidade, com fortes responsabilidades no

seu abastecimento em termos de alimentos e produtos manufacturados. Encontrando-se sob a alçada do senhor que governava a cidade, era protegida pelas autoridades locais, seguia regras feudais e era submetida a um regime de fiscalidade urbana.

Porém, a coroa abastecedora englobava as aglomerações populacionais designadas por *faubourg* (fora do burgo, dos muros da cidade) e que, frequentemente, acolhiam instalações e actividades consideradas indesejáveis pelas populações do centro da cidade: cemitérios, túmulos, actividades económicas barulhentas, poluentes e degradantes. Assim, tinturarias, ferrarias, pousadas, depósitos de lixos, curtições de peles, coexistiam no mesmo espaço em que prostitutas, judeus, leprosos, transportadores, tarefeiros e diversos artesãos se movimentavam. Como podemos verificar, a associação de excluídos da sociedade e de artesãos e comerciantes (que aí se instalavam para evitar o pagamento de portagem dos seus produtos à entrada da cidade) é o primeiro aspecto que contribui para uma imagem de rejeição e exclusão.

Para além disso, sob o segundo Império, a burguesia francesa desenvolve um gosto pela *villégiature*, procurando espaços de lazer e actividades de recreio junto da natureza. Os burgueses aproximam-se, então, da natureza que ainda domina grandes partes da periferia das grandes cidades. Deste modo, a paisagem e as actividades da *banlieue* diversificam-se.

Num panorama nacional claramente dominado pela aglomeração parisiense, a *banlieue* acolhe simultaneamente artesãos, manufacturas e casas de campo, explorações agrícolas e espaços de recreio. Focando-nos apenas na realidade de Paris e da sua aglomeração (pela especificidade deste trabalho), verificamos no século XVIII uma tendência para as periferias artesanais, a este e oeste, e para casas nobres e instalações de lazer da burguesia, a oeste da cidade, como nos conhecidos *faubourgs* Saint-Honoré ou Saint-Germain.

Como vemos, a *banlieue* enriquece, progressivamente, em termos de diversidade, devido às consequências de algumas dicotomias como inclusão/expulsão, cidade/província ou actividade urbana/beleza natural. Fruto

destes contrastes, a divisão geográfica do espaço arrasta apreciações qualitativas e eventuais classificações de *banlieues* ricas ou pobres, de paisagens agradáveis ou poluídas.

Com um crescimento demográfico regular, a aglomeração parisiense transforma-se num espaço de grande diversidade de locais e de populações. As pequenas construções vão dando lugar a lotes de pequenas ou médias urbanizações. Deste modo, a continuação do crescimento urbano da aglomeração, fortemente centrada na cidade de Paris, provoca um aumento de migrações quotidianas para o centro.

Este sucessivo crescimento urbano arrasta, muitas vezes, uma transformação da paisagem: aos terrenos agrícolas sucedem-se terrenos industriais e empreendimentos residenciais. Deste modo, os muros da cidade vão cedendo e abrem-se à periferia: a separação física dá lugar a uma continuidade, chegando mesmo a integrar antigos *faubourgs* como bairros da actual cidade. São exemplo desse fenómeno os bairros de Montmartre e de Saint-Antoine, que passam a integrar o tecido urbano da capital quando a sua dimensão demográfica ou económica se tornam incontornáveis.

Sem muros reais, estes subúrbios conservam, no entanto, muros fictícios quer pelas suas particularidades sociais (zonas habitadas por populações operárias e mais desfavorecidas), quer por características físicas (a utilização de tijolo vermelho na habitação ou a construção do *boulevard* periférico).

Esta divisão artificial, mas visível, do centro da cidade e da sua periferia leva à separação entre o centro ordenado e o caos urbanístico das cidades periféricas que, inicialmente, conservam uma certa cultura rural e cujas populações devem fazer ainda uma aprendizagem da urbanidade.

A distribuição aleatória de casas individuais, de pequenas quintas, de barracas e de pequenos prédios colectivos caracterizam esse mesmo caos. Para além disso, a *banlieue* revela já uma distribuição desigual das suas populações: por um lado, concentram-se bairros operários, marcadamente populares; por outro, zonas residenciais burguesas.

A primeira metade do século XIX caracteriza-se pelo aumento demográfico e, por conseguinte, pelo crescimento da construção desregrada. Atraídas pelo crescimento económico da capital e da sua aglomeração, várias populações rurais, inicialmente periféricas da capital, criam uma vaga de migrações para a *banlieue*.

Novas cidades, sobretudo de origens operárias, surgem então, como Batignolles, tornando-se fortes pólos de atracção de populações: próximas de postos de trabalho e servidas, de alguma forma, por meios de transporte. As novas cidades, com terrenos e casas mais acessíveis à bolsa das camadas mais populares da população francesa, acolhem progressivamente mais população e transformam-se rapidamente em cidades sobrelotadas.

Todo este panorama tem, necessariamente, tendência a degenerar com o aumento da industrialização. Assim, na segunda metade do século XIX, com o desenvolvimento do caminho-de-ferro, abrem-se novas oportunidades a diversos níveis: em primeiro lugar, espaços anteriormente pouco atraentes abrem novos horizontes em consequência da expansão da rede ferroviária e da abertura de novas vias; em segundo lugar, atraem novos sistemas produtivos, novas indústrias e mais oportunidades de emprego; em terceiro lugar, a necessidade de mão-de-obra arrasta um forte êxodo rural e um crescimento demográfico sem precedentes.

Por conseguinte, a *banlieue* torna-se mais populosa que o centro: desde a forte atracção dos locais de emprego ao custo elevado das rendas no centro da cidade, vários factores contribuem para o desenvolvimento de uma periferia cada vez mais operária e atraída para o centro da cidade, dominado pela burguesia.

Associada a este forte crescimento demográfico, encontramos uma urbanização totalmente desorganizada: a instalação de novas indústrias ignora as necessidades imobiliárias das populações e, rapidamente, a *banlieue* se transforma numa selva de construções sem condições de habitabilidade. São frequentes, no início do século XX, os bairros operários, criados pelas empresas, mas também os aglomerados de casas junto às indústrias.

Para além disso, uma forte especulação imobiliária ocorre junto às gares e vias ferroviárias. Na sequência da venda de propriedades rurais por uma aristocracia arruinada, alguns terrenos são divididos em lotes individuais, permitindo que muitos operários façam a sua própria casa clandestina, sem condições básicas de saneamento, distribuição de água ou de electricidade.

A *banlieue* apresenta-se, então, como um local inabitável, mas transbordante de habitantes: sobrepovoada, de esgotos a céu aberto, fortemente poluída por fumos e descargas industriais, a sua paisagem urbana é um retrato de insalubridade pública, conforme descreve o geógrafo Edouard Bruley:

Le fléau du lotissement s'est considérablement aggravé dans ces dernières années : bientôt tous les parcs et tous les champs auront disparu dans un rayon de 30 km autour de Paris. Certaines agglomérations sont d'ailleurs un véritable scandale ; malgré les promesses des vendeurs de terrains, on n'y trouve ni chemin, empierré, ni eau, ni électricité. Les malheureux acquéreurs, perdus dans la boue, loin de tout centre habité, se voient ruinés sans recours.⁴⁹

Face a este panorama degradante e a um constante aumento demográfico na aglomeração parisiense, o Estado vê-se obrigado a intervir, aplicando sanções aos construtores, mas também aos residentes, de modo a minimizar o desordenamento urbano e a dotar a *banlieue* de um plano de ordenamento. Por conseguinte, em meados dos anos 40, grande parte das habitações possui já ligação à rede eléctrica ou de água potável, no entanto, tardam ainda as ligações à rede de esgotos.

A proliferação que se segue, no período entre guerras, de lotes e construções defeituosas ao longo das linhas ferroviárias, transforma estas vias de comunicação em eixos de desordenamento urbano.

⁴⁹ Citado por Hervé Vieillard-Baron. *Les Banlieues : des singularités françaises aux réalités mondiales*. Paris : Hachette, 2001, p. 55.

Com efeito, o encarecimento dos terrenos e casas próximos das gares de comboios, arrasta as populações mais modestas para terrenos mais baratos, sem acesso às redes de serviços públicos de transportes ou à rede energética. Este alastramento da *banlieue* degradante aumenta a imagem de repulsa da periferia, como afirma Hervé Vieillard-Baron: «Avec l'imposition d'une imagerie négative, le mot *banlieue* a été vidé de son contenu, au point d'être réduit à une expression générique gommant les spécificités des communes qui la composent».⁵⁰

Como vemos, as generalizações resultantes de medidas políticas e económicas apagam a diversidade vivida na *banlieue*, reduzindo-a a uma terra indesejada e indesejável, uma imagem de um lugar insalubre e inabitável.

De modo a resolver esta situação, o Estado promove a criação de cidades-jardim como resposta ao ordenamento da *banlieue* e a um verdadeiro desenvolvimento social das suas populações. *A priori*, presidem à concepção de tais cidades ideias como o higienismo, a separação do habitat e da zona industrial, a relação privilegiada homem/natureza, a associação da racionalidade económica à estética urbanística. Entre 1921 e 1939, constroem-se quinze cidades-jardim, no entanto, rapidamente se abandonam esses planos de ordenamento (que associam casas individuais ou pequenos prédios colectivos a elementos naturais como árvores, relvados ou cursos de água) em detrimento dos grandes empreendimentos colectivos.

Mais económicos para o Estado e para os privados, mais fáceis de controlar em termos de gestão pública e mais imediatos em termos de resposta à crise do alojamento, os grandes empreendimentos caracterizam-se pela associação de torres e de blocos de apartamentos de linhas rectilíneas. Assim, a relação homem/natureza é abandonada em privilégio da massificação dos grandes conjuntos de habitação colectiva.

Se por um lado, estes grandes empreendimentos constituem uma resposta rápida às necessidades de alojamento levantadas simultaneamente pelo contínuo

⁵⁰ Hervé Vieillard-Baron. *Op. cit.*, p. 60.

êxodo rural, pela chegada das primeiras vagas de imigrantes e, ainda, pela destruição parcial ou integral de habitações durante a Segunda Guerra Mundial, por outro lado, são fruto da mais moderna tecnocracia.

Tratava-se, na realidade, de responder às necessidades quantitativas e económicas com propostas modernas: as grandes urbanizações (cópia importada dos Estados Unidos) eram realizações de grande envergadura que, recorrendo à industrialização da construção e à mais moderna tecnologia, permitiam criar unidades residenciais de milhares de alojamentos: O Estado empenha-se na sua implementação e propõe a criação das ZUP (Zonas de Urbanização Prioritária), com dois patamares mínimos de 500 ou 1000 alojamentos por zona residencial, prevendo a promoção de uma certa autonomia territorial para evitar uma futura transformação em enclaves, como podemos ver pela definição apresentada pela revista *Urbanisme* em 1959:

Réalisation de grande envergure représentant des unités résidentielles élaborées et complètes, c'est-à-dire comportant des centres d'activité, de commerce, d'administration, de protection sociale, de loisir, de culture pour leurs habitants et conjuguées avec des zones industrielles assurant l'emploi nécessaire.⁵¹

Para além disso, uma ideologia moderna subjaz a este projecto: associando a habitação numerosa a equipamentos sociais colectivos, como escolas, espaços desportivos e religiosos, tais empreendimentos visavam abolir a distinção de classes, unificando modos de vida e promovendo valores comuns de respeito e preservação da propriedade individual e colectiva.

Para que se conseguisse a abolição da distinção de classes, o Estado francês prevê a coexistência de HLM (Habitações de Aluguer Moderado) no seio destas grandes urbanizações. Desta forma, pretendia-se dar condições normais de habitação a todos os Franceses, inclusive aos mais desfavorecidos.

Esta iniciativa traduz, claramente, um esforço do Estado em integrar todos os cidadãos na nação, procurando redistribuir, em parte, a riqueza nacional e

⁵¹ Citado por Hervé Vieillard-Baron. *Op. cit.*, p. 65.

proporcionando oportunidades idênticas a todos os cidadãos em termos de acesso à habitação e de inserção social.

Como vimos, a industrialização da construção foi essencial para a instalação destas grandes urbanizações: recorrendo ao trabalho em série, à repetição de modelos e à planificação metódica de tarefas e trabalhadores, reduziu certamente a diversidade em termos paisagísticos, mas contribuiu em muito para um certo planeamento urbano. Acresce o facto de empregar uma grande quantidade de mão-de-obra das mais diversas profissões associadas ao sector da construção e do imobiliário. Para colmatar tais necessidades e conseguir suprir as necessidades no menor tempo possível, um grande número de mão-de-obra estrangeira é chamada pelo Governo, arrastando uma vaga de imigração.

Porém, os fogos construídos nestes grandes empreendimentos nem sempre correspondiam às necessidades de alojamento: as habitações eram, muitas vezes, demasiado caras para operários ou imigrantes, o que fez com que os primeiros se instalassem, por vezes com famílias numerosas, em pequenos apartamentos, menos confortáveis, mas mais baratos e que, os segundos procurassem barracas, vagões, contentores ou casas devolutas. Uma vez mais, uma construção clandestina e paralela coexistia com a expansão urbana do perímetro da cidade.

Este novo conceito de habitação colectiva dotada de uma certa autonomia reflecte um esforço de racionalização da cidade e das actividades humanas, bem como de aproveitamento da tecnologia, no entanto, os seus objectivos iniciais foram, frequentemente, deturpados e ao funcionalismo ideal dá lugar uma busca incessável pelo mais económico e pelo mais rentável.

Essas urbanizações situavam-se, muitas vezes, em zonas mais afastadas da periferia, pois aí os terrenos eram mais vastos, mas sobretudo mais baratos. Por conseguinte, os blocos habitacionais encontravam-se afastados dos principais eixos de comunicação e os seus habitantes tinham um acesso difícil às redes de transportes públicos.

Como agravante, os equipamentos sociais, bem como o ordenamento dos espaços colectivos inicialmente projectados, não eram uma prioridade, o que,

associado à monotonia arquitectónica da industrialização e da massificação da construção, contribui para uma nova imagem negativa associada às realidades da *banlieue*.

Todavia, a população não cessava de crescer: entre os censos de 1954 e os de 1968, a aglomeração parisiense cresceu cerca de dois milhões, conhecendo um novo agravamento do défice de habitação. Por falta de crédito, de vontade política ou de coordenação das autoridades locais, a primeira vaga de grande empreendimentos urbanísticos não estava ainda concluída, no entanto, novas necessidades em termos de habitação surgiam.

Assim, as primeiras grandes urbanizações com redes de transporte em atraso, equipamentos desportivos insuficientes, espaços comerciais inacabados ou equipamentos culturais suprimidos, teriam de ser conjugadas com uma nova geração de empreendimentos, mais cuidados urbanisticamente e com uma maior sofisticação arquitectónica:

La production fait un bond considérable: 100.000 logements par an dans les années 1950, 300.000 en 1958 au début de la V^e République, 550.000 dans les années 1970. De 1953 à 1975, le parc immobilier français est passé de 13 millions de logements à 21 millions. Sur ces 8 millions de logements neufs, près de 80% ont été construits, à un titre ou à un autre, grâce à une aide publique.⁵²

Na realidade, a ajuda do Estado em termos de alojamento foi essencial, não só a nível da promoção de novas construções, mas também no que diz respeito ao (re)alojamento social.

Nos anos 60, a região de Paris contava com 100 bairros de lata, habitados por 40.000 pessoas, na sua maioria imigrantes, cujos rendimentos não permitiam um acesso fácil a uma habitação digna.

O esforço nacional de erradicação desses bairros insalubres e de promoção de um certo higienismo, traduz-se na construção de mais urbanizações de grandes

⁵² Annie Fourcaut. « Qu'elle était belle la banlieue... ». *L'Histoire*, n° 315, Dezembro de 2006, p. 78-79.

dimensões, com poucos equipamentos colectivos. O Estado francês associa-se, então, à sociedade civil através de cooperativas e sociedades anónimas com o objectivo de proporcionar a esses habitantes uma habitação condigna e, deste modo, ajudar à sua integração plena na República, num esforço conjunto designado por ZAC (Zonas de Ordenamento Concertado).

Nessas zonas, as habitações de aluguer normal coexistiam com habitações de alojamento social ou de realojamento numa vontade de promover a miscigenação social, concentrando-se, sobretudo na aglomeração parisiense:

Il y avait en 1946 en France moins de 500.000 logements sociaux; trente ans plus tard, on en compte près de 3 millions, dont un tiers sous forme de grands ensembles. Ceux-ci sont au nombre de 350 environ, 43% se concentrant dans la région parisienne, où la demande est la plus forte.⁵³

Apesar do desígnio nacional da miscigenação social e da integração dos mais desfavorecidos, as diferenças entre habitantes de um mesmo espaço ou urbanização são notórias: para além de viverem no meio do betão colorido e de serem essencialmente jovens, as diferenças culturais e educacionais são evidentes, sobretudo se pensarmos nos estrangeiros, nos mais desfavorecidos e menos qualificados.

Todavia, as populações da periferia apresentam características comuns: na sua maioria são oriundas de famílias de província, outros repatriados da descolonização e outros imigrantes. Entre eles, encontramos pouco idosos e poucos adolescentes no início: são sobretudo casais jovens que iniciam a constituição da sua família, no entanto, podemos desde logo distinguir dois tipos de lares com ambições claramente diferentes.

Por um lado, um grande grupo de operários e trabalhadores não qualificados, cujas ambições são muito modestas, e que encaram a nova habitação como um espaço de vida permanente; por outro lado, um grupo de jovens

⁵³ Annie Fourcaut. *Op. cit.*, p. 79.

qualificados e mesmo de quadros, com aspirações diferentes, e que ambiciona uma melhor habitação, eventualmente no centro ou mais próxima da cidade.

A coabitação destes dois grupos de populações leva, em primeiro lugar, a um sentimento de injustiça por parte dos segundos. Ao verificarem a facilidade de acesso à propriedade e às ajudas do Estado dadas aos estrangeiros e aos mais desfavorecidos, vêem frustradas as suas ambições de ascensão social, pois, no seu caso, essa ascensão será exclusivamente fruto do esforço financeiro familiar e do empenho profissional individual.

Para além disso, visões diferentes quanto ao uso dos espaços comuns e dos equipamentos colectivos levam, por vezes, a alguns conflitos. Cansados da presença barulhenta e do desrespeito pela propriedade comum e individual por parte dos jovens das classes mais populares, as jovens famílias mais qualificadas (e mais dinâmicas em termos de preservação dos espaços comuns e de promoção da civilidade) partem e procuram outras formas de habitação, nomeadamente, residências individuais. Novas formas de crédito permitem a essas famílias, financeiramente mais confortáveis, aceder à propriedade individual e habitar outras zonas mais atraentes esteticamente, mais tranquilas e com casas melhor equipadas, na chamada zona periurbana.

Como podemos concluir, a vontade de miscigenação social cai por terra, provocada pela simples lei do mercado da oferta e da procura. Se, inicialmente, o objectivo era evitar os enclaves e promover a diversidade, a *banlieue* dos grandes empreendimentos cai num monofuncionalismo residencial, num desleixo de manutenção e embelezamento, numa imagem pouco atraente para jovens qualificados com aspirações de ascensão social.

Em alguns anos, essa imagem negativa associada à qualidade duvidosa de algumas habitações (que apresentam progressivamente deficiências de construção), à falta de civilidade e conseqüente desatenção por parte dos órgãos de gestão municipal, levam ao sentimento de abandono por parte das populações que permaneceram nessas urbanizações. O ciclo vicioso de incivildades, de edifícios e equipamentos degradados, de desinvestimento do Estado faz com que

as famílias mais desfavorecidas que ficaram nessas periferias se sintam abandonadas pela República.

Como agravante, muitas delas são tocadas pelo desemprego na sequência da mecanização do trabalho e da desindustrialização da *banlieue*, que vê o sector terciário sobrepor-se à indústria. A perigosa associação do desaparecimento de algumas actividades económicas à falta de qualificação dessas populações produzem um cocktail explosivo de tédio, delinquência e criminalidade no seio de uma população que não vê a habitação social como uma etapa transitória das suas vidas, mas como um estado definitivo.

A este processo segregativo de formação de enclaves devemos associar a formação de pequenos guetos. Se na sua vontade de promover a integração de imigrantes, o Estado tinha tido o cuidado de evitar a formação de guetos ao aplicar quotas de distribuição de estrangeiros (15% por bloco), não conseguiu calcular os efeitos da lei da oferta e da procura.

Com a partida dos jovens mais qualificados, muitas casas são ocupadas por imigrantes (na sua maioria oriundos dos países do Magrebe e da África subsariana) que, por necessidades específicas de realojamento ou por lógicas de reagrupamento comunitário, permitem a evolução desses espaços urbanos em guetos de estrangeiros.

Assim, a ideia inicial de promoção da urbanidade, ou seja, de valores como civilidade, sociabilidade e culto do saber viver em conjunto num espaço urbano vê-se, rapidamente, substituída por uma nova realidade que podemos designar de suburbanidade.

Com efeito, nos subúrbios, a civilidade torna-se incivilidade, a sociabilidade deriva em segregação e o saber viver em conjunto dá lugar à desigualdade social, dominada pela marginalidade, a delinquência e a criminalidade.

A crescente crise económica das populações mais modestas e menos qualificadas que permaneceram nos subúrbios, provocada em grande parte pelo aumento do desemprego, traz consequências devastadoras para essas zonas

urbanas. Em primeiro lugar, o sentimento generalizado de injustiça social e de abandono por parte das instituições republicanas levam estas populações sem projectos a perderem as suas referências enquanto cidadãos.

Les défauts des grands ensembles sont connus depuis longtemps : ils rompent l'harmonie du paysage urbain ; ils s'intègrent mal ou ne s'intègrent pas à la vie de la ville ; ils donnent à leurs habitants l'impression à la fois de l'isolement et de l'entassement dans un monde complètement artificiel ; ils entraînent une dépossession de la commune au profit de l'organisme constructeur (...) ; ils favorisent la ségrégation sociale lorsque l'organisme responsable est très souvent "à vocation sociale" ; ils tendent, dans de très nombreux quartiers, à transformer le citoyen en résident.⁵⁴

Sentindo-se apenas residentes do território francês, mas não cidadãos da República Francesa, não se identificam com a maior parte das instituições democráticas e republicanas: escola, municipalidades, forças policiais, entidades de acção social, partidos políticos, sindicatos, representam um mundo que não os respeita e que, pelo contrário, os toma como hostis.

Em segundo lugar, este sentimento de hostilidade leva, obviamente, ao aumento das incivildades e do vandalismo: alvo primeiro das contestações populares, as instituições da República viraram costas a estas populações deixando-os sobreviver no mundo frio do betão, caracterizado pela degradação, pela fragilidade do espaço público e pela permanente desqualificação do património.

Estes fenómenos de segregação social levam à cristalização do termo *banlieue* na linguagem corrente. Adquirindo uma carga simbólica de espaço suburbano, semanticamente, o termo *banlieue* é cada vez mais associado à forma arquitectónica dos blocos monofuncionais de betão, à marginalidade espacial e social, à segregação, à tensão social e à crise de valores das camadas populares.

⁵⁴ Testemunho de Olivier Guichard, Ministro do Equipamento e do Ordenamento do Território de vários governos franceses da década de 70, citado por Hervé Vieillard-Baron. *Op. cit.*, p. 85.

Com efeito, certas regiões periféricas gozam de uma plena urbanidade e respiram aberta e saudavelmente os benefícios da diversidade social e multicultural que as compõem. Porém, como afirma Hervé Vieillard-Baron, nesses casos o termo *banlieue* não faz sentido e, consciente ou inconscientemente, essas regiões periféricas são tomadas como parte integrante do perímetro urbano:

La banlieue proche, quand elle est bien reliée au centre, remplit aussi cette fonction [diversité d'activités et de loisirs ; mais aussi des appartements en location]. Souvent même, elle n'est plus regardée, ni pensée comme banlieue et, de ce fait, elle participe de la centralité.⁵⁵

De facto, o termo *banlieue* possui uma forte carga cultural partilhada negativa: quando os espaços periféricos promovem uma vida plena e equilibrada dos seus habitantes não são considerados *banlieue*. Pelo contrário, o mundo artificial e desigual em que vive grande parte dos habitantes da aglomeração parisiense é um espaço de segregação. A *banlieue* é, hoje em dia, vista como o local (*lieu*) habitado pelos (auto)excluídos da sociedade, pelos rejeitados pela República, pelos banidos (*ban*) do projecto comum nacional.

2. Marginalidade e violência urbana

Como vimos, as mudanças no mundo do trabalho (automatização e informatização das tarefas, deslocalização das empresas) tiveram profundas consequências no tecido social. O desemprego, o emprego sazonal e a consequente precariedade das condições de vida das classes populares aumentaram a crise social vivida pelas populações instaladas nos bairros periféricos.

À anteriormente referida segregação física e espacial da *banlieue*, associa-se, agora, uma profunda segregação económico-social para a qual contribuem diversos factores que, *a priori*, revelavam bons princípios, mas que, a longo

⁵⁵ Hervé Vieillard-Baron. *Op. cit.*, p. 110.

prazo, se traduziram num desencantamento cada vez maior das populações e num descrédito acentuado nas instituições republicanas e nas políticas de Estado.

Por um lado, a massificação do ensino promoveu junto de vários jovens esperanças de ascensão social que foram, rapidamente, frustradas pela realidade do mundo laboral. Por outro lado, as políticas urbanas de que falámos anteriormente, concentraram populações de famílias numerosas, desenraizadas, com menores qualificações e poucas oportunidades de ascensão social.

Estes factores levaram, então, muitos jovens a lidar com a decepção das suas esperanças e aspirações e com uma grande indeterminação quanto ao seu futuro. Impedidos de realizar ou de concretizar planos a longo prazo (profissionais, familiares, imobiliários), os jovens dos bairros de *banlieue* vêem-se, frequentemente, obrigados a enveredar por percursos alternativos e a dedicar-se, quotidianamente, a actividades ocasionais que lhes permitam sobreviver num mundo cada vez mais concorrencial, desembaraçando-se dos constrangimentos que a sociedade lhes impõe.

Muitos comentadores e políticos franceses contemporâneos, como aponta Laurent Bonelli no seu artigo «Les raisons d'une colère»⁵⁶, definem este panorama juvenil como o fim do modelo francês e o desenvolvimento de uma sociedade paralela, à margem das leis da República.

Com efeito, quando se pensa nas populações jovens da *banlieue*, associamo-las imediatamente a uma juventude sem referências, sem qualificações, sem perspectivas de futuro e, sobretudo, sem conhecimentos ou experiência de regras sociais.

Trata-se, então, de um grupo considerável da população que vive, segundo os parâmetros das classes dominantes, à margem da sociedade e que, voluntária ou involuntariamente, faz da marginalidade o seu *modus vivendi*.

⁵⁶ Laurent Bonelli. « Les raisons d'une colère ». *Manière de voir : banlieues*, nº 89. *Le Monde Diplomatique*, Outubro-Novembro de 2006, p. 6.

Porém, para melhor compreendermos tal fenómeno devemos conhecer as características dessas camadas jovens, dos seus comportamentos e das suas formas de aprendizagem e organização social, intimamente associados à cultura da rua.

Na realidade, e ao contrário do que muitas vezes se afirma, o mal-estar vivido nesses grandes empreendimentos sociais não impediu o desenvolvimento de uma socialização plena dos seus jovens. Apesar dessas urbanizações gigantescas e descaracterizadas se revelarem incapazes de promover espaços públicos de sociabilidade, os jovens das *banlieue* escolheram, precisamente, o espaço público (nomeadamente, a rua) como local de socialização por excelência.

Vitimas do falhanço social de diversas políticas, cujas consequências imediatas podem ser traduzidas, de modo simplista, no insucesso escolar, no desemprego, no descrédito na ordem e nas regras sociais, na delinquência e na violência, os jovens dos bairros periféricos encontram modos de socialização fora das instituições em que já não acreditam.

Com efeito, a representação social dominante dos grandes empreendimentos urbanos como espaços de má reputação, selvas urbanas degradadas e habitadas por populações que não desejam aí habitar, não corresponde de todo à verdade.

Todavia, é verdade que em vários bairros periféricos o estado de degradação dos grandes empreendimentos e do património colectivo é bastante avançado. À arquitectura monolítica, marcada por fachadas sombrias e pouca iluminação, associamos escadas e ruas sujas, paredes cheias de grafitis, vidros quebrados ou inexistentes, espaços verdes reduzidos e degradados.

A percepção e a vivência dos espaços comuns, nesses bairros, são diferentes e o sentimento dominante é o da despreocupação face a um lugar que lhes foi socialmente imposto e do qual não sairão facilmente.

Assim, são comuns os comportamentos de rejeição do espaço que, por não ser respeitável, não deve ser respeitado⁵⁷. Aliás, esta atitude é, frequentemente, promovida e esta imagem negativa, muitas vezes, reivindicada pelas populações que vivem nestes bairros, por exemplo, em reportagens e entrevistas aos diferentes media.

Paradoxalmente, existe, junto dos jovens desses bairros, uma verdadeira cultura de rua e uma apropriação do espaço colectivo para realização de todas as suas actividades de socialização. Profundamente inscritos num espaço físico onde nasceram, cresceram ou aprenderam a vida em comunidade, a sua existência e a sua aprendizagem social têm lugar, quase exclusivamente, na rua.

Unidade de referência fundamental para a sua existência enquanto ser humano e para o funcionamento do grupo em que se integra, este jovem vê a rua como o seu espaço, onde desenvolve as relações interpessoais, onde realiza as suas actividades de lazer, onde se sente útil e realizado.

Para além disso, os grandes blocos de construção que determinam o perímetro do bairro marcam um território com o qual os jovens estabelecem uma relação forte de identificação e afinidades. Demarcado pela unidade arquitectónica e fechado pela altura dos edifícios ou, por vezes, pelas vias rodoviárias ou ferroviárias, os bairros de *banlieue* são uma espécie de território exclusivo das populações que aí residem.

Local de nascimento e crescimento, de recordações e fantasias, o bairro desempenha um suporte maior da identidade dos jovens da periferia que aí passam praticamente todo o seu tempo, apenas fazendo incursões ocasionais ao centro para saídas nocturnas, visitas a centros comerciais ou competições desportivas.

Com o crescimento, alguns terão de abandonar a *cité* para prosseguir os seus estudos, num liceu por exemplo, ou para desempenhar a sua profissão, no

⁵⁷ David Lepoutre, na sua obra *C ur de banlieue* (Cf. Bibliografia), faz vários relatos de incivildades nos espaços colectivos, nomeadamente, desleixo pelo bem comum, depósito de lixos na via pública, lançamento de objectos pelas janelas, destrui o voluntária de mobiliário urbano, entre outros.

entanto, tal situação acarreta uma séria de consequências, nomeadamente, o afastamento dos seus pares e a afirmação de uma rejeição da vida de *banlieue*.

Socialmente considerados espaços de insegurança, os bairros periféricos são, na realidade, o espaço que maior segurança transmite aos seus residentes: protegidos do mundo externo e de uma sociedade que os olha com hostilidade, estes jovens sentem-se protegidos no seu território e, pelo contrário, ameaçados quando estranhos o invadem (sobretudo, se esses estranho representam o poder ou as instituições republicanas).

De facto, todo o imaginário juvenil é dominado pelo espaço do bairro e pela cultura de rua e as suas actividades. O seu quotidiano desenrola-se neste espaço de reclusão que, apesar do desconforto físico das suas condições, lhes transmite um conforto emocional e identitário:

Au sein de leur quartier, les adolescents se sentent en terrain conquis et familier, à la fois protégés par leurs pairs des agressions physiques d'éventuels inconnus ou étrangers, et aussi et surtout à l'abri de la violence symbolique du monde extérieur.⁵⁸

A reclusão neste espaço e o consequente sentimento de segurança aí experimentado fazem com que os espaços externos ao bairro sejam tomados como ameaças à identidade e à integridade do indivíduo. A intromissão ou a frequência de outros territórios podem ser fonte de conflitos ou de descontinuidade de modos de vida, como é o caso do espaço escolar.

À liberdade vivida na *cit e* e ao diferente sistema de regras que a regem, opõe-se um espaço externo, regido pelas classes dominantes e pela República, em que as regras, a disciplina, os valores e mesmo os saberes privilegiados se opõem frontalmente às prioridades da vida de bairro e da cultura de rua.

De facto, a cultura de rua, por influência de culturas populares e mediterrânicas, caracteriza-se por uma plena ocupa o dos espaços públicos. Numa clara indefini o entre público e privado, os jovens ocupam os espaços públicos (praças, campos de jogos, parques infantis, caves, pátios, arcadas de

⁵⁸ David Lepoutre. *C eur de banlieue : codes, rites et langage*. Paris : Odile Jacob, 2001, p. 61.

edifícios, escadas, corredores, entradas de prédios) como se fossem espaços privados. Aí desenvolvem processos de socialização e relações interpessoais, aí praticam actividades desportivas e culturais, aí constroem a sua identidade.

Tal como nas culturas mediterrânicas e ao contrário das sociedades urbanas contemporâneas, os espaços públicos são propícios ao convívio e ao desenvolvimento de actividades lúdicas: conversas, jogos entre grupos, demonstrações de dança ou outras habilidades desportivas, audição ou execução de música, competições de futebol, basquetebol ou de veículos motorizados, desenrolam-se nestes locais sem constrangimentos de ocupação do espaço ou do horário da sua realização.

Outro factor que contribui para a marginalização destes grupos de jovens é o seu aparente afastamento da cultura francesa. Com efeito, nestes bairros periféricos, as origens sociais e culturais são as mais diversas e traduzem-se em práticas familiares quotidianas extremamente variadas: dos hábitos alimentares ao vestuário, dos preceitos morais às práticas religiosas, os bairros periféricos vivem uma diversidade e uma riqueza impressionantes.

Porém, um olhar simplista sobre esta realidade pode transmitir ao público em geral que nesses territórios não há Franceses e que são apenas guetos de estrangeiros não integrados na sociedade e modos de vida franceses.

Como sabemos, na sequência da evolução actual das sociedades, o conceito de estrangeiro é cada vez mais relativo e a percepção de que um estrangeiro tem traços identitários específicos ou um aspecto físico diferente pode ser enganadora e redutora da complexidade das sociedades contemporâneas. Muitos são os franceses, frequentemente de origem estrangeira, que têm traços identitários específicos ou uma cor de pele diferente da maioria dos seus compatriotas. No entanto, isso não determina que não seja um cidadão francês.

Realmente, uma grande população de imigrantes concentra-se nestes bairros periféricos. Parafraseando os dados apresentados por David Lepoutre, podemos tomar como exemplo a comuna de La Courneuve que, nos censos de 1990, possuía uma população de estrangeiros de 25%. Por comparação com os

censos de 1968, David Lepoutre conclui que nesses grandes empreendimentos, essa população aumentou de 11% em 1968 para 28% em 1990. De facto, estes bairros concentram mais população estrangeira que o centro, no entanto, a sua população é maioritariamente francesa, ainda que as suas origens sejam estrangeiras ou ultramarinas.

As diferenças de origens e de práticas culturais são, nos bairros periféricos, marcantes. Contudo, verifica-se na população juvenil uma série de traços comuns. Nascidos e/ou criados no mesmo espaço, escolarizados nas mesmas instituições, socializados nas mesmas periferias e consumindo os mesmos meios de comunicação, os jovens da *banlieue* manifestam uma assimilação dos elementos da cultura de acolhimento.

Apesar de orgulhosos nas suas origens, sobretudo face a situações de exposição ou confronto com as instituições da cultura dominante, estes jovens vivem, uma vez mais, uma situação de marginalidade que podemos designar de dupla marginalidade: por um lado, são colocados à margem pela sua diferença de origem, de cor de pele ou de práticas religiosas e culturais; por outro lado, encontram-se também à margem da cultura de origem dos pais. Muitas vezes, não conhecem a terra natal dos pais, não partilham os mesmos valores ou revelam um profundo desconhecimento da língua materna dos seus progenitores: apesar de compreenderem razoavelmente essa língua, apresentam dificuldades na expressão, utilizando-a raramente no seu quotidiano:

Les jeunes issus de l’immigration se trouvent souvent en rupture plus ou moins complète avec les modèles culturels de leurs parents, dont ils moquent volontiers – par exemple, en les désignant ironiquement comme “ typiques ” (*piqueti*) – les attitudes et les conduites importées du pays d’origine.⁵⁹

Esta dupla ruptura marca profundamente a sua identidade. Conscientes da estigmatização da sociedade, desenvolvem uma subcultura da exclusão fortemente marcada pela etnicidade: a sua identidade é, então, reconstruída e por si criada,

⁵⁹ David Lepoutre. *Op. cit.*, p. 87.

misturando a modernidade do país de acolhimento, mas enraizada no passado mítico ou fantasiado das suas origens étnicas.

Por conseguinte, a cultura de rua faz uma síntese de elementos franceses e étnicos que, no caso de árabes e africanos, chega mesmo a traduzir-se em comportamentos ostentatórios das origens étnicas: hábitos alimentares, rituais religiosos, roupas e acessórios étnicos, um passado histórico ou mítico, caracterizam esses jovens e estão, muitas vezes, na origem de grupos ou de tribos urbanas. Contudo, são grupos e tribos reconstruídos que tomam como base comum uma cultura recomposta:

- por um lado, os árabes (*reubeux*, anteriormente designados por *beurs*), que reúnem jovens de origens e práticas culturais tão diversas como argelina, marroquina, cabile, ou tunisina. Estes grupos de jovens fazem a apologia das grandes aglomerações urbanas e de uma marginalidade assumida, profundamente enraizada em práticas culturais árabes e religiosas islâmicas;
- por outro lado, os negros (*zoulous* ou *reunois*, anteriormente designados por *noirs*), reunindo jovens com origens no Senegal, no Mali, no Zaire, na Martinica, na Guadalupe ou nas Comores, entre outros. São jovens profundamente marcados por influências da cultura negra norte-americana, nomeadamente, a vida do gueto, a cultura hip-hop e a música rap, reivindicando um passado marcado pela escravatura e pela opressão dos colonizadores.

Quer pela sua importância quantitativa, quer pela sua capacidade de organização de grupos, estes dois últimos dominam as tribos urbanas, no entanto, outros grupos de origens étnicas diferentes coexistem: chineses (*noiches*); hindus (*hindous*), judeus (*feujes*) e franceses “de raiz” (*céfrans* ou *gaulois*).

Porém, esta divisão artificial em grupos ou tribos urbanas não significa que estas realidades estejam cristalizadas nas práticas sociais da periferia. Com efeito,

as amizades entre diferentes raças e origens diferentes são fáceis e estas diferenças são assumidas e discutidas abertamente.

No entanto, as diferenças permitem localizar-se na multiculturalidade que caracteriza a *banlieue* e reconhecer(-se) numa sociedade complexa que, por vezes, pretende aniquilar essas diferenças. Para além disso, as afinidades étnicas têm um forte peso no desenvolvimento dos grupos, na cumplicidade entre elementos do mesmo sexo e, sobretudo, no envolvimento em ligações amorosas e namoros.

Parece-nos, então, evidente que os jovens são hoje menos sensíveis à diferença, quer pelo seu contacto quotidiano com jovens de outras origens culturais e outras raças, quer pela sua participação colectiva na vida de bairro e na cultura de rua. A frequência quotidiana dos espaços colectivos e a promoção de actividades intergrupos criam verdadeiras redes pessoais em que o leque de relações interpessoais se expande de forma extraordinária.

Quanto maior for a rede de interconhecimento, como afirma David Lepoutre, maior a sua visibilidade e importância no bairro. Desde os familiares próximos ou afastados (consequência evidente da proliferação de famílias numerosas), aos amigos de bloco, de rua ou de escola, passando pelos conhecidos de vista do bairro, a rede de conhecimentos estabelece um sistema de relações que permite caracterizar a *cité* como uma aldeia global.

De facto, no seio de cada bairro, todos se conhecem e as práticas an nimas ou voluntariamente individualistas, que vemos cada vez mais nas sociedades contemporâneas, são sin nimo de hostilidade nos bairros periféricos:

L'exub rance et l'intensité apparente des relations adolescentes de voisinage contribuent   donner au quartier un caract re anim  et vivant qui contraste singuli rement avec les descriptions mis rabilistes sur fond d'ennui et de jeunesse d s œuvr e auxquelles nous a habitu s la rhétorique journalistique, depuis une quinzaine d'années.⁶⁰

⁶⁰ David Lepoutre. *Op. cit.*, p. 121.

Com efeito, a mediatização das violências urbanas das *banlieues* e a frequente difusão sensacionalista de imagens espectaculares de carros incendiados, lojas saqueadas, prédios e ruas vandalizados, concorrem em muito para a imagem negativa dos jovens destes bairros.

Comumente associados a grupos hierarquicamente organizados e a gangs criminosos, estes jovens são vistos como uma ameaça de marginalidade, não só para a periferia, como para o centro da cidade. A amplificação de actos espectaculares e de distúrbios e conflitos ignora uma série de aspectos que, vistos fora do seu contexto sociocultural, são tomados como incivilidade, provocação, desordem e violência.

Na realidade, agrupamentos de jovens que se associam em torno de uma prática desportiva ou de um grupo musical, sem hierarquia organizada, conhecidos nos meios hip-hop como *posse*, passam muitas vezes, pelo filtro da televisão ou dos outros media, como grupos étnicos de nomes guerreiros como Black Power Junior, Tribunal MC ou Black Dragons.

Embora muitas das informações veiculadas pelos media e, mesmo, por alguns inquéritos policiais e institucionais, favoreçam, perigosamente, as generalizações negativas, como revela Romain Géry:

De nombreuses enquêtes ont montré l'existence d'un noyau dur de délinquants juvéniles "chroniques" ou "multirécidivistes"(...) Sur un échantillon représentatif des adolescents d'une ville ou d'un quartier (ayant ou non commis un délit), 5% réalisent près de 50% des petits délits, 86% des délits graves et, pour ce qui est des trafics, en couvrent même 95%.⁶¹

Estes grupos são, na sua essência, jovens profundamente enraizados na cultura de rua e na vida da *cité*, que promovem a integração dos jovens desses bairros e o seu desenvolvimento enquanto adolescentes e que não constituem qualquer ameaça para a sociedade civil:

⁶¹ Romain Géry. « Délinquance, sentiment d'insécurité et quartiers sensibles ». *DEES*, n° 128, Junho de 2003. Acedido em 23 de Junho de 2006. Disponível em <http://www.cndp.fr/archivage/valid/17233/17233-4124-3932.pdf>, p. 55.

La sociabilité adolescente de la culture des rues s'épanouit dans le cadre de groupes informels, sans hiérarchie ritualisée ni dénomination particulière, forme d'agrégation juvénile que l'on retrouve dans de nombreuses sociétés et qu'on appellera ici les "groupes de pairs". Le groupe de pairs, c'est simplement la "bande de copains" qui ont l'habitude de traîner ensemble, qui ont tissé des liens au fil du temps, en bas des cages d'escaliers, dans les rues de la cité, dans les classes de l'école, sur les terrains de foot, dans les salles de sport, en colonies de vacances, dans les centres de loisirs.⁶²

Há, no seio destes grupo, uma homogeneidade social de frequência dos espaços públicos e de práticas comuns que, muitas vezes, fortalecem os laços existentes e dão força a jovens que, desde tenra idade, são entregues a si mesmos e, por conseguinte, desenvolvem uma grande autonomia.

De facto, os principais factores de união são a mesma faixa etária e os mesmos centros de interesse, como em qualquer grupo de jovens. No entanto, as especificidades que contribuem para serem vistos como grupos de marginais resultam das suas práticas e de uma experiência constante da violência e da delinquência.

Fortemente marcados pelo respeito aos mais velhos (*les grands*), os mais jovens são iniciados e protegidos por estes, a quem devem submissão e por quem desenvolveram uma grande admiração. As relações de respeito pelos mais velhos são evidentes e, muitas vezes, os actos violentos tomados como rituais de iniciação são vistos, pelos jovens destes bairros, como riscos inerentes ao processo de socialização.

Com efeito, algumas das actividades praticadas por estes grupos de rapazes⁶³ ultrapassam a mera frequência das ruas ou a realização de actividades colectivas em espaços comuns. Para além das reuniões informais nas entradas dos

⁶² David Lepoutre. *Op. cit.*, p. 129.

⁶³ Verifica-se a existência de grupos femininos em menor número, uma vez que os grupos masculinos dominam as ruas. Para além disso, os grupos mistos são quase ausentes, o que revela que, em termos de práticas sociais e provavelmente por motivos culturais, há uma divisão sexista dos grupos de jovens.

edifícios ou nos parques públicos, das competições ruidosas de motas nas ruas, dos pontapés na bola ou do seu lançamento contra as paredes, da prática do *breakdance* ou de reuniões de *rappers*, uma série de actividades ilícitas são verificadas com frequência: roubos em lojas e supermercados, assaltos a automóveis, furto de objectos em lugares públicos, consumo de drogas, rixas e duelos são exemplos de actos delinquentes e de transgressão à lei e às regras impostas pela sociedade dominante, mas que são, nestes bairros, comportamentos “normais” com vista à socialização e à integração na aldeia urbana.

O contacto com a delinquência, ainda que efémero e ocasional na maior parte dos casos, sucede desde tenra idade e retrata uma sociedade cujo sistema de normas está, assumidamente, afastado das normas vigentes na República Francesa.

Como refere Romain Gény, no seu artigo «*Délinquance, sentiment d’insécurité et quartiers sensibles*»⁶⁴, o conceito de violência é muito relativo e depende da sensibilidade das populações aos actos cometidos. Daí, termos de reconhecer que, nestes bairros, a violência, a delinquência e as incivildades sejam moeda corrente.

A ausência de regras sociais, o desrespeito pela autoridade, o afastamento das condutas em relação às da cultura dominante caracterizam os agregados familiares das periferias que vêem, frequentemente, nos actos de incivildade, na agressão e na violência, a melhor (ou a única) forma de resolução dos problemas com que são confrontados.

Com efeito, como aponta Nicolas Truong no artigo «*Trappes, la ville qui tient*»⁶⁵, a violência juvenil é a única resposta que estes jovens encontram para a violência institucional que os agride diariamente: expulsão das escolas, inquéritos e cargas policiais, dificuldades de acesso ao emprego colocadas pela sua origem geográfica, socioeconómica ou racial, recusa de empréstimos bancários para

⁶⁴ Romain Gény. *Op. cit.*

⁶⁵ Nicolas Truong. « *Trappes, la ville qui tient* ». *Manière de voir : banlieues*, nº 89. *Le Monde Diplomatique*, Outubro-Novembro de 2006, p. 42-44

criação de empresas numa região de risco, frequentemente designada por sensível ou quente:

Si personne ne nie la dégradation des relations sociales, notamment, l'apparition d'une préoccupante violence juvénile qui gagne les enfants de 9 à 12 ans, déstructurés dès le plus jeune âge par l'image de pères à l'autorité bafouée et de grands frères "mouillés" dans de multiples petits trafics, chacun s'emploie à renvoyer la violence à son envoyeur.⁶⁶

A convivência com a violência torna-se, então, um hábito nas práticas sociais, nas quais a demonstração de força e de coragem constituem uma mais-valia e mesmo um elemento de afirmação individual perante os seus pares.

Sabemos que a violência é comum no seio familiar (os castigos corporais ou as agressões sobre as mulheres, por exemplo), no meio escolar (que os leva muitas vezes a castigos e expulsões) e, sobretudo, na vida de rua.

Sem a presença e protecção dos adultos, estes jovens tomam, desde pequenos, a agressão como autodefesa; factor valorizado pelas famílias que vêem, nessas agressões, uma prova de virilidade e uma reacção natural às ofensas e agressões dos outros. Para estas famílias desfavorecidas, pouco qualificadas e frequentemente destruturadas, a força e a dureza são sinónimos de poder numa sociedade hostil que apresenta constantemente obstáculos ao desenvolvimento natural do indivíduo.

Os actos violentos, comuns nos bairros periféricos, vão da simples rixa ou da luta à mão desarmada ao duelo preparado para ajuste de contas ou ao confronto generalizado entre grupos rivais. Sem pretender aniquilar ou matar o rival, os combates devem deixar marcas físicas nos seus intervenientes e, geralmente, acabam quando há derrame de sangue.

Por vezes organizados de comum acordo, os confrontos decorrem na clandestinidade, mas procuram uma certa publicidade entre os pares.

⁶⁶ Nicolas Truong. *Op. cit.*, p. 43-44.

Assim, grupos de observadores são atraídos ou convocados para presenciar tais actos violentos que decorrem, quer no seio da *cité* (em locais abertos, mas afastados dos olhares policiais ou institucionais), quer numa *no man's land*, em terrenos baldios ou zonas fronteiriças, no caso dos confrontos entre bairros rivais.

Na origem destes conflitos estão, muitas vezes, questões associadas à vingança ou   solidariedade entre pares. Numa sociedade em que a violência (verbal ou física) e os comportamentos desviantes como a rejei o, a mentira o desprezo, o desrespeito pela individualidade e pela propriedade são comuns, a vingança é um acto banal e perfeitamente aceitável num contexto social de tensões omnipresentes.

O dever de repara o de uma ofensa ou de uma ameaça torna-se evidente e legítima qualquer acto de violência. Para além disso, a conserva o da honra de si mesmo e dos seus (nome, família, bairro, amigos) torna a vingança um dever colectivo de defesa, o que, por vezes, amplifica os actos de violência e transforma uma rixa ou um duelo num verdadeiro campo de batalha entre partes rivais.

O culto da entreaajuda e a solidariedade para com os seus pares partem, geralmente, de um espírito de corpo, bem presente nestes bairros periféricos. Constitui-se, desta forma, uma espécie de vendeta que visa unir todos os que se encontram nas mesmas situa es (dificuldades, exclusões, frustra es) de modo a combater o agressor, que pode ser um grupo rival do mesmo bairro, ou de um outro bairro ou mesmo uma institui o como a polícia.

Desta forma, a sociedade, principal agressor para estes jovens, legítima a violência com que convivem diariamente: a violência verifica-se na linguagem que utilizam, nas pequenas histórias e nas anedotas que contam, nos rituais de inicia o de passagem   adolescência ou de aceita o num grupo, nas simula es de combates e nos jogos que escolhem como divertimento.

Neste sentido, a preferência por práticas desportivas associadas às artes marciais ou   muscula o é um exemplo de uma necessidade em adquirir uma boa prepara o física para qualquer eventualidade. Para além disso, o uso lúdico e

espectacular de armas aumenta a possível intensidade dos confrontos e da consequente violência.

De pedras, paus e bastões a bombas de gás, facas e outras armas brancas, contundentes ou de choque, o uso deste tipo de objectos é frequente nos casos de confrontos colectivos, devidamente organizados e preparados. Neste contexto, o recurso à arma de fogo acontece, sobretudo, como ameaça ou intimidação (arma encostada ao corpo; tiros para o ar ou contra os vidros) e é uma forma espectacular de se assemelhar ao grande banditismo dos guetos americanos, transmitido pela ficção televisiva e cinematográfica ou difundido por alguns vídeos de *gangsta rap*, o que exerce um enorme fascínio sobre estes jovens.

Na realidade, a mediatização da violência urbana é, provavelmente, o factor que mais concorre para a sua agudização e para a transformação de fenómenos locais em verdadeiros dramas regionais ou mesmo nacionais.⁶⁷

Des milliers de voitures brûlées, des équipements collectifs (écoles, crèches, gymnases) détruits, l'instauration de l'état d'urgence, près de 5200 personnes interpellées, plus de 600 condamnés à de la prison ferme : le bilan des troubles qui ont secoué la France de la fin octobre à la mi-novembre 2005 est lourd en termes matériels, humains et psychologiques.⁶⁸

A sucessão de imagens espectaculares de confrontos, de desordens de grupos de jovens apresentados como verdadeiras guerrilhas, a difusão constante de actos de destruição e vandalização do espaço público, agudizam o problema da violência urbana colectiva e conduz a dois efeitos perversos.

Por um lado, a informação sobre a violência tem uma forte ressonância nos media que a selecciona, monta e manipula, transformando-a num espectáculo propício à eterna luta pelas audiências: imagens dantescas, mapas incendiados, palmarés de destruições, difundem a violência urbana como prática comum de

⁶⁷ Pense-se nos efeitos perversos que a mediatização das violências urbanas provocou junto destes jovens aquando da chamada crise das periferias de Outubro-Novembro de 2005 (por toda a França) ou nos recentes confrontos de Villiers-le-Bel, na região parisiense, em Novembro de 2007.

⁶⁸ Laurent Bonelli. *Op. cit.*, p. 6.

jovens que, à margem dos circuitos legítimos de representação e vivendo num contexto de segregação política, encontram nesses actos impressionantes um modo de fazer ouvir a sua voz e dar a conhecer as suas inquietações.

Junto dos jovens da *banlieue*, esta mediatização poderá funcionar como um exemplo a seguir, um comportamento que pode aumentar a sua reputação num meio cujas circunstâncias sociais justificam plenamente os actos desviantes.

Por esse motivo, esta banalização das imagens de violência poderá, ainda, aticar os espíritos e os comportamentos: como vimos, a solidariedade e o espírito de vendeta intensificarão a violência que, por efeito de sincronização ou de difusão de acções semelhantes, transforma os fenómenos mediatizados em verdadeiras acções colectivas de força, rebelião e ameaça social.

Por outro lado, a mediatização de tais acontecimentos tem uma clara exploração política que resvala no aumento da repressão e, conseqüentemente, na deterioração das relações entre estes jovens e as instituições republicanas.

A tão defendida procura de segurança que leva à militarização das forças policiais, à ameaça de quebra de ajudas sociais, à defesa da flexibilização do emprego não qualificado, não contribui para a resolução destes problemas; pelo contrário, aumenta as tensões e intensifica o sentimento de revolta dessas populações. Como ilustra Laurent Bonelli, a propósito das declarações do então Ministro do Interior, Nicolas Sarkozy, aquando das revoltas urbanas de Outubro-Novembro de 2005:

Il a cristallisé les humiliations et les rancœurs localement accumulées, en leur donnant une cible commune. Fervent partisan du rapport de forces, le ministre entendait sans doute de la sorte tirer des bénéfices politiques de sa fermeté, en même temps que briser ce qu'il percevait comme des résistances à sa politique d'ordre. Ce calcul peut être court à juste terme, mais il a accru l'intensité des violences et laissera dans la mémoire collective des cités des traces indélébiles dont il est impossible d'anticiper les effets.⁶⁹

⁶⁹ Laurent Bonelli. *Op. cit.*, p. 9.

3. Cultura hip-hop (*DJing*, rap, *breakdance* e grafiti)

Quando falamos de jovens dos bairros periféricos e de cultura de rua, a marginalidade ou a violência não surgem como as únicas respostas para a hostilidade do meio social e político. Com efeito, muitos jovens encontram outros modos de exprimir a sua revolta, canalizando a sua contestação à opressão social e/ou racial para formas de expressão mais criativas.

Conceitos caros ao sistema de regras da *banlieue* como nome, reputação, código de honra e competição, conhecem outras dimensões para além das rixas, das ofensas verbais ou físicas e dos conflitos violentos, que em muito contribuem para a construção do estereótipo dos jovens destes bairros periféricos e que podemos sintetizar na cultura e na atitude hip-hop.

Oriundas dos guetos nova-iorquinos, a atitude e a cultura hip-hop entram em França por intermédio dos media e apresentam-se aos olhos destes jovens como uma expressão da urbanidade perdida e uma irreverente reprovação dos códigos da cultura dominante.

Com efeito, a atitude hip-hop, oriunda das populações afro-americanas, traduz, inicialmente, a ideia de transgressão face à ordem dominante: recuando aos tempos da escravatura, ter uma atitude significava afirmar-se como sujeito e tomar activamente um papel social. Vários são os relatos de escravos que por terem tomado uma atitude (olhar nos olhos, falar sem ser autorizado, responder com um tom de voz grave ou fazer-se valer fisicamente), foram tomados como insolentes e, conseqüentemente, castigados.

Ora, a cultura hip-hop nasce dessa necessidade de tomar uma atitude: perante um panorama quotidiano de discriminação, exclusão, desrespeito pelos direitos cívicos, em finais dos anos 1970, os jovens afro-americanos oriundos dos guetos decidem tomar uma atitude, ou seja, lançar um desafio a todos os outros, mostrando-se e fazendo-se valer pelo domínio da expressão, por um envolvimento construtivo e uma ideologia positiva de conquista.

O termo hip-hop recorda, obviamente, o movimento jazz do *be-bop*, também ele de origem afro-americana. Para além disso, o termo *hip* significa algo que está na moda ou, em calão americano, esperteza, inteligência, enquanto que *hop* aponta para a onomatopeia de um salto. Podemos, então, concluir que o objectivo deste movimento cultural é fazer avançar toda uma população segregada graças à sua inteligência criativa. Resumidamente, estes jovens lançam um desafio à cultura dominante associando energia positiva, criatividade, mas também afirmação e contestação.

A importação deste movimento cultural americano revela-se, inicialmente, uma curiosidade, não inscrita no meio socioeconómico francês. Porém, à semelhança dos jovens afro-americanos, os jovens da *banlieue*, em grande número com origens no antigo Império colonial francês, revêem-se na atitude e na cultura hip-hop e encontram aí uma forma de afirmar a sua identidade, mas também de fazer ouvir a sua voz e de expressar as suas opiniões e ambições, longe de modos de expressão institucionais ou mediáticos.

A cultura hip-hop apresenta-se, então, como uma demanda de si mesmo, fora da influência normativa da cultura dominante, numa sociedade na qual não se vêem retratados. Apresenta-se, então, como modo de expressão ideal para toda uma franja de jovens que não se reconhece na cultura tradicional dos pais, mas que também não se revê na cultura dominante veiculada pela escola ou pelos meios de comunicação social.

Encontramos, nas diferentes disciplinas do hip-hop, uma série de características comuns que atraem estes jovens: a desmesura das manifestações; a gabarolice, a violência e mesmo a obscenidade da expressão; a postura gestual provocatória ou agonística; a evocação de uma memória colectiva.

Nesta nova forma de se expressar e de se movimentar na sociedade, os jovens sublimam as tensões que conhecem na vida da *banlieue* e transpõem para o plano simbólico a rivalidade, a crueldade e o mal-estar do meio social que os rodeia. Deste modo, os jovens encontram no rap, no *DJing*, no *breakdance* e no grafiti, uma linguagem propícia à expressão de todos aqueles que foram deixados

a si mesmos, abandonados pela sociedade que os acolhe e pelas instituições republicanas que os excluem. Cronistas da vida conturbada das *cités*, estes jovens encontram no hip-hop um meio para se fazerem respeitar, ou mesmo temer, sem recurso à violência física.

A violência da expressão do hip-hop, nas suas diferentes vertentes, traduz isso mesmo: a sublimação de uma violência física que é tomada como postura e a assunção de uma violência instrumental que recorre à agressividade como marca social para sobreviver num mundo hostil.

Independentemente do modo de expressão privilegiado por estes jovens, a marca de pertença comunitária é muito forte e revela-se essencial para a formação da sua identidade: permitindo não só a afirmação enquanto sujeito ou porta-voz de todos aqueles que representa, abrindo as portas para o reconhecimento dos outros, da sua comunidade ou mesmo de outras comunidades.

Esta questão da afirmação identitária é de importância maior no contexto das manifestações culturais do hip-hop: em todas as suas formas de expressão, o espaço do sujeito sobressai e dá-se um processo de auto-glorificação. Esse espaço traduz-se pela inscrição do nome (individual ou colectivo) nas suas realizações. Assim, *rappers*, *MCs*, *DJs*, *taggers* e *graffers* inscrevem o seu nome nas suas obras ou divulgam publicamente o colectivo em que se inserem: *cité*, bairro, cidade, departamento, mas também o nome do clã, da tribo, do *posse*, do *team*, do *crew*, ou da *squad*.

Esta questão identitária, que alguns autores como Christian Béthune⁷⁰ vêem como um novo tribalismo, permite a identificação de grupos de pertença e de afinidade que, delimitando ou abrindo os seus seguidores, arrastam todo um leque de pessoas que aderem a estas formas de expressão mais por afinidade e solidariedade do que por apreciação da obra em causa.

Como vemos, a cultura de rua encontra no hip-hop uma potencialidade enorme de afirmação identitária: de forma positiva e criativa, o hip-hop

⁷⁰ Christian. Béthune. *Pour une esthétique du rap*. Paris : Klincksieck, 2004.

proporciona aos jovens da *banlieue* a sublimação de uma série de relações sociais negativas e, a partir da expressão artística, a demarcação pela diferença, revelando aptidões e talentos.

Intimamente ligada ao espaço urbano e à cultura de rua, as principais manifestações do hip-hop tomam, à excepção do rap, esse espaço público como principal palco de apresentação das suas obras.

Para além disso, associada à cultura hip-hop, verificamos a existência de uma moda indumentária, o *street-fashion* ou *street-wear* caracterizada por roupas informais, largas e descontraídas, pelo uso e exibição de marcas desportivas, pelo recurso a acessórios também eles desportivos, como ténis ou bonés.

O *Djing*, ou a técnica de manipular os discos (do Inglês *disc-jockey*), é a manifestação musical da cultura hip-hop. Concentrando a sua actividade num gira-discos portátil e na manipulação de dois discos, o DJ recria linhas rítmicas, realizando quebras por processos manuais: o seu discurso espontâneo lida com desacelerações, com paragens breves (os *breaks*), com ecos e alterações digitais.

O *Djing* é uma expressão musical que joga com o improvisado e que apela ao clima festivo. Relembre-se, a este propósito, que as primeiras actuações dos DJs tiveram lugar na rua, nas designadas *block parties*: munidos de aparelhagens sonoras e sistemas de amplificação de som, alimentados por puxadas eléctricas da iluminação pública, os DJs realizavam verdadeiras festas urbanas, apelando todo o público para a dança e gerindo espontaneamente a sua performance consoante as suas reacções.

Com a evolução da tecnologia e do fenómeno do *Djing*, estas festas improvisadas nos bairros periféricos nova-iorquinos transformaram-se em verdadeiras competições: constituíam-se os *sound systems*, compostos por dois gira-discos, dois amplificadores e um microfone e, os DJs teriam de fazer prova de novos malabarismos técnicos, entre os quais os famosos *breakbeats* (quebras constantes da música), *sractches* (manipulação manual dos discos, fazendo-os tocar ao contrário) ou *backspins* (repetição do mesmo excerto ou frase, numa

sensação de gaguez). Miguel Francisco Cadete, no artigo «Uma história interminável» descreve o nascimento do trabalho do DJ da seguinte forma:

Depois de caçada a matéria-prima (...) desenvolveu uma técnica, que exigia duas cópias do mesmo disco, mas que lhe permitia tocar o mesmo “break” incessantemente, Ou fazer uma sessão de “dj” recorrendo apenas àquelas partes das estruturas dos temas em que a secção rítmica era preponderante. Estava inventado um novo género musical, baseado em pedaços de música já existentes, mas que daí em diante se haveria de afirmar como dominante.⁷¹

Esta nova forma musical, oriunda da Jamaica, mas explorada nos subúrbios de Nova Iorque, conheceu aceitação imediata nos bairros periféricos do mundo ocidental devido a alguns factores: a mistura de várias tecnologias e a apropriação de novas técnicas de criação musical, afastadas dos cânones da cultura dominante; a sua inserção num contexto suburbano bem delimitado socialmente; a possibilidade de recuperação de uma herança da oralidade e de todo um imaginário não ocidental, ignorado pelas instituições culturais e escolares.

Efectivamente, com a evolução natural do género, o DJ sente a necessidade de incluir nas suas performances a palavra, abrindo as portas para a expressão verbal do hip-hop, o rap.

Inicialmente, o DJ, *entertainer* completo, apelava à dança e à reacção do público, intercalando a sua performance musical com pequenas histórias do quotidiano dos subúrbios. No entanto, a dificuldade colocada pela manipulação de novas tecnologias e a impossibilidade de desempenho de todos os papéis leva ao nascimento de uma nova figura, o MC (do inglês, *Master of Ceremony*).

O MC ou *rapper*, surgia no seguimento de uma linhagem de poetas da tradição oral africana e criava pequenas histórias ou improvisava pequenos poemas sobre a vida nas ruas: nascia assim uma poesia vernácula que recorria à

⁷¹ Miguel Francisco Cadete. « Uma história interminável ». *Expresso : Actual*, nº 1745, 8 de Abril de 2006, p. 18.

linguagem da rua, ao calão, para contar histórias de violência, de jogos escuros, de ilegalidades, de drogas e prostituição.

Pelas suas temáticas e pelo nível de língua adoptado, o rap (do Inglês, falar rápida e ritmadamente) demarca-se claramente da cultura dominante. Procura, por isso, reinventar o calão urbano, ignorando a reserva e o polimento que caracterizam as interacções orais na vida cidadina. Pelo contrário, pretende reclamar a suburbanidade e fazer uma contestação sociopolítica evidente, tomando a palavra como arma de arremesso político:

Les instruments créatifs du rappeur – le style, le micro, la console, le sampler, les platines, etc. – deviennent les substituts offensifs des armes du mauvais garçon. Devenu “rimeur à gages”, le rappeur endosse le costume du mauvais garçon – de la “caillera” – et, renouant avec l’étymologie anglaise du verbe *to rap*, il assène son beat et instille à ses rimes la violence qu’il s’efforce de juguler dans la réalité.⁷²

Caracterizado pela fluidez discursiva, o rap é, muitas vezes, o discurso improvisado de um sujeito que denuncia o mal-estar das *cités* e que, em sintonia com o ritmo (*beat*) ou a medida (*tempo*) musicais, revela uma grande mestria na criação poética, mas também na dicção dos versos.

Do *free-styling* ou rima improvisada à verdadeira criação poética do subúrbio, o MC ou *rapper*, recorre a uma poética de artificios pouco habituais, jogando com a prosódia e esquemas fonético-estilísticos complexos. Por vezes, o jogo de palavras e de rimas e as associações sonoras prevalecem sobre o sentido, numa combinação encantatória do verso, do ritmo e da rima.

Com o recurso a outras técnicas, nomeadamente, o microfone e o *beat box*, este efeito encantatório aumenta: o microfone, enquanto amplificador da voz, sublinha a força do verso e impõe a mensagem com mais vigor, ao passo que o *beat box* (reprodução pelas cordas vocais da batida do baixo, procurando fazer a

⁷² Christian. Béthune. *Op. cit.*, p. 56.

tradução gutural do *breakbeat*) amplia o encantamento, conduzindo o público a uma experiência extática.

Com efeito, o delírio oratório dos *rappers* manifesta, no caso francês, uma grande originalidade criativa: transpondo para as circunstâncias simbólicas, sociopolíticas e culturais da França contemporânea, os *rappers* revelam um conhecimento profundo do ritmo, do timbre, do acento e da versificação da língua francesa e são, muitas vezes, criadores e renovadores da própria língua:

Contrairement à ce que l'on pense généralement, les rappeurs français sont plutôt de bons linguistes, surtout si on les compare au niveau du reste de la population française. Non seulement ils ont souvent une assez fine connaissance du "black english", mais du fait de leur origine ethnique, la plupart d'entre eux, en plus du français qu'ils ont appris à l'école, pratiquent couramment une autre langue (voire deux), au sein de leur propre famille (...), composantes auxquelles il convient d'ajouter la virtuosité langagière que requiert le parler des cités : si ce dernier écorche volontiers la syntaxe du français standard, il sensibilise l'oreille à des traits de prosodie habituellement négligés par les locuteurs.⁷³

Reivindicando, frequentemente, o estatuto de músicos e de profetas da modernidade, estes poetas da rua contam histórias, descrevem estados de espírito e partilham experiências e opiniões de forte componente existencial. Pretendem, deste modo, transcender a sua condição de segredados ou excluídos, impondo-se na sociedade pela ruptura dos códigos artísticos e pela renovação da arte.

O seu discurso dismantela a língua, quer fonética quer semanticamente, e transforma a oratória numa insurreição sonora, vandalizando referências culturais dominantes e defendendo novas formas de ver o mundo, novas interpretações da actualidade e promovendo novas referências.

Assim, a eloquência e a coragem verbal revelam-se outras armas de afirmação na *banlieue*. Se os feitos em termos de actividades delinquentes e a

⁷³ Christian. Béthune. *Op. cit.*, p. 40-41.

demonstração de força e dureza física são uma promessa de reconhecimento social e mesmo de admiração, o mesmo acontece com o dom da palavra.

De facto, os que revelam mestria no uso da língua, nas rimas e nas associações inesperadas, no relato de pequenas histórias derisórias ou no uso do humor, gozam de um prestígio social comparável ao jovem que se faz valer pela violência e pela dureza. Porém, à dureza opõe-se a fineza do raciocínio, a associação inesperada de termos e sons que colocam as performances entre *rappers* ou *tchatcheurs* (os jovens que revelam um claro domínio do léxico e da dicção) ao nível de verdadeiros duelos de palavras.

Tal como aponta David Lepoutre, os fortes e duros fisicamente e os eloquentes e exuberantes verbalmente cultivam a arte de representar e de serem apreciados pelo público. Tanto num caso como noutro, a violência e a brusquidão dos actos ou a crueldade e a originalidade das palavras revestem-se de toda uma encenação em que a modéstia não tem lugar e em que o culto de si mesmo e da sua apresentação em público desempenha um papel fundamental:

Sur scène, dans les concerts, les rappers, qui vont généralement par deux, se défient mutuellement, se répondent, se relancent sans cesse et se livrent à de véritables concours, dans lesquels les capacités d'improvisation, de vélocité, d'agilité et d'efficacité verbale de chacun sont mesurées à l'aune des acclamations et du soutien bruyants et remuants d'un public toujours prêt à s'enflammer.⁷⁴

A competição e a dimensão da performance são também essenciais na caracterização da vertente coreográfica da cultura hip-hop, o *breakdance*.

Na realidade, esta forma sincopada de dançar acompanhou desde cedo os DJs e as festas improvisadas de rua. Tal como na expressão musical, a nova forma de expressão coreográfica procura um novo ritmo para o corpo, para que este acompanhe as quebras rítmicas da música, numa busca incessante de novas formas de expressão, em que a acrobacia dos movimentos, a brusquidão dos

⁷⁴ David Lepoutre. *Op. cit.* p. 412-413.

gestos e a ruptura das linhas rítmicas, nomeadamente rodopios e *flips* à frente e à retaguarda (*backflips*) predominam.

Se, no caso do rap, os seus praticantes e seguidores se reuniam em *posses*, no *breakdance* vários *crews* invadem as ruas, espaço privilegiado para desfiles e competições. A performance do *breaker* (bailarino) ou da sua *crew* deve procurar o perfeccionismo da técnica, o brilhantismo dos movimentos e revelar a irreverência da coreografia que, muitas vezes, é pautada por gestos obscenos.

Neste sentido, as competições de *breakdance*, tal como os duelos entre *rappers* ou os desafios entre DJs, são uma forma de se fazer notar na *cité* e de ver o seu valor reconhecido pelos seus pares. Nestas competições, o *breaker* mais seguro e arrojado que revelar a mais criativa panóplia de gestos, rotinas e técnicas sair  vencedor e será profundamente admirado pelo seu público:

A iniciação ao desafio começa normalmente com a formação espontânea de um círculo onde se aquecem os corpos com movimentos de tronco, de pernas e de p s continuamente marcados por gestos sincopados. A entrada de um *breakdancer* para dentro do círculo anuncia o desfile que consiste literalmente em mostrar aos restantes no curto espaço de tempo (...) que a sua actuação é a mais electrizante e em maior sintonia com a música. O processo de entrada, também, segue o seu ritual, desenvolvido através da deambulação do dançarino com passos parecendo hesitantes, até ao ponto central do círculo improvisado, até que o ritmo esteja verdadeiramente em fusão com o processo de quebra do seu corpo. Num ápice, ele está no chão a efectuar consecutivamente várias figuras físicas estilizadas (...), sem conceder ao público restrito de *breakdancers* que lhe delimitam a pista, a hipótese de respirar entre cada movimento.⁷⁵

Estas performances têm lugar nas pistas das discotecas ou nas ruas, ao som da música tocada pelos DJs ou, simplesmente, da música reproduzida por *sound blasters*, leitores de cassetes volumosos com boa capacidade de amplificação.

⁷⁵ Ant nio Concorde Contador e Emanuel Lemos Ferreira. *Ritmo & poesia: os caminhos do rap*. Lisboa : Assírio & Alvim, 1997, p. 44-45.

Hoje em dia, os desafios de rua quase desapareceram, no entanto, algumas associações recreativas e desportivas possuem grupos de *breakdance*, vulgarmente designados de dança hip-hop, e organizam espectáculos coreográficos. Desta forma, o *breakdance* demarca-se do seu estilo original de rua para seguir um caminho artístico e um reconhecimento institucional, ao ponto de ser incluído nos currículos escolares de Educação Física e Desportiva.

Resta-nos abordar o último modo de expressão da cultura hip-hop, neste caso no domínio das artes plásticas, o grafíti. Enquanto expressão artística e visual, o grafíti tem a sua origem no *tag*, símbolo caligráfico complexo com a inscrição do nome do autor.

Inicialmente, o *tag* encontrava-se nas superfícies que marcavam o quotidiano da *banlieue*. Nos muros, entradas de edifícios, paragens de autocarro, linhas de comboio, túneis de metro ou carruagens, os *writers* ou *taggers* inscreviam o seu nome, o do seu clã ou do seu bairro com recurso a sprays coloridos e outros aerossóis.

Trata-se, sem dúvida, de uma forma de marcar a sua identidade e de procurar o reconhecimento pelos seus pares, mas também de delimitar um determinado território. Como afirmou o filósofo Jean Baudrillard⁷⁶ «os graffiti [sic] não dizem mais do que “chamo-me fulano tal e existo!” Fazem claramente publicidade gratuita à existência.»

Com a evolução do tempo e das técnicas de expressão, o *tag* ganha em arrojo estético e na estilização da caligrafia, tornando-se em *throwup* quando possui um enquadramento geométrico a duas cores ou em *pieces* quando ganha a forma de uma composição mural.

Com efeito, é de grafíti que se trata quando nos referimos a esta composição mural realizada a várias cores: nela inscrevem-se várias palavras, mas também se pintam cenários fictícios envolventes, chegando mesmo a integrar

⁷⁶ Citado por António Concorde Contador e Emanuel Lemos Ferreira. *Op. cit.*, p. 49.

retratos de personagens ficcionais ou reais ou, ainda, mensagens de forte conotação sociopolítica.

No contexto da *banlieue*, o grafiti materializa, com o recurso à cor e à caligrafia metafórica, uma forma de estar socialmente *engagée* mas sobretudo de denúncia política ao inscrever em grandes superfícies mensagens ou palavras politicamente incorrectas.

Tal como acontece com os outros modos de expressão do hip-hop, o *writer* que consegue fazer um *piece* arrojado num lugar estratégico, torna-se um *King*, adquirindo reputação entre os seus pares e no seu bairro e sendo respeitado e admirado por tal. É também sinónimo de reconhecimento a participação num *Wall of Fame*, um grafiti colectivo, realizado por vários *writers* ou por uma *crew* numa parede externa ao bairro, ao seu território.

Forma de arte institucionalmente reprimida, o grafiti penetra no mundo externo à *banlieue* como invasão ou inscrição por ruptura com a cultura dominante.

No entanto, a sua marginalidade começa, actualmente, a ser posta em causa e, por conseguinte, a sua essência enquanto arte de rua começa a diluir-se a partir do momento em que alguns críticos de arte defendem, teorizam e catalogam grafitis e *writers*. Exemplo disso é a exposição de murais nalguns museus de arte contemporânea ou a inclusão de obras de artistas hip-hop nos circuitos de exposições em galerias.

Como vemos, a cultura hip-hop apresenta-se como uma expressão saudável da criatividade dos jovens oriundos dos bairros periféricos. Nas suas diferentes modalidades, vários jovens encontram rituais de substituição para a expressão da revolta dos excluídos da sociedade e do mal-estar da periferia.

Nestas manifestações culturais, a violência que caracteriza as relações sociais e as experiências de vida das *cités* é transformada simbolicamente, conservando, no entanto, uma vontade expressa em defender as suas características particulares, a sua origem, o seu nome, a sua identidade de

suburbano, naquilo que concorre para a noção de um novo tribalismo como defende Christian Béthune:

La culture hip-hop semble en effet développer une symbolique à forte connotation tribale. Ce tribalisme commence par une gestuelle codifiée que renforce une signalétique vestimentaire dépassant le strict cadre d'une mode, et se prolonge par le marquage du territoire au moyen de traces graphiques (tags, graffs, logos) exposées à la vue de tous dans l'espace public, mais déchiffrables, pour la plupart d'entre elles, par les seuls initiés. La proclamation que les rappeurs font de leurs mérites, en gage de leur renom (*kléos*), et dont ils ne se privent pas de faire publiquement état sitôt qu'ils parviennent à enregistrer un disque redouble en un écho médiatique cette impression de culture tribale.⁷⁷

4. Linguagem da *cit * (*argot, verlan e tchatche*)

Ao falarmos de jovens da *banlieue*, teremos de abordar, necessariamente, a sua linguagem. De facto, o *parler des cit s*   outro aspecto que concorre para a constru o do estereótipo destes jovens e que denuncia uma profunda marca identitária.

Tal como as diferentes vertentes expressivas da cultura hip-hop, a linguagem da *cité* manifesta um vigor criativo, mas ao mesmo tempo uma desvaloriza o social: frequentemente visto como uma deriva o degradada do Francês corrente, um parente pobre do Francês falado ou mesmo um linguajar de classes marginais e/ou desfavorecidas.

Ora, como sabemos, a linguagem é um elemento vivo da cultura e a *cité* produz normas culturais específicas que procuram, simultaneamente, reforçar a identidade dos elementos que a compõem e afastar-se dos constrangimentos (educativos, políticos, institucionais, etc.) da cultura dominante.

⁷⁷ Christian Béthune. *Op. cit.*, p. 132.

Neste sentido, a linguagem utilizada na *banlieue* é mais um sistema que produz normas específicas e que revela a vivacidade e a evolução constante das diferentes formas de expressão da periferia. Ao abordarmos a questão linguística da *banlieue*, focaremos, obviamente, a nossa atenção no Francês oral, uma vez que é na interacção oral que esta língua cresce e no seu decorrer que se produz a sua evolução.

Em primeiro lugar, por razões evidentes, a linguagem da *banlieue* espelha a diversidade cultural que compõe as suas populações: apesar do Francês ser a língua veicular, comum a todos os *banlieusards*, um verdadeiro mosaico linguístico caracteriza os usos de língua (do árabe ao berbere, das línguas africanas às línguas asiáticas, das línguas românicas aos crioulos ultramarinos, uma imensa variedade de línguas coabitam no mesmo espaço).

Convém lembrar, a este respeito, que muitos dos habitantes da *banlieue* são imigrantes ou têm origens estrangeiras e, por conseguinte, revelam um domínio relativo do Francês padrão, o que associado a uma baixa taxa de escolarização aumenta a sensação de que o Francês académico não espelha a sua cultura e não corresponde à sua língua.

Estas populações, à margem da língua francesa padronizada, desenvolvem uma interlíngua como afirma Jean-Pierre Goudaillier na introdução ao dicionário *Comment tu tchatches?*⁷⁸. A linguagem das *cités* será, então, uma linguagem rica lexicalmente e criativa em termos e evolução: tomando como base o Francês falado, nomeadamente o *argot* ou calão, enriquece com expressões populares francesas, com vocábulos estrangeiros e com fenómenos específicos de renovação, como veremos mais adiante.

Para além disso, muitos dos habitantes da *banlieue* vivem uma situação de diglossia, ou seja, conhecem e dominam duas línguas que utilizam de forma marcadamente diferente consoante o contexto e os objectivos comunicativos.

⁷⁸ Jean-Pierre Goudaillier. *Comment tu tchatches ? Dictionnaire du français contemporain des cités*. Paris : Maisonneuve & Larose, 2001.

Sabemos que, historicamente, o uso do calão nos bairros populares sempre foi comum. No entanto, no caso dos bairros de *banlieue* não se trata já de um calão de marginais ou de artesãos do mesmo ofício (que pretende funcionar como um código secreto), mas de um calão sociológico, cujo objectivo é sobretudo marcar a identidade.

Efectivamente, a linguagem, ou se quisermos o calão, das *cités* tem uma dupla função identitária: por um lado, é um elo de aproximação entre todos os que a utilizam e marca a cumplicidade entre os seus falantes; por outro lado, manifesta um desejo de diferença em relação à norma linguística vigente em toda a França. Deste modo, tal como a roupa ou o estilo adoptados, a linguagem permite fazer a distinção relativamente aos outros franceses, os “burgueses”, e criar novos signos de demarcação em relação à cultura dominante:

Les personnes concernées qui vivent dans ces cités ne peuvent que se sentir déphasées par rapport à l’univers de la langue circulante, cette forme véhiculaire du français, qui évoque pour elles une langue académique au sens fort du terme, celle de l’autorité, du pouvoir dont elles se sentent pour bien des raisons exclues : ceci est d’autant plus vrai que l’accès au monde du travail, qui utilise la langue circulante, leur est barré, ce qu’illustre le taux de chômage, élevé parmi la population des cités, plus particulièrement jeune.⁷⁹

Estes jovens pretendem, então, apropriar-se da língua francesa e transformá-la na sua língua, moldando-a à sua imagem. Para tal, vêem no calão um terreno fértil: registo popular por tradição, o calão, enquanto linguagem viva e propícia ao rejuvenescimento e à criação, afasta-se da norma académica e das comissões linguísticas de Estado.

Língua do povo, isenta de regras escolares e de um código escrito definido (o que o afasta do Francês institucional), o calão permite espelhar, linguisticamente, a fractura social em que se encontram e acolhe, naturalmente,

⁷⁹ Jean-Pierre Goudaillier. *Op. cit.*, p. 9.

temas tabus e obscenos que são caros aos jovens das *cités* como violência, obscenidade, sexo, tráfico, delinquência e actividades ocultas.

Como vemos, os jovens da periferia usam o calão como provocação ou linguagem do proibido, em constante mudança, propícia à renovação e à constante busca e afirmação da sua identidade. A linguagem da *cité* será, deste modo, uma das vertentes de uma vontade assumida de desenvolvimento de uma contracultura. Tal como acontece com as manifestações do hip-hop, os jovens vêm nesta linguagem uma vontade de autonomia, mas, ao mesmo tempo, um marco simbólico da sua contestação permanente.

Voluntariamente provocante e provocador, o seu calão reveste-se de termos e expressões politicamente incorrectas e, normalmente, não admitidas no seio da urbanidade. Assim, palavras obscenas, palavrões, expressões violentas, ofensas e injúrias, comuns na boca destes jovens, são mais uma forma de expressar a sua suburbanidade.

Aliás, este é um dos aspectos que mais inquieta hoje em dia. As generalizações que afirmam que a linguagem das *cités* possui um vocabulário pobre e agressivo não passam de isso mesmo, de generalizações abusivas sem conhecimento de causa.

De facto, como aponta Jean-François Dortier no artigo «Tu flippes ta race, bâtard!», a linguagem suburbana não reflecte um empobrecimento ou uma deformação da língua padrão. Consiste, isso sim, numa variação desse mesmo padrão, sujeita a uma certa coerência e a uma enorme riqueza vocabular que acaba por destruturar e contaminar a língua oficial:

La déstructuration de la langue s'opère par introduction dans les énoncés de formes parasites qui sont construites par divers procédés formels ou empruntées à d'autres dialectes et langues.⁸⁰

É sobretudo na área do vocabulário que a linguagem das *cités* é mais criativa e suscita maior curiosidade, comprovada pelo interesse que desperta nos media, na publicidade ou enquanto fenómeno de estudo na área da Linguística.

⁸⁰ Jean-Pierre Goudaillier. *Op. cit.*, p. 9.

Tomando a língua como um jogo e um terreno criativamente fértil, os jovens procuram manter o seu lado identitário: a partir do momento em que determinado vocábulo ou expressão entra correntemente na linguagem familiar ou na linguagem oficial dos media, procuram um novo termo de modo a conservar a sua diferença em relação ao comportamento linguístico padronizado.

Deste modo, a linguagem das *cités* conhece uma evolução constante a nível vocabular e manifesta uma capacidade enorme de criação de novos termos. Vimos, anteriormente, como a criatividade na associação de termos, a originalidade no uso da palavra e a eloquência são importantes na cultura de rua.

Na realidade, a efervescência vocabular e a fecundidade da sua renovação chocam com a ideia de que estes jovens da periferia estão condenados ao insucesso escolar e possuem um repertório limitado da língua francesa. Tal consideração não passa mesmo de um preconceito, pois esses jovens são, nos dias de hoje, uns dos maiores criadores lexicais do Francês oral:

C'est bien cette exubérance de la création lexicale, ainsi qu'elle peut naître au sein de groupes marginalisés ou qui se marginalisent, qui constitue le véritable paradoxe d'une part des parlers (...) Tout ce qui se rapporte à la vie quotidienne dans les cités, à ses vicissitudes, plus particulièrement éprouvées par les jeunes, va donner lieu à une profusion de termes, de même en ce qui concerne les moyens utilisés pour essayer de s'en sortir.⁸¹

Assim, em determinados temáticas, a linguagem das *cités* tem conhecido uma criatividade extraordinária e tem injectado no Francês familiar ou mesmo no padrão novos termos, nomeadamente, no que diz respeito ao dinheiro, à delinquência, aos negócios pouco claros, à droga e ao álcool, ao sexo, aos grupos e comunidades, à família, ao mundo do trabalho, à polícia e à vida quotidiana, áreas temáticas tradicionalmente caras ao calão.

⁸¹ Jean-Pierre Goudaillier. *Op. cit.*, p.16.

Apesar das particularidades que caracterizam a criação e renovação do léxico nas diferentes *cités*, há um conjunto de fenómenos de construção comuns e que podemos dividir em processos semânticos e processos formais.

No caso dos processos semânticos, há um constante empréstimo às línguas estrangeiras: do *slang* anglo-americano veiculado pelo rap e associado à cultura hip-hop às línguas estrangeiras faladas pelas comunidades imigrantes (sobretudo árabe e berbere, mas também palavras de origem cigana ou africana ou empréstimos às línguas regionais francesas e recuperações do velho calão francês).

Para além disso, outros fenómenos que marcam estes processos de renovação do léxico são o recurso à metáfora e à metonímia para criação de novos termos ou, ainda, a recuperação de termos arcaicos ou inusitados ou a criação de novos polissemas para uma palavra já existente.

Quanto aos processos formais, o fenómeno mais corrente é, indubitavelmente, a verlanização⁸² do léxico, que consiste em inverter a ordem das sílabas de palavras truncadas.

Na sua vontade constante de resistir à usura das palavras e à sua apropriação pela cultura dominante, chegamos mesmo a verificar processos de dupla verlanização, quando se inverte a ordem das sílabas de uma palavra que sofrera anteriormente uma inversão, como no termo *le lanvère* para *le verlan* que, por sua vez, tinha partido da base *à l'envers*.

O processo de verlanização, já conhecido do velho calão, é, sobretudo, frequente na região parisiense e apesar de não tocar todas as palavras ou expressões, chega mesmo a afectar empréstimos às línguas estrangeiras.

Outro fenómeno que afecta a forma das palavras é a truncção, processo de abreviação por queda de sílabas. Assim, assistimos a apócopes (queda da sílaba

⁸² Decidimos adaptar para Português o termo francês *verlanisation*, derivado de *verlan*, utilizado por Goudaillier, devido à inexistência de um termo português que identificasse tal fenómeno linguístico.

final), bastante comuns no calão francês e, mais recentemente, a aféreses (queda no início).

A recente proliferação de aféreses traduz precisamente um dos processos de reacção da linguagem da *banlieue*. Uma vez que a apócope se tornou num fenómeno bastante comum na língua francesa, os jovens recorrem a um processo menos comum, a aférese, e, eventualmente, a novos fenómenos de adição ou queda após truncação. São exemplos disso a queda dupla de sílabas, como em *zic* para *musique*; a duplicação hipocorística (duplicação de sílabas), como na palavra *zonzon* para designar *prison*; ou ainda a re-sufixação como no caso de *chichon* para *chicha* (*haschisch*) ou *rabzouille* para *rabza* (*arabes*).

Outro fenómeno formal frequente prende-se com a ausência de desinências verbais. No caso de verbos modificados por um processo de verlanização, a flexão em tempo, modo ou pessoa desaparece: são exemplo deste fenómeno, os verbos *nesbi* (*faire du trafic*), *péta* (*frapper*) ou *craillav* (*manger*).

Vemos, então, que há coerência na renovação lexical da linguagem das *cités*, quase um conjunto de regras que permite compreender a sua evolução. Necessariamente, muitas destas evoluções semânticas acarretam mudanças no sistema fonológico do Francês: a mudança da sílaba tónica para a primeira sílaba, a abundância de sequências consonânticas ou a cada vez maior frequência do fonema /œ/.

Estas mudanças levam a uma nova dicção: mais rude e mais consonântica, é o espelho da aspereza e da violência do quotidiano da *banlieue*. Para além disso, talvez por influência do rap e dos MCs, o ritmo é sincopado, mas o débito mais acelerado e o volume mais alto:

Pour se faire entendre dans les groupes de pairs, il ne faut pas seulement parler fort, il faut aussi parler vite. La rapidité d'élocution de certains adolescents est en ce sens tout à fait étonnante. Cette vitesse s'applique aussi bien à l'articulation qu'à l'enchaînement des mots et des phrases, et au rythme même des échanges. Les locuteurs excellent en particulier dans la pratique de la narration. Les histoires — de

football, d'école, de «*meufs*» [femmes], de bagarres, d'embrouilles... — sont toujours racontées sur un ton endiablé, sans longueur ni temps morts, le narrateur s'échauffant en même temps qu'il chauffe son public.⁸³

Por conseguinte, fala-se, actualmente, em *tchatche* em vez de conversa. O *tchatcheur* é aquele que consegue falar longamente, sobre tudo e sobre nada, sem pensar na rigidez das regras de bem conversar; limita-se a debitar incessantemente uma amálgama de palavras sobre um assunto do quotidiano, a um ritmo impressionante.

Apercebemo-nos, então, que a linguagem dos jovens da *banlieue* não corresponde às generalizações veiculadas nas nossas sociedades: à suposta pobreza de vocabulário contrapõe-se uma constante evolução e renovação de léxico; ao linguajar imperceptível, uma nova forma de utilizar a língua e de se afastar da norma linguística vigente.

Aliás, ambos os aspectos (por um lado, a necessidade de novas formas e novos usos; por outro, o afastamento voluntário da norma) marcam a linguagem das *cités*, pois a evolução é a principal arma como preservação da sua linguagem.

Quando os seus usos de língua são apropriados pela sociedade supostamente dominante, uma nova palavra ou expressão impõe-se e, nesta busca incessante da preservação da identidade, mas também da diferença, da recusa do sistema social vigente e das normas impostas, levam-nos a procurar algo de novo. Tal como nas sociedades multiculturais e nas relações interculturais, a mudança e a variação são as novas normas na linguagem das *cités*.

⁸³ David Lepoutre. *Op. cit.*, p. 167.

III – Representações cinematográficas contemporâneas do jovem da *banlieue*

1. O jovem da *banlieue* parisiense no cinema desde os anos 90

A *banlieue* surge, muito naturalmente, na história do cinema como uma face das diferentes representações da cidade. Se a acção de grande parte dos filmes produzidos se desenrola num meio urbano, a sua aproximação aos territórios periféricos das grandes cidades não é mais do que um acompanhamento, por parte da produção cinematográfica, da evolução ou mesmo da revolução urbana.

Com efeito, nos ecrãs de cinema, encontramos testemunhos vivos do urbanismo de cada época ao ponto da temática urbana e das experiências da cidade manipularem as personagens e condicionarem a história dos filmes que as encenam.

Nesta linha de pensamento, a abordagem ao tecido urbano e ao meio socioeconómico da *banlieue* retrata uma vontade, por parte dos cineastas, de acompanhar a modernidade e de explorar o imaginário contemporâneo nas suas múltiplas facetas: espaço heterogéneo por excelência, fervilhante de complexidade e de diversidade, a *banlieue* permite retratar os grandes modelos espaciais das sociedades contemporâneas ocidentais, mas, sobretudo, apresentar ao espectador uma grande diversidade de opiniões, de pontos de vista e de experiências de vida caracterizadas pelas identidades múltiplas ou multirreferenciais.

Como aponta Laurence Moineau, com a sua representação nos ecrãs de cinema, a *banlieue* ganha uma nova vida e apresenta-se a toda uma camada de espectadores como uma nova realidade, dotada de uma identidade específica:

«espace vierge, frange sans mémoire de la ville, zone franche laissant le champ libre aux images, la banlieue a acquis, au cinéma, une identité culturelle.»⁸⁴

Porém, a produção cinematográfica concentra-se sobre um determinado tipo de *banlieue*, nomeadamente, a *cité* dos grandes aglomerados habitacionais. Ainda que a construção da *banlieue* passe por diferentes fases, como sabemos, o olhar dos cineastas concentra-se, sobretudo, na fase do betão e da construção massiva de grandes empreendimentos.

Retratando menos frequentemente a periferia das vivendas ou dos bairros populares de pequenas construções, o cinema francês privilegia o habitat colectivo das *cit s* de habitação social que invadem a paisagem urbana das periferias das grandes cidades e que revelam uma nova França, onde o multiculturalismo impera e novas formas de (sub)urbanidade se impõem.

Para além disso, a temática suburbana das *cit s* toma como temas centrais assuntos que dominam a actualidade francesa e que caracterizam, em parte, o quotidiano das populações urbanas: desemprego, exclusão, segregação, racismo, desigualdade de oportunidades, delinquência, violência e insegurança são termos que lemos frequentemente na imprensa francesa, ouvimos nos noticiários televisivos ou identificamos nos discursos e debates políticos.

Ao inscreverem-se na actualidade social e política da França contemporânea, estes “filmes da *banlieue*” são vinculadamente sociais e pretendem abanar as consciências dos espectadores: para tal, jogam simultaneamente com a imagem de uma nova França, ameaçada pela instabilidade económica, social, moral e política e com a afirmação de uma nova subjectividade – a dos jovens.

Na realidade, os filmes sobre a *banlieue* dão voz aos jovens e colocam-nos como protagonistas das acções retratadas: ao pretender mostrar uma França destruturada e desigual, os cineastas privilegiam o ponto de vista e as acções dos jovens que reagem a esse mal-estar social em detrimento dos adultos que,

⁸⁴ Laurence Moinereau. « Paysages de cinéma : les figures emblématiques d’une banlieue imaginaire ». *Les cahiers de la cin math que : banlieues*, n  59/60. Fevereiro de 1994, p. 35.

resignados aos dramas do desemprego ou da exclusão, baixam os braços ou afogam as suas frustrações em vícios.

Com efeito, a “moda” que alguns críticos de cinema como René Prédal ou Thierry Jousse⁸⁵ designam por filmes da *banlieue* ou cinema da *banlieue* irrompe no final dos anos 80, mas conhece uma plena evolução nos anos 90.

Se *De Bruit et de Fureur* (1988) de Jean-Claude Brisseau é um filme precursor por apresentar a *banlieue* como um território desumano, onde a violência é a única resposta possível face a uma vida sem projectos ou sem sentido, vários são os filmes produzidos durante os anos 90 que retratam a vida nas *banlieues*, dando a palavra aos jovens que aí vivem. A título de exemplo, podemos referir que, apenas em 1995, cinco filmes tomam a *banlieue* como cenário e as suas condições de vida como motor da sua acção: *La Haine* de Mathieu Kassovitz; *Douce France* de Malik Chibane; *Etat des Lieux* de Jean-François Richet; *Rai* de Thomas Gilou; *Krim* de Ahmed Bouchala.

Em todos os casos, as personagens jovens e os seus códigos sociais, nomeadamente linguísticos e culturais, são a base de construção dos filmes. Apesar de optarem por pontos de vista diferentes e de apresentarem abordagens distintas das condições de vida na *banlieue*, estes cineastas fazem filmes fortemente inscritos na realidade suburbana com um pendor marcadamente existencialista:

Le spectateur sent émotionnellement qu’il ne s’agit plus seulement de crise de régime ou/et de société (dont on peut toujours espérer se sortir un jour en changeant de gouvernement ou de parti au pouvoir) mais bien de crise existentielle, donc à la fois spécifiquement française au niveau des détails et assez généralisable pour s’incarner esthétiquement sous le regard d’artistes écorchés vifs.⁸⁶

Num espaço uniforme, sem pontos de referência sólidos e sem pólos de orientação, estes jovens são retratados num cenário hostil ao ser humano, o que

⁸⁵ Cf. Bibliografia.

⁸⁶ René Prédal. *Le jeune cinéma français*. Paris : Nathan, 2002, p. 125.

permite levar o espectador a uma reflexão sobre o sistema social e político francês: expondo estes jovens a condições desfavoráveis (familiares, sociais, emocionais), o espectador conhece melhor as realidades sociais retratadas, reflecte sobre a sua génese e questiona-se quanto às condições de vida desses mesmos jovens e quanto aos motivos que os conduzem a determinadas acções.

Aliás, no caso de *De Bruit et de Fureur*, a surpresa provocada pelas imagens resulta, sobretudo, da forma cruel como a violência é apresentada e das questões metafísicas que daí decorrem. De facto, este filme apresenta a violência urbana como resposta imediata antes de o fenómeno ser conhecido do público, quer por difusão mediática, quer como assunto de empolados discursos políticos. Curiosamente, o retrato de terra sem lei, de personagens fora de qualquer sistema de regras e de violência gratuita antecipam alguns dos acontecimentos bárbaros que teriam lugar em França, alguns anos depois; nomeadamente, em Outubro de 1990 em Vaulx-en-Velin, nos arredores de Lyon, ou, na Primavera de 1991, em Sartrouville e Mantes-la-Jolie, na região parisiense.

Todavia, a delinquência e a violência atravessam quase todos os filmes que retratam a juventude da *banlieue*: em *De Bruit et de Fureur*, o protagonista Bruno faz uma aprendizagem da violência ao contactar com personagens natural e profundamente violentas como Jean-Roger e o seu pai; em *Hexagone* (1994) de Malik Chibane, os jovens contactam quotidianamente com actos delinquentes e drogas; em *La Haine*, uma noite quente de confrontos entre jovens e polícia estabelece a situação inicial da narração; em *Douce France*, a apropriação do dinheiro de um roubo permite a realização de um sonho; em *Etat des Lieux*, a revolta face ao desemprego conduz o protagonista a actos de forte provocação à ordem e às instituições; em *Rai*, droga, negócios ilícitos, assaltos pautam o dia-a-dia dos jovens do bairro; em *Krim*, a experiência da prisão e o contacto com um outro sistema de regras marcam profundamente o protagonista; em *Le Plus beau métier du monde* (1996) de Gérard Lauzier, um professor debate-se com a violência gratuita e com as regras difíceis de uma escola dita “sensível”; em *Salut Cousin!* (1996) de Merzak Allouache, dois primos de origens diferentes lidam

com o pequeno tráfico, com toda a naturalidade; em *Ma 6-T va crack-er* (1997) de Jean-François Richet, os roubos a supermercados e os confrontos brutais entre grupos rivais e entre jovens e polícia são marcantes; em *Petits Frères* (1999) de Jacques Doillon, a violência e a traição são não só uma forma de sobrevivência na rua, mas também a base de rituais de iniciação de pré-adolescentes que procuram a integração no grupo dos grandes; em *La Squale* (2000) de Fabrice Genestal, uma violação colectiva ou agressões entre familiares e namorados marcam profundamente o espectador; em *Wesh wesh, qu'est-ce qui se passe?* (2002) de Rabah Ameur-Zaimeche, penas de prisão, reacções violentas à fractura social, ameaças policiais caracterizam o bairro retratado; em *L'Esquive* (2004) de Abdellatif Kechiche, confrontos entre grupos de jovens, negócios ilícitos, familiares presos, desconfiança face às forças da ordem, pontuam os diálogos entre as personagens.

Da película de Jean-Claude Brisseau aos filmes que lhe sucedem, as *cités* surgem como um universo ambíguo: por um lado, são um espaço positivo de crescimento natural dessas camadas jovens, proporcionando-lhes determinadas formas de socialização e uma certa segurança partilhada entre pares; por outro lado, faz-se um retrato negativo de um espaço fechado sobre si mesmo, que relega ao isolamento e à segregação todo um grupo de jovens que aí se movimenta e que encontra na violência e na recusa das regras sociais da cultura dominante uma forma de sublinhar a sua identidade e de marcar a diferença, como refere Laurence Moinereau:

Une communauté factice est “posée” par (et dans) un décor artificiel, comme le décor lui-même était posé sur la terre, sur un paysage, sans y être enraciné. Cette première absence d’enracinement, cette absence de liens, en engendre d’autres : entre homme et habitat, entre les hommes. En découlant les thèmes récurrents qui décrivent le malaise social des cités de banlieue : solitude, déprime, folie, mais surtout violence et insécurité.⁸⁷

⁸⁷ Laurence Moinereau. *Op. cit.*, p. 44.

Terra de ninguém, de acolhimento de populações à deriva ou excluídas do sistema dominante, a *banlieue*, laboratório socio-arquitectónico pelas razões que conhecemos, surge também no cinema como um laboratório que permite trabalhar as tensões e os choques entre o mundo antigo (da cultura francesa tradicional) e o mundo moderno (do multiculturalismo e da diversidade étnica).

Muitas dessas tensões resultam das diferenças existentes entre as regras defendidas, os códigos correntes ou as respostas sociais esperadas. Neste contexto, a juventude retratada nestes filmes é uma juventude irregular, como preconizam Sébastien Lepajolec e Myriam Tsikounas⁸⁸, profundamente inscrita num contexto de crise socio-económica, num espaço urbano degradado e, sobretudo, oriunda de famílias imigrantes.

Aliás, a inscrição dos filmes sobre os jovens de *banlieue* num universo multicultural atravessa todos os filmes que anteriormente citámos: as origens estrangeiras dos seus protagonistas são patentes quer nos seus nomes, quer nalguns dos seus códigos, no entanto, o mundo moderno retratado nestes filmes vai para além de um regresso às origens. Pelo contrário, os jovens retratados são maioritariamente franceses ainda que de diferentes raças, credos ou raízes.

Ainda que nestes filmes os Franceses “de raiz” sejam uma excepção, os Franceses filhos da imigração (na grande maioria magrebina, mas também africana) partilham com estes as mesmas inquietações e enfrentam as mesmas dificuldades, como retrata Mathieu Kassovitz em *La Haine*: o trio árabe/judeu/negro representa uma nova França, à margem do sistema e marcada pela ausência de projectos, a frustração de ambições e o tédio. Também neste caso, a maioria do trio tem origens estrangeiras, ilustrando que a tradicional bandeira tricolor francesa vê, nos dias de hoje, as suas cores progressivamente substituídas pelo *beur-blanc-black* (árabe-branco-preto).

⁸⁸ Sébastien Lepajolec e Myriam Tsikounas. « La jeunesse irrégulière sur grand écran : un demi-siècle d'images ». *Le temps de l'histoire*, nº 4, 2002. Acedido em 10 de Julho de 2006. Disponível em <http://rhei.revues.org/document54.html>.

A partir de 1995, as produções cinematográficas sobre a *banlieue* procuram, no entanto, fazer ressoar no ecrã a actualidade francesa: desse modo, a linguagem cinematográfica procura afastar-se da linguagem televisiva que, pela sua especificidade institucional e pela obediência cada vez mais cega às leis das audiências, retrata parcialmente os fenómenos vividos nas periferias.

Assim, os cineastas e argumentistas de tais produções recorrem à linguagem cinematográfica para enquadrar a realidade, para esclarecer eventuais equívocos e, sobretudo, para mostrar corpos, linguagens, acções e opiniões pouco divulgados junto do público.

É neste sentido que podemos inscrever tais filmes numa cinematografia dita social: dando voz e visibilidade aos jovens da *banlieue*, os cineastas propõem um olhar comprometido e defensor da posição desses jovens, procurando dar a entender aos espectadores um outro lado da realidade: o da exclusão, da marginalização e do mal-estar quotidiano.

Estamos, então, perante um cinema militante que, fruto da energia e do trabalho dos seus cineastas, desestabiliza o espectador, recorrendo a imagens hiperrealistas, a personagens fortes e a palavras simultaneamente surpreendentes e chocantes:

Les personnages qui sont sur l'écran connaissent mieux l'image que l'image ne les connaît, ils savent jouer avec et nous renvoient une image dans laquelle leur propre sens de la mise en scène est intégré, ils nous regardent bien plus peut-être que nous les regardons, ou plus exactement, quelque chose dans l'image qu'ils renvoient nous regarde et tente de briser notre passivité.⁸⁹

Deste modo, procura-se evitar uma certa visão paternalista dos media e de algumas vozes influentes como os políticos ou as instituições republicanas para dar a conhecer ao espectador uma outra perspectiva sobre as realidades retratadas, fornecendo-lhe mais meios para forjar a sua opinião.

⁸⁹ Thierry Jousse. « Le banlieue-film existe-t-il ? ». *Cahiers du cinéma*, nº 492, Junho de 1995, p. 38.

Não será por acaso que muitos destes cineastas sobre a *banlieue* são jovens que iniciam a sua carreira com tais obras (tanto *La Haine* como *L'Esquive*, por exemplo, são as segundas longas-metragens dos respectivos autores): sem grandes meios financeiros, longe de grandes produtoras de cinema ou de co-produções com canais de televisão, estes jovens cineastas privilegiam a auto-produção e a originalidade da filmagem, recorrendo a técnicas e meios inovadores na cinematografia francesa.

Por conseguinte, estes realizadores são, frequentemente, os autores dos argumentos originais em que se baseiam as suas obras, chegando mesmo, nos casos de autores cujas origens estrangeiras como Malik Chibane ou Abdellatif Kechiche, a integrar experiências pessoais nas suas obras.

Para além disso, as condições de filmagem privilegiam uma aproximação ao meio da *banlieue* e um certo afastamento do universo ficcional. Recorrem, para tal, a jovens actores oriundos da *banlieue* como Samy Naceri, Hubert Koundé ou Saïd Taghmaoui, a actores não profissionais, a filmagens em planos sequência no tecido urbano das *cités*, a uma estética voluntariamente natural, com pouco trabalho de estúdio.

O estilo, ainda que particular e diferente de cineasta para cineasta, prefere o som em directo ou a imagem com grão aos efeitos sonoros ou digitais de tratamento da imagem; privilegia a troca de palavra rude, rápida e activa, na sequência da tradição oral, ao francês académico, polido de qualquer contágio estrangeiro ou marginal, trata com consideração especial o plano subjectivo em detrimento do plano de conjunto. Com efeito, este estilo pretende restituir o ritmo sincopado do culto da palavra da *banlieue*, mas também ilustrar as vidas quebradas, os olhares múltiplos e, sobretudo, as inquietações e os sonhos destroçados destes jovens das *cités*.

De todos os filmes que anteriormente citámos, apenas *Le Plus beau métier du monde* foge a este estilo: o filme de Gérard Lauzier segue uma determinada linha do cinema de qualidade francês, uma vez que a sua produção e distribuição estão associadas à cadeia de televisão TF1 e o seu elenco inclui algumas vedetas,

nomeadamente Gérard Depardieu e Michèle Laroque. Porém, tal situação justifica-se pela perspectiva adoptada pelo cineasta: esta película pretende dar uma perspectiva objectiva sobre os jovens da periferia parisiense e, especificamente, sobre as suas dificuldades de adaptação às regras da cultura dominante vividas num meio social fortemente institucionalizado como a escola.

Ainda que o desígnio destes cineastas seja o de revelar ao público a realidade angustiante da *banlieue* e das vidas dos seus jovens, vários filmes recorrem a representações estereotipadas da juventude conforme apontam Sébastien Lepajolec e Myriam Tsikounas:

Les films véhiculent et réinterprètent continuellement un stock de clichés antérieurs sur les mineurs délinquants, émanant d'autres supports. Bien qu'elle s'offusque de tels stéréotypes, la société a néanmoins besoin de ces figures fantasmatiques pour s'ausculter, définir sa norme et ses marges.⁹⁰

Assim, vemos em quase todos estes filmes uma forte inscrição da acção na rua e no tecido urbano da *cité*: torres, parques de estacionamento e praças, halls, escadas e caves são os territórios privilegiados pelos cineastas para localizar as ac es das personagens. De *De Bruit et de Fureur* a *La Haine*, passando por *Ma 6-T va crack-er* ou *L'Esquive*, a maior parte da ac o desenrola-se no exterior e os lugares urbanos de elei o dos jovens neles retratados são os que acabamos de referir. Com efeito, a cultura de rua que vivem e respiram estes jovens revela-se extremamente importante na sua socializa o no seio da *banlieue*.

Para além disso, o ambiente familiar desfavorecido ou desagregado em que estes jovens crescem   também uma constante. Em parte responsável pelo comportamento dos jovens, a incapacidade de educa o das famílias e o falhanço de integra o dos seus filhos são evidentes.

Do pai brutalmente violento e moralmente incapaz de *De Bruit et de Fureur*, do pai morto de *Raï* ou incógnito de *La Squale*, ao pai prisioneiro de *L'Esquive*, a figura paterna é constantemente retratada como ausente ou incapaz

⁹⁰ Sébastien Lepajolec e Myriam Tsikounas. *Op. cit.*

de fornecer qualquer ponto de referência ou modelo aos seus descendentes. Já no que diz respeito à figura materna, esta surge demasiado ocupada pela sua profissão como em *De Bruit et de Fureur*, cultural e educacionalmente afastada dos seus filhos em *Rai*, hipocondríaca e totalmente incapaz de acompanhar os seus filhos em *La Squale*, ou conivente com os actos delinquentes dos seus filhos em *La Haine*.

No que diz respeito às relações entre irmãos, o sentido de protecção, sobretudo das raparigas, é bastante forte como podemos ver em *Hexagone*, *Rai* ou *La Squale*. No entanto, a violência é corrente entre familiares: muitas vezes, a agressão verbal e física substituem o diálogo, os maus-tratos tomam o lugar do carinho e da compreensão, como no caso da relação de Saïd de *La Haine* com o seu irmão mais velho ou do irmão de Yasmine de *La Squale*, atento ao bem-estar da irmã e protector da sua pureza, mas, ao mesmo tempo, fisicamente agressivo para com ela em caso de divergência de opiniões.

Outro estereótipo recorrente veiculado por estes filmes é a formação de grupos de jovens nas periferias: incapazes de estabelecer relações “saudáveis” com os membros das suas famílias, estes jovens procuram estabelecer na *cité* uma irmandade mais larga com os outros jovens:

Comme les mineurs ne sont pas satisfaits de leur famille, ils tentent d'en créer une autre. Ils élaborent ainsi une sorte d'utopie sociale dont ils sont les maîtres et qui leur procure une place à l'intérieur d'un réseau de sociabilité.⁹¹

Reunidos em grupo com jovens da sua faixa etária e com os mesmos centros de interesse, os adolescentes procuram fugir aos males familiares, mas, sobretudo, ocupar o seu tempo com os seus pares e defender-se entre si, fortalecendo o seu papel numa sociedade naturalmente violenta, a da *banlieue*, ou eternamente hostil, a sociedade em geral.

Enquanto rede de socialização e de afirmação na sociedade, o grupo de jovens surge em todos os filmes: dos cinco árabes de *Hexagone* ao trio multiracial

⁹¹ Sébastien Lepajolec e Myriam Tsikounas. *Op. cit.*

de *La Haine* ao grupo de amigos de Djamel de *Rai*, passando pelos gangs de Toussaint ou de Kamel de *La Squale* ou pelos grupos rivais de *Ma 6-T va crack-er*, a vida dos grupos de jovens está na base destes filmes e é a força criadora de acções e de evolução das personagens.

Em grupo, estes jovens constroem e afirmam a sua identidade, são reconhecidos numa sociedade que lhes fecha constantemente as portas da ascensão social e conhecem através das interacções com os seus membros (ainda que violentas ou de pendor delinvente) sentimentos de pertença a uma comunidade e de integração numa sociedade geralmente segregativa.

Em quase todos os filmes citados, os jovens têm dificuldade em situar-se na sociedade: por um lado, procuram manter a sua identidade e fazem gáudio da sua condição marginal; por outro lado, tentam ou manifestam algum interesse em inserir-se na sociedade dominante. Porém os seus sonhos, os seus projectos e os seus desejos de evasão da *cité* são facilmente frustrados quando confrontados com a realidade cruel do mundo externo à *banlieue*.

Hub em *La Haine*, Kamel em *Wesh wesh, qu'est-ce qui se passe?* ou Désirée em *La Squale* revelam essa vontade de sair dessa vida miserável da periferia, abandonando o bairro, enquanto que Djamel em *Rai* chega mesmo a orientar a sua vida por um caminho “correcto” e mais comum à cultura dominante, o do trabalho e do afastamento de qualquer forma de delinquência. Todavia, o estigma da origem da *cité*, o isolamento numa forma de vida particular e o afastamento progressivo do mundo dos adultos, dificultam tais objectivos. Pelo contrário, sentem um medo e uma desconfiança crescentes por parte da sociedade que os vê como incapazes ou como uma ameaça ao bem comum.

Por conseguinte, face a objectivos frequentemente frustrados, estes jovens inventam novas regras e novas formas comunitárias. Nelas manifestam o seu descontentamento e a sua revolta que se traduzirá numa recusa cada vez mais assumida das regras sociais dominantes e na amplificação dos actos de violência. Fenómenos como estes são retratados nos filmes mais recentes, em que as manifestações de violência e de reacção à fractura social são inequívocas e duras:

- em *Ma 6-T va crack-er*, os jovens organizam uma verdadeira guerrilha urbana proclamando “La révolution est la solution”: incêndios, destruição de automóveis e de mobiliário urbano são a sua resposta à intervenção das forças policiais num tiroteio entre gangs rivais;
- em *La Squale*, Toussaint manifesta total recusa das regras sociais: toma a violação de raparigas adolescentes como modo de fazer valer a sua masculinidade na *cité*; faz do tráfico de droga e da exploração financeira da família o seu meio de vida; agride brutalmente a sua namorada grávida; recusa qualquer responsabilidade na paternidade;
- em *Wesh wesh, qu’est-ce qui se passe?*, o tráfico de droga é a única forma de vida que todo o grupo de Mousse encontra para subsistir num meio degradado de exclusão, uma vez que o emprego e a integração numa sociedade regida por outras regras não lhes diz nada.

De facto, esta juventude irregular, porque fora das regras da urbanidade e da civilidade, manifesta constantemente dificuldade ou mesmo incapacidade de adaptação às instituições sociais e políticas do regime: os profissionais de acção social são, muitas vezes, ridicularizados ou retratados como impotentes face a um problema social que não cessa de degradar-se. Actores sociais como assistentes familiares ou juízes de crianças vêem as suas funções desempenhadas por professores que, face a uma demissão de responsabilidades cada vez maior por parte dos pais, procuram lidar com a impotência da sua acção educativa e com um aumento considerável da violência nos espaços escolares.

Porém, os esforços gorados dos professores de *De Bruit et de Fureur* ou de *Ma 6-T va crack-er* apenas sublinham a impotência das instituições republicanas em lidar com estes jovens ditos irregulares e com estes bairros reputadamente sensíveis. Esta impotência   também patente na ridicularização constante de Laurent Monier, o professor de *Le Plus beau métier du monde*, a obra mais *mainstream* de todos os filmes citados.

Pelo contrário, outra instituição republicana impõe cada vez mais a sua presença no ecrã, mais propriamente, a polícia. As suas imagens aumentam quer

em número, quer em impacto visual: do polícia de bairro ou do carro-patrolha passa-se, rapidamente, ao corpo de intervenção ou à operação de força.

Também nos ecrãs de cinema, a polícia ignora a presunção de inocência e abandona o inquérito para passar imediatamente à desconfiança e à acção agressiva, como podemos ver nos filmes *La Haine* (por exemplo, na violência investida durante o interrogatório na esquadra da polícia), *Ma 6-T va crack-er* (na intervenção policial aquando de uma rixa entre grupos rivais e na consequente morte de um jovem que procurava apaziguar os ânimos) ou *Wesh wesh, qu'est-ce qui se passe?* (as intimidações constantes dos polícias, verdadeiros agentes da desordem e da incivilidade).

Desta forma, os cineastas pretendem demonstrar que ao enveredar por estes caminhos de reacção exagerada e de uso desproporcional da força face às desordens provocadas por estes jovens, as instituições republicanas falham a sua missão de integração dos cidadãos e de respeito pelos direitos cívicos de todos. Com efeito, a imagem idealmente preventiva das forças da ordem é, actualmente, substituída por uma imagem repressiva que, em vez de procurar a solução para estas questões através do diálogo e da compreensão, apenas reacende ou intensifica os conflitos.

Neste sentido, a mensagem destes filmes é profundamente social e humana. Através das suas imagens e diálogos, os cineastas procuram dar a entender a todo um público que a resposta actual para este problema contemporâneo não é a mais adequada e que, a continuar a ser a única empregue, corre o risco de conduzir a uma situação irremediável como referem Sébastien Lepajolec e Myriam Tsikounas: «Les œuvres des quinze dernières années dressent un constat pessimiste devant la montée généralisée de la violence, la seule issue résidant dans une renaissance du dialogue social».⁹²

⁹² Sébastien Lepajolec e Myriam Tsikounas. *Op. cit.*

2. O fenómeno *La Haine* (1995)

No contexto dos filmes sobre a *banlieue*, *La Haine* de Mathieu Kassovitz é um verdadeiro fenómeno: em primeiro lugar, joga com uma série de dicotomias que lhe conferem uma originalidade filmica particular: é um filme agressivo, mas com um grande sentido de humor; é uma obra claramente pensada e construída meticulosamente, no entanto, pela sua especificidade narrativa surge, de certa forma, desconstruída aos olhos do espectador; inscreve uma realidade marcadamente francesa num género cinematográfico privilegiado pelo cinema americano, concretamente por Spike Lee ou Martin Scorsese.

Em segundo lugar, *La Haine* é a primeira obra, com sucesso público, a fazer a irrupção da violência das *cités* nos ecrãs de cinema: numa tentativa de auto e hetero reconhecimento dos jovens da *banlieue* junto dos espectadores, o realizador pretende levar à letra uma das frases-chave do filme – «Jusqu’ici, tout va bien» – e fazer o retrato actual da violência nas periferias, alertando para os perigos futuros.

Com efeito, até à estreia do filme nas salas francesas, a realidade dos jovens das *banlieues* francesas era, em grande parte, desconhecida do grande público; por conseguinte, tudo parecia correr bem pelo facto dos episódios veiculados pelos media parecerem longínquos e afastados do dia-a-dia de grande parte da população francesa. Porém, o filme pretende marcar isso mesmo: mostrar a realidade da violência nas periferias, mas também, revelar o quotidiano e a cultura destes jovens, levando o espectador a reflectir sobre essas realidades sociais e fornecendo-lhe os meios necessários para poder ajuizar e tomar decisões.

Em terceiro lugar, é um filme alternativo, fora do circuito mais comercial de produção, que dá voz e corpo a uma população marginal e/ou marginalizada, constantemente apontada na actualidade mediática e política, aplaudido pela crítica e premiado no Festival de Cannes de 1995 e nos Césares de 1996.

Para desenvolver a matéria do seu filme, Mathieu Kassovitz inspira-se num *fait divers* ocorrido em 1992: Makome, um jovem do 18º bairro de Paris, morto pela polícia na sequência de um interrogatório numa esquadra.

A partir desta triste notícia da actualidade, o cineasta denuncia, na sua obra, a violência vivida nas *banlieues*; quer por acção dos jovens, quer das entidades policiais, como aponta o próprio Kassovitz no prólogo ao argumento do filme:

Quand, dans les quartiers, un policier se fait insulter toute la journée par des enfants de dix ans il n'a, le soir, qu'une seule envie : se défouler, rendre la pareille, en finir.

Quand des jeunes de seize ans, au cours d'un contrôle d'identité ou d'une interpellation, se font, gratuitement, gifler par des policiers, ils n'ont plus aucune raison de respecter l'uniforme.⁹³

Neste sentido, o filme não pretende ser uma obra anti-sistema ou anti-polícia; pelo contrário, a sua intenção é encenar todo um clima de violência que assola as relações humanas nas periferias francesas: violência do habitat, do meio social, das relações interpessoais dos jovens, das relações com as forças da ordem e, mesmo, dos polícias entre si. De facto, trata-se de uma obra sobre a omnipresença da violência não dirigida, sem orientação definida, que tem como alvo qualquer outro ser ou entidade.

Inspirando-se, então, no *fait divers*, Kassovitz toma como ponto de partida um acontecimento semelhante: após uma noite de confrontos com a polícia, que deixou um típico bairro social da periferia parisiense em estado de sítio, Abdel Ichaha, de 16 anos, encontra-se entre a vida e a morte depois de ter sido espancado por um polícia.

O infeliz incidente provocado pelo abuso da força vai inflamar o ódio dos jovens, chegando mesmo a provocar alguns motins. Entre esses jovens revoltados pelos últimos acontecimentos, encontram-se Hubert (negro, de origem africana),

⁹³ Gilles Favier e Mathieu Kassovitz. *Jusqu'ici tout va bien : scénario et photographies autour du film La Haine*. Paris : Actes Sud, 1999, p. 7.

Saïd (de origem árabe) e Vinz (branco, de família judia), os protagonistas do filme, no entanto, apenas o último participa nos motins de contestação à força policial.

Juntos, os três jovens viverão um dia intenso, marcado por acontecimentos típicos da *cité* onde moram: manifestações de revolta, pequeno tráfico, confrontos com a polícia. Porém, um revólver perdido por um polícia durante os motins, chega às mãos de Vinz e serve de motor a toda a acção: Vinz afirma que se o amigo Abdel morrer, fará justiça pelas próprias mãos, matando um polícia.

Todavia, a arma encontrada é, como afirma o próprio Kassovitz numa entrevista ao jornal *L'Humanité*, «une sorte de fil rouge qui conduit à une prise de conscience»⁹⁴, uma metáfora para a violência e a possível resposta a essa violência.

Na realidade, a arma encontrada por Vinz é geradora de conflito entre os três amigos: sendo este obviamente a favor do seu uso; Hubert totalmente contra o recurso à violência e à vingança como resposta à carga policial; Saïd, totalmente perdido no decorrer dos acontecimentos e sem posição definida quanto à atitude a tomar.

De modo a ilustrar a violência vivida na *banlieue*, Kassovitz baseia-se num facto real, no entanto, não pretende criar uma obra realista, até pela sua não inscrição num espaço geográfico em particular, mas num qualquer bairro da periferia parisiense: pelo contrário, a vontade de criar uma realidade específica, própria à ficção ilustra-se na concentração de toda a tensão em 24 horas de actividade intensa numa clara decisão narrativa de abordar a violência, afastada da realidade quotidiana. A marcação da passagem das horas com intertítulos e com o tiquetaque de um relógio, agudiza a tensão e cria, junto do espectador, a ideia de que um momento-chave, em que o relógio irá parar, trará o desenlace à acção.

⁹⁴ Michèle Levieux. « Mathieu Kassovitz : le noir et blanc draine plus de réalisme ». *L'Humanité*, 29 de Maio de 1995. Acedido em 11 de Outubro de 2007. Disponível em http://www.humanite.fr/1995-05-29_Articles_-Mathieu-Kassovitz-le-noir-et-blanc-draine-plus-de-realisme.

Com efeito, como refere Thierry Jousse⁹⁵, *La Haine* é um filme mais implosivo que explosivo, pois apesar de mostrar momentos de violência declarada, incomoda mais o espectador pela sua violência latente. A qualquer momento a violência pode explodir em diferentes quadrantes, no entanto, apenas na sequência final, ela surge de quem menos se espera, num desenlace totalmente imprevisto.

Algumas cenas do filme revelam bem o contacto que estes jovens têm com a violência: os conflitos com a polícia, os incidentes no hospital, o interrogatório na esquadra, o confronto com o grupo de *skinheads*, por exemplo. Porém, a violência que mais impressiona é a que atravessa todas as relações interpessoais ao longo da acção, sobretudo, as do trio protagonista.

Essa violência das relações interpessoais é ilustrada através de uma linguagem crua, forte e nervosa, dando a sensação de que muito se fala, mas pouco se diz. A avalanche de palavras e expressões, o encadeamento de histórias e peripécias múltiplas e o ritmo acelerado do diálogo aumentam a sensação de tensão e de perigo.

Com efeito, num filme em que a música desempenha um papel menor e em que a palavra domina claramente, a linguagem reveste-se de uma força enorme, sobretudo se associarmos ao código linguístico, todo um código gestual, também ele sonoro e nervoso.

Os protagonistas deste filme exemplificam-no claramente: Vinz, sempre de cabeça quente, e Saïd, o elemento mais indeciso, nervoso e perdido do trio, personificam a *tchatche* de forma bem evidente. Aliás, tal é conseguido porque Kassovitz recorre frequentemente ao plano sequência: ao filmar toda uma sequência sem interrupção, explora as possibilidades da liberdade de interpretação e, conseqüentemente, de improvisação por parte dos actores. Com esta técnica, as personagens são mais autênticas e os diálogos mais nervosos e febris, como refere Thierry Jousse, em *La Haine*, «ça parle tout le temps et dans tous les sens. Ça

⁹⁵ Thierry Jousse. « Prose Combat ». *Cahiers du cinéma*, nº 492, Junho de 1995, p. 34.

parle justement, comme si le langage transperçait littéralement tous les personnages, figures ou silhouettes du film et parlait à travers eux». ⁹⁶

De facto, este vigor linguístico confere uma enorme energia às relações entre personagens e, conseqüentemente, à narração cinematográfica. A fluidez e a aceleração do seu discurso, as inflexões na sintaxe e o ritmo sincopado das suas intervenções criam a imagem de alguém que está prestes a explodir, numa pulsão enorme de destruição e violência. Pelo contrário, Hubert, o mais calmo e ponderado dos três, o que revela cada vez mais presente o apelo de saída da *cités*, tem um ritmo mais calmo e uma dicção mais perceptível.

Aliás, a possível dificuldade de descodificação da linguagem fechada das *cités* exige que o espectador faça um esforço, lembrando-o, em caso de dificuldade, que está perante uma realidade francesa que desconhece, logo, em relação à qual não está apto para fazer julgamentos prontamente.

Outro aspecto que marca a violência do filme é a realidade quotidiana vivida na *banlieue* e que serve de matéria social à acção: mal-estar generalizado e frustração constante dos desejos de ascensão social marcam a vida destes jovens que, tal como Hubert, ambicionam ter uma vida mais tranquila e abandonar esse panorama de exclusão e segregação.

Por esse motivo, o filme encena sequências de ascensão, num ambiente de jovialidade e bem-estar, e de queda no abismo, em ambientes de desolação completa ou de degradação humana. No primeiro caso, podemos referir a sequência em que os jovens se reúnem no topo de um edifício, em alegre convívio social, longe das regras dos outros, e, no segundo caso, a sequência da sombria sala de boxe incendiada e totalmente destruída por um grupo de jovens, exemplo claro da maldade humana e da devastação por ela provocada.

Como ouvimos nas palavras de Hubert, com a imagem de um homem que cai de um edifício de cinquenta andares, «l'important c'est pas la chute, c'est l'atterrissage». Estes jovens têm aspirações mais altas que a sua condição actual e

⁹⁶ Thierry Jousse. *Op. cit.*, p. 34. Sublinhado do autor.

manifestam desejos de ascensão, no entanto, no seu quotidiano sabem que a queda é irreversível. Porém, a aterragem revela-se bem mais dura que a queda, pois agudiza a sua incapacidade ou a sua impossibilidade de sair deste meio hostil e sublinha a sua eterna prisão à condição de excluídos do sistema dominante.

Por esse motivo, Kassovitz recorre a imagens profundamente inscritas na realidade socio-económica da *banlieue*, no entanto, procura fugir à ressonância das imagens mediáticas da violência nas periferias francesas, sobretudo das reportagens sensacionalistas da televisão.

Apesar do filme começar com imagens de programas de informação ou de reportagens de televisão, Kassovitz pretende claramente demarcar-se dessa visão parcial dos media que apenas aponta os defeitos e as responsabilidades aos jovens da *banlieue*, diabolizando-os junto da opinião pública.

Podemos, então, afirmar que o realizador pretende reavivar a memória do espectador face a essas realidades para, de seguida, dar a conhecer as mesmas realidades vistas de outras perspectivas: a sua, enquanto realizador e ficcionista, mas sobretudo a dos jovens, representados pelo trio Vinz, Hubert e Saïd.

Para afirmar a sua realidade ficcional e afastar-se da realidade mediática, o cineasta decide, em primeiro lugar, localizar o filme num lugar fictício da *banlieue* parisiense, na *cité des Muguets*, como se estes jovens em permanente demanda procurassem um sítio onde ocupar um lugar enquanto indivíduos.

Em segundo lugar, ao decidir fazer uma marcação constante do tempo, através dos já citados intertítulos e dos efeitos sonoros, o cineasta recorda constantemente ao espectador que se encontra perante um produto ficcional, cujo tempo narrativo não corresponde ao tempo cronológico.

Em terceiro lugar, Kassovitz cria um clima de hiperrealismo ao escolher filmar a preto e branco e, deste modo, fugir ao retrato mediatizado da realidade, como afirma numa entrevista à revista *Les Inrockuptibles*: «Un film détient sa propre réalité, il faut s’attacher à ce qu’elle ne soit pas fausse, mais tu ne peux pas

retranscrire toutes les réalités»⁹⁷. Mais urbana e adequada ao ambiente dominado pelo betão, a decisão plástica do preto e branco arrasta uma posição política vincada, privilegiando o politicamente incorrecto e evitando a sedução fácil do público com imagens a cores, da ordem do espectacular.

Se, actualmente, associamos o preto e branco a um determinado cinema intelectual ou de autor, o desígnio de Mathieu Kassovitz é sobretudo revelar ao seu público uma nova visão da violência na *banlieue*, mostrando estas realidades como não as vemos habitualmente. Segundo o realizador, «le noir et blanc a un côté assez exceptionnel parce qu'il fait voir les choses comme on ne les voit pas et c'est pourquoi il draine plus de réalisme»⁹⁸.

Como vemos, Kassovitz pretende partir da realidade, mas deseja ultrapassá-la no campo da ficção, afastando-se das representações estereotipadas veiculadas pelos media, nomeadamente a ideia dos grupos selvagens da *banlieue*, vândalos e racistas, que possuem códigos e linguagens específicos numa vontade constante de contestar e provocar a cultura dominante.

Todavia, o próprio filme assenta em certos estereótipos do jovem da *banlieue*: a incapacidade de educação da família (os pais são ausentes e as mães impotentes face aos comportamentos desviantes dos seus filhos); a inactividade e a consequente compensação por actividades ilegais, nomeadamente, tráfico de drogas e produtos roubados; motins contra a polícia; carros e espaços incendiados; desumanidade do betão; ocupação dos espaços públicos; proliferação de *tags* e grafítis nas paredes e muros; fascínio por veículos motorizados; agressividade da linguagem; isolamento na *cité*; ressentimento e ódio por parte dos jovens.

Aliás, o jovem que se revela mais ressentido e dominado pelo ódio é Vinz: o único branco do trio protagonista, é o que mais se deixa dominar pelos instintos violentos e pela raiva relativamente ao sistema e às forças policiais. Para além disso, é a personagem que manifesta inequivocamente uma educação da *cité*:

⁹⁷ Samuel Blumenfe e Serge Kaganski. « Le clash: Mathieu Kassovitz (interview) ». *Les Inrockuptibles*, nº 35, 31 de Maio de 1995. Acedido a 7 de Setembro de 2007. Disponível em [http://www.lesinrocks.com/index.php?id=67&tx_article\[notule\]=113577&cHash=8cd8847d17](http://www.lesinrocks.com/index.php?id=67&tx_article[notule]=113577&cHash=8cd8847d17).

⁹⁸ Michèle Levieux. *Op. cit.*

extremista nas suas opiniões e radical nas suas práticas, Vinz participa activamente nos motins que se seguiram à violência policial sobre Abdel Ichaha e quer, a todo o custo, vingar a honra de um irmão da *cité*. É também, dos três jovens, o mais provocador face aos representantes e às representações da cultura dominante aquando da sua investida à capital.

Francês de origem judaica, Vinz surge dividido entre duas culturas, chegando mesmo a ser sarcástico em relação à cultura familiar e a esquecer as suas origens assim que sai de casa. Curiosamente, a sua identidade é de tal forma fundada na educação recebida na *cité* que integra, naturalmente, nos seus códigos comportamentais elementos de diferentes origens culturais, fazendo uma síntese de diferentes referências culturais: francesa, judaica, norte-americana e árabe.

Já Saïd representa, de certa forma, o olhar do espectador no filme: visivelmente perturbado com os acontecimentos da *cité*, manifesta uma constante tensão face à violência observada e uma indefinição quanto à posição a tomar.

Aliás, o próprio realizador inicia e termina a narração com o olhar de Saïd: no início, o jovem abre os olhos na sequência de uma explosão e, no fim do filme, fecha-os perante o confronto entre Hubert e o polícia antes da detonação final.

O espectador, tal como Saïd, abrirá os olhos para esta realidade com a narração que lhe é apresentada e fechá-los-á, num acto introspectivo, com a última detonação. Esta técnica de construção da narrativa segue os objectivos de Kassovitz: dar a conhecer ao espectador um novo ponto de vista sobre a situação e, posteriormente, levá-lo a reflectir sobre as realidades sociais nela retratadas:

Le cinéma n'est ni un institut de sondages ni la tribune d'une idéologie politique. Et pourtant, s'il ne saurait livrer les résultats d'une enquête sociale ni proposer une programme de gouvernement, bref si on ne peut lui demander ni un diagnostic ni une thérapie car ce n'est pas non plus un examen médical, un film peut offrir autre chose, c'est-à-dire sans doute beaucoup plus, si l'auteur est un authentique artiste.⁹⁹

⁹⁹ René Prédal. *Op. cit.*, p. 126-127.

3. O caso *L'Esquive* (2004)

Em 2004, mais um filme sobre a *banlieue* irrompe nos ecrãs de cinema franceses: *L'Esquive* de Abdellatif Kechiche torna-se, rapidamente, num caso particular da cinematografia contemporânea sobre a periferia de Paris. Quando os filmes sobre a *banlieue* revelam um certo desgaste da forma e uma tendência para o abuso dos estereótipos violentos, Kechiche apresenta uma obra, aplaudida pela crítica e pelos festivais de cinema, que recusa o cliché e a representação estereotipada dos jovens da *cité*.

Pelo contrário, a abordagem que faz sobre as realidades sociais e humanas da *banlieue* revela uma preocupação humana fora do comum, pois, como nos é revelado no início do filme, foge ao retrato convencional da juventude violenta e dos confrontos com a polícia, para se concentrar na adolescência e em sentimentos universais que t m lugar na *banlieue* parisiense.

Por estes motivos, *L'Esquive* apresenta-se no panorama do cinema francês contempor neo como um caso, cuja originalidade de ponto de vista faz correr tinta e anima m ltiplas discuss es, conforme aponta François B gaudeau no artigo «Esquives (retour sur un film dont on parle)»:

Film français de l'année, *L'Esquive*? Le plus comment  en tout cas. Depuis sa sortie en janvier, il n'a pas cessé d'occuper le centre du débat, critique mais pas seulement. Pour une fois, un film fait parler : dans les journaux, à l' cole, partout. Dans le paysage émietté d'ici, cela seul a déjà valeur de sacre.¹⁰⁰

Na realidade, *L'Esquive* mostra ao espectador os jovens da *banlieue* de um outro ponto de vista: mesmo inseridos na realidade desfavorecida da periferia parisiense, os jovens nele retratados apresentam-se, sobretudo, como adolescentes em crescimento e em plena ebuli o de sentimentos, em vez dos jovens violentos e delinquentes retratados nos media e noutros filmes sobre a *banlieue*.

¹⁰⁰ François B gaudeau. « Esquives (retour sur un film dont on parle) ». *Cahiers du cinéma*, n  592, Julho-Agosto de 2004, p. 78.

Para além disso, a originalidade do filme consiste em substituir o tradicional retrato violento de um espaço particular do território francês por um retrato sentimental universal a todos os jovens, inclusive os que têm as suas origens nas *cités*.

Segundo Kechiche, os jovens da *banlieue* não são fenómenos de análises sociológicas profundas, mas seres humanos dotados de uma sensibilidade particular e de todas as capacidades para amar e crescer saudavelmente, caso as suas riquezas potenciais sejam devidamente exploradas:

Essa vontade de fugir ao retrato convencional é claramente assumida por Kechiche: o filme inicia com uma espécie de conselho de guerra de jovens da *cité*. Tal como nos convencionais filmes sobre a *banlieue*, um grupo inflamado de jovens organiza um acto de vingança a um ultraje, numa cacofonia de injúrias e numa linguagem praticamente imperceptível ao espectador comum. Krimo, o protagonista masculino, é interpelado a participar nessa vendeta, no entanto, arranja um subterfúgio e foge à violência e à vingança. Somente após essa decisão de Krimo, o título do filme aparece no ecrã: *L'Esquive*.

A fuga de Krimo é a metáfora para a fuga de Kechiche: localizando o filme na *banlieue* parisiense, seria expectável que a sua matéria de base fosse a violência e a dificuldade das relações interpessoais, porém, o realizador decide esquivar-se a esse retrato, profusamente difundido pelos media, para se concentrar na espontaneidade dos sentimentos e das experiências de vida adolescentes.

L'Esquive é, de facto, um filme sobre a *banlieue* porque inscreve a sua acção numa *cité* como as outras, com os mesmos códigos, rituais, sofrimentos e inquietações, mas mais do que isso, localiza-se num bairro dito sensível, neste caso às relações entre seres humanos e aos sentimentos que delas decorrem, como aponta Vincent Thabourey «la comédie se joue sur fond de fossé culturel entre deux France, un fossé que, loin d'être obscur, s'avère être un puits de lumière».¹⁰¹

¹⁰¹ Vincent Thabourey. « *L'Esquive* : une banlieue si sensible ». *Positif*, nº 515, Janeiro de 2004, p. 43.

Essa luz, que refere Vincent Thabourey surge das relações e das experiências vividas pelos protagonistas do filme: Krimo, jovem adolescente de origem magrebina, conhece no seu quotidiano o tédio típico da *banlieue*, até ao dia em que se depara com Lydia, uma loira eloquente, vestida com o traje histórico da personagem de *Le jeu de l'amour et du hasard* de Marivaux que ensaia para uma peça de teatro da escola.

A partir de então, a confusão de sentimentos assola Krimo que, incapaz de verbalizar o seu amor por Lydia, faz tudo por tudo para obter um papel na mesma peça. Desta forma, poderá declarar os seus sentimentos a Lydia através das palavras da personagem que incarna. Porém, na vida como no teatro, Krimo é um tímido compulsivo com sérias limitações comunicativas.

A decisão narrativa de Kechiche em inserir uma peça dentro do filme permite, de forma original, brincar com a noção de jogo: do jogo teatral passa-se ao jogo social e vice-versa, como se o teatro ajudasse os jovens a entrar no jogo social e se a dureza da condição social permitisse uma melhor consciência da mensagem da peça de Marivaux.

Com efeito, na vida da *banlieue* como em *Le jeu de l'amour et du hasard*, o estigma da condição social e das origens culturais são evidentes e, como bem explica a professora de Francês de Krimo e Lydia, é difícil ultrapassar essa condição social que nos persegue e impede, por vezes, de atingir os nossos objectivos e sonhos.

A escolha desta peça de Marivaux pode ter duas interpretações: por um lado, pela mensagem que ela veicula, sublinha a crueldade de um isolamento irreversível na *cité*; por outro lado, a peça pode ser entendida como uma provocação aos jovens da *banlieue* – com persistência e dedicação, qualquer jovem pode libertar-se das amarras da periferia cinzenta e alcançar os seus desejos de ascensão social.

Creemos que é, precisamente, com base nesta última interpretação que Kechiche dirige o seu trabalho: verdadeira actriz social, a professora envereda por um projecto ambicioso de representação de uma peça histórica do património

teatral francês. Desta forma, revelando confiança no trabalho dos seus alunos, mobiliza toda a turma para a concretização de tal projecto audacioso, numa tentativa de educação das camadas sociais mais desfavorecidas.

De facto, esta professora manifesta uma paciência impressionante nos ensaios da peça, ao mesmo tempo que exige rigor na execução da mesma. Numa simulação da realidade, a professora faz ver aos seus alunos que o teatro pode ser segregativo, pois aqueles que não se entregam às suas regras e que não se dedicam devidamente à execução do seu papel serão excluídos da representação. Através desta imagem teatral, Kechiche pretende afirmar que na *cité*, como em qualquer parte do mundo, a discriminação pode ser voluntária, caso a persistência e a vontade de prosseguir os seus sonhos fraquejem no ser humano.

Porém, o seu olhar sobre os jovens da *banlieue*   bem mais positivo. Ainda que a representação da peça de Marivaux pareça desajeitada ou exagerada, os alunos entregam-se de corpo e alma a tal projecto: investem do seu tempo e do seu orçamento pessoais para a concretização da peça e, na sala de aula, incarnam uma seriedade que ilustra o respeito pelo jogo teatral e o desejo de alcançar o sucesso com esta obra colectiva.

Para Kechiche, o teatro, como qualquer outro projecto construtivo, abre as portas a estes jovens para um futuro mais luminoso. De facto, a violência que caracteriza as relações interpessoais na *banlieue* está também presente no filme, no entanto, o investimento colectivo e o exercício da sua parte de responsabilidade na obra final esbate essa violência, amenizando as relações dificeis e promovendo o auto e hetero reconhecimento:

Toute la bande de copains se retrouve pour r p ter. Tourbillon de paroles pour régler les conflits qui semblent toujours renaissants. Des cris dont on croit qu'ils vont mener à la déflagration mais suivis immédiatement par l'entrée en théâtre où le phrasé de Marivaux devient la médiation d'un autre monde de relation.¹⁰²

¹⁰² Claude Touraille. « *L'Esquive*, film d'Abdellatif Kechiche ». *Arts, Cultures et Foi*. Acedido em 9 de Novembro de 2006. Disponível em <http://arts-cultures.cef.fr/cinema/cine015.htm>.

Num estilo marcado pela colagem de registos (do *verlan* e da linguagem da *cité* ao francês acad mico de Marivaux) e de imagens (da imensidão da *banlieue*   sala de aula e aos trajes históricos), Kechiche articula, num mosaico de imagens da vida quotidiana e do jogo teatral, a narrativa do seu filme.

Para além disso, recorre   câmara digital, manipulada ao ombro, num registo assumidamente subjectivo que procura o grande plano dos gestos e dos rostos, pois à na efus o da linguagem e da comunica o que nasce a criatividade deste grupo de jovens. Ali s, como sublinha Vincent Thabourey, a força do filme reside precisamente na intensidade da representa o e no vigor da linguagem:

Cette expérience [du théâtre] est évidente au regard de la qualité du jeu des acteurs présents, surtout des jeunes actrices, amateurs pour la plupart. Ils se sont emparés du film sans manières, à bras-le-corps, avec un engagement total, où dire, c'est faire. On imagine aisément que cette impression de naturel est sous-tendue par une recherche documentaire importante, doubl e d'une direction d'acteurs exigeante.¹⁰³

O próprio Abdellatif Kechiche confessava numa entrevista recente   revista *L'Express* a sua paix o pela linguagem:

Je voulais dire la beauté de cette langue qui m'est proche, celle que j'ai toujours entendue. Ecrire des dialogues est un vrai plaisir. Je travaille le texte, je le mets en bouche, je l'écoute et je m'adapte à l'acteur qui va le dire.¹⁰⁴

Este trabalho de cria o ou de recria o da linguagem marca todo o filme e d -lhe uma carga física enorme. A linguagem de *L'Esquive*, profundamente enraizada na linguagem en rgica e sincopada da *cité* e num vocabulário marcado pelo *verlan* e pelas influências da mestiçagem cultural, é provavelmente o aspecto mais violento de todo o filme.

¹⁰³ Vincent Thabourey. *Op. cit.*, p. 44.

¹⁰⁴  ric Libiot. « Abdellatif Kechiche n'esquive pas ». *L'Express*, 12 de Dezembro de 2007. Acedido em 21 de Dezembro de 2007. Disponível em <http://www.lexpress.fr/mag/cinema/dossier/entretienecine/dossier.asp?ida=462531>.

O excesso retórico que conduz a mal-entendidos e pequenas disputas ou o fluxo febril que dificulta a expressão e impede a compreensão do outro são evidentes em vários momentos do filme, nomeadamente nas sequências em que Lydia e Magali se confrontam a propósito de Krimo ou na discussão entre Frida e Lydia sobre o atraso desta última aos ensaios.

Aliás, a própria câmara encontra-se, por diversas ocasiões, no centro das interações verbais, filmando a cólera e a frustração nos grandes planos que faz dos rostos dos actores. Kechiche revela, desta forma, o excesso sonoro e o descontrolo vocabular que caracteriza as relações interpessoais na *banlieue*, mas, ao mesmo tempo, dá a conhecer ao espectador a dimensão comum de uma cultura que se baseia, em grande parte, no culto da palavra e da oralidade.

Como vemos na sequência já citada do confronto entre Magali e Lydia ou na tentativa de intimidação de Fathi a Frida, o discurso febril e intenso, como num concurso de *tchatche*, pautado por ofensas verbais, insultos, palavrões e juras, marca o triplo objectivo da linguagem na *banlieue*: magoar, assustar ou divertir. Porém, como esclarece Jean-Philippe Tessé, a violência das afirmações não passa de uma manifestação histérica do poder ou de uma afirmação entre os seus pares pois «si chacun était réellement atteint par les insultes ponctuant toutes les phrases, alors il n’y aurait plus d’amitié».¹⁰⁵

No meio desta embriaguez brutal das palavras, uma personagem foge à regra: o esquivo Krimo que, fechado sobre si mesmo e sobre a sua incapacidade de comunicação oral, sonha em partir da *banlieue* para viajar num veleiro com os seus pais.

Adolescente que faz os primeiros passos na transição para a idade adulta, foge frequentemente às regras que definem o estereótipo do jovem da periferia e vive ainda num mundo marcado por sonhos infantis de viagens noutros mares, acompanhado dos seus progenitores.

¹⁰⁵ Jean-Philippe Tessé. « Cité dans le texte ». *Cahiers du Cinéma*, nº 586, Janeiro de 2004, p. 52.

Krimo é, com efeito, a personagem que melhor ilustra esta fuga aos clichés e através da qual Kechiche mostra a normalidade do quotidiano da *banlieue*: um jovem oriundo da imigração que vive, ama e sonha, fugindo constantemente à delinquência e à violência.

Todavia, *L'Esquive* revela também ao espectador algumas das realidades que normalmente associamos às *cités*: isolamento dos jovens no bairro; ocupação do espaço público como local de socialização; promiscuidade social ilustrada pela personagem de Fathi ou mesmo pelo discurso do grupo de amigas de Lydia; o pai de Krimo que se encontra na prisão; Fathi enquanto líder de um grupo que pratica a violência; consumo de drogas por parte dos adolescentes; suborno (Krimo em relação a Rachid com o objectivo de conseguir o papel de Arlequim) e negócios pouco claros (Lydia ao comprar o vestido a um comerciante chinês) como soluções simples para alguns obstáculos do quotidiano.

Porém, parece-nos que Kechiche pretende, com o recurso a estas referências, dar um cunho real à sua ficção. Não querendo fazer um retrato fiel da *banlieue*, mas sobretudo um retrato subjectivo, o cineasta cria assim uma obra verosímil, em que o quotidiano das personagens é muito mais do que o sugerido pelas imagens violentas difundidas nos media.

Para além disso, os aspectos que referimos sublinham a pressão da *cit e* e da condi o social (como na peça de Marivaux) e valorizam o potencial artístico e criativo destes jovens. Ao mesmo tempo, estas imagens estereotipadas, mas baseadas na realidade da *banlieue*, dão uma intensidade maior   ebuli o dos sentimentos dos adolescentes e ao amor mudo de Krimo por Lydia,

Da mesma forma, a sequência do controlo policial, criticada por vários jornalistas¹⁰⁶ por se situar no campo do clich  da *banlieue*, sublinha a inocência dos jovens. Nesta sequência, os polícias interpelam Krimo, Fathi, Lydia e Frida que se encontram junto de um carro roubado num arranjo amoroso. A desconfiança e o abuso de autoridade por parte dos polícias revelam a falta de

¹⁰⁶ François B gaudeau, Serge Kaganski e Vincent Thabourey (*Cf.* Bibliografia) são alguns exemplos.

sensibilidade e de educação dos mesmos face a jovens que pretendem, apenas, aprofundar os seus sentimentos no jogo do amor e do acaso.

Com *L'Esquive*, Abdellatif Kechiche dá-nos a conhecer uma *banlieue* comum, mas simultaneamente idílica: nela, o centro cultural é digno desse nome e respira o convívio transgeracional e intercultural; a escola é integradora de jovens oriundos de meios desfavorecidos; a criatividade, o empenho e a dedicação a um projecto estão presentes e são valorizados no quotidiano destes jovens.

Neste sentido, Kechiche afirma e reitera o valor dos jovens da *banlieue* enquanto cidadãos e enquanto elementos que gozam de uma plena urbanidade e faz, como refere Serge Kaganski, um filme com uma mensagem claramente política:

Si *L'Esquive* est politique, ce n'est pas parce qu'il dénonce des injustices connues de tous ou apporte des solutions aux fractures françaises, mais bien parce qu'il fait jouer des jeunes beurs dans un marivaudage et les fait échapper le temps d'un film à leur prison identitaire ou sociale. Car eux aussi ont droit aux intrigues sentimentales, aux fictions éternelles et universelles, eux aussi ont le droit de jouer des personnages et pas seulement les rôles de symboles sociétaux que leur assignent les fantasmes de droite (caillera, dealers), de gauche (victimes) ou d'extrême gauche (fantassins de l'insurrection, version Genet du pauvre).¹⁰⁷

¹⁰⁷ Serge Kaganski. « L'Esquive ». *Les Inrockuptibles*, n° 564, 7 de Janeiro de 2004. Acedido em 7 de Setembro de 2007. Disponível em [http://www.lesinrocks.com/index.php?id=66&tx_critic\[notule\]=198073&cHash=b257bd6707](http://www.lesinrocks.com/index.php?id=66&tx_critic[notule]=198073&cHash=b257bd6707).

IV – Aplicação didáctica dos filmes *La Haine* e *L'Esquive*

1. Pertinência da escolha dos filmes na perspectiva intercultural

Na perspectiva intercultural que decidimos adoptar para a abordagem do estereótipo do jovem de *banlieue*, os filmes *La Haine* e *L'Esquive* constituem suportes didácticos de grande riqueza em termos de explorabilidade.

Em primeiro lugar, pela especificidade do objecto fílmico, ambos os documentos colocam o aprendente perante uma multiplicidade de vozes e perspectivas (discordantes ou não) e de experiências (partilhadas ou individuais) do mesmo fenómeno: ser jovem num bairro periférico de Paris.

Para além disso, o aprendente-espectador é confrontado, em ambas as obras, com diferentes personagens, em locais distintos, em momentos temporais diversificados. Tal diversidade permitirá acompanhar a evolução das peripécias das personagens e, também, da representação dos fenómenos retratados.

Deste modo, o aprendente verificará que, com o decorrer das actividades, as personagens vivem diferentes experiências, crescem individual ou colectivamente, mudam de opinião ou, melhor, evoluem quer em termos de representações, quer em termos de acções.

Em segundo lugar, os dois filmes dão-nos a conhecer representações colectivas, observadas de pontos de vista subjectivos, determinando, uma vez mais, que a mudança e a variação dos comportamentos e das perspectivas constituem a nova regra de funcionamento das sociedades contemporâneas.

Tanto em *La Haine* como em *L'Esquive*, identificamos facilmente traços de identidades colectivas, mas também traços de identidades individuais múltiplas. Sobretudo no caso do filme de Kassovitz, a encenação de relações conflituosas entre indivíduos ou grupos permite conduzir a acção didáctica para a

promoção de estratégias de negociação, de gestão ou mesmo de resolução de equívocos ou conflitos.

Todavia, pelas razões que enunciámos na terceira parte, os filmes que escolhemos são particularmente ricos na encenação e relativização ficcional do estereótipo do jovem de *banlieue*, conforme o definimos anteriormente.

Neste sentido, podemos verificar que os filmes correspondem aos três critérios enunciados por Maddalena de Carlo para a escolha do documento suporte¹⁰⁸: enquanto mediador (inter)cultural, o cinema torna-se um objecto didáctico bastante pertinente para os aprendentes, pois desperta a sua curiosidade e trabalha o seu capital de conhecimentos socioculturais por continuidade.

É, também, um documento performativo, não só porque solicita a participação natural do aprendente, como exige que este tenha um papel activo na sua recepção, apelando à sua acção no processo de aquisição da competência intercultural e no desenvolvimento das actividades na sala de aula. Finalmente, pelas razões que explanámos, é um documento que oferece múltiplas oportunidades de exploração didáctica numa aula de língua e cultura estrangeiras.

Assim, ao contar as peripécias vividas pelo trio jovem multicolor em 24 horas, *La Haine* de Mathieu Kassovitz dá-nos um retrato do jovem de *banlieue* no seu quotidiano: nele, podemos ver os seus traços colectivos, mas também as especificidades de alguns indivíduos; acompanhar as suas práticas colectivas diárias; conhecer os seus comportamentos e códigos; observar e reagir às suas atitudes e opiniões. Para além disso, é um filme que exerce sobre o espectador uma certa pressão para que este descodifique a mensagem global e reaja face aos fenómenos socioculturais retratados.

Nesse período de 24 horas, os três jovens cruzam-se com múltiplas personagens de diferentes origens, estratos sociais e camadas socioprofissionais, o que permite ver como funcionam os jovens de *banlieue* em termos de relações interpessoais ricas de sentidos, não só entre pares, mas também com alguns

¹⁰⁸ *Supra*, Capítulo I – 4.

indivíduos ou grupos sociais representantes da cultura dominante ou de outros horizontes culturais que não os da *cité*, por exemplo, as forças policiais, os passageiros de um comboio ou metro, os intelectuais que frequentam uma galeria, um grupo de *skinheads*, etc.

Estes encontros com os outros permitem explorar o aspecto intercultural do confronto com o desconhecido, sobretudo, quando esse confronto resulta, frequentemente, em equívocos (no episódio da galeria) ou em conflitos abertos (com a polícia ou os *skinheads*).

Deste modo, vemos que a obra de Kassovitz encena, em si, a perspectiva intercultural: ao apresentar as noções de representações e os efeitos perversos a que estas podem conduzir em termos de comunicação, este filme trabalha sobre a necessidade da negociação e da relativização de opiniões e experiências como meios para viver plenamente a urbanidade.

Com o decorrer da acção, verificamos, ainda, que as personagens ilustram seres humanos que, tal como na vida real, não se fecham em definies estereotipadas estanques, mas que conhecem evolues e reagem, por vezes, de forma inesperada.

Aliás, os próprios protagonistas serão personagens ricas neste aspecto: face às situaes e às experiências com que são confrontados ao longo do filme, dão a conhecer ao espectador uma mudança consoante os meios e uma aprendizagem pela experiência. Pensamos, neste sentido, em Vinz ou em Hubert que, no final do filme, tomam atitudes que não lhes atribuiramos no início, revertendo papéis e alterando totalmente os dados de representações preconcebidas.

Por seu lado, *L'Esquive* de Abdellatif Kechiche permite-nos partir da realidade das *cit s*, sobretudo se pensarmos na sequência inicial, para relativizar esse mesmo estereótipo do jovem da *banlieue*. A partir dessa sequência, Kechiche mostra ao espectador um grupo de jovens extremamente vivo e empreendedor, que luta a todo o custo para levar o seu projecto colectivo a bom cabo.

Ao acompanharmos esse projecto colectivo, somos confrontados, uma vez mais, com uma multiplicidade de códigos e rituais, de experiências e pontos de

vista. Em suma, conhecemos a riqueza humana da *banlieue*, sem, no entanto, ignorarmos totalmente a realidade dura da periferia ou as dificuldades com que estes jovens se deparam no seu quotidiano.

Porém, este filme dá-nos um olhar sobre um lado mais positivo da vida nesses espaços suburbanos: ainda que confrontados com actividades ilegais ou com situações violentas, o que sobressai das experiências vividas pelos jovens de *L'Esquive* é todo um outro lado, normalmente ignorado nas representações dos jovens da *banlieue*: a capacidade para amar e para criar algo de construtivo num meio social hostil.

Aliás, o retrato da juventude que Kechiche faz no seu filme é um exemplo conseguido de urbanidade em ambientes socialmente dotados à discriminação e à exclusão. Visivelmente, Lydia, Frida, Nanou, Rachid e Krimo querem lutar contra essa discriminação e ver o seu valor e investimento reconhecidos (na representação ou no amor), incluindo-se na comunidade em que vivem.

É verdade que também estes jovens são colocados perante a violência, a frustração de ambições, a dureza da condição sociocultural, as dificuldades do investimento pessoal num projecto, no entanto, a forma como contornam os obstáculos e os conflitos com que se deparam e o sucesso que alcançam no final do projecto apresentam, aos olhos do espectador, uma luz no fundo de um túnel que, muitas vezes, se crê definitivamente fechado sobre si mesmo.

Através de uma lição de luta colectiva contra a adversidade e de afirmação da identidade individual e colectiva assumidamente positivas, a obra de Kechiche consente a revelação ao aprendente-espectador de outras possíveis representações do jovem de *banlieue* e alerta para a perigosa categorização ou para uma generalização precoce baseadas em efeitos da estereotipia que podem conduzir a mal-entendidos e a bloqueios à comunicação com os outros.

Assim, *L'Esquive* dá ao professor a possibilidade de mostrar aos seus aprendentes que as representações colectivas ou a tendência humana para a generalização a partir de traços de identidade comuns podem constituir um erro,

não só em termos de convivência humana, como também na provável perda da riqueza natural que existe no decurso das relações.

A obra de Kechiche é, de facto, ideal para revelar a um público estranho à realidade retratada ou mesmo estrangeiro que, frequentemente, as representações que fazemos de determinados indivíduos ou grupos são instáveis e pouco fiáveis. Deste modo, os aprendentes aperceber-se-ão que devemos ter uma abertura de espírito e uma grande plasticidade para conhecermos e desenvolvermos uma multiplicidade de pontos de vista sobre as nossas representações.

Abordados no seu conjunto, os dois filmes constituem um objecto particularmente interessante para revelarmos aos aprendentes, de uma língua e de uma cultura estrangeiras, que os imaginários instáveis das sociedades contemporâneas estão em constante evolução e que são, na sua grande maioria, moldados por influência dos media.

Ora, tanto Kassovitz como Kechiche procuram dar a conhecer um outro olhar sobre essa realidade frequentemente mediatizada – a do jovem violento da *banlieue*. O primeiro, dando voz a esse mesmo jovem e revelando a *banlieue* do seu interior para o exterior; o segundo, deixando transparecer a sensibilidade desse jovem e mostrando-o tão ou mais capaz de criar algo de positivo em condições adversas.

Outro aspecto que sublinha a pertinência da utilização destes filmes na aula de FLE reside na sua adequação aos *Programas* de Francês em vigor: ambos os filmes se adequam a um trabalho sobre os conteúdos programáticos do 10º ano (nível de continuação), nomeadamente os do módulo 2 – *Experiências e percursos* – e das áreas de referência sociocultural *Marginalização e Inserção Social*.

Para além disso, o filme de Mathieu Kassovitz é uma das obras aconselhadas pelos referidos programas, sem que se façam sugestões de abordagem ou se forneçam quaisquer pistas de exploração.

Por esses motivos, as propostas de didactização que fazemos do filme parecem-nos de grande pertinência, sobretudo ao associá-las a um outro filme: partindo do mesmo contexto socioeconómico e de uma realidade cultural idêntica,

abrimos sobre eles novos olhares e proporcionamos novas pistas de diálogo e de reflexão, em constante evolução, numa perspectiva intercultural.

2. Propostas de actividades didácticas

As propostas de actividades que faremos podem ser seleccionadas consoante as características do público a que se destinam e do ponto de vista adoptado pelo professor.

Apesar de todas as actividades revelarem um encadeamento que nos parece lógico, na sequência das preocupações de exploração didáctica que apresentámos anteriormente, poderão ser promovidas na sala de aula segundo outra ordem escolhida pelo professor e obedecendo a diferentes critérios.

Como ponto de partida e com base na nossa experiência de sala de aula, pensamos que, em termos de tempo lectivo, devemos prever três sessões de 90 minutos para o primeiro tópico de exploração (observação e descrição do estereótipo), três sessões para o segundo (interpretação e análise do estereótipo), três sessões para as actividades de relativização do estereótipo e entre duas a três sessões de 90 minutos para as actividades de prolongamento, consoante as opções do professor, o que perfaz um total de onze a doze sessões de 90 minutos. Caso se opte pelo visionamento integral de *L'Esquive* no final da exploração, o número de horas previsto terá necessariamente de ser aumentado.

Todavia, devemos ter em conta outro aspecto preparatório desta exploração didáctica: estas actividades foram pensadas para aprendentes de 15/16 anos que frequentam o curso de Línguas e Humanidades do 10º ano do Ensino Secundário e, no que respeita à disciplina de Francês (nível de continuação), situar-se-ão, *a priori*, num nível B1 de competências comunicativas gerais.

No nosso caso, o público escolar a que nos destinamos frequenta um Colégio privado da cidade de Lisboa, oriundo de famílias de classes média e média alta, que, no entanto, se cruza geográfica e socialmente com algumas populações residentes em zonas periféricas da capital.

Tendo em conta os pré-requisitos, esclarecemos que, antes da promoção destas actividades na sala de aula, os aprendentes realizaram actividades de análise filmica bem como de sensibilização à noção de cultura e dos fenómenos culturais. Nomeadamente através da exploração do filme *L'Auberge Espagnole* de Cédric Klapisch, os aprendentes analisaram e reflectiram sobre questões como cultura, identidades múltiplas, representações culturais, estereótipos e preconceitos, equívocos, mal-entendidos e conflitos na comunicação intercultural.

Para além disso, foram anteriormente lidos e analisados, na sala de aula, textos mediáticos, da imprensa escrita, que relatam incidentes entre grupos de jovens e a polícia ocorridos na *banlieue* parisiense (Doc. 0).¹⁰⁹

Acreditamos, ainda, que as actividades que propomos permitem desenvolver as capacidades interculturais enunciadas no *QECRL* (Cf. 5.1.2.2.), nomeadamente, e numa fase inicial, a promoção da sensibilidade cultural e as capacidades para ultrapassar as relações estereotipadas e para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas. Num segundo momento, os aprendentes poderão desenvolver as suas aptidões para gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais e desempenhar o papel de intermediários entre diferentes sistemas culturais, estabelecendo relações entre a cultura estrangeira e a(s) sua(s) cultura(s).

2.1. Observação e descrição do estereótipo do jovem da *banlieue*

Como preparação ao filme *La Haine* e à entrada na problemática da *banlieue* e recorrendo à experiência dos aprendentes enquanto consumidores de imagens mediáticas, o professor relembra os acontecimentos retratados nos noticiários portugueses sobre a violência urbana em França. Se necessário, poderá apresentar algumas imagens retiradas da imprensa francesa que ilustram os motins urbanos nos subúrbios de Paris (Doc. 1).

¹⁰⁹ Todos os documentos referidos ao longo do nosso percurso didáctico encontram-se nos anexos deste trabalho.

De modo a guiar a sua reflexão, o professor pode referir os seguintes aspectos: intervenientes; motivos; meios utilizados; dimensão local ou nacional.

Provavelmente, os aprendentes referem que a violência urbana que tem lugar em França ocorre, sobretudo, na periferia parisiense e coloca em confronto grupos de jovens ou mesmo gangs e as forças policiais. Estes jovens suburbanos recorrem a provocações à polícia e à destruição do espaço público como formas de contestação (lojas destruídas, viaturas incendiadas, vidros partidos, mobiliário urbano vandalizado, etc.).

O professor sugere, então, que identifiquem os motivos que levam a essa forma de contestação violenta. Entre os motivos apontados pelos aprendentes poderão surgir aspectos como vandalismo, jovens sem regras, provocação e violência gratuitas, reacção ao controlo policial ou mesmo à violência exagerada por parte da polícia.

De modo a esclarecer este aspecto das origens dos confrontos, provavelmente o menos conhecido de todos, o professor propõe o visionamento da sequência inicial do filme *La Haine*, distribuindo tarefas que visam focar o seu olhar enquanto observadores da realidade retratada em aspectos relevantes que foram aflorados anteriormente.

Sequência inicial – confrontos entre jovens e polícia

(Capítulo 1 : 1'10 – 5'10)

Antes de passar o filme, o professor distribui alguns tópicos de observação pelos aprendentes, dividindo-os em grupos. As respostas previstas pelos aprendentes serão, ao longo deste trabalho, colocadas entre parêntesis:

- *attitudes des jeunes (nerveux, provocateurs, violents, persistants dans l'attaque et la provocation)*
- *attitudes des policiers (au début passifs, mais agressifs quand ils attaquent; certains d'entre eux reculent quand la violence s'intensifie, d'autres font preuve d'une brutalité indifférenciée)*

- *armes utilisées par les deux parties en conflit (pavés, bâtons, cocktails molotov, poubelles et autres objets urbains du côté des jeunes ; bastons, grenades de gaz, armes à feu, arme de choc du côté des policiers)*
- *espaces et objets détruits (magasins et vitrines, voitures, poubelles, pavés, bus, abribus)*
- *raisons de la contestation des jeunes, exprimées dans les slogans des manifestations (victoire sur la police, contestation à la bavure policière, réaction à la violence démesurée des forces policières, révolte par rapport aux morts provoquées par la police, vengeance de l'honneur d'un copain et justice par ses propres mains)*

Após o visionamento, os aprendentes partilham os resultados das suas observações e o professor questiona sobre a intensidade da violência, colocando as seguintes perguntas:

- *Lequel des groupes semble-t-il être le plus violent? (les jeunes, par leur nombre, par la vigueur qu'ils mettent dans la défense de leur cause et par les dégâts provoqués dans la communauté)*
- *En termes de moyens utilisés, le combat est-il équilibré? Pourquoi ? (Non, car les jeunes n'ont pas d'armement lourd et ne possèdent pas de moyens de protection de leur intégrité physique comme les policiers)*
- *Le reportage télévisé, montre-t-il tous les événements en séquence ou fait-on un montage d'images sélectionnées auparavant? (un montage d'images choisies par la rédaction)*
- *Si vous étiez responsables de cette sélection, quel genre d'images choisiriez-vous ? Dans quel but ? (Les plus spectaculaires, dans ce cas celles des jeunes, qui ont plus d'impact chez le public et qui attirent le plus de téléspectateurs)*

- *La diffusion de l'information par les chaînes de télévision est-elle impartiale et juste? Pensez au panorama de la télévision portugaise. (Non; le spectaculaire et le sensationnel sont privilégiés sur d'autres réalités qui sont aussi, voire plus, importantes au niveau social, mais qui ne marchent pas aussi bien à l'écran; surtout les télévisions privées, les plus regardées, misent beaucoup sur les images et les informations sensationnalistes ou à scandale)*

Na sequência desta discussão, o professor alerta os aprendentes para o lado perverso da informação televisiva, que pode muitas vezes funcionar como desinformação, deformando a realidade e distorcendo as representações que possuímos dos outros. De modo a interiorizar melhor esta ideia, o professor propõe um segundo visionamento do excerto em que a jornalista relata os incidentes ocorridos na noite anterior, acompanhado de um exercício de completamento e de compreensão da informação (Doc. 2).

Aquando da correcção do primeiro exercício, verificar-se-á que o discurso favorece claramente as forças policiais: acentua a destruição dos espaços de interesse público (o comissariado de polícia e o centro comercial); apenas indica o número de revoltosos dos subúrbios, sem contrapor o número de polícias na rua; refere apenas o número de feridos junto das forças da ordem. Com este exercício, o professor poderá alertar para a categorização da informação que as televisões apresentam aos seus espectadores e para os efeitos nefastos desse processo.

Somente com o segundo exercício se chega à conclusão que a violência juvenil constituiu uma resposta imediata à violência excessiva de um inspector da polícia que deixou um jovem entre a vida e a morte no hospital.

Com esta fase de observação e compreensão da sequência inicial do filme, o professor relembra a noção de representação, associando a contribuição perigosa que as imagens mediáticas podem ter na sua génese e mesmo na sua generalização.

Para aprofundar esta ideia das representações estereotipadas, o professor conduz a discussão sobre a representação dos jovens das periferias nos ecrãs de televisão, colocando as seguintes questões:

- *A quel genre d'informations associe-t-on ces jeunes (violence urbaine, crime organisé, trafic et consommation de drogues, rap et hip-hop, graffiti et vandalisation de l'espace public)*
- *Quelles sont les images des banlieues que nous recevons le plus fréquemment chez nous ? (dégradation urbaine, pauvreté et misère, crime et délinquance, trafic de drogues, d'armes et d'objets volés)*
- *A quel danger sommes-nous exposés si la télévision n'insiste que sur l'émission d'images violentes des jeunes de banlieue ? (au danger d'hypergénéralisation qui nous fera penser que tous les gens de toutes les banlieues ont ce genre de comportements et réagissent de cette façon en cas de conflit social d'intérêts)*

Esta última fase de reflexão orientada remete para a noção de estereótipo que os aprendentes conhecem já. Será o momento oportuno para lembrar que o estereótipo condiciona a nossa percepção do outro, baseando-se apenas em representações parciais que podem ou não ser traços comuns a todo um grupo social. Uma vez que o estereótipo pode partir de ideias falsas, parciais ou afastadas da realidade, podemos eventualmente ser confrontados com mal-entendidos ou problemas de interação e comunicação com os outros. Como agravante, quanto maior for o nosso desconhecimento da realidade sociocultural retratada, maior o risco de cairmos numa hipergeneralização desvalorizadora e redutora, uma vez que não possuímos os dados necessários para a enfrentarmos objectivamente.

Esta discussão sobre os estereótipos permitirá constatar que temos, muitas vezes, representações superficiais baseadas em experiências passadas, ideias preconcebidas transmitidas socialmente e, principalmente, veiculadas pelos media.

Sem dúvida que, a este nível, temos de ter em conta a experiência de vida dos aprendentes: provavelmente, já se cruzaram no seu dia-a-dia com jovens oriundos das periferias, identificados por um estilo particular ou por práticas sociais comuns.

De modo a alertá-los para o efeito nocivo do contacto com o outro, que por diversas vezes amplifica as representações estereotipadas que possuímos, o professor propõe o visionamento de uma outra sequência do filme.

1ª Sequência – no terraço de um prédio

(Capítulo 2 : 14'15 – 18'56)

Nesta sequência, vários rapazes estão reunidos num terraço de um prédio de habitação social em pleno convívio social. O trio de protagonistas, Vinz, Saïd e Hubert junta-se a um convívio de jovens que fazem um churrasco de salsichas, bebem cerveja, ouvem música rap, falam sobre o seu quotidiano (confrontos com a polícia da noite anterior, armas, penas de prisão ou de serviço cívico).

De repente, um dos jovens chama a atenção para o que se passa na rua: o presidente da Câmara visita a *cité*. A reacção dos jovens ao representante do poder local é imediata: ofensas são disparadas e objectos lançados. Entretanto, as forças policiais invadem o terraço e aconselham os jovens a partir, uma vez que não podem estar reunidos nesse local. Os jovens retorquem que não fazem nada de mal e que estão reunidos pacificamente.

No entanto, a polícia cumpre o seu dever de manter a ordem e o bem-estar colectivo. Visivelmente, os jovens não compreendem isso e reagem contra aquilo que entendem como uma provoca o   sua forma de viver e um desrespeito pelos seus direitos.

Numa demonstra o evidente de que vivem num mundo   parte, gerido por outras regras que não as da sociedade dominante, os jovens recusam-se a abandonar o lugar e enfrentam verbal e gestualmente os polícias.

O professor sugere, então, que os aprendentes observem a sequência enquanto realizam uma actividade de compreensão global (Doc. 3, actividade A). Aquando da correcção do exercício, verificar-se-á que, também no registo ficcional, os jovens de *banlieue* são apresentados como provocadores e violentos, em constantes altercações com a polícia e outros representantes do sistema dominante. Chegar-se-á também à conclusão que os jovens não compreendem por que motivo estão a perturbar a ordem pública e a invadir um espaço colectivo e, por conseguinte, não vêem razões para serem interpelados pela polícia.

De modo a verificar como são retratados estes jovens no filme, os aprendentes visionam outra vez o excerto e realizam a segunda actividade (Doc. 3, actividade A), verificando os seus códigos e rituais comportamentais.

Esta actividade permitirá descrever o estereótipo dos jovens de *banlieue* (linguagem, gestos, aspecto visual, actividades e manifestações culturais privilegiadas). Para além disso, os aprendentes verificam que são jovens que revelam uma forte coesão de grupo e possuem uma cultura marcadamente de rua: invadem um espaço colectivo que crêem seu e nele socializam com os seus pares, sem qualquer presença de adultos. Trocam impressões sobre o seu quotidiano, pautado por confrontos com a polícia, uso e manipulação de armas, possibilidade de cumprimento de penas de prisão e de serviço cívico, que crêem mais penoso que o cárcere.

Num segundo momento, analisam-se os comportamentos e a linguagem destes jovens: agressivos, fazem uso de uma linguagem identitária caracterizada pelos insultos e pelas expressões violentas que articulam num tom nervoso e sincopado. O seu típico nervosismo gestual é ainda mais evidente e amplificado quando confrontados com as forças da ordem, numa clara reacção àquilo que consideram uma invasão do seu espaço e da sua intimidade.

Para que os aprendentes entendam que os jovens retratados no filme possuem um outro sistema de regras, o professor propõe a realização da terceira actividade (Doc. 3, actividade C). Com este exercício, os aprendentes caracterizam o sistema de regras deste grupo: (auto)excluídos da sociedade

dominante, não se revêem nas regras que esta lhes impõe. Aliás, a sua reacção aos representantes do sistema social é idêntica: insultos e provocações determinam o seu comportamento.

Porém, desta sequência sobressai um sistema de regras diferente que orienta a vida na rua: uma forte coesão entre os jovens rapazes e um espírito de corpo na defesa da sua honra. Outro aspecto evidente nas relações interpessoais aqui reveladas é o respeito pelos mais velhos ou pelos mais fortes.

Tal como Saïd respeita a opinião do seu irmão mais velho, Nordine, os outros jovens que o acompanham obedecem à sua decisão ainda que a sua vontade fosse continuar a sua atitude de provocação e permanecer num espaço que consideram seu, porque de ninguém.

A personagem de Nordine ilustra ainda o conceito do *grand frère*, o que protege os mais jovens e indefesos, mas que tem para com eles atitudes exigentes e mesmo violentas de modo a fazer respeitar a sua autoridade. Afinal, Nordine pretende continuar no terraço, marcando o seu terreno e a sua força face à polícia, no entanto, não permite que o seu irmão aí permaneça, protegendo-o contra qualquer eventual degeneração dos acontecimentos.

Para que a observação e a descrição do estereótipo sejam aprofundadas, o professor poderá propor outra sequência do mesmo filme.

2ª Sequência – confrontos com a polícia

(Capítulo 6 : 42'56 – 46'57)

O início desta sequência tem lugar na entrada de um prédio: Vinz e Saïd entram num edifício “guardado” por vigilantes com um *rottweiler*. O prédio está bastante degradado: paredes sujas, *tags* e inscrições no edifício, vidros partidos, pedaços de vidro espalhados pelo chão.

Vinz provoca o cão, insultando os vigilantes e, ao entrar, vê que a irmã de Saïd, Lathifa, conversa com duas amigas junto às escadas. Saïd reage

imediatamente, perguntando à irmã o que faz neste local em vez de estar na escola.

Inicia-se então uma discussão entre os dois irmãos: Saïd veste o papel do irmão mais velho, protector da honra da sua irmã, e impele-a a sair dali. Lathifa recusa-se, argumentando que o irmão não tem que fazer de machista à frente dos seus amigos. Saïd ameaça-a então de contar tudo ao pai, no entanto, a jovem replica, afirmando que este não quer saber o que eles fazem.

Entretanto, Vinz avança e vemos vários jovens a conversar. Entre eles, encontra-se Hubert que está em pleno tráfico de droga com um outro jovem. Enquanto os irmãos continuam a discutir, Vinz aproxima-se de uma grade e cumprimenta um jovem de raça negra, que lhe pergunta se quer ir a Paris ver um combate de boxe. Ao mesmo tempo, Vinz pega no charro que o jovem tem entre os dedos para o fumar.

No centro do hall de entrada do prédio, numa “pista” improvisada, jovens dançam *breakdance*, cada um por sua vez, ao som de música de DJ tocada num *sound blaster*. Os outros, encostados, às paredes observam a coreografia. Entre eles, Hubert fuma um charro.

De repente, um adolescente chega a correr e comunica, aos gritos, que há confusão na rua. Todos os jovens se precipitam para a rua para ver o sucedido.

No centro da rua, um carro está parado. Do seu interior, dois jovens insultam Samir, um polícia à civil. Um dos jovens aponta uma espingarda e atira sobre o polícia, em nome de Abdel Ichaha. Pelos diálogos, percebemos tratar-se do irmão do jovem hospitalizado que pretende vingar-se da polícia.

Os dois atiradores tentam arrancar de carro, mas o seu motor não pega. Ao fundo da rua, vê-se uma carrinha da polícia a aproximar-se da cena dos incidentes.

O grupo de jovens que se encontrava na entrada do prédio chega ao local dos confrontos e pára por um instante. Entretanto, vários polícias cercam a viatura e impelem os atiradores a sair, agredindo-os brutalmente mesmo quando estes estão já entre as suas mãos, desarmados.

O grupo de jovens vem então ao seu encontro e tenta cercar a polícia, defendendo os jovens atiradores. Um clima de tensão, gritos, insultos e agressões instaura-se entre os presentes.

Hubert procura interpor-se entre as duas partes em conflito, separando-as e gritando aos polícias para saírem dali. Amedrontados e com o olhar cheio de raiva, os polícias fogem para dentro da carrinha, levando os atiradores.

Simultaneamente, um corpo dos CRS chega ao local dos confrontos e começa a agredir e a perseguir os jovens que tentam escapar como podem. Alguns deles, entre os quais o trio de protagonistas, fogem para a cave de um prédio. Segue-se uma corrida nos corredores da cave, perseguida de perto pelos CRS.

Os jovens fogem à esquerda e à direita e Saïd chama os dois amigos. No entanto, Hubert e Vinz, que se encontram atrás, são interceptados por um polícia. Num reflexo, Vinz tira a sua arma e aponta-a ao polícia. Indignado, Hubert empurra Vinz e esmurra violentamente o polícia que fica estendido no chão.

Os dois amigos fogem pelo corredor até uma saída para o exterior, onde se encontra Saïd à sua espera. Vinz é o último a sair e lança para o ar improperios à mãe do polícia. Fecha-se a porta de saída onde se lê “Arash ta mère!”.

Esta sequência organiza-se em duas partes, sendo o grito de guerra do jovem “Y a embrouille!” a frase que marca a transição entre as duas. Para que os aprendentes entendam que há esta divisão, o professor propõe que se realize uma actividade de compreensão global de toda a sequência durante o primeiro visionamento (Doc. 4, actividade A).

Após o visionamento, corrige-se o exercício e discute-se a organização da sequência, verificando que, na primeira, o realizador pretende mostrar como os jovens de *banlieue* levam “pacificamente” o seu quotidiano e que, na segunda parte, toda a tranquilidade aparente pode degenerar a qualquer momento em confrontos violentos, numa tensão crescente.

Seguidamente e de modo a aprofundar a descrição do estereótipo do jovem dos subúrbios, os aprendentes revêm a primeira parte da sequência. O professor

solicita, então, que concentrem a sua atenção na descrição do local e nas acções realizadas pelas personagens intervenientes.

Imediatamente após o visionamento, os aprendentes realizam actividades de compreensão do excerto (Doc. 4, actividade B). Com esta actividade, os aprendentes aperceber-se-ão que o realizador insiste, uma vez mais, na representação estereotipada da *banlieue* e dos seus jovens: ambiente urbano degradado, invasão do espaço público, ausência de autoridade paternal, abandono escolar, atitude machista dos rapazes, tráfico e consumo de drogas, violência das relações e da linguagem, rap e *breakdance*, entre outros aspectos.

De modo a reflectir sobre as escolhas representativas do realizador, os aprendentes realizam a actividade seguinte (Doc. 4, actividade C). Notando, novamente, a insistência sobre uma visão estereotipada, o realizador pretende retratar que estes jovens não possuem sonhos ou ambições definidas, além de vagar nas ruas e de viver num mundo gerido pelas suas leis.

Ora, mesmo se o ambiente parece tranquilo, é evidente que o realizador pretende transmitir que a violência é latente e pode explodir a qualquer momento como sucede na segunda parte da sequência visionada.

Aliás, a transição para a segunda parte marca outros aspectos comumente associados à cultura de rua da *banlieue*: a solidariedade no combate ou o espírito de corpo e a espectacularidade dos actos violentos.

Após esta reflexão, os aprendentes visionam, uma vez mais, a segunda parte da sequência, enquanto procuram ordenar as acções que aí têm lugar (Doc. 4, actividade D). Aquando da correcção do exercício, alguns elementos importantes na caracterização dos jovens da *banlieue* serão referidos, nomeadamente, a defesa da honra de um amigo, a violência cruel como vingança e resposta a um acto brutal, visto como gratuito.

Provavelmente, os aprendentes referirão, ainda, que o lado espectacular de toda a situação rapidamente incita à revolta colectiva, dando lugar a uma vendeta em defesa dos seus pares. Se se pretender aprofundar este fenómeno dos sistemas

de defesa, de vingança e de solidariedade interpares, poder-se-á sugerir a leitura e comentário de um texto de teor sociológico sobre esses fenómenos (Doc. 5).

De modo a analisar convenientemente esta parte, o professor sugere que os aprendentes realizem as actividades de análise (Doc. 4, actividade E). Em princípio, os aprendentes referirão que o ódio e o medo dominam ambas as partes em conflito. Tal é evidente quer nas atitudes, nos gestos, nos olhares e nas réplicas dos jovens, quer nos dos agentes da polícia.

Porém, a cena da cave revela que, quando os jovens vêem que a situação degenerou totalmente e está completamente fora do seu controlo, só há uma solução: fugir e salvar a sua própria pele.

O professor concentrará, então, a atenção sobre o comportamento dos três protagonistas: Saïd e Vinz participam nos confrontos, mas de forma diferente. Saïd é sobretudo um espectador, evitando comprometer-se em actos violentos, no entanto, Vinz veste a pele do jovem *casseur*, pronto para fazer vingança com as próprias mãos e levar os confrontos às últimas consequências.

Por seu lado, Hubert, no meio da tensão e da confusão entre jovens e polícias, revela algum bom senso em duas ocasiões: procura separar os dois lados em conflito na rua e evita que Vinz dispare sobre o polícia nos corredores da cave.

Começamos, neste momento, a ver que nem todos os jovens de *banlieue* tomam a violência como resposta para os seus problemas quotidianos, o que nos permitirá avançar para a etapa seguinte: a interpretação da origem do estereótipo e a análise das razões que conduzem à generalização da caracterização dos jovens.

2.2. Interpretação e análise do estereótipo

Nesta fase, o professor procurará ajudar os aprendentes a interpretar a origem dos comportamentos violentos dos jovens que se verificam, com efeito, na realidade urbana da França contemporânea. Tal passo, permitirá, depois, entender por que motivo os media insistem em transmitir imagens dessa mesma violência,

normalmente tida como provocatória e excessiva, sem que se analise o que subjaz a esses comportamentos agressivos.

Assim, solicita-se aos aprendentes que ponderem as sequências já observadas na sala de aula para, a partir da sua experiência de espectadores, reflectir sobre as generalizações que têm em mente.

Para conduzir a sua reflexão, o professor coloca as seguintes questões:

- *D'après ce que vous avez vu dans les séquences antérieures du film, ces jeunes de banlieue sont-ils exposés à la violence ? Comment ? (exposition quotidienne : environnement dégradé ; condition économique défavorisée ; familles déchirées et violentes ; contact fréquent avec la délinquance, les drogues et le recel ; affrontements fréquents entre jeunes et avec les forces policières, etc.)*
- *En fait, la violence envahit leur quotidien. Dans quels comportements et attitudes le voit-on ? (langage, intonation et vocabulaire ; gestes et mouvements ; centres d'intérêts et loisirs ; relations interpersonnelles, même intergroupes)*
- *Pour quelles raisons peut-on dire que la violence est la réponse la plus immédiate et la plus efficace face aux différents problèmes qu'ils connaissent ? (ils sont nés dans des familles et dans un milieu où la violence passe de génération en génération ; ils ne connaissent que des réponses violentes de la part des représentants de la culture dominante, surtout la police ; la violence est le moyen le plus efficace de se faire valoir et remarquer dans un milieu hostile)*

De modo a aprofundar a abordagem destes aspectos já aflorados nas sequências anteriores e a analisar as razões que estão na base desta violência corrente, o professor propõe a análise de outra sequência que permite conhecer melhor o ambiente familiar em que estes jovens são educados.

3ª Sequência – em casa de Hubert

(Capítulo 5 : 33'49 – 36'18)

Hubert entra em casa, um apartamento num prédio de habitação social. Na sala, a irmã mais nova faz os trabalhos de casa e pede ajuda a Hubert, que não consegue ou não quer auxiliar a irmã nas suas tarefas. De seguida, dirige-se à cozinha, onde a mãe, grávida, prepara uma refeição.

Mãe e filho falam de Max, o irmão de Hubert, que se encontra na prisão e que pretende aproveitar o cativeiro para estudar e terminar o Ensino Secundário. Porém, para tal precisa de arranjar livros, mas a situação financeira da família não o permite facilmente.

A este propósito, Hubert dá à mãe um maço de notas, alegadamente, para pagar a conta do gás. A mãe dirige-se ao maço de notas, que observa atentamente, sem perguntar qual a origem de tal dinheiro.

Ao passarem para outra sala, onde um televisor está ligado, a mãe aproveita para perguntar ao filho pela nova máquina de costura que este ficara de encontrar. Percebemos, então, que a costura por conta própria é a actividade a que a mãe se dedica.

Hubert afirma que se esquecera de falar com o Darty, um dos receptores de produtos roubados do bairro. Pela conversa entre ambos, percebemos que estão habituados a esta actividade, pois a mãe não consegue identificar imediatamente quem é o Darty, se o receptor do bloco B, se o do bloco D.

Em fundo, no televisor, imagens de um supermercado incendiado e de fumo ilustram uma reportagem sobre os conflitos urbanos decorridos na noite anterior. A atenção das personagens, logo do espectador, concentra-se na reportagem que passa no ecrã de televisão: o repórter, rodeado por polícias, anuncia que um agente perdeu o seu revólver durante os confrontos da noite anterior e que o mesmo não foi ainda encontrado, tornando-se uma ameaça à segurança popular num clima de tensão como o do presente.

A propósito da reportagem, Hubert exprime a sua reprovação em relação aos acontecimentos quentes dessa noite e a sua total insatisfação por viver num local em que a violência e a frustração de sonhos são uma constante. Pelas suas palavras, percebemos que a situação do bairro tem vindo a deteriorar-se e que o seu amigo Vinz fez parte dos jovens que incendiaram a sala de boxe.

Hubert teme por Vinz, pois crê que este está a perder o juízo como acontecera com o seu irmão Max, deixando-se levar na onda de revolta e violência. Por conseguinte e temendo pelo seu próprio futuro, Hubert exprime o desejo de partir do bairro e de abandonar esta vida suburbana. Visivelmente, a mãe não acredita que ele consiga realizar esse desejo, gracejando e pedindo-lhe que compre uma alface ao regressar.

Numa fase inicial, o professor propõe o visionamento orientado da sequência, informando os aprendentes que a acção tem lugar em casa de Hubert: os aprendentes deverão, por um lado, focar a sua atenção no tipo e nas condições de habitação do local onde decorre a acção; por outro lado, identificarão os membros da família retratados ou referidos no excerto.

Aquando da partilha dos elementos observados, chegar-se-á à conclusão que Hubert mora num apartamento de divisões pequenas e de condições humildes. No entanto, a família parece possuir as condições mínimas de habitabilidade e de conforto (apesar da sua área reduzida, o apartamento está convenientemente mobilado e a família possui os electrodomésticos essenciais às actividades domésticas quotidianas). No que diz respeito à situação familiar de Hubert, notar-se-á que se trata de uma família numerosa (com três filhos e a mãe grávida de uma quarta criança), com um pai ausente. Com efeito, o pai nunca é referido da sequência e, pelas preocupações financeiras da mãe, depreende-se que se trata provavelmente de uma família monoparental.

Para que se possam confirmar estes dados familiares, os aprendentes realizam uma actividade de compreensão oral dos diálogos (Doc. 6, actividade A), enquanto visionam a sequência, pela segunda vez. Com a sua correcção, os aprendentes constataam que, Hubert, provavelmente o filho mais velho,

desempenha o papel masculino do lar: o jovem traz dinheiro para saldar as contas do agregado familiar; o irmão está preso; a irmã procura-o para acompanhamento das tarefas escolares; a mãe recorre a ele para adquirir um aparelho essencial à subsistência familiar, a máquina de coser.

Seguidamente, a realização da actividade de interpretação de uma parte desta sequência¹¹⁰, (Doc. 6, actividade B) leva ao esclarecimento de alguns aspectos do quotidiano desta família. Provavelmente, nenhum dos elementos tem uma situação profissional estável: Hubert ganha dinheiro com o pequeno tráfico de drogas (que os aprendentes inferirão do visionamento da sequência anterior); a irmã estuda; o irmão está encarcerado; a mãe faz pequenos trabalhos de costura em casa. Por este motivo, as dificuldades financeiras são evidentes e o trabalho não declarado, o comércio paralelo ou as actividades ilícitas são a resposta mais fácil para uma família que procura sobreviver a um quotidiano exigente.

Para além disso, a exposição do dia-a-dia desta família permite partir para outras generalizações que concorrem para a construção do estereótipo dos jovens da *banlieue*: maioritariamente de origens estrangeiras, estas famílias, que moram em apartamentos de habitação social, são numerosas e conhecem as dificuldades comuns às famílias monoparentais ou separadas, afectadas pelo desemprego. Acresce o facto de se concluir que, para subsistir, o contacto com actos ilícitos é frequente: actividades criminais, tráfico de droga, roubo e receptação de objectos.

Pela comparação proposta com a sua realidade familiar, os aprendentes concluirão que, nestes meios suburbanos, as condições de vida são difíceis e que a forma mais fácil de contornar as dificuldades financeiras reside no recurso às actividades ilícitas como complemento ou fonte do rendimento familiar e ao mercado negro como solução comercial para a aquisição de bens essenciais.

Apesar de se apresentar aos olhos do espectador como um grupo emocionalmente estável, a família de Hubert procura sobreviver no dia-a-dia, seguindo um outro sistema de regras que não o da sociedade dominante,

¹¹⁰ O professor fará uma pausa no filme, no momento em que Hubert fixa o seu olhar sobre o ecrã de televisão, antes das declarações do repórter.

nomeadamente o da *cit e*. Concluir-se- , então, que este sistema de regras poderá transitar, naturalmente, de gera o em gera o.

Para que os aprendentes compreendam melhor a amplitude social dos fenómenos de impotência paternal ou de ausência de uma cultura de regras, o professor sugere a leitura de um texto do sociólogo Gilles Verbunt (Doc. 7).

Aquando da discussão do conteúdo do texto, verificar-se-  que, tal como o sociólogo indica, a impotência da mãe de Hubert em proporcionar aos seus filhos a educa o ideal, aliada à incapacidade do ambiente social em dar a estes jovens as regras da civilidade e de uma plena integra o na sociedade, leva a pulsões narcísicas de auto-suficiência. Assim, de modo a resolver os problemas que tocam os seus próximos (logo, agindo com base na emo o), Hubert recorre a solu es que prejudicam outros seres humanos, como o tráfico de droga ou a compra de objectos roubados (ignorando, então, o lado racional do respeito pela vida e pela propriedade de outrem).

Porém, embora Hubert revele um sistema de referências fora das normas da cultura dominante e claramente marcado pelas regras da dita cultura de rua, o jovem demonstra, nesta sequência, uma clara vontade de se demarcar da violência e do vandalismo que proliferam no bairro.

Para que os aprendentes tenham consciência, ainda de forma superficial, de que nem todos os jovens da periferia enveredam por uma vida totalmente marginal, o professor propõe o visionamento do resto da sequ ncia¹¹¹ e a realiza o de duas actividades: uma de compreensão global e outra de análise do excerto (Doc. 6, actividades C e D, respectivamente).

Com a realiza o destas actividades, os aprendentes concluirão que Hubert pretende abandonar o bairro e deixar esta vida de degrada o humana, violência e segrega o para tr s. Hubert manifesta o seu desagrado por esses jovens que se deixam levar nos braços da violência e do crime como formas de vida ou de sobrevivência e, provavelmente, teme pelo seu futuro.

¹¹¹ O professor reiniciar  a leitura do filme a partir do momento da pausa anterior.

Por esse motivo, confia à sua mãe que terá de partir daquele sítio em que os próprios habitantes destroem o que é seu e comum aos seus familiares e amigos, aumentando a insegurança e o mal-estar e agudizando as condições já difíceis destas vidas suburbanas.

Todavia, a sua mãe não acredita que Hubert consiga partir da *cité*, ou porque sabe que não    fácil a integração numa sociedade dominante, aparentemente hostil às populações desfavorecidas e imigrantes, ou porque Hubert não conseguirá desprender-se das suas raízes. Aliás, a inquietação e o receio expressos no olhar de Hubert chocam com o desprendimento do olhar e a naturalidade das atitudes da sua mãe que podem ser entendidas como uma falta de apoio aos projectos do filho.

Esse descrédito na possibilidade de sair do bairro e na integração numa sociedade regida por outras regras é evidente nas suas afirmações ir  nicas: ainda que Hubert abandone a *cité*, a mãe d  a entender que, na sua opinião, ele voltará passado algum tempo, para retornar a uma forma de vida em todo idêntica    do presente.

A este propósito, os aprendentes poderão especular sobre a falta de apoio dos pais ou sobre a incapacidade em orientar os seus filhos para um futuro mais próspero. Ao contrário da maior parte dos pais que procuram o sucesso pessoal e a ascensão social para os seus filhos, a mãe de Hubert decide cortar os sonhos do seu filho pela raiz, lembrando-o que a pele de suburbano não é facilmente despida: quer porque o sujeito não a quer despir, quer porque a sociedade insiste em vê-la envergada.

Numa fase final, os aprendentes realizarão uma actividade de expressão escrita de modo a reutilizar algumas das informações recebidas e a colocar-se no estado de espírito dos jovens como Hubert (Doc. 6, actividade E). Após a escrita de um monólogo interior de Hubert para o argumento do filme, os aprendentes lêem e comparam os seus monólogos uns com os outros.

Esta actividade permitirá que se interiorizem, de certa forma, sentimentos, dúvidas e apreensões dos jovens da *banlieue*, fazendo com que os aprendentes vejam esta realidade do ponto de vista do outro.

A este propósito, o professor poderá sugerir a leitura de um testemunho de um outro jovem da *banlieue*, Akim Malouk, que no seu livro disserta sobre o ódio que invade as *cités* (Doc. 8).

Tal como Hubert, Akim Malouk constata que os comportamentos têm degenerado no seu bairro e que as atitudes dos jovens são cada vez mais descontroladas e irreflectidas, movidas por um inexplicável ódio à sociedade e aos outros. Com uma leitura analítica deste texto e uma interpretação comparativa com as realidades observadas no filme, os aprendentes poderão constatar que a multiplicidade de angústias e de razões apontadas será, provavelmente, uma pequena amostra das vividas, na realidade, por cada jovem da periferia.

4ª Sequência – discussão sobre a vingança

(Capítulo 5 : 33'49 – 36'18)

Os três protagonistas estão numa casa de banho pública. Saïd, ao centro, tem um telemóvel na mão e tenta contactar alguém. Junto aos urinóis, Vinz e Hubert encontram-se, respectivamente, à sua direita e à sua esquerda. O jovem de origem árabe acusa-os de se comportarem como duas crianças em plena birra.

Inicia-se, então, uma discussão entre Vinz e Hubert a propósito da vingança: Hubert acusa Vinz de querer fazer um disparate ao pretender vingar-se, da violência policial sobre Abdel Ichaha, com a morte de um polícia. Vinz reage, dizendo que se não fosse a sua arma, teriam sido massacrados na cave pelo polícia de intervenção.

Saïd assiste à discussão sem intervir, rindo apenas quando Vinz acusa Hubert de estar do lado da polícia. Pelas suas palavras, percebemos que a vingança é a única resposta que encontra para o drama vivido na *banlieue*: afirma estar farto de viver como um rato e de sofrer as consequências de um sistema

social que os ignora e despreza. Para além disso, acusa os dois amigos de baixarem os braços e de não fazerem nada para mudar a sua situação.

Hubert reage, afirmando que isso não é nenhuma justificação e acusa-o de se deixar levar na onda de violência, sem raciocinar sobre as consequências. Com efeito, se Abdel morrer, perdem um amigo, mas se Vinz matar um polícia, apenas existirá menos um agente na rua, pois não poderá matar todos os polícias.

A discussão inflama-se e Vinz, cada vez mais nervoso e irritado, diz que Hubert está sempre contra si e a favor dos que os discriminam. Acusa-o de se julgar mais importante que os outros e de apregoar uma moral na qual não se revêem.

Hubert tenta explicar que se Vinz tivesse ido à escola, teria aprendido que o ódio e a vingança apenas amplificarão a raiva e a violência. Como resposta, Vinz diz-lhe que a rua foi a sua escola e que ela lhe ensinou que de nada serve dar a outra face; pelo contrário, baixar os braços e render-se à situação actual significa resignar-se à sua condição de seres inferiores, excluídos definitivamente.

Procurar-se-á com esta sequência explorar os sentimentos vividos pelos jovens da *banlieue* e verificar que nem todos tomam a violência como única solução para os seus problemas. Com efeito, dos três jovens, apenas um crê que a vingança e a morte são a melhor forma de contornar a violência policial exagerada que assola o seu quotidiano.

Para tal, o professor sugere que os aprendentes visionem a sequência sem o som de forma a concentrar a sua atenção nos gestos e olhares dos actores e na encenação. A partir deste primeiro visionamento, os aprendentes procurarão elementos que permitem caracterizar a situação: local, personagens, localização dos actores, acções e reacções das personagens, modo de filmagem dos actores.

Após esse visionamento, os aprendentes indicarão que a cena se passa numa casa de banho pública onde decorre uma discussão intensa entre Vinz e Hubert. Inicialmente, Saïd encontra-se ao centro, servindo, simultaneamente, de muro e ponte entre as duas partes em conflito.

De um lado, Hubert, vestido de branco, com um olhar ponderado e gestos pausados. A este respeito, os aprendentes referirão, provavelmente, que o único gesto marcado de Hubert é quando o jovem junta os cinco dedos de cada mão ao polegar, erguendo-os ao nível dos olhos de Vinz, numa clara intenção de lhe fazer entender, racionalmente, uma questão.

Do outro lado, Vinz, vestido de negro, de olhos raivosos e gestos nervosos e violentos. Pelos movimentos da cabeça, da boca, dos ombros e dos braços, apercebemo-nos que Vinz fica, progressivamente, mais irritado com o que Hubert lhe diz e chega mesmo a simular com as mãos actos violentos, como a forma de uma arma de fogo ou um murro na cara de Hubert. Aliás, no final da sequência, Vinz, menor que Hubert em termos de estatura, tenta “crescer” ao seu nível, erguendo os ombros e levantando o queixo.

Outro aspecto que o professor deve focar é o modo de filmagem deste excerto: inicialmente, temos um plano de conjunto dos três jovens; depois, passamos para o plano americano de cada um e à medida que o diálogo vai decorrendo, quando a discussão fica mais inflamada, o realizador recorre ao grande plano que coloca em evidência o contraste dos pontos de vista de Vinz e Hubert. Simultaneamente, uma articulação de campo/contracampo coloca Saïd e o espectador no centro da discussão, logo, no centro das duas formas de encarar os problemas sociais levantados pela querela entre os dois jovens.

Depois desta partilha de observações, o professor solicita aos aprendentes que especulem sobre o tema da discussão entre Vinz e Hubert que estará, provavelmente, relacionado com a violência.

Seguidamente, os aprendentes visionam o excerto, uma segunda vez. Novamente sem o som, os aprendentes procurarão identificar as palavras das personagens recorrendo à observação dos comportamentos gestuais (Doc. 9, actividade A). No entanto, antes do visionamento o professor lerá com os aprendentes as frases retiradas dos diálogos do filme e verificará que não existem problemas de compreensão das mesmas.

Após a realização do exercício, os aprendentes visionam uma última vez a sequência, desta vez com o som, de modo a corrigir a actividade.

Numa fase seguinte, o professor sugere que os aprendentes, em pares, realizem o questionário de análise do excerto (Doc. 9, actividade B). Aquando da correcção do mesmo, concluir-se-á que Vinz e Hubert têm pontos de vista divergentes quanto ao incidente que vitimou Abdel: o primeiro quer, a todo o custo, fazer justiça pelas suas próprias mãos, matando um polícia, caso o seu amigo morra; o segundo não vê, nessa atitude, uma solução para o problema em questão e para as dificuldades da *banlieue*.

Os aprendentes notarão que Vinz corresponde, com efeito, ao estereótipo dos jovens da *banlieue*: agressivo, violento nas suas afirmações e gestos, encara a violência e a morte como única resposta à brutalidade policial e à segregação social a que está exposto quotidianamente. Pela linguagem, pela raiva expressa no olhar e pelo nervosismo dos gestos, Vinz atribui ao sistema social francês a responsabilidade das suas frustrações e das suas dificuldades de integração, rejeitando as normas e as referências culturais dominantes, nomeadamente a escola, como factores de integração, e apregoando a validade e a honra da sua cultura de rua, dominada pela violência nas relações interpessoais.

Pelo contrário, Hubert afasta-se do determinismo da *cit e*: mesmo sem esquecer o seu meio de origem e as referências que recebeu da rua, este jovem atribui à escola um valor determinante de coesão comunitária e social. Nela aprendeu valores e princípios que lhe permitem uma convivência social mais sã e, pelo seu discurso e comportamento, aceita uma série de saberes e de regras sociais que lhe permitirão, eventualmente, fazer uma boa integração na sociedade.

Deste modo, os aprendentes aperceber-se-ão que os dois jovens representam duas formas distintas de encarar a vida na *banlieue*: por um lado, a rejeição de todo um sistema social e a afirmação de uma auto-exclusão; por outro lado, a vontade em partilhar a sua educação e a sua experiência com o sistema social dominante e fazer uma síntese de ambas as referências num desejo saudável

de querer fazer parte de uma sociedade e de vingar, de forma positiva, num meio *a priori* degradado.

Aliás, com este questionário de análise do excerto, os aprendentes concluirão que as opções de filmagem favorecem claramente Hubert: vestido de branco, sinal de pureza e de clareza de espírito, o jovem de origem africana dá provas de um racionalismo que lhe permite ver as realidades com outros olhos para além dos do gueto da *banlieue*. Ao invés, Vinz, vestido de negro, símbolo de uma negatividade afirmada e de um certo obscurantismo, está evidentemente fechado sobre si mesmo e sobre o *huis clos* do bairro. O seu determinismo impede-o de ver para além do seu horizonte e de compreender as vicissitudes do outro lado ou do outro campo em conflito.

Ao colocar a calma, a ponderação e a prudência do lado de Hubert, o realizador privilegia esta personagem, atribuindo-lhe as capacidades de diálogo e de mediação necessárias para ultrapassar a crise nas periferias. Já em relação a Vinz, o nervosismo, a falta de humanidade, a violência confessada e a vingança assassina provocam junto do espectador uma rejeição.

Estas opções de realização revelam a posição do cineasta que, deste modo, dá a entender que se estes jovens enveredarem por comportamentos deste tipo, a delinquência e a criminalidade serão as saídas mais óbvias. No entanto, estes comportamentos nunca constituirão a melhor forma de contornar os problemas com que são confrontados e nunca conseguirão abrir portas à sua integração.

Numa fase final e de modo a que os aprendentes façam uma apropriação pessoal dos dados e comportamentos fornecidos pelo excerto, o professor propõe uma actividade oral (Doc. 9, actividade C): em grupos de três, os aprendentes deverão colocar-se no lugar de Saïd, que permanece praticamente mudo neste excerto.

Revelando que a palavra mediadora pode vencer a violência, Saïd deverá tentar dissuadir Vinz de optar pela vingança e por uma resposta assassina. Assim, os aprendentes fazem o registo de algumas ideias ou afirmações de Saïd que deverão, depois, comunicar oralmente à turma.

Porém, esta actividade não deve ser encarada como um exercício de aplicação de regularidades específicas da linguagem juvenil das *cités*: os aprendentes terão, provavelmente, dificuldade em adaptar-se ao léxico de Saïd e à sua dicção e entoação ou mesmo em reproduzi-los de forma verosímil.

No entanto, o que nos parece interessante nesta actividade, é o facto dos aprendentes serem confrontados com uma situação de confronto e de choque de pontos de vista. Neste sentido, a assumpção do papel de Saïd treina os aprendentes para as capacidades de gestão de conflitos e de mediadores interculturais, analisando os factos, tomando posições e exercendo um certo poder numa situação específica de comunicação.

Assim, os aprendentes aperceber-se-ão que, numa perspectiva intercultural, as estratégias de negociação com base nalgumas referências socioculturais são mais determinantes do que o conhecimento perfeito do sistema linguístico ou dos dados socioculturais, aprendidos sob uma forma enciclopédica.

5ª Sequência – na esquadra de polícia

(Capítulo 8 : 1:03'25 – 1:06'21)

A última sequência a analisar em detalhe tem lugar na esquadra da polícia. Após terem sido detidos no centro de Paris por três polícias, supostamente por perturbarem o bem-estar da população e por fazerem demasiado barulho, Saïd e Hubert são alvo de um interrogatório (Vinz conseguiu escapar aos polícias).

Na sala de interrogatório, os dois jovens estão sentados, presos a uma cadeira, enquanto dois polícias simulam o interrogatório e explicam a um terceiro, polícia estagiário, como lidar com os jovens difíceis da periferia.

Os dois polícias provocam, constantemente, os dois jovens com insultos, ofensas racistas, piadas sexuais, golpes violentos e agressões físicas. Do lado oposto a Saïd e Hubert, visivelmente amedrontados, o estagiário, assiste sentado numa cadeira, numa atitude totalmente passiva, mas visivelmente reprovadora.

A este respeito, podemos referir que o estagiário assume a posição do espectador: sentado, acompanha os acontecimentos à medida que decorrem e, quando focado pela câmara, revela uma repulsa crescente pelos comportamentos dos seus colegas.

Ao contrário das imagens veiculadas pelos média, esta sequência mostra uns polícias pouco convencionais que fazem uso da violência gratuita e abusam da sua autoridade. Com efeito, os polícias não estão fardados: vestem-se como os jovens (*jeans*, camisolas desportivas, gorro), bebem cerveja em serviço, exibem a sua arma e têm comportamentos e uma linguagem assumidamente violentos.

Quando terminam a sua encenação perante o novo colega, abandonam a sala de interrogatório, deixando o estagiário perplexo na sua cadeira. Com o desenrolar da acção, vemos, nos seus olhos, a perplexidade dar lugar a gestos de cabeça em sinal de reprovação e a uma repulsa expressa no olhar.

No final da sequência, os dois jovens estão exaustos, de cabeça baixa. Hubert fixa os olhos do polícia estagiário que não consegue corresponder, baixando o olhar.

O professor propõe o visionamento do excerto sem nenhuma orientação precisa. Apenas após esse visionamento, os aprendentes realizam uma actividade de compreensão audiovisual global, dando conta do quadro da interacção (Doc. 10, actividade A).

Aquando da correcção do exercício, verificar-se-á que a sequência tem lugar numa sala de interrogatório de uma esquadra de polícia. Nessa sala, dois polícias simulam um interrogatório a dois jovens da *banlieue* (Saïd e Hubert), demonstrando ao estagiário-espectador como agir com esses jovens ditos rebeldes, oriundos de bairros reputadamente difíceis.

Numa fase seguinte, o professor sugere aos aprendentes que visionem uma vez mais a sequência, alertando-os para terem particular atenção ao polícia estagiário, nomeadamente, ao seu olhar e à sua expressão facial.

De seguida, os aprendentes realizam as actividades de análise do excerto (Doc. 10, actividade B): o primeiro exercício permite caracterizar todos os

intervenientes na sequência, após observação atenta dos seus comportamentos e das suas afirmações. Os aprendentes concluirão então que, nesta sequência, a violência está claramente do lado dos polícias que provocam e agridem verbal e fisicamente os jovens. Para além disso, não revelam qualquer formação humana; insultam e ofendem os jovens, abusam da sua autoridade, tomando os jovens como fantoches nas suas mãos, numa encenação de força e numa vontade deliberada de impressionar o polícia estagiário.

Partilhando as informações recolhidas sobre o olhar e a expressão facial do estagiário, os aprendentes concluirão que o polícia assiste, passivamente, a toda a encenação de força e superioridade. Vê-se, no seu olhar, que reprova a actuação dos seus colegas e, com o decorrer do interrogatório, a repulsa por tais atitudes é evidente na sua expressão facial e nos gestos que esboça com a cabeça. Quando os colegas abandonam a sala, o estagiário permanece imóvel, olhando para os jovens. Porém, quando um destes olha fixamente para ele, o polícia baixa o olhar numa clara afirmação de impotência e de demissão das suas funções enquanto cidadão.

Com a última questão, os aprendentes farão a ponte entre a atitude do estagiário e o papel do espectador: tanto um como o outro deveriam reagir face a situações de injustiça e de abuso de autoridade e força, no entanto, resignam-se, frequentemente, ao silêncio e à passividade de espectadores.

Os aprendentes referirão, provavelmente, que estes comportamentos violentos da polícia e o uso da força desproporcional dificultam muito a integração destes jovens. Como vimos anteriormente, este tipo de actuação por parte das forças policiais apenas amplifica a revolta juvenil e, por conseguinte, intensifica os meios de combate utilizados por estes como reacção à injustiça e à violência policial.

Assim, concluir-se-á que o polícia e o espectador deveriam exercer os seus deveres de cidadania e denunciar estes comportamentos, totalmente inadmissíveis em funcionários cujas preocupações primeiras seriam o respeito pelos direitos dos cidadãos e a manutenção da ordem e da justiça.

Porém, na esquadra da polícia e na sociedade em geral, a impotência face aos mais fortes ou o silêncio perante a violação dos direitos essenciais dos cidadãos são frequentes.

De modo a aprofundar a realidade das relações difíceis com as forças da ordem, o professor solicita aos aprendentes que leiam dois artigos de imprensa em que a realidade dos abusos cometidos pela polícia é abordada (Doc. 11).

Após verificação da compreensão global dos textos e de uma breve discussão das informações por eles veiculadas, os aprendentes, assumindo o seu papel de cidadãos-espectadores da sequência visionada, tomam o lugar do estagiário, como sugere o realizador do filme.

O professor propõe-lhes, então, que façam uma actividade de expressão escrita (Doc. 10, actividade C): os aprendentes, colocando-se na pele do estagiário, escrevem uma carta à Comissão Nacional de Deontologia da Segurança (CNDS), denunciando a violência desproporcional a que assistiram e relatando os abusos cometidos na esquadra da polícia aquando do interrogatório a Saïd e Hubert. Desta forma, os aprendentes são convidados a reagir, ultrapassando a passividade e o silêncio em que foram colocados por Mathieu Kassovitz.

Com esta actividade, os aprendentes são, uma vez mais, confrontados com o exercício do poder: relatando as desventuras e os abusos que presenciaram, adoptam uma atitude activa perante uma problemática de difícil domínio e procuram, novamente, mediar uma situação de conflito, neste caso, marcadamente desigual.

2.3. Relativização e prolongamento

Descrito e analisado o estereótipo do jovem de *banlieue*, o professor deverá, numa fase seguinte, ajudar os aprendentes a relativizar os seus próprios conhecimentos e as suas modalidades de percepção das realidades socioculturais observadas.

Neste sentido, e pelas razões que apontámos, o recurso ao filme *L'Esquive* de Abdellatif Kechiche parece-nos uma boa estratégia. Fugindo à representação estereotipada dos jovens, Kechiche revela um outro lado da vida da *banlieue*, dando a conhecer outros olhares, outros comportamentos e, sobretudo, outras formas de encarar a vida nos subúrbios.

Se Hubert de *La Haine* manifestava já uma vontade em fugir à generalização da violência e da criminalidade, a maior parte das personagens de *L'Esquive* desempenha um papel assumidamente inclusivo nessa sociedade da periferia, aspecto que abre portas para um eventual sucesso futuro em termos de integração no sistema social francês.

Mesmo que estes jovens conheçam a amargura das relações, a violência das interacções ou as dificuldades de um meio social desfavorecido, possuem projectos pelos quais lutam e encontram formas criativas para combater o quotidiano cinzento e entediante da periferia

Assim, para que os aprendentes entrem no filme, o professor solicita a leitura da sinopse do mesmo (Doc. 12), procurando a partir das informações veiculadas pela mesma, trabalhar as representações que os aprendentes têm em mente sobre os jovens das periferias. Será, então, promovida uma discussão com base nas seguintes questões:

- *Où se passe l'action de ce film? (en banlieue)*
- *Quels en sont les personnages? Et le(s) protagoniste(s)? (le protagoniste, Krimo; sa mère; Fathi; Magali; Lydia; Rachid; Frida)*
- *Quels rapports pouvez-vous établir entre ces personnages? (Fathi est le meilleur ami de Krimo; Magali est l'ex-petite amie de Krimo; Lydia est une amie d'enfance, de qui il tombe amoureux; Lydia, Rachid et Frida sont des copains qui répètent ensemble une pièce de théâtre)*

- *Les personnages sont plutôt jeunes. Comment pensez-vous qu'ils vivent au quotidien ? Comment passent-ils leur temps ? (ils traînent dans les rues ; ils se rencontrent dans les lieux publics comme le jardin, les halls d'immeubles, les cours, etc. ; ils commettent de petits délits ; ils consomment ou trafiquent de la drogue ; ils s'affrontent avec les forces de l'ordre)*
- *Qu'est-ce qui vous a conduit à ces conclusions ? (les images qu'on a reçues des banlieues et des comportements de ces jeunes ; l'expérience de téléspectateur et le visionnement des images stéréotypées du cinéma, notamment de La Haine, préalablement analysé ; les représentations qu'on a en tête, formées à partir d'idées transmises en société)*
- *Pensez-vous que ces représentations correspondent totalement au quotidien des jeunes de banlieue ? Si non, pourquoi ? (non, on ne connaît que quelques images de ces banlieues ; il y a toute une autre réalité qui est peu diffusée, voire cachée ; on subit les conséquences d'un effet de sélection et de manipulation d'information choc ; on est victime d'un certain déterminisme social ; on généralise immédiatement sans posséder toutes les données nécessaires)*
- *Quels sont les deux sujets qui dominent le synopsis de ce film ? (l'amour et la représentation théâtrale)*
- *Qu'est-ce qui nous surprend dans ce synopsis ? (que le quotidien banal de ces jeunes ne soit pas ponctué par la violence ou la délinquance ; que les préoccupations quotidiennes tournent autour des relations amoureuses et du jeu théâtral)*
- *A quel portrait du jeunes de banlieue vous vous attendez dans ce film ? (à un jeune qui habite en banlieue mais qui a un quotidien commun à tous les autres jeunes de leur âge, qui cherche à mûrir et à développer son identité à travers de nouvelles expériences et*

relations, qui s'intéresse à un projet et qui lutte pour son succès, qui découvre les mystères des relations amoureuses et qui lutte pour séduire et conquérir une fille)

Sequência inicial – Krimo esquivava-se à violência

(Capítulo 1 : 0'24 – 4'23)

Antes de passar o filme, o professor distribuiu alguns tópicos de observação, dividindo a turma em quatro grupos: local; personagens intervenientes; acções; modo de filmagem (planos e movimentos de câmara).

De seguida, o professor mostra uma parte do excerto, fazendo pausa quando surge o nome do filme no ecrã.

Após o visionamento da sequência, os aprendentes referirão, provavelmente, que a acção se passa num bairro de *banlieue*, mais precisamente nas ruas, junto a um parque infantil.

Nesse cenário exterior, um grupo de jovens rapazes tem uma discussão nervosa numa linguagem de difícil percepção. Pelos seus gestos e comentários, entendemos que se sentem ofendidos por algo que aconteceu a um deles e que é necessário restabelecer a justiça pelas suas próprias mãos, vingando o companheiro. Mais precisamente, um dos jovens, Slam (de origem oriental) foi assaltado e os seus objectos pessoais foram roubados por jovens de um outro bairro periférico. Na sequência da discussão, os jovens combinam, então, uma invasão ao outro bairro, num acto de solidariedade, deliberadamente, vingativo.

Entretanto, Krimo, o protagonista, aproxima-se do grupo e é interpelado pelos seus amigos a participar na vingança do seu amigo. Atónito, Krimo não sabe bem o que dizer, mas percebemos pelo seu olhar e pela sua atitude que não pretende participar num acto violento de vingança. Por esse motivo, encontra uma desculpa, prometendo encontrar-se com eles numa praça, mais tarde.

O grupo de jovens dirige-se, então, para o local da vingança, enquanto Krimo parte na direcção oposta e, uns passos mais à frente, certifica-se que se

afastou totalmente dos outros amigos e que ninguém vem atrás dele. Aparece, então, no ecrã, o título do filme – *L'Esquive*.

Quanto ao modo de filmagem utilizado, os aprendentes referirão que o plano dominante é sobretudo o grande plano sobre os rostos e as mãos dos actores, o que intensifica a revolta expressa nas suas afirmações.

Para além disso, o realizador decide jogar com os planos, colocando rostos e vozes fora de campo, cortando corpos e gestos, factor que, associado a uma constante câmara em movimento (manipulada ao ombro), acompanha o nervosismo dos gestos e amplifica a necessidade deste conselho de guerra. O plano mais alargado que surge na sequência é o que apresenta Krimo ao espectador; num *travelling* que parte do coração da interacção entre os jovens até ao ponto em que Krimo entra em campo, colocando o espectador no centro da acção, como se fizesse parte deste conselho de jovens e estivesse a aguardar a chegada do protagonista.

De modo a confirmar a compreensão das informações veiculadas, o professor sugere um segundo visionamento do excerto enquanto os aprendentes realizam duas actividades de compreensão (Doc. 13, actividades A e B). Aquando da sua correcção, concluir-se-á que a situação abordada no excerto é grave e, mesmo que a linguagem destes jovens seja de difícil compreensão, podemos entendê-lo devido a outros elementos fornecidos pelo código oral e visual.

Assim, os aprendentes dirão provavelmente que estes jovens têm gestos nervosos e marcados por alguma necessidade de vingança, o que é também ilustrado pelos seus olhares e expressão facial que retratam a desonra, a ofensa e a raiva por tal acto.

Quanto à sua linguagem, os jovens falam alto, num ritmo rápido e reagem todos em simultâneo, numa confusão de vozes. As expressões e o vocabulário empregues são marcadamente da periferia: vocabulário identitário, fechado sobre si mesmo, no qual se percebem expressões violentas (*séquestrer, tuer, les prendre, leur mettre des coups*), expressões insultuosas e vulgares (*niquer leur*

mère, fils de pute, faire sa pute, baise sa mère) e juramentos de honra (*sur la tête de ma mère, sur la vie de ma mère, juré, sur la tête de ouam*).

A segunda actividade permite confirmar a compreensão do assunto da discussão e esclarecer os detalhes do problema que afecta Slam, bem como da reacção de Krimo à interpelação dos seus amigos.

Seguidamente, o professor alerta os aprendentes para a atitude de Krimo no final do excerto: a correr, afasta-se dos seus amigos, ao mesmo tempo que é inscrito no ecrã o título do filme. Analisando as razões destes comportamentos, os aprendentes referirão, naturalmente, que Krimo quer fugir a estas confusões, esquivando-se à violência nas relações interpessoais.

A este propósito, o professor pergunta aos aprendentes qual seria a atitude de Krimo esperada pelo espectador, nomeadamente, a participação na vendeta e a vontade em querer defender a honra de um dos seus pares. Imediatamente, os aprendentes visionam o resto do excerto, sem qualquer instrução precisa, apenas para verificação das suas suposições.

Após esse visionamento, é proposto que façam uma actividade de compreensão e análise daquilo que foi observado (Doc. 13, actividade C). Com esta actividade, os aprendentes concluirão que Krimo preferiu tratar da sua vida sentimental em vez de participar no acto programado de vingança: ao procurar Magali, Krimo pretende esclarecer o mal-entendido que se colocou entre os dois e que esfriou a sua relação. Ambos falam da sua incapacidade de comunicar e da forma como Krimo tem vindo a esquivar-se à jovem, não a procurando, evitando o contacto e ignorando as suas tentativas de aproximação.

Visivelmente, Krimo prefere entregar-se aos problemas do coração e colocar de lado a violência das relações, habitualmente associada às interacções nas periferias. Deste modo, verificamos que o espectador é surpreendido pela atitude de Krimo que, ao contrário dos seus companheiros de bairro, decide não participar na vingança, assumindo o papel do esquivo.

Reflectindo, ainda, sobre a escolha deste jovem como protagonista e sobre o ponto de vista adoptado pelo realizador, os aprendentes concluirão

possivelmente que também Kechiche pretende esquivar-se à realidade violenta da *banlieue* e, ao escolher o fugidio Krimo como protagonista do seu filme, volta as costas aos estereótipos que geralmente definem os jovens rapazes dos subúrbios.

Através de Krimo, Kechiche marca, de forma evidente, uma cisão com o retrato cinzento e miserabilista da juventude da *banlieue* e privilegia a exploração do lado sentimental destes jovens: os seus sonhos, as suas inquietações, as suas paixões, o seu turbilhão de emoções.

O professor aproveita o momento para reiterar a posição vincada pelo realizador de *L'Esquive*: o filme insere-se na realidade suburbana da *banlieue* parisiense, no entanto, o realizador preocupa-se, sobretudo, em retratar a vida dos adolescentes que partilham, como poderão ver os aprendentes nas sequências seguintes, as mesmas dúvidas, os mesmos receios, as mesmas experiências que todos os jovens de qualquer parte da França e do mundo, e que, provavelmente, vivem episódios da adolescência semelhantes a alguns dos aprendentes.

1ª Sequência – discussão entre raparigas

(Capítulo 4 : 33'03 – 40'42)

Esta sequência surpreende, sobretudo, pelo seu excesso verbal. Com efeito, um grupo de raparigas (Lydia, Frida, Nanou e Hanane) conversa sobre os seus projectos de futuro, sentadas num banco de jardim.

No meio das suas ambições em tornarem-se atrizes ou cantoras, as jovens exprimem o seu desejo de continuar a estudar e de arranjar um bom emprego. Percebemos, de modo inequívoco, que estas jovens entendem a escolarização e a formação profissional como uma etapa para o sucesso pessoal e a ascensão social.

Porém, na sequência da sua conversa sobre a profissão de atriz, alguns entraves originados por preconceitos transmitidos pelas famílias são evidentes: a nudez parcial ou total que poderá ser exigida no desempenho de um papel jamais será permitida. As raparigas revelam, deste modo, uma educação baseada em ideais tradicionais: os seus pais nunca permitiriam que as suas filhas, mulheres, se

expusessem dessa forma a um público. Refira-se, a este respeito, que apenas Lydia não tem origens numa família árabe, o que explica, de alguma forma, os valores defendidos pelas jovens e transmitidos pelas suas famílias.

Entretanto, Magali aproxima-se das outras jovens e manifesta o desejo de falar a sós com Lydia. Porém, esta recusa a levantar-se do banco em que se encontra sentada. A partir de então, uma verdadeira batalha verbal desenrola-se entre as duas, sendo que Lydia se encontra apoiada, física e verbalmente, pelas amigas que a rodeiam. O objectivo de Magali é pedir explicações a Lydia sobre Krimo: saber se Lydia está ou não interessada no seu ex-namorado e se, de alguma forma, pretende envolver-se com ele.

Lydia recusa qualquer interesse ou tentativa de abordagem, todavia, Magali não está convencida disso e desconfia do interesse de Krimo, pois apenas este motivo justificaria a sua vontade em desempenhar o papel de Arlequim na peça de teatro da escola.

A intensidade da discussão aumenta e os insultos chovem: Magali avisa Lydia para se afastar definitivamente do seu “homem”, ameaçando-a fisicamente. As amigas de Lydia impedem a agressão entre as duas jovens e, por conseguinte, Magali lança um último aviso para o ar, retirando-se de cena. Ultrapassada a tempestade, Lydia é interpelada pelas amigas sobre o caso e confessa que não está interessada em Krimo.

Numa primeira abordagem, o professor sugere o visionamento de um excerto da sequência sem o som. Deste modo, os aprendentes deverão concentrar a sua atenção nos gestos e expressões faciais das actrizes, bem como na montagem de planos escolhida pelo realizador.

Após o visionamento, os aprendentes comunicarão, possivelmente, que, segundo os gestos e expressões faciais das actrizes, a sequência surge dividida em duas partes: numa primeira parte, as quatro jovens amigas, sentadas num banco de jardim, conversam sobre assuntos do seu quotidiano, num ambiente de boa disposição. Os gestos descontraídos, os sorrisos, os olhares que exprimem

curiosidade e entusiasmo na conversa denotam a satisfação das jovens em partilhar opiniões e experiências de vida com as suas amigas.

Numa segunda parte, após a chegada de Magali, o ambiente toma dimensões bem mais tensas: de repente, os sorrisos dão lugar a expressões faciais de surpresa, indignação e revolta; os gestos tornam-se mais bruscos e nervosos; os olhares marcam intensamente o confronto, a indignação, o ciúme.

No que diz respeito ao tipo de planos privilegiado e à montagem escolhida pelo realizador, verificar-se-á que, em todo o excerto, se privilegiam os planos aproximados e os grandes planos sobre os rostos das jovens.

Porém, na primeira parte, alguns planos americanos apresentam o grupo de amigas em plena discussão. Para além disso, opta-se, por vezes, pelo *travelling* que acompanha o discurso das personagens e ilustra o modo como os actores e o espectador acompanham uma banal conversa entre diferentes pessoas.

Na segunda parte do excerto, o realizador opta, sobretudo, pelo plano aproximado dos rostos e os grandes planos dos olhos, das bocas e de partes do rosto de Lydia e Magali. Esta opção do realizador encena o confronto entre ambas as jovens e, associada a uma constante filmagem em campo/contracampo, dá a ideia de um duelo entre as duas, neste caso um duelo verbal.

Numa segunda fase, o professor propõe o visionamento da sequência com o som e os aprendentes deverão descobrir qual o assunto abordado em cada uma das duas partes (Doc. 14, actividade A).

Os aprendentes chegarão à conclusão que, na primeira parte, as jovens falam do seu quotidiano, dos seus projectos para o futuro, das reacções dos seus pais a determinadas profissões.

Na segunda parte, referirão que o motivo do duelo verbal entre Magali e Lydia é o tímido Krime. Magali quer saber se Lydia está interessada no seu ex-namorado e ameaça-a, caso ela decida ter algum envolvimento amoroso com ele. No meio desta cena de ciúmes, as outras raparigas confrontam Magali, colocando-se do lado de Lydia e apresentando argumentos contra o comportamento exagerado de Magali.

Esta sequência revela, inequivocamente, a efusão da linguagem dos jovens da *banlieue* e reconhecemos que o seu discurso, quase imperceptível para aprendentes estrangeiros, pode chocar e mesmo impedir a compreensão da mensagem.

De modo a reflectir sobre as razões que levam ao uso desta linguagem, afastada do Francês académico conhecido dos aprendentes, o professor sugere que pensem sobre o seu uso e a sua função enquanto código de comunicação de um grupo social particular (Doc. 14, actividade B).

Aquando da correcção do exercício, os aprendentes referirão, provavelmente, que o que choca nesta linguagem é sobretudo a agressividade do seu tom e do seu débito. O principal embate virá, possivelmente, da incapacidade de entender, a uma primeira audição, o que é dito devido à rapidez do discurso e ao emprego de vocabulário desconhecido.

Os aprendentes notarão, de facto, que não é uma linguagem perceptível por toda a gente e que é, sobretudo, utilizada como um código entre jovens que contribui também para a sua caracterização. Neste sentido, o professor propõe que façam comparações com o emprego de calão ou de expressões próprias à linguagem jovem, nos seus usos da língua portuguesa.

Recorrendo a um vocabulário inovador e desconhecido de grande parte da comunidade falante, repleto de calão, estrangeirismos, metáforas, expressões populares, vernáculo e palavrões, esta agressividade verbal caracteriza a forma de falar destas raparigas. Este uso linguístico, associado a um comportamento gestual intenso, nervoso e fisicamente marcado, manifesta o poder de quem fala e riposta, dando a este código de comunicação a função de uma arma que diverte, por um lado, mas que, por outro, magoa e fere profundamente.

Para que os aprendentes entendam melhor o valor identitário desta linguagem jovem, o professor sugere a leitura de um texto que desenvolve esta temática (Doc. 15). Após verificação da compreensão do conteúdo do texto, o

professor poderá propor, se assim o entender ou se a curiosidade dos aprendentes o exigir, a leitura da segunda parte (sobre os seus processos de construção)¹¹².

Seguidamente, o professor distribui um excerto dos diálogos desta sequência que coloca em cena o duelo verbal entre Magali e Lydia (Doc. 16).

Em pares, os aprendentes procurarão descodificar a mensagem da discussão entre as duas jovens e, para tal, consultarão um dicionário do calão on-line: *Le Dictionnaire de la Zone* (www.dictionnairedelazone.fr). Com base nessa consulta de dicionário, os aprendentes deverão reescrever os diálogos em Francês corrente.

De seguida, cada grupo lerá à turma a sua proposta e discutir-se-ão as suas opções e as diferenças entre os textos obtidos. Para além disso, serão analisados os motivos para a discussão e os principais argumentos apresentados por uma e por outra jovem, de modo a marcar a sua posição no diálogo.

Como actividade de reflexão e apropriação, o professor propõe um comentário pessoal (a realizar como trabalho de casa) à questão da agressividade verbal das jovens: os aprendentes terão de comentar sobre as potencialidades que essa linguagem agressiva apresenta aos olhos dos jovens, sobretudo, em camuflar os seus sentimentos ou mesmo em marcar a autoridade e o poder num momento de maior fragilidade e insegurança (Doc. 14, actividade C).

2ª Sequência – ensaio na sala de aula

(Capítulo 6 : 50'09 – 53'10)

Desta vez, o professor sugere o visionamento de uma sequência em que o potencial criativo e o empenho dos jovens da *banlieue* são explorados. No excerto seleccionado, o último desta abordagem da relativização dos estereótipos, a cena decorre no espaço de sala de aula.

¹¹² Para além disso, um trabalho lúdico de manipulação do vocabulário com vista à apropriação das regras de formação do *verlan* poderá ser proposto. Dever-se-á, neste caso, partir de exemplos retirados do argumento do filme e analisar, em conjunto com os aprendentes, a evolução que algumas palavras sofrem no Francês contemporâneo.

Orientada pela professora de Francês, a turma de Krimo e Lydia ensaia a peça *Le jeu de l'amour et du hasard* de Marivaux. Surpreendentemente, a turma tem um comportamento exemplar e acompanha os ensaios atentamente:

Krimo, depois de ter negociado com Karim o papel de Arlequim, apresenta-se, pela primeira vez, à frente da turma para dar conta do seu trabalho de memorização do texto dramático e de representação da personagem.

Sob o olhar curioso e atento dos colegas e crítico da professora, Krimo debita nervosamente as suas réplicas, revelando pouco jeito para o jogo teatral. As suas dificuldades de articulação e de expressão, a sua ausência de ritmo e de emotividade na encarnação da personagem chocam, visivelmente, com os gestos afectados e a fluência de Lydia, a colega com quem contracena no palco improvisado da sala de aula.

Inicialmente manifestando uma grande paciência, a professora elogia Krimo por ter conseguido decorar as réplicas da sua personagem. Porém, tece alguns comentários quanto à forma de articular as frases e ao ritmo a adoptar.

Incomodada com o mau jeito do tímido Krimo, Lydia olha, desconfiada, para a professora que, manifestando uma verdadeira sensibilidade pedagógica, alerta constantemente Krimo para o seu desempenho, fornecendo-lhe pistas para melhorar a sua prestação. Todavia, vítima de alguns risos dos colegas de turma, Krimo ignora as observações da professora e continua a debitar o seu texto como se a professora nada tivesse comentado a esse respeito.

Começamos a entender, pelo seu olhar e comportamento gestual, que a professora tem consciência da dificuldade do desafio que se lhe apresenta: Krimo não tem qualquer aptidão para a representação, no entanto, a professora continua a dar algum reforço positivo, ao mesmo tempo que acentua as críticas em relação à falta de emotividade de Krimo. A sequência termina precisamente com um voto de confiança da professora: até ao próximo ensaio, Krimo deverá ser persistente no seu trabalho e empenhar-se em ultrapassar as suas dificuldades.

Como introdução à sequência, o professor informa os aprendentes que o excerto que irão visionar decorre numa sala de aula, durante um ensaio de uma

peça de teatro na aula de Francês. Consequentemente, lança algumas questões à turma de forma a confrontar os aprendentes com as suas representações mentais:

- *Comment imaginez-vous ces enfants de banlieue en salle de classe ? (démotivés, désintéressés, bavards, bruyants, perturbateurs, insolents, provocateurs, violents)*
- *Quels types de comportements ou attitudes associez-vous à leurs attitudes en classe ? (ils ne veulent pas apprendre ; ils parlent tout le temps ; ils ne travaillent pas ; ils ne suivent pas les activités proposées ; ils ignorent les remarques du professeur ; ils s'insultent les uns aux autres et insultent le professeur ; ils s'agressent ; ils jettent des objets)*
- *A quel type de problèmes un enseignant dans une école de banlieue doit-il faire face ? (l'indiscipline, la démotivation, le manque de méthode et d'habitudes de travail, les difficultés d'apprentissage, les difficultés langagières, les problèmes d'insertion, la violence interpersonnelle, l'intégration d'adolescents d'origine étrangère, la fracture sociale et linguistique)*

De seguida, os aprendentes visionam, uma primeira vez, o excerto proposto para que as suas hipóteses sejam confirmadas. Surpreendentemente, os aprendentes verificarão que a sua visão estereotipada destes jovens condicionou, em muito, a percepção das suas capacidades e do seu empenhamento nas actividades desenvolvidas na sala de aula.

Na verdade, os jovens de *L'Esquive* seguem o ensaio atentamente e manifestam um interesse evidente no trabalho proposto pela professora. Na sala de aula, seguem as suas orientações, acompanham a representação dos colegas, descodificam a mensagem da peça e colaboram na resolução de problemas.

Para além disso, o professor deve salientar que tais alunos desempenham uma tarefa difícil que exige uma grande dedicação e um esforço suplementar em contornar características intrínsecas ao seu meio social. Inclusive em meios

sociais favorecidos, a representação de uma peça de época, cuja linguagem contrasta claramente com a dos jovens, constituiria um desafio. Porém, a professora trabalha precisamente esse lado com os seus alunos: aproxima-os do mundo e da temática de Marivaux e da sua linguagem, discutindo com eles o conteúdo da peça e as suas intenções.

Numa etapa seguinte, é proposto um novo visionamento da sequência para compreensão mais detalhada: antes desse visionamento, o professor sugere uma comparação entre a sala de aula e um espaço teatral, devendo os aprendentes identificar a função das diferentes personagens (Doc. 17, actividade A.1.). Aquando do visionamento, os aprendentes deverão identificar os conselhos dados pela professora-encenadora ao jovem Krimo (Doc. 17, actividade A.2.)

Com esta actividade, os aprendentes concluirão que a professora do filme está determinada em levar esta tarefa a bom porto, confiando no interesse e no trabalho dos seus alunos. Enquanto profissional da educação, dá provas de uma enorme paciência e de grande sensibilidade pedagógica e estabelece uma boa relação com os alunos: simultaneamente, motiva para a tarefa, reforça o trabalho investido e orienta devidamente para o sucesso, exigindo dedicação, persistência, mas revelando confiança na melhoria dos seus alunos.

Seguidamente, os aprendentes analisam o ponto de vista do realizador na filmagem deste excerto (Doc. 17, actividade A.3.), chegando, provavelmente, à conclusão que o realizador privilegia o grande plano para filmar Lydia e o plano aproximado para filmar Krimo.

Deste modo, dá a conhecer a intensidade dramática da personagem de Lydia que, visivelmente incomodada com a fraca prestação de Krimo, olha por diversas vezes para a professora com um ar comprometido. Lydia quer nitidamente desempenhar esta tarefa da melhor forma possível e, neste sentido, a incapacidade de representação de Krimo choca com os seus gestos e olhares marcados e o seu desejo de brilhar na execução da peça.

Pelo contrário, Krimo, filmado maioritariamente em planos aproximados, denota uma inadaptação à representação e uma dificuldade de encarnação da

personagem. O plano aproximado acentua essa inadaptação: cabisbaixo, olhando quase sempre para o chão, Krimo manifesta não só dificuldades em articular o seu texto como em assumir os gestos da sua personagem. Monocórdico e gestualmente rígido, Krimo não consegue ultrapassar a sua timidez no palco da sala de aula, provocando o riso junto do seu público.

Para que a relativização do estereótipo seja aprofundada, o professor sugere que os aprendentes realizem as actividades de análise da sequência (Doc. 17, actividade B), em grupos de dois. Deste modo, os aprendentes reflectirão sobre a mensagem do excerto e confrontarão as suas ideias.

Aquando da partilha das suas observações, referir-se-á, hipoteticamente, que esta sequência choca com a imagem estereotipada, pois os jovens são retratados como alunos dedicados e empenhados no seu sucesso escolar. Na sala de aula, as realidades que comumente são associadas aos jovens das periferias (incivilidade, delinquência, violência) foram, voluntariamente, afastadas. Estes jovens lutam pelas suas ambições e projectos e, mais do que alguns adolescentes oriundos de meios favorecidos, manifestam uma dedicação total e um respeito pelo trabalho dos outros.

Com efeito, a escola e a professora são apresentados como verdadeiros agentes mediadores: deste modo, os alunos de *L'Esquive* poderão integrar-se mais facilmente no sistema social dominante. Aceitando as suas regras e estabelecendo objectivos claros e atingíveis, reconhecem que o esforço e o empenhamento pessoal nos seus projectos são a chave para o seu sucesso individual e para uma eventual ascensão social.

A este propósito, o papel da professora reveste-se de grande riqueza: fugindo a todos os estereótipos e preconceitos que poderiam prejudicar a sua relação com os outros, a professora integra-se evidentemente num meio social que não é o seu, lutando, juntamente com os seus alunos, pela inserção dos mesmos e pela formação de indivíduos que podem gozar plenamente a sua cidadania.

Alargando o âmbito da análise, os aprendentes poderão verificar que esta sala de aula e a representação da peça de Marivaux são um simulacro de

adaptação ao sistema social: tal como Lydia, os jovens que se empenharem e se entregarem a fundo aos seus projectos poderão integrar-se na sociedade. Aliás, com esta personagem vemos que, afinal, a fractura linguística não permite um corte com a cultura dominante: Lydia, que tínhamos visto anteriormente em plena *tchatche* com as suas amigas, manifesta uma clara diglossia e passa de um registo de linguagem ao outro sem qualquer dificuldade.

Porém, Krimo poderá, eventualmente, ter mais dificuldades de adaptação à sociedade dominante. Sobretudo devido à sua timidez e à sua forma de ser, terá de revelar um esforço suplementar ou mesmo compreender a importância da tarefa proposta (metonímia do trabalho escolar) para conseguir ter uma plena integração e um relativo sucesso social numa realidade que não a da *banlieue*.

Convém, no entanto, referir que, apesar das dificuldades de Krimo, a professora não desiste dele enquanto actor para a peça que procura encenar. Ao invés, faz observações correctas, não ludibriando o jovem, e sublinha que confia no seu trabalho até ao próximo ensaio, com vista à melhoria da sua performance.

Com esta sequência, Kechiche pretende afastar de vez as generalizações perigosas sobre os jovens dos subúrbios: dá um olhar positivo e brilhante que contrasta evidentemente com o tradicional retrato negativo e cinzento da *banlieue*. Para o realizador, há todo um lado da periferia que não é revelado ao grande público e que deve, desta forma, passar para os espectadores. Com efeito, na *banlieue*, a delinquência e a violência são mais comuns do que noutras realidades urbanas, no entanto, a generalização e a mediatização de certas imagens e representações prejudicam, notoriamente, a aceitação e a integração destes jovens.

Numa última fase, o professor levará os aprendentes a reflectirem sobre estas questões que acabámos de abordar, propondo uma actividade de expressão. Para tal, sugere a leitura e análise do conteúdo do apelo lançado por um site de jovens das periferias que se insurgem contra as generalizações perigosas de que são alvo (Doc. 18).

Após essa leitura, os aprendentes deverão assumir o papel de jovens criativos e empenhados como Lydia ou Frida e redigem um e-mail para o site

www.ma6tvachanger.fr afirmado o que “que têm a dizer” e subscrevendo o seu apelo (Doc. 17, actividade C).

Como actividades de prolongamento, o professor deverá propor o visionamento integral do filme *L'Esquive*, uma vez que toda a película procura fugir ao cliché da periferia e ao retrato estereotipado dos jovens das *banlieues*.

Para além disso, esse visionamento permitirá esclarecer a curiosidade natural dos aprendentes em saber como terminarão os dois projectos anunciados no filme: o amor e a representação teatral. Neste momento, os aprendentes quererão, muito provavelmente, saber se Krimo conseguirá seduzir Lydia e viver com ela uma relação amorosa ou se a turma dos dois protagonistas levará a cabo a representação da peça de Marivaux.

Assim, o professor divide a turma em cinco grupos, solicitando que cada um deles tome notas sobre alguns itens, durante o visionamento do filme, para futura partilha com os outros. Cada grupo trabalhará um dos seguintes itens:

- jogos de sedução e relação entre Krimo e Lydia;
- ensaios e representação teatral;
- fuga ao determinismo social das periferias;
- representações estereotipadas e preconceitos como fontes de conflito;
- mediação e integração social.

Eventualmente, após partilha e discussão das observações do filme, o professor poderá solicitar aos aprendentes que redijam um texto para publicar na Internet a propósito das temáticas trabalhadas com a exploração do filme. Nesse caso, duas hipóteses de divulgação e publicação dos textos serão possíveis:

1. Os aprendentes lançam um novo tema de discussão no fórum do site *A Voir, A Lire* (<http://www.avoir-alire.com/forum/viewforum.php?f=1>). Cada grupo desenvolverá o tema de trabalho que lhe foi distribuído aquando do visionamento integral do filme, escrevendo, para esse efeito, um texto a publicar no fórum de cinema do referido site.

2. Os aprendentes reagem a um texto publicado num blog (http://nestor.blogs.allocine.fr/nestor-128923-L_esquive.htm). Nesse texto, o seu autor afirma que não entendeu qual o objectivo do autor ao realizar este filme. Por conseguinte, os aprendentes procurarão explicar qual o objectivo, na sua opinião, do realizador de *L'Esquive*.

Caso o professor decida investir num maior desenvolvimento da consciência intercultural dos aprendentes, sugerimos dois percursos: por um lado, um trabalho aprofundado de relativização dos estereótipos dos jovens da *banlieue*; por outro lado, o desenvolvimento das aptidões de comparação intercultural com a realidade portuguesa.

No que diz respeito ao aprofundamento dos processos de relativização, o professor poderá recorrer a vários materiais que permitam alargar os pontos de vista sobre as realidades socioculturais anteriormente abordadas.

Assim, diferentes temáticas poderão ser aprofundadas à medida que os aprendentes aumentam o seu capital de conhecimentos socioculturais e desenvolvem as suas capacidades de análise intercultural. Na posse de mais informações e confrontados com outros pontos de vista, os aprendentes poderão aprofundar algumas problemáticas das periferias de Paris e ajuizar com mais acuidade alguns dos seus fenómenos, com a exploração dos seguintes recursos:

- O quotidiano das *cités* visto pelas suas populações – exploração das páginas Internet *Cité dans le texte* do jornal *Libération* (<http://www.liberation.fr/multimedia/videos/cite/>) – o site do diário francês propõe testemunhos de vários habitantes de uma *cité* de Grigny, na periferia parisiense. Para além da multiplicidade de pontos de vista que atravessam diferentes gerações e classes socioprofissionais, a riqueza destes documentos reside também na sua diversidade textual (entrevistas, textos de opinião, relatos, testemunhos, entre outros), na forma de texto escrito ou de documento vídeo, permitindo um trabalho diversificado a partir de suportes escritos e audiovisuais.

- As necessidades reais das populações das periferias francesas – análise de excertos dos *Cahiers de Doléances* das populações de diferentes *banlieues* francesas, oriundos de todo o país (Doc. 19) – com esta análise, os aprendentes poderão aperceber-se da dimensão nacional do problema e, desta forma, compreenderão melhor as necessidades prementes das populações das periferias e algumas das razões que levam à sua segregação e que, frequentemente, estão na base da sua contestação.
- As injustiças e a discriminação que afectam os jovens das periferias – a audição, a compreensão e a análise de múltiplas canções de rap e hip-hop de forte teor cultural são de fácil exploração didáctica. Destacamos as canções “Jour de Paix” de 113, “Jeune de Banlieue” ou “Dans tes rêves” de Disiz la Peste, “Laisse pas traîner ton fils” de Suprême NTM, “Solaar Pleure” de MC Solaar, “Petite Banlieusarde” ou “Ma France à Moi” de Diam’s, “Saigne” ou “Soldat de Plomb” de Abd Al Malik, “La Rage” de Keny Arcana, pela profusão de informações socioculturais e de pontos de vista presentes nas suas letras e pela adequação às temáticas abordadas neste trabalho.¹¹³
- A política urbana e o tratamento da crise das *banlieues* – análise da entrevista à Secretária de Estado para a Política da Cidade, Fadela Amara (Doc. 20). Nesta entrevista, a Secretária de Estado anuncia as medidas propostas pelo recente *Plan Banlieues*. É um documento interessante que permite verificar qual o ponto de vista dos políticos em relação à chamada crise das periferias e reflectir sobre a adequação das medidas implementadas ou actualmente em discussão em França. A este respeito, poderão ainda ser comentados os polémicos discursos de Nicolas Sarkozy ou Dominique de Villepin aquando das revoltas

¹¹³ Os álbuns « Les histoires extra-ordinaires d’un jeune de banlieue » (2005) de Disiz la Peste, « Entre ciment et belle étoile » (2006) de Keny Arcana e « Gibraltar » (2006) de Abd Al Malik oferecem múltiplas hipóteses de exploração de canções recentes, no âmbito do quotidiano e das experiências de vida dos jovens das periferias francesas contemporâneas.

urbanas de 2005 (Doc. 21) ou fazer uma leitura diacrónica das promessas políticas para a problemática das periferias (Doc. 22).

- O perigo da mediatização da violência e a relativização dessas imagens – análise do texto «Les risques d'une médiatisation immédiate» de Hervé Vieillard-Baron (Doc. 23). Neste texto, Vieillard-Baron aponta alguns dos perigos levantados pela mediatização da violência: a espectacularidade dos acontecimentos e a consequente amplificação por parte de jovens violentos, por um lado, e o aumento da desconfiança e da insegurança por parte da população em geral, por outro lado.

Para que se proporcione o desenvolvimento das aptidões de comparação intercultural, o professor poderá, ainda, promover um outro percurso de abordagem das realidades portuguesas das periferias. Deste modo, os aprendentes tornam-se mediadores e, alargando o seu horizonte de percepções e as suas capacidades de análise intercultural, comparam as novas experiências culturais que adquiriam na aula de FLE com a realidade do seu país ou da sua região.

Estabelecendo a ponte entre as experiências, os valores e os problemas comuns às populações portuguesas e francesas que vivem nas periferias, aperceber-se-ão que, apesar das diferenças culturais e das especificidades socioeconómicas e políticas de cada país, vários parâmetros e constantes são comuns às duas realidades nacionais e, mesmo, universais a outros países.

Assim, o professor poderá promover a exploração de excertos de alguns filmes contemporâneos portugueses em que a realidade dos bairros periféricos é retratada e em que o quotidiano das suas populações é representado. Serão, neste sentido, passíveis de exploração didáctica os seguintes filmes:

- *Zona J* (1998) de Leonel Vieira – este sucesso de bilheteira em Portugal retrata o quotidiano de um grupo de adolescentes da Zona J, em Chelas, Lisboa. Tal como nos filmes analisados na sala de aula, estes adolescentes levam uma vida difícil, pautada pelas dificuldades

socioeconómicas de famílias de pais imigrantes, pelas reduzidas perspectivas de futuro, pelo racismo e segregação, pela delinquência e pequena criminalidade como modo de subsistência numa realidade urbana dominada pela miséria e o desemprego. Um envolvimento amoroso entre os protagonistas (ele, um negro de origem angolana; ela, branca) precipita os acontecimentos do filme, mas, sobretudo, permite descrever e analisar alguns estereótipos comumente associados aos jovens das periferias.

- *Ossos* (1997) e *Juventude em Marcha* (2006) de Pedro Costa – num registo mais documental e marcado pelo cinema de autor (logo mais difícil para os aprendentes), Pedro Costa retrata a realidade dos bairros crioulos, situados na periferia de Lisboa. No primeiro, um clima de aspereza material e afectiva caracteriza o bairro de lata Estrela d'África, enquadramento de vidas duras em que termos como miséria, instinto de sobrevivência e desejo de fuga imperam. Este filme dá a conhecer o mundo fechado dos bairros suburbanos: encerrado sobre si mesmo, o Estrela d'África assemelha-se em tudo a um bairro miserável de Cabo Verde. Nas suas ruas, o mercado da droga e dos objectos roubados reina, as entradas no bairro são controladas e uma multiplicidade de códigos e linguagens específicas caracterizam as relações humanas, sofridas e violentas. No segundo filme, *Juventude em Marcha*, Pedro Costa acompanha a vida num bairro crioulo, o Bairro das Fontainhas, na Amadora, após a sua demolição. O novo bairro do Casal da Boba, também na Amadora, é o palco para o retrato das transformações provocadas pelo realojamento em prédios de habitação social. Aí, as suas personagens, maioritariamente de origem cabo-verdiana, iniciam uma nova vida, mas vivem na pele o fim dos laços de solidariedade e de fraternidade que caracterizavam a vida comunitária nas condições precárias do antigo bairro de barracas. Neste filme, a destruição sentimental, a melancolia e a violenta

solidão conduzem a uma possível exploração didáctica das implicações individuais e colectivas que o realojamento em bairros sociais provoca. Poder-se-á, então, verificar os pontos de contacto, mas também as diferenças entre as realidades portuguesa e francesa e, por conseguinte, produzir activamente uma consciência intercultural.

- *Ganhar a Vida* (2001) de João Canijo – localizada num bairro dos arredores de Paris, a acção deste filme abre portas para uma nova análise da periferia francesa: pela imagem perturbadora da comunidade portuguesa desse bairro, o realizador dá a conhecer vidas marcadas pela forte união familiar e pela valorização do trabalho e do dinheiro. Por outro lado, apresenta uma comunidade muito fechada sobre si mesma que pretende, a todo o custo, passar despercebida no país estrangeiro. Porém, na sequência de um confronto com a polícia, o filho mais velho da protagonista é morto e, a mudança de atitude que tal acontecimento implica, leva-a a um choque com a sua comunidade: a passividade e a vergonha da comunidade portuguesa perante a revolta e o sofrimento de alguém que perdeu um filho. O filme de Canijo proporciona a análise das realidades dos subúrbios parisienses, orientada em dois eixos: por um lado, caracterizar as comunidades imigrantes e o seu isolamento face ao mundo que os rodeia (os seus códigos, os seus comportamentos, os seus valores e rituais); por outro lado, a manifestação de uma rejeição às atitudes das forças policiais e a dificuldade de aceitação das explicações oficiais das autoridades dos países de acolhimento. Deste modo, os aprendentes verificarão que os problemas normalmente associados aos jovens árabes e negros tocam também jovens que lhes estão mais próximos, de origem portuguesa, podendo, ainda, constatar que mesmo os imigrantes que levam uma vida séria, de esforço, trabalho e respeito pelas convenções da sociedade dominante, conhecem também

dificuldades como o isolamento, o desrespeito pela identidade, a sensação de abandono ou mesmo a segregação e a discriminação.

Outro suporte didáctico que poderá promover a comparação intercultural e alargar as competências de análise e mediação dos aprendentes é a canção, nomeadamente, do repertório rap e hip-hop português.

Algumas canções de Sam the Kid, Boss AC, Chullage, Mind Da Gap ou mesmo Da Weasel levam as suas mensagens a sério e, por vezes, com alguma rudeza e violência verbal, fazem ouvir o que muitos jovens das periferias portuguesas têm para dizer à comunidade.

Relações interpessoais, violência social, exclusão e segregação, racismo e discriminação, códigos de honra e comportamentos identitários, choque de culturas e confrontos com as autoridades, são alguns exemplos das temáticas desenvolvidas por estes *rappers* nas suas letras que, por esse motivo, podem facilmente ser comparadas com as realidades socioculturais abordadas na temática do estereótipo do jovem das periferias de Paris.

De igual modo, a exploração didáctica destas canções pode dar lugar à verificação de uma linguagem jovem em português, igualmente identitária e inovadora, como foi verificado no caso francês. Tal como acontece com a língua francesa, esta linguagem jovem enriquece-se com a multiculturalidade e o multilinguismo que caracteriza as periferias portuguesas. Obedecendo a novos fenómenos e a novas regras, verificar-se-á que esta linguagem possui, também, formas criativas de criação e de enriquecimento do léxico.

Para além disso, o recurso a outros suportes oriundos da produção científica actual no ramo das Ciências Sociais e Humanas proporciona uma visão analítica dos fenómenos: neste sentido, as resenhas históricas e sociológicas disponibilizadas na série de documentários *Portugal, um Retrato Social (2007)*¹¹⁴ de António Barreto e Joana Pontes, nomeadamente no seu quarto documentário «Nós e os outros: uma sociedade plural», revestem-se de grande pertinência.

¹¹⁴ Emitida pela RTP em 2007 e recentemente lançada numa edição conjunta do jornal *Público* e da RTP.

Neste volume, é analisada a formação de uma sociedade plural em Portugal: com a abertura das fronteiras e a chegada de cada vez mais vagas de imigrantes, Portugal conhece novas formas de contacto com a alteridade. Mestiçagem, crioulização, multiplicidade de línguas, credos e comportamentos, promovem a interculturalidade e conduzem a uma urgência de diálogo intercultural. Neste documentário, são apresentados testemunhos e histórias de vida de pessoas que vivem nas periferias, conhecem as dificuldades de integração e os choques culturais, revelam um esforço em manter um diálogo intercultural de modo a conservar as suas particularidades culturais e, ao mesmo tempo, adaptar-se a uma nova cultura e a um novo sistema social do país de acolhimento.

Com o visionamento e a interpretação de excertos deste documentário, os aprendentes terão acesso a um vasto conjunto de dados que lhes permite analisar a realidade sociocultural do seu país, estabelecendo, constantemente, contacto com as suas experiências enquanto cidadão português, enquanto residente na área metropolitana de Lisboa e enquanto aprendente-espectador das realidades socioculturais francesas anteriormente exploradas na sala de aula.

Uma outra hipótese, sempre disponível para qualquer temática a abordar na aula de língua estrangeira, consiste numa pesquisa Internet, neste caso, de artigos de imprensa sobre as realidades das periferias.

Assim, e de modo a explorar o olhar do outro sobre as realidades do estrangeiro, o professor poderá solicitar que os aprendentes realizem diferentes pesquisas: por um lado, os aprendentes poderão efectuar uma pesquisa que leve ao aprofundamento dos conhecimentos relativos à realidade específica dos bairros suburbanos portugueses; por outro lado, recorrendo aos motores de busca de sites de jornais e revistas portuguesas, procurarão o relato e os comentários nacionais aos fenómenos ocorridos na *banlieue* francesa e à sua apresentação e difusão junto do público português, analisando a forma como são veiculadas determinadas representações dos jovens e amplificadas certas ideias preconcebidas, levando a uma interpretação dos efeitos da mediatização na construção dos estereótipos nos leitores de tais artigos de imprensa.

Caso se opte por este percurso de exploração do olhar do outro sobre a realidade portuguesa, o livro *Lisbonne, dans la ville noire* de Jean-Yves Loude¹¹⁵ apresenta uma visão particular sobre a capital: recorrendo a excertos desta aventura romanesca, o professor poderá promover uma análise da Lisboa dos bairros da coroa periférica, das suas comunidades imigrantes, dos jovens de segunda geração e dos modelos de integração e explorar, de igual modo, de que forma o relato de Jean-Yves Loude pode chocar com a tradicional imagem da Lisboa, cidade branca do turismo e dos clichés dos guias de viagens, ou condicionar a percepção que os Franceses têm da realidade social contemporânea portuguesa com a leitura desta obra.

Como vemos, o percurso didáctico que propomos não pretende combater as representações estereotipadas que os aprendentes podem ter dos jovens da *banlieue*. Pelo contrário, através do cruzamento de diferentes imagens, perspectivas e testemunhos de realidades socioculturais semelhantes, procuramos compreender os efeitos de generalização que estão na génese de tais representações e, desse modo, caminhar para uma fuga constante da cristalização dessas representações. Por esse motivo, partilhamos a opinião de Nathalie Auger,

L'expérience du contact direct avec l'autre n'est pas suffisante pour faire évoluer les représentations, sans démarche de distanciation, l'élève (et l'être humain en général) a tendance à sélectionner des informations qui viennent conforter, confirmer une image préétablie.¹¹⁶

Neste sentido, procuramos levar o aprendente a uma distanciação do contacto “directo” com o outro, enquanto espectador dos filmes visionados, que poderia confirmar ou amplificar as representações estereotipadas.

Assim, decidimos apresentar-lhes múltiplas vozes e pontos de vista, oriundos de documentos diversificados, que colocassem em causa e renovassem o seu próprio sistema de percepção do outro, que perturbassem as representações que possuíam anteriormente e que os levassem a uma tomada de consciência de

¹¹⁵ Jean-Yves Loude. *Lisbonne, dans la ville noire*. Paris : Actes Sud, 2003.

¹¹⁶ Nathalie Auger. *Op. cit.*

que as nossas representações estão em constante mudança e evoluem na sequência das experiências e dos contactos com os outros que vamos conhecendo.

De facto, ao serem confrontados com representações diferentes, os aprendentes desenvolvem uma consciência da complexidade intercultural: contextualizando os diferentes fenómenos socioculturais retratados nos filmes, apercebem-se dos factores individuais e colectivos que originam tais representações estereotipadas e da diversidade de práticas e respostas que ocorrem na identificação e no confronto com o outro.

Por conseguinte, modificam o seu esquema de representações interno, desenvolvendo processos de aquisição de informação, mas, sobretudo, capacidades de interrogação constante, de questionamento analítico e de resolução de problemas de comunicação.

Conclusão

O percurso didáctico que propomos neste projecto para a análise do estereótipo do jovem da *banlieue* de Paris, desenrola-se, como vimos, em duas fases: em primeiro lugar, reflectimos sobre o ensino/aprendizagem da cultura na aula de FLE e traçámos um percurso de documentação e preparação do professor que lhe permitisse conhecer melhor a realidade das *banlieues*, as especificidades identitárias dos seus jovens e as suas representações cinematográficas contemporâneas. Em segundo lugar, recorrendo a dois filmes que apresentam, de forma contextualizada, jovens desses meios sociais em interacção, apresentámos propostas de actividades didácticas que podem ser promovidas, junto de aprendentes do Ensino Secundário, com o objectivo de abordar e analisar os estereótipos desses jovens.

Para tal, numa primeira fase, problematizámos as questões metodológicas que envolvem o processo de aprendizagem dos fenómenos socioculturais na aula de língua estrangeira. Nesse sentido, optámos por uma perspectiva intercultural que permitisse lidar com esses aspectos socioculturais enquanto fenómenos vivos e em crescente mutação. Por conseguinte, verificámos que a abordagem dos estereótipos na sala de aula, numa perspectiva intercultural, conduzia os aprendentes a um melhor conhecimento dos seus sistemas de percepção dos outros e do seu esquema de representações dos estrangeiros.

Deste modo, o professor conseguirá estabelecer junto dos seus aprendentes uma verdadeira aprendizagem intercultural: conhecendo-se melhor enquanto observador e actor social, o aprendente poderá adaptar-se às suas necessidades de comunicação e interacção e desenvolverá as competências indispensáveis para lidar com os outros ou para estabelecer contactos saudáveis com os estrangeiros.

Estabelecido o rumo pedagógico para a abordagem da temática que decidimos trabalhar, seguimos um percurso de documentação do professor.

Acreditamos, por isso, que os fenómenos socioculturais só podem ser convenientemente abordados pelos professores e explorados com os seus aprendentes se os primeiros conhecerem a sua complexidade, as suas múltiplas perspectivas e os seus diversos pontos de referência.

Por esse motivo, cremos que o professor deverá fazer um estudo de recolha de informação e de interrogação sobre essa informação, procurando múltiplos olhares e discursos sobre um mesmo fenómeno.

Nesse sentido, procurámos examinar os diferentes aspectos que concorrem para a representação estereotipada do jovem da *banlieue* de Paris: a génese e o funcionamento do sistema social dessas zonas periféricas da capital francesa, os fenómenos mediatizados de marginalidade e violência, as manifestações culturais predominantes nessas zonas e a linguagem identitária que encena as relações interpessoais desses jovens.

Apenas após este trabalho de investigação e de aquisição de dados sobre as realidades dos jovens das *banlieues*, o professor poderá estar apto a seleccionar os suportes necessários para trabalhar com os seus aprendentes. Nesta lógica de pensamento, decidimos escolher como suporte base para a nossa abordagem as representações cinematográficas desses jovens das periferias parisienses.

Tomada esta decisão, um novo desafio de pesquisa se colocou aos olhos do professor: conhecer as diferentes representações contemporâneas dos jovens da *banlieue*. Para tal, traçámos um trajecto pelos filmes que tomam a *banlieue* como cenário e que elegem os seus jovens como protagonistas.

Ao longo deste percurso de investigação, facilmente identificámos quais os filmes que iriam estar na base das nossas propostas de didactização. Assim, pelas razões que conhecemos, *La Haine* de Mathieu Kassovitz e *L'Esquive* de Abdellatif Kechiche surgiram, para a nossa abordagem, como dois documentos de forte teor sociocultural, cuja explorabilidade em sala de aula permitiria uma riqueza de pontos de vista e de actividades a desenvolver com os aprendentes.

Numa fase seguinte, investimos no visionamento e na interpretação, em pormenor, das duas obras cinematográficas. Deste modo, encontrámos diversas

perspectivas sobre uma realidade idêntica e conhecemos diferentes reacções, pensamentos e modos de percepção das realidades dos jovens da *banlieue*.

Em consequência da observação atenta dos filmes e da interpretação dos seus diferentes elementos, seleccionámos as sequências cinematográficas que nos pareceram mais pertinentes em termos de retrato dos jovens da *banlieue* e úteis para a concepção e aplicação do percurso didáctico que procurámos apresentar.

Assim, as propostas de actividades didácticas que fazemos neste projecto organizam-se sobre três eixos de análise do estereótipo do jovem da *banlieue* de Paris. Numa primeira fase, preparamos os aprendentes para a entrada nos filmes e na sua temática, para depois observarmos atentamente as suas representações cinematográficas nos filmes que seleccionámos e descrevermos os diferentes aspectos que compõem o estereótipo que os aprendentes têm em mente.

Numa segunda fase, interpretamos as razões que estão na base dessas representações estereotipadas, reflectindo sobre o papel que esses estereótipos podem desempenhar na relação interpessoal e nas interacções entre indivíduos.

Numa terceira fase, apresentamos actividades que permitem relativizar essas representações estereotipadas, proporcionando momentos de análise que levam a outros olhares e outros pontos de vista sobre esses jovens da *banlieue*.

Finalmente, propomos actividades de prolongamento que ajudarão a aprofundar a análise e a investir numa abordagem intercultural do estereótipo desses jovens. Para além disso, propomos, ainda, mais pistas de trabalho para aprofundar esta abordagem, tendo sempre em mente uma interpretação relacional e intersubjectiva dos fenómenos retratados com vista a uma fuga das imagens cristalizadas e a um conhecimento mais profundo das realidades socioculturais dos jovens das periferias parisienses.

Porém, antes de tecermos algumas conclusões quanto aos objectos didácticos propostos, queremos sublinhar que tomámos sempre os filmes como ponto de partida da nossa análise: recorrendo à sua riqueza, analisámos os pontos de vista e os modos de percepção da realidade dos jovens da *banlieue* propostos pelos cineastas que os realizaram. Procurámos, ainda, explorar os pensamentos e

as reacções que as sequências seleccionadas suscitam no espectador, neste caso no aprendente.

Neste sentido, a exploração das sequências fílmicas que seleccionámos apresenta três etapas de construção das actividades: uma primeira etapa de introdução da sequência e de sensibilização ao visionamento dos excertos propostos; uma segunda etapa de compreensão da narrativa cinematográfica e de interpretação dos dados socioculturais veiculados nas sequências; uma terceira etapa de apropriação dos dados socioculturais e de expressão sobre os mesmos ou a partir de elementos sugeridos pelos filmes.

Como entrada às actividades propostas, decidimos, então, partir das representações, que os aprendentes tinham em mente, dos jovens da *banlieue* parisiense. Consumidores de televisão e outros meios de comunicação social, os aprendentes possuem já, por influência da mediatização dos fenómenos ocorridos nas periferias francesas, uma representação mental desses jovens.

Partimos, por isso, dos dados primeiros que os aprendentes possuem para, depois, verificarmos que estas representações não são absolutas e que modificam consoante as nossas experiências e os momentos e esquemas de observação.

Com o objectivo de verificar que o estereótipo existe, sobretudo, enquanto dimensão classificadora da realidade, mas que não apresenta uma perspectiva abrangente dessa realidade, propomos uma entrada no filme *La Haine* com a exploração da sequência inicial.

Deste modo, os aprendentes verificam que os seus dados primeiros são confirmados pelas imagens do filme e pelas acções aí retratadas, no entanto, ganham consciência que são imagens que condicionam a percepção do espectador, apresentando apenas uma dimensão dos fenómenos retratados.

Assim, os aprendentes apercebem-se que as representações estereotipadas podem deformar a realidade, por não serem totalmente adequadas à pluralidade de vozes e actores que caracterizam as relações humanas na sociedade e no mundo.

De seguida, passamos à observação detalhada do estereótipo e à sua descrição. Porém, não propomos uma descrição tradicional, no sentido em que

Geneviève Zarate¹¹⁷ a apresenta: procuramos sempre fugir à uniformização dos discursos e das imagens, conduzindo os aprendentes a descrições não absolutas e, sobretudo, localizadas no contexto temporal e geográfico em que têm lugar,

Estas actividades de descrição do estereótipo, baseadas em duas sequências do filme de Kassovitz, pretendem dar aos aprendentes um conjunto de dados e de informações que serão úteis na continuação da nossa abordagem. Para além disso, estas actividades fornecem-lhes elementos representativos e constitutivos do estereótipo do jovem da *banlieue* que serão localizados, confrontados, colocados em causa e analisados com o decorrer do percurso didáctico.

Com efeito, esta fase de descrição do estereótipo explora já os esquemas de representação da mesma realidade e coloca a identidade destes jovens das periferias na sua relação com outras identidades. Assim, os aprendentes procedem a uma descrição que não é universal e estática; pelo contrário, a descrição serve, sobretudo, nos seus propósitos de etapa transitória de um conhecimento progressivo que propõe uma visão dinâmica da cultura e da sociedade.

Por este motivo, propomos a exploração didáctica de sequências que colocam os jovens da *banlieue* em acção perante e com os outros. Desta forma, os aprendentes podem verificar como estes jovens agem, como reagem face aos outros e como vêem os outros.

Do mesmo modo, apercebem-se da acção dos outros sobre os jovens e das imagens que os outros têm. Estas sequências, que revelam momentos de tensão e conflito, são de uma grande riqueza intercultural: promovem uma constante interrogação por parte do espectador e apelam à sua interpretação e reacção, com vista a uma eventual tomada de posição e a uma possível resolução da tensão.

Para além disso, tais sequências permitem desenvolver um trabalho sobre as práticas do intercultural como as define Gilles Verbunt¹¹⁸: os problemas de

¹¹⁷ *Supra*, Capítulo I – 3.

¹¹⁸ Gilles Verbunt. *Op. cit.*, p. 135-244.

linguagem, os sistemas de valores, a gestão do tempo, a percepção do espaço, a abordagem do corpo, os modos de pensar e as estruturas sociais.

Nesta primeira fase de observação e descrição do estereótipo, decidimos não investir nas actividades de expressão, pois o nosso principal objectivo foi desenvolver junto dos aprendentes a tomada de consciência das suas representações e dos seus modos de percepção da realidade, num processo reflexivo como defende Geneviève Zarate:

Par dimension réflexive, on entend ici moins une relation introspective et psychologique, que la remise en question de l'intuition qui amène a une interprétation immédiate, spontanée et triviale de la réalité.¹¹⁹

Ao mesmo tempo, os aprendentes adquirem informações diversificadas (semelhantes ou divergentes) que lhes permitem, numa outra fase do projecto, seleccionar e manipular os conhecimentos adquiridos com vista à satisfação das suas necessidades em termos de comunicação.

Na segunda fase, de análise e interpretação do estereótipo, procurámos dar a conhecer a heterogeneidade e a complexidade das representações dos jovens da *banlieue*: recorrendo à antecipação de comportamentos, à previsão de acções e/ou reacções, levamos os aprendentes à manipulação dos conhecimentos socioculturais e a uma preparação eventual com a alteridade. Ao longo deste processo, os esquemas de percepção e de interpretação dos aprendentes sofrem constantes adaptações e reajustamentos face a situações novas.

De modo a expor os aprendentes a problemas novos ou a situações de tensão que exijam a sua reacção, sugerimos a leitura e análise de outros documentos de carácter diversificado: do artigo de imprensa ao testemunho individual, passando pela análise especializada em determinado ramo científico das Ciências Sociais e Humanas, os aprendentes têm acesso a outras formas de ver a mesma realidade ou são confrontados com novos dados que vêm esclarecer ou contrapor os seus conhecimentos anteriores.

¹¹⁹ Geneviève Zarate. *Op. cit.*, p. 75.

Muitos dos textos de apoio que seleccionámos para análise e aprofundamento ilustram duas preocupações que tivemos constantemente: por um lado, ajudar a relativizar as representações através do recurso a outras vozes, por outro lado, fornecer aos aprendentes um conjunto de informações reais e cientificamente estudadas que lhes permitisse confirmar a veracidade dos fenómenos apresentados. Este aspecto é sobretudo relevante quando se trata de uma cultura estrangeira, como é o caso; em relação à qual não possuímos o mesmo conhecimento da cultura materna, que nos permitiria confrontar os fenómenos percebidos com a realidade dos factos e da história.

Nesta fase do nosso percurso didáctico, os aprendentes são constantemente interpelados a agir e as suas experiências enquanto espectador e/ou actor social são valorizadas. Para tal, promove-se a sua expressão no final de cada sequência para que os seus conhecimentos sejam reinvestidos e as suas competências de interacção, gestão e mediação desenvolvidas.

Nesta linha de pensamento, julgamos que as actividades de expressão propostas sublinham o papel do aprendente enquanto actor social: chamado a participar e a tomar posição, o aprendente desenvolve competências de apropriação e manipulação dos dados culturais, de aproximação à alteridade e de gestão das relações humanas consoante as situações propostas ou vividas, tal como defende Martine Abdallah-Pretceille:

Un interlocuteur n'a pas affaire au "tout" de la culture de l'Autre, il s'appuie sur une connaissance partielle sans cesse remise en cause selon les circonstances et la conjoncture. L'individu sélectionne les traits culturels selon les intérêts et les contraintes de la situation.¹²⁰

As actividades propostas para a análise do estereótipo aproximam o aprendente das realidades socioculturais vividas pelos jovens da *banlieue*. Durante a implementação destas actividades, os aprendentes conhecem múltiplos pontos de vista e, simultaneamente, ganham consciência do papel desempenhado pela subjectividade nas representações e nas relações humanas. É, também, nesta fase

¹²⁰ Martine Abdallah-Pretceille. « Compétence culturelle, compétence interculturelle », p. 33.

do nosso percurso didáctico que os aprendentes desenvolvem as suas capacidades de mediadores: confrontados com actividades que exigem uma aproximação aos fenómenos retratados pelas sequências do filme, os aprendentes reflectem e agem, individualmente, com realidades que lhes são exteriores.

Com a terceira fase do nosso percurso didáctico, visamos a relativização do estereótipo. Por esse motivo, recorreremos ao filme *L'Esquive* de Abdellatif Kechiche que, por si só, procura fugir às representações cristalizadas e profusamente mediatizadas do jovem violento e anti-sistema das periferias francesas.

Ao observarem os comportamentos e analisarem as interacções quotidianas dos jovens de *L'Esquive*, os aprendentes são confrontados com um outro retrato dessa camada da juventude francesa: o cruzamento de diferentes testemunhos e experiências revela-se, uma vez mais, enriquecedor e coloca estes jovens suburbanos no centro de acções e preocupações comuns a toda a juventude.

Deste modo, os aprendentes verificam aspectos universais a todos os adolescentes e constataam que, mesmo nos meios desfavorecidos, a inclusão é procurada e o esforço e o trabalho valorizados.

Aliás, as actividades que propomos à volta do filme de Kechiche procuram alargar o contacto que os aprendentes têm com esses jovens das *banlieues*, confrontando-os com representações diversificadas e ricas de significados e, sobretudo, mostrando que a complexidade de identidades, referências, ambições e motivações domina estes jovens oriundos de meios ditos sensíveis.

Procurámos, ainda, sublinhar junto dos aprendentes que, em termos de matéria social, a variação e a adaptação dos comportamentos às circunstâncias são uma constante e que, ao contrário do que está na base das representações estereotipadas, nenhum grupo social pode ser caracterizado pela unicidade total de opiniões e atitudes.

Com efeito, com o recurso às sequências seleccionadas de *L'Esquive*, os aprendentes apercebem-se que as práticas que normalmente associamos aos

jovens da *banlieue* não são colectivas. Pelo contrário, os seus comportamentos e práticas são marcadamente individualizados e contextualizados em termos de espaço, tempo, interlocutores e objectivos.

Neste sentido, os excertos que sugerimos evitam a cristalização das imagens e revelam as personagens em diferentes contextos (no seu grupo de pares e num meio socialmente regrado como a escola). Assim, os aprendentes conhecem o quotidiano destes jovens suburbanos através das suas diferentes reacções e da sua adaptação aos ambientes e à alteridade, apercebendo-se de que não se pode ajuizar o outro, reduzindo-o a uma única dimensão.

É pelos motivos acima expostos que podemos afirmar que o contacto com estas novas realidades dos jovens da *banlieue* apresentam o estereótipo como um engano de percepção que pode ser corrigido. Com as actividades de análise e de expressão que propomos, os aprendentes apercebem-se, progressivamente, que qualquer tentativa de reducionismo do outro pode derivar em generalizações perigosas e colocar em causa o modo como percebemos esse outro.

Partindo de um processo analítico e reflexivo, propomos uma aprendizagem de gestão da diferença e de mediação dos conflitos inerentes, partilhando a tese de Marc Lipiansky que defende que, mais do que abolir o estereótipo, interessa sobretudo dotar os aprendentes de meios e capacidades de viver e encontrar a diferença:

Plutôt que de combattre auprès des jeunes (et des adultes) les préjugés et de leur inculquer de “bonnes attitudes”, l’apprentissage interculturel doit aider chacun à saisir la logique psycho-sociale des réactions face à l’altérité.¹²¹

De modo a colocar em prática esta tese na sala de aula, decidimos organizar as actividades de relativização do estereótipo em três etapas que promovem a auto-reflexão e a discussão intersubjectiva.

Em primeiro lugar, tomamos como ponto de partida a expressão das representações dos aprendentes (estereótipos e preconceitos; individuais ou

¹²¹ Marc Lipiansky. *Op. cit.*

partilhadas), para, depois, as confrontarmos com as dos outros e com os seus modos de percepção e julgamento. A verbalização do processo reflexivo dos aprendentes convida, então, à negociação entre aprendentes-espectadores e à tomada de consciência dos seus erros de percepção.

Em segundo lugar, os aprendentes procedem à desconstrução das suas representações e das ideias partilhadas, confrontando-as com os factos e atitudes percebidos nos excertos do filme. Para além disso, os aprendentes são, uma vez mais, confrontados com outros documentos que lhes permitem alargar os seus campos de visão e que lhes proporcionam novas informações e novos contactos com a realidade dos jovens da *banlieue*.

Em terceiro lugar, sugerimos actividades de expressão que visam a análise das fontes de tensão ou conflito e a compreensão e a gestão das diferenças verificadas. Com efeito, com o percurso didáctico que propomos, os professores poderão promover, junto dos seus aprendentes, uma aprendizagem intercultural da cultura estrangeira.

Nesse sentido, procurámos seguir as implicações pedagógicas enunciadas por Martine Abdallah-Pretceille¹²² e sugerir actividades que, recorrendo a uma abordagem aos indivíduos e aos grupos, agissem em termos de representação, de fronteiras, de comunicação, mas também de auto-reconhecimento. Deste modo, os fenómenos socioculturais analisados ganham uma dimensão accional, reduzindo a incompreensão do aprendente e, simultaneamente, objectivando a sua dimensão cultural, numa verdadeira preparação para o encontro com a alteridade.

No que diz respeito às actividades de prolongamento, pretendemos fornecer mais pistas de abordagem e de reflexão aos professores e, conseqüentemente, de aplicação didáctica junto dos seus aprendentes.

Com o recurso a outro tipo de documentos e a outras perspectivas sobre as realidades francesas retratadas, o professor poderá articular conhecimentos, capacidades e atitudes que visam a promoção de uma cidadania plena, num

¹²² *Supra*, Capítulo I – 3.

contexto multicultural como o actual, em que valores como a tolerância, o respeito pelas diferenças e a aceitação do outro são essenciais.

Para além disso, as actividades de comparação intercultural com as realidades portuguesas acentuam a necessidade de um auto-reconhecimento com o objectivo de estabelecer contactos com culturas diferentes e de promover capacidades de negociação, de gestão e de adaptação comunicativa às circunstâncias multirreferenciais a que os aprendentes são expostos no quotidiano.

Nesta linha de pensamento, estamos conscientes que o percurso pedagógico que apresentamos poderia seguir outros caminhos e, sobretudo, desembocar noutras actividades de prolongamento e de comparação intercultural, adaptadas às necessidades, às motivações e às identidades dos aprendentes. Cremos, neste sentido, que também os esforços de didactização do professor conhecem constantes reajustamentos e adaptações consoante as circunstâncias multirreferenciais com que é confrontado, desempenhando, na sua prática quotidiana, o papel de intermediário cultural entre a cultura estrangeira e as culturas dos seus aprendentes.

Afinal, é através das opções didácticas do professor que os aprendentes acedem a novas representações culturais, a novas identidades e referências e a novas visões do mundo, tal como Marc Lipiansky afirma, a adopção de uma perspectiva intercultural na aula de língua e cultura estrangeiras «fait de l'enseignant une sorte d'héritier de la philosophie des Lumières, chassant l'obscurantisme au nom de la Raison.»¹²³

¹²³ Marc Lipiansky, *Op.cit.*

Bibliografia

- « 30 ans de promesses ». *Le Point*, 10 de Novembro de 2005. Acedido em 9 de Janeiro de 2008. Disponível em <http://www.lepoint.fr/actualites-politique/le-recit-secret-d-une-crise/917/0/23686>.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. « Compétence culturelle, compétence interculturelle ». *Le Français dans le Monde : recherches et applications, numéro spécial Cultures, culture*, Janeiro de 1996, p. 29-38.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne, 1990.
- AMOSSY, Ruth e HERSCHBERG PIERROT, Anne. *Stéréotypes et clichés: langue, discours, société*. Paris : Armand Colin, 2005.
- AUGER, Nathalie. « Du stéréotype à la compréhension de la relation interculturelle : autour des manuels de FLE en usage dans l'Union européenne ». *Forum des Langues*. Acedido em 10 de Janeiro de 2007. Disponível em <http://www.forumdeslangues.net/forum/auger.htm>.
- AUGER, Nathalie. « Manuels et stéréotypes ». *Le Français dans le Monde*, n° 326, Março-Abril de 2003, p. 29-32.
- L'Avant-scène cinéma : L'Esquive*, n° 542, Maio de 2005.
- AVELINO, Cristina. « De l'enseignement de la civilisation à la formation de l'altérité ». *Polifonia*, n° 1, 1997, p. 9-14.
- BEACCO, Jean-Claude. *Dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, 2000.
- BÉGAUDEAU, François. « Esquives (retour sur un film dont on parle) ». *Cahiers du cinéma*, n° 592, Julho-Agosto de 2004, p. 78-82.
- BÉTHUNE, Christian. *Pour une esthétique du rap*. Paris : Klincksieck, 2004.
- BEYLIE, Claude. *Une histoire du cinéma français*. Paris : Larousse, 2005.
- BINET, Stéphanie, DURAND, Emmanuel e TASSEL, Fabrice. « Les doléances en route vers le parlement ». *Libération*, 16 de Outubro de 2006. Acedido a 19 de Janeiro de 2008. Disponível em <http://www.liberation.fr/dossiers/banlieues/apres/210864.FR.php>.

- BLUMENFE, Samuel e KAGANSKI, Serge. « Le clash: Mathieu Kassovitz (interview) ». *Les Inrockuptibles*, nº 35, 31 de Maio de 1995. Acedido a 7 de Setembro de 2007. Disponível em [http://www.lesinrocks.com/index.php?id=67&tx_article\[notule\]=113577&cHash=8cd8847d17](http://www.lesinrocks.com/index.php?id=67&tx_article[notule]=113577&cHash=8cd8847d17).
- BOUDAOU, Nadia, DEFAIX, Yoann e MENUSIER, Antoine. « Fadela Amara dévoile les lignes directrices du plan banlieues ». *Bondy Blog*, 19 de Setembro de 2007. Acedido a 6 de Janeiro de 2008. Disponível em <http://20minutes.bondyblog.fr/news/fadela-amara-devoile-les-lignes-directrices-du-plan-pour-les-banlieues>.
- BUSSON, Eric e PERICHAN, Dominique. *Le cinéma dans la classe de français: se former et enseigner*. Paris : Bertrand Lacoste, 1998.
- CACHIN, Olivier. *L'offensive rap*. Paris : Gallimard, 1996.
- CADETE, Miguel Francisco. « Uma história interminável ». *Expresso : Actual*, nº 1745, 8 de Abril de 2006, p. 16-20.
- Les cahiers de la cinémathèque : banlieues*, nº 59/60, Fevereiro de 1994.
- CARADEC, François. *N'ayons pas peur des mots : dictionnaire du français argotique et populaire*. Paris : Larousse, 1991.
- COMPTE, Carmen. *La vidéo en classe de langue*. Paris : Hachette, 1993.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa : Edições Asa, 2001.
- CONTADOR, António Concorde e FERREIRA, Emanuel Lemos. *Ritmo & poesia: os caminhos do rap*. Lisboa : Assírio & Alvim, 1997.
- DE CARLO, Maddalena. *L'interculturel*. Paris : CLE International, 1998.
- DEHECQ, Hélié. « Le bilan des émeutes 2005 ». *Le Point*, 27 de Novembro de 2007. Acedido em 12 de Dezembro de 2007. Disponível em <http://www.lepoint.fr/content/societe/article?id=211891>.
- DEMOUGIN, Françoise e DUMONT, Pierre. *Cinéma et chanson: pour enseigner le français autrement*. Paris : Delagrave, 1999.
- DORTIER, Jean-François. « Tu flippes ta race, bâtard ! Sur le langage des cités ». *Sciences Humaines*, nº 159, Abril de 2005. Acedido a 23 de Junho de 2006. Disponível em http://www.scienceshumaines.com/--tu-flippes-ta-race,-batard---sur-le-langage-des-cites_fr_4808.html.

- FAVIER, Gilles e KASSOVITZ, Mathieu. *Jusqu'ici tout va bien : scénario et photographies autour du film La Haine*. Paris : Actes Sud, 1999.
- FOURCAUT, Annie. « Qu'elle était belle la banlieue... ». *L'Histoire*, n° 315, Dezembro de 2006, p. 75-85.
- GAMM, Kate. *Teaching world cinema*. Londres : British Film Institute, 2004.
- GÉNY, Romain. « Délinquance, sentiment d'insécurité et quartiers sensibles ». *DEES*, n° 128, Junho de 2003. Acedido em 23 de Junho de 2006. Disponível em <http://www.cndp.fr/archivage/valid/17233/17233-4124-3932.pdf>.
- GÉVAUDAN, Jean-Michel *et al.* *Le cinéma dans la cité*. Paris : Félin, 2001.
- GOLIOT-LÉTÉ, Anne e VANOYE, Francis. *Précis d'analyse filmique*. Paris : Armand Colin, 2005.
- GOUDAILLIER, Jean-Pierre. *Comment tu tchatches ? Dictionnaire du français contemporain des cités*. Paris : Maisonneuve & Larose, 2001.
- GOUDAILLIER, Jean-Pierre. « La langue des jeunes des cités. Comment tu tchatches ! ». *Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage de l'Académie de Paris*. Acedido em 2 de Julho de 2006. Disponível em http://casnav.scola.ac-paris.fr/docs/conf/langue_des_jeunes_des_cit%C3%A9s.pdf.
- HADDAD, Jean-David. « Le langage verbal des jeunes des cités ». *DEES*, n° 111, Março de 1998. Acedido em 24 de Junho de 2006. Disponível em <http://www.cndp.fr/RevueDEES/pdf/111/05305611.pdf>.
- HASSOUX, Didier. « Les dérapages de Villepin et Sarkozy ». *Libération*, 31 de Outubro de 2005. Acedido em 9 de Janeiro de 2008. Disponível em <http://www.liberation.fr/dossiers/banlieues/evenements/2396.FR.php>.
- JOUSSE, Thierry. « Le banlieue-film existe-t-il ? ». *Cahiers du cinéma*, n° 492, Junho de 1995, p. 36-41.
- JOUSSE, Thierry. « Prose Combat ». *Cahiers du cinéma*, n° 492, Junho de 1995, p. 32-35.
- KAGANSKI, Serge. « L'Esquive ». *Les Inrockuptibles*, n° 564, 7 de Janeiro de 2004. Acedido em 7 de Setembro de 2007. Disponível em [http://www.lesinrocks.com/index.php?id=66&tx_critic\[notule\]=198073&cHash=b257bd6707](http://www.lesinrocks.com/index.php?id=66&tx_critic[notule]=198073&cHash=b257bd6707).

- LACOSTE, Alain. « *L'esquive*, film d'Abdellatif Kechiche : éléments pour une utilisation en SES ». *Idées*, n° 140, Junho de 2005. Acedido em 10 de Julho de 2006. Disponível em <http://www.cndp.fr/RevueDEES/pdf/140/suppl-140.pdf>.
- LALANNE, Jean-Marc. « M. Hulot dans le 9-3 : entretien Abdellatif Kechiche ». *Les Inrockuptibles*, n° 564, 7 de Janeiro de 2004. Acedido em 7 de Setembro de 2007. Disponível em [http://www.lesinrocks.com/index.php?id=67&tx_article\[notule\]=198075&cHash=2088f1db18](http://www.lesinrocks.com/index.php?id=67&tx_article[notule]=198075&cHash=2088f1db18).
- LANCIEN, Thierry. *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*. Paris : Hachette, 2004.
- LANGLAIS, Agnès. « Stéréotypes des jeunes des cités dans le cinéma français des années 80 et 90 ». *Patrocle*. Acedido em 28 de Junho de 2006. Disponível em <http://perso.orange.fr/chevrel/dossiers/langlais.htm>.
- LEDERMAN, Danie e MALOUK, Akim. *1, 2, 3... cités!*. Paris : Ramsay, 1999.
- LEPAJOLEC, Sébastien e TSIKOUNAS, Myriam. « La jeunesse irrégulière sur grand écran : un demi-siècle d'images ». *Le temps de l'histoire*, n° 4, 2002. Acedido em 10 de Julho de 2006. Disponível em <http://rhei.revues.org/document54.html>.
- LEPOUTRE, David. *Cœur de banlieue : codes, rites et langage*. Paris : Odile Jacob, 2001.
- LEVESQUE-MÄUSBACHER, Pascale. « Pédagogie interculturelle : le discours de l'autre ». *Le Français dans le Monde*, n° 318, Novembro-Dezembro de 2001. Acedido em 10 de Fevereiro de 2007. Disponível em <http://www.fdlm.org/fle/article/318/levesque.php3>.
- LEVIEUX, Michèle. « Mathieu Kassovitz : le noir et blanc draine plus de réalisme ». *L'Humanité*, 29 de Maio de 1995. Acedido em 11 de Outubro de 2007. Disponível em http://www.humanite.fr/1995-05-29_Articles_-_Mathieu-Kassovitz-le-noir-et-blanc-draine-plus-de-realisme.
- LIBIOT, Éric. « Abdellatif Kechiche n'esquive pas ». *L'Express*, 12 de Dezembro de 2007. Acedido em 21 de Dezembro de 2007. Disponível em <http://www.lexpress.fr/mag/cinema/dossier/entretienecine/dossier.asp?ida=462531>.
- LIPIANSKY, Marc. « La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ? ». *Office franco-allemand pour la jeunesse*. Acedido em 1 de Abril de 2007. Disponível em <http://www.ofaj.org/paed/texte/stereofr/stereofr.html#inhalt>.

Manière de voir : banlieues, n° 89. *Le Monde Diplomatique*, Outubro-Novembro de 2006.

LA MÉDIATHÈQUE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIGUE.
« La Haine : jusque-là, tout allait bien ». *Films à la fiche*. Acedido em 2 de Novembro de 2007. Disponível em http://www.lamediatheque.be/ext/thematiques/films_a_la_fiche/FichePDF/VH0122.pdf.

MELINARD, Michaël. « Cette jeunesse n'a pas de place dans le paysage audiovisuel ». *L'Humanité*, 7 de Janeiro de 2004. Acedido em 5 de Novembro de 2006. Disponível em <http://www.humanite.fr/journal/2004-01-07/2004-01-07-385735>.

MERLE, Pierre. *Argot, verlan et tchatches*. Paris : Milan, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Francês: níveis de continuação e iniciação – 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa : Ministério da Educação, 2001. Acedido em 28 de Julho de 2006. Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/programs/prog_hom/frances_10_11_12_ini_cont_cg_homol_nova_ver.pdf.

MOURA, Hudson. « Le cinéma émergent et ses pratiques interculturelles ». *Université Stendhal – Grenoble 3*. Acedido em 12 de Setembro de 2007. Disponível em http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2006-supplement/MOURA-Hudson/home.html.

PATRIARCA, Eliane. « Les facteurs d'explosion sont toujours les mêmes ». *Libération*, 27 de Novembro de 2007. Acedido em 27 de Novembro de 2007. Disponível em <http://www.liberation.fr/actualite/societe/294112.FR.php>.

« Pour les jeunes qui ont des choses à dire ». *Ma6tvachanger.fr*. Acedido em 7 de Janeiro de 2008. Disponível em <http://www.ma6tvachanger.com/appel.pdf>.

PRÉDAL, René. *Le jeune cinéma français*. Paris : Nathan, 2002.

« Qui contrôle la police ? ». *Les clés de l'actualité junior*, 3 de Novembro de 2006. Acedido em 29 de Novembro de 2007. Disponível em http://www.lesclesjunior.com/rubriques/france/securite/Qui_contrle_la_police/.

« Un rapport inquiétant ». *Les clés de l'actualité junior*, 5 de Junho de 2007. Acedido em 29 de Novembro de 2007. Disponível em http://www.lesclesjunior.com/rubriques/france/police/Un_rapport_inquietant/.

« Des renforts pour éviter les phénomènes de contagion ». *Le Figaro*, 27 de Novembro de 2007. Acedido em 27 de Novembro de 2007. Disponível em <http://www.lefigaro.fr/actualites/2007/11/27/01001-20071127ARTFIG00292-des-renforts-pour-eviter-les-phenomenes-de-contagion.php>.

- SIBONY, Daniel. « A propos de *La Haine* : exclusion intrinsèque ». *Cahiers du Cinéma*, nº 493, Julho-Agosto de 1995, p. 30-31.
- TESSÉ, Jean-Philippe. « Cité dans le texte ». *Cahiers du Cinéma*, nº 586, Janeiro de 2004, p. 52-53.
- THABOUREY, Vincent. « *L'Esquive* : une banlieue si sensible ». *Positif*, nº 515, Janeiro de 2004, p. 43-44.
- TOURAILLE, Claude. « *L'Esquive*, film d'Abdellatif Kechiche ». *Arts, Cultures et Foi*. Acedido em 9 de Novembro de 2006. Disponível em <http://arts-cultures.cef.fr/cinema/cine015.htm>.
- VAN ARKEL, Tina. « Cinéma et classe de langue étrangère ». *Le Français dans le Monde*, nº 341, Setembro-Outubro de 2005, p. 26-27.
- VERBUNT, Gilles. *La société interculturelle*. Paris : Seuil, 2001.
- VIEILLARD-BARON, Hervé. *Les Banlieues : des singularités françaises aux réalités mondiales*. Paris : Hachette, 2001.
- WATRELOT, Philippe *et al.* « *L'Esquive* d'Abdellatif Kechiche ». *Académie de Versailles*. Acedido em 6 de Novembro de 2006. Disponível em <http://www.ac-versailles.fr/PEDAGOGI/ses/outils/films/>.
- ZARATE, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : CREDIF/Didier, 1986.

Filmografia

- KASSOVITZ, Mathieu. *O Ódio/La Haine* (edição especial). Lisboa : Universal, 2005. 2 DVD.
- KECHICHE, Abdellatif. *L'Esquive*. Paris : Aventi, 2005. 1 DVD.

Anexos

LES EMEUTES DANS LES BANLIEUES VUES PAR LA PRESSE

Le bilan des émeutes de 2005

100, 200, 300 millions d'euros ? Le coût définitif des émeutes de 2005 est toujours compliqué à évaluer avec précision. Une chose est certaine : les violences ont profondément marqué les habitants des cités concernées. En trois semaines, du 27 octobre au 17 novembre, plus de 9000 véhicules ont été incendiés, engendrant près de 3 000 interpellations. Au total, 600 personnes ont été mises sous les verrous, dont une grosse centaine de mineurs.

L'origine des émeutes a pour cause le décès de deux adolescents de Clichy-sous-Bois. Poursuivis par la police, ils se sont réfugiés dans un poste de transformation EDF. Ils meurent électrocutés. Ce seront les seuls morts de cette vague de violence, sans précédent depuis mai 1968.

Peu à peu, les émeutes s'étendent aux villes de banlieues réputées "difficiles" de la région parisienne : Bobigny, Neuilly-sur-Marne, La Courneuve, Fontenay-sous-Bois, Montreuil, Argenteuil, Deuil-la-Barre, etc.

Phénomène nouveau : les émeutes urbaines se répètent dans les autres régions françaises. Ce qui aura pour conséquence l'instauration de l'état d'urgence dans le pays par Jacques Chirac, alors président de la République, le 8 novembre. Il sera levé trois semaines plus tard.

In *Le Point*, consulté le 12/12/07 sur:

<http://www.lepoint.fr/content/societe/article?id=211891>

Des renforts pour éviter les phénomènes de contagion

Des images amateurs des violences de Villiers-le-Bel circulaient dès hier sur Internet, alimentant la rumeur des cités.

Deux adolescents tués dans une cité lors d'une collision avec une patrouille de police avant que n'éclate l'émeute. Les scènes de violences de Villiers-le-Bel dans le Val-d'Oise risquent-elles de se propager à travers la banlieue ? Deux ans après la déferlante de violences urbaines de l'automne 2005, au lendemain de la mort de deux jeunes à Clichy-sous-Bois, la banlieue va-t-elle s'embraser à nouveau ?

Dès hier matin, sur Internet, la diffusion de plusieurs documents amateurs était susceptible de jeter de l'huile sur le feu. Ainsi, un jeune d'origine africaine établi dans le département soutenait que le drame avait été précédé, la semaine dernière, d'accrochages avec les policiers qui auraient tiré au flash-ball. La vidéo a été visionnée à plus de 8 200 reprises. Un autre «témoignage à chaud d'un habitant du quartier» présente Villiers sous les traits d'une citadelle assiégée par des cohortes de policiers brandissant des matraques. Selon cet anonyme, les «victimes ont été pourchassées» avant de mourir. La rumeur a été relayée en 4 000 «clics» sur le Web. Enfin, un film amateur, visionné là encore par 9 000 internautes, montre un long convoi de cars de police quadrillant le secteur à la nuit tombée. «Ce genre d'images, faisant penser à un état de siège, frappe les jeunes esprits

dans les banlieues où toutes les occasions d'en découdre sont bonnes», grimace un fonctionnaire des Renseignements généraux.

Dans la foulée des incidents de Villiers-le-Bel, un hôtel de police de Seine-et-Marne a été caillassé. En Seine-Saint-Denis, une vingtaine de voitures ont été incendiées et des attroupements hostiles se sont formés au passage de patrouilles. «Mais nous ne remarquons pas encore de coagulation particulière, ni de solidarité avec les jeunes du Val-d'Oise», considère un responsable policier du «9-3».

In *Le Figaro*, consulté le 27/11/07 sur:

<http://www.lefigaro.fr/actualites/2007/11/27/01001-20071127ARTFIG00292-des-renforts-pour-eviter-les-phenomenes-de-contagion.php>

Les facteurs d'explosion sont toujours les mêmes

Ancien reporter à Libération, aujourd'hui journaliste indépendant, David Dufresne a co-réalisé avec Christophe Bouquet un documentaire sur les émeutes de 2005 (...). Quand la France s'embrase, diffusé sur France 2 en octobre dernier et prolongé dans le livre qu'il publie chez Hachette-Littératures
Maintien de l'ordre, enquête. Entretien.

De 2005 à 2007, y a-t-il des points communs entre les émeutes de Clichy et celles de Villiers-le-Bel?

En fait, il y a une continuité dans les émeutes urbaines depuis 1979. On retrouve toujours les mêmes facteurs d'explosion. D'abord, un climat détestable entre les jeunes et la police. Puis un élément déclencheur, un événement qui se produit entre les jeunes et la police, une bavure ou non, un contrôlé d'identité qui dégénère, un accident... Enfin, il y a les rumeurs qui se déploient dans la ville et qui font leur effet, qu'elles soient fondées ou non, et les contre-rumeurs.

En 2005, il y a eu une course poursuite de la police derrière dix, et non pas deux, gamins. Sept se sont éparpillés, trois se sont réfugiés dans une centrale électrique, deux y sont morts, un en a réchappé. Donc les huit garçons coursés et saufs ont pu raconter. C'était la rumeur de la rue et c'était la vérité. De l'autre côté, il y a eu une version officielle qui oscillait entre arrangement, mensonge par omission ou mensonge, contestant la course poursuite. (...) A Villiers-le-Bel, le climat de défiance est tel qu'on ne croit pas à la version policière.

Par rapport à 2005, n'y a-t-il pas une aggravation, relevée par certains hommes politiques, dans la mesure où l'on passe des seules attaques aux biens à des attaques aux personnes aussi?

Pour avoir étudié heure par heure ce qui s'est passé à Clichy en 2005, je peux vous dire qu'on oublie qu'il y a eu quantité d'affrontements entre jeunes et policiers et des tirs dès le premier soir. Il est vrai qu'à Villiers-le-Bel, la tension a tout de suite été plus intense. Mais il faut voir aussi que l'intensité du déploiement de forces est elle aussi bien plus élevée qu'en 2005. Un haut fonctionnaire de la Place Beauvau, me disait: «Aujourd'hui, nous sommes tous plus aguerris, nous et eux.»

En fait la police envoie beaucoup plus d'hommes dès le premier soir. Ceci dit, pour l'instant, du côté des émeutiers, on évoque un fusil de chasse, des pistolets à grenaille, ce ne sont pas les émeutes de Los Angeles !

Autre différence par rapport à 2005 : on a l'impression que le pouvoir envoie un signal du type «on veut la vérité». On envoie tout de suite la police des polices, la justice s'autosaisit avec des chefs d'accusation graves comme la non-assistance à personne en danger... Le problème, c'est que les conclusions de la police des polices arrivent très très vite, exemptant les policiers de toute responsabilité, alors que la justice n'a pas encore travaillé. C'est insuffisant pour tordre le cou à la rumeur.

Comment s'explique la colère des gens de Villiers-le-Bel?

Par rapport à 2005, il n'y a pas eu de déclarations intempestives de l'appareil d'Etat, la colère s'explique donc différemment. Il faut savoir que des affrontements jeunes-police, il y en a régulièrement avec la police. Aujourd'hui le pli est pris, c'est de l'ordre du réflexe.

Depuis deux ans, le climat de tension s'est exacerbé. On n'a retenu du discours de Nicolas Sarkozy, le 27 octobre 2005, soit deux jours avant le drame de Clichy, que le mot racaille, Mais ce qui suivait était très important. Sarkozy annonçait son plan «anti violences urbaines». Un choix policier et politique, car il décide alors d'affecter aux quartiers les CRS qui, jusque-là, étaient dédiés aux manifestations de rue. Donc une force exceptionnelle, suréquipée, surentraînée, destinée à faire masse. (...)

N'y a-t-il pas aussi, dans ces émeutes urbaines, une dimension de compétition entre les jeunes, entre les quartiers pour attirer les caméras?

On parle beaucoup de ce côté performance, de la «Star Ac' du cocktail Molotov» chez les jeunes. Cela existe, mais cette idée de performance, de quête de reconnaissance médiatique irrigue toute la société, du premier émeutier de banlieue à l'actuel locataire de l'Elysée. On est aujourd'hui dans une logique de médiatisation, on cherche à faire venir les caméras à soi. En cela, les «jeunes de banlieue» ne sont que le reflet de notre époque.

De même, notre société est marquée par l'exigence de rapidité, d'instantanéité, tout le monde est pressé, et les premiers à vivre dans cette instantanéité, ce sont les jeunes.

A Villiers-le-Bel, le temps de la justice est proprement insupportable pour les proches des deux jeunes qui sont morts. Attendre deux à trois ans pour savoir si des poursuites sont engagées, et des responsabilités établies, cela est incompatible avec l'exigence d'immédiateté qui imprègne toute notre société.

In *Libération* (abrégé), consulté le 27/11/07 sur:
<http://www.liberation.fr/actualite/societe/294112.FR.php>

LES EMEUTES DANS LA BANLIEUE PARISIENNE EN IMAGES







Toutes les images prises sur le site du quotidien *Le Figaro*, le 27/11/07 sur:
<http://www.lefigaro.fr/actualites/2007/11/27/01001-20071127DIAWWW00295-les-affrontements-entre-jeunes-et-policiers.php>

LA HAINE – SEQUENCE INITIALE :
BAGARRES ENTRE JEUNES ET POLICE

A – COMPREHENSION AUDIOVISUELLE

1. Observe l'extrait du journal télévisé et relève les informations nécessaires pour compléter le tableau ci-dessous. Si l'information n'est pas fournie, indique Ø :

BAGARRES ENTRE JEUNES ET POLICE	
Lieu des affrontements	
Nombre de jeunes émeutiers	
Nombre de policiers	
Nombre de jeunes blessés	
Nombre de policiers blessés	
Nombre d'arrestations	
Bâtiments détruits ou vandalisés	

2. L'extrait du journal télévisé réfère aussi l'origine des bagarres. Coche l'hypothèse correcte pour terminer les phrases :
- a) Les jeunes se révoltent à cause de...
- l'incompétence du commissaire de police de la cité.
 - le contrôle policier exagéré de la cité.
 - la violence excessive d'un inspecteur de police.
- b) En conséquence de cet événement, un jeune de la cité...
- est mort.
 - est gravement blessé.
 - a été emprisonné.
- c) Le(s) policier(s) en cause...
- est/sont toujours en fonction.
 - a/ont été démissionné(s).
 - est/sont en observation à l'hôpital.

LA HAINE - SEQUENCE N° 1 :
SUR LE TOIT D'UN IMMEUBLE

A – COMPREHENSION AUDIOVISUELLE

1. Observe la séquence et dis où se passe la scène.
2. Décris, en général, les activités que ces jeunes font dans ce lieu.
3. Soudainement, un événement vient perturber cette scène. Lequel ?
4. Pour quelle raison la police intervient-elle ?
5. Deux camps s'opposent dans cette séquence : lesquels ? quels sont leurs regards vis-à-vis de l'autre ?
6. Quels plans le cinéaste privilégie-t-il pendant ces affrontements ? Pour quelles raisons ?

B – INTERPRETATION DE L'IMAGE

1. A travers cette séquence, on peut dresser le portrait du jeune de banlieue. Complète le tableau avec des informations prises dans le film :

JEUNE DE BANLIEUE	
Langage (registre, ton, rythme, volume, lexique, prise de parole, accent)	
Gestuelle (gestes, regards, mouvements)	
Code vestimentaire (vêtements, accessoires, cheveux)	
Activités quotidiennes	
Manifestations culturelles	

2. Quels sujets de conversation dominent les interactions des jeunes ?
3. Comment interprètes-tu ce portrait ? Qu'est-ce qu'il nous indique sur la cohésion de ces jeunes et sur leur façon d'envisager la vie ?

C – COMPREHENSION AUDIOVISUELLE

1. Un autre personnage est la cible de la haine de ces jeunes dans cette séquence. Lequel ?
2. Comment est-il filmé ? Et les jeunes ?
3. Comment réagissent-ils à sa présence dans la cité ?
4. Ces jeunes semblent éloignés du système de règles qui régit la société. À quoi le voit-on ?
5. Nordine, le grand frère de Saïd, a une attitude ambiguë par rapport à l'incident et à son frère. Commente-la.
6. Qu'est-ce que Saïd fait finalement ? Pour quelles raisons ?
7. Cet épisode nous montre que ces jeunes ont un autre système de normes. En quoi consiste-t-il ?

B – COMPREHENSION AUDIOVISUELLE DE LA PREMIERE PARTIE

1. Caractérise le lieu où passe l'action.

2. Les trois amis, Vinz, Saïd et Hubert font partie de la bande de jeunes. Identifie celui/ceux qui fait/font les activités ci-dessous :
 - a) Il entre dans l'immeuble.
 - b) Il deale de la drogue.
 - c) Il rencontre sa sœur.
 - d) Il fume un joint.
 - e) Il fait du chantage, en citant son père.
 - f) Il est invité à assister à un combat de boxe.
 - g) Il se dispute avec quelqu'un.
 - h) Il se plaint du non-respect des traditions.
 - i) Il observe les breakers.
 - j) Il sort dans la rue.

3. Dans cette partie, Saïd essaie de jouer le grand frère. Avec qui ? Pour quelles raisons ?

C – ANALYSE DE L'EXTRAIT

1. Avec cette scène, le spectateur se fait une idée du quotidien des jeunes de banlieue. Comment occupent-ils leur temps ?
2. Même si cette scène transmet une ambiance tranquille, la violence est toujours présente. À quoi le voit-on ?
3. La possibilité d'un affrontement provoque une débandade générale. Qu'est-ce que cela nous révèle ?

D – COMPREHENSION AUDIOVISUELLE DE LA SECONDE PARTIE

1. Voici des actions de cette séquence. Mets-les dans l'ordre narratif du film :

- Les jeunes se dispersent dans une cave d'immeuble.
- Une voiture est arrêtée au milieu de la rue.
- Des CRS arrivent en courant.
- La voiture essaie de démarrer.
- Les tireurs sont plaqués au sol.
- La bande de jeunes se précipite vers la voiture.
- Les jeunes essaient de se sauver.
- La bande de jeunes veut intercéder pour les tireurs.
- On tire sur le policier
- Les policiers récupèrent les tireurs et partent dans le car.
- Une bande de jeunes arrivent pour voir le spectacle.
- Hubert essaie de s'interposer entre les gens.
- D'autres policiers arrivent.
- Des jeunes insultent Samir, un policier.
- Les policiers sortent les tireurs de la voiture.

2. Fais attention à la scène qui a lieu dans la cave de l'immeuble et complète les phrases avec les informations convenables :

- a) Dans les couloirs de la cave, les jeunes sont poursuivis _____
- b) Les jeunes bifurquent _____
- c) Saïd appelle _____
- d) Hubert et Vinz sont bloqués _____
- e) Sans réfléchir, Vinz _____
- f) Soudainement, Hubert bouscule _____ et _____
- g) Les deux jeunes s'enfuient _____

E – ANALYSE DE L'EXTRAIT

1. Qu'est-ce qui est à la base de l'agression au policier ? Qu'est-ce que le réalisateur veut montrer avec cette séquence ?
2. Comment les policiers réagissent-ils quand ils ont déjà les tireurs arrêtés ?
3. Quelle en est la réaction des autres jeunes qui observent la scène ?
4. Caractérise les regards, les comportements et les propos des policiers avant de rentrer dans le car.
5. Qu'est-ce que la scène dans les couloirs de la cave nous révèle ?
6. Commente les attitudes opposées de Vinz et Hubert.

SUR LA SOLIDARITE ET LE SYSTEME DE VENGEANCE

L'exercice de la vengeance dans le contexte de la culture des rues institue de façon plus ou moins éphémère des regroupements d'adolescents, dont le but exclusif est de réparer l'affront subi par un ou par plusieurs membres du groupe. Ces regroupements impliquent une forme de solidarité socialement très valorisée et se font à différents échelles possibles : familiales, amicales, résidentielles et territoriales.

L'emphase verbale qui caractérise les discours adolescents sur la solidarité (« on est ensemble », « on se sert les coudes », « on est tous frères »,) et qui a pour toile de fond l'expérience commune de la vie dans une cité dégradée, la conscience de subir les mêmes exclusions sociales ou raciales et de partager les mêmes frustrations et les mêmes difficultés scolaires et familiales, ne correspond pas (...), à une réalité concrète d'entraide financière ou matérielle, car les individus sont en général en grande partie ou en totalité dépendants de leurs parents. L'esprit de corps des adolescents de la culture des rues se manifeste en fait essentiellement à travers l'exercice de la violence et de la vengeance. L'obligation de soutenir ou de défendre ses frères et ses sœurs, ses camarades, son groupe de pairs, ou les jeunes de sa cité dans les bagarres et dans toutes, les formes d'affrontements, constitue ainsi un sentiment très fort et presque unanimement partagé.

De fait, il est rare qu'un jeune se retrouve seul pour régler ses conflits avec autrui, à l'école, dans le grand ensemble, ou même dans le monde « extérieur ». Les adolescents intégrés au groupe sont assurés, en cas de menace ou de besoin, de trouver un soutien rapide et efficace auprès de leurs pairs. (...)

L'exercice de la solidarité (...) entre pairs « égaux » alliés est subordonné au respect du principe de réciprocité. Tout membre du group qui fait trop souvent appel à autrui pour résoudre ses conflits, sans jamais être présent en retour pour défendre ses camarades, se verra rejeté un jour ou l'autre du réseau de solidarité.

David Lepoutre. *Cœur de banlieue : codes, rites et langage*. Paris : Odile Jacob, 2001, p. 293-295.

LA HAINE - SEQUENCE N° 3 :
CHEZ HUBERT

A – COMPREHENSION ORALE

1. Complète ce texte avec des informations sur la situation familiale d'Hubert :

Hubert entre dans une _____ où est sa _____ en train de faire ses _____. Elle lui demande de l'_____, mais il ne _____ pas comment l'aider. Puis il passe à la _____, où est sa _____, extrêmement enceinte. D'après leur dialogue, on sait qu'Hubert a un _____ qui est en _____. Ce dernier veut passer son _____ et demande à leur mère de lui envoyer des _____. Entre-temps, Hubert montre à sa mère l'_____ pour payer le _____. Ensuite, sa mère dit qu'elle a besoin d'une _____ à coudre et Hubert affirme qu'il la trouvera chez _____, un receleur.

B - COMPREHENSION AUDIOVISUELLE ET ANALYSE DES IMAGES

1. Hubert donne de l'argent à sa mère pour payer les factures. Probablement, d'où vient cet argent ?
2. Pour toi, sa mère réagit-elle d'une façon normale ? Comment tes parents réagiraient-ils si tu apportais une somme d'argent d'origine inconnue à la maison ?
3. Au sujet de la machine à coudre, Hubert et sa mère parlent de Darty, un receleur. En quoi consiste cette activité (consulte un dictionnaire) ?
4. Si ta mère avait besoin d'une machine à coudre ou d'un autre appareil électroménager, où irait-elle le chercher ?
5. On comprend que, pour eux, ce "métier" est assez naturel. Comment ?
6. Que peut-on conclure de ce contact habituel avec ce genre d'affaires ?

C – COMPREHENSION AUDIOVISUELLE

1. Fais attention à l'extrait sur les infos à la télévision et, pour chaque affirmation, indique *vrai* ou *faux* :
 - a) La journaliste déclare qu'un policier a perdu son arme.
 - b) Il a été volé par des casseurs de banlieue.
 - c) On a trouvé cette arme dans les mains d'un enfant de la cité.
 - d) Le journaliste affirme que cet épisode est grave car on vit un temps de crise.
 - e) On apprend que les casseurs ont brûlé une salle de classe.
 - f) Hubert se réjouit avec cette situation dans sa cité.
 - g) Pour lui, son ami Vinz était parmi les casseurs de la nuit précédente.
 - h) Il a peur que Vinz aille en prison comme son frère Max.

D – ANALYSE DE L'EXTRAIT

1. Face aux images de violence et destruction, Hubert exprime un désir. Lequel ?
2. Quelles raisons présente-t-il pour justifier son projet ?
3. Est-ce que sa mère croit à son projet ? A quoi le voit-on ? Imagine les raisons qui sont à la base de sa réaction.
4. Qu'est-ce qui pourrait provoquer chez Hubert ce manque de soutien de sa mère ?

E - EXPRESSION ECRITE

Hubert confie à sa mère qu'il « en a marre », comme elle l'ignore, il commence à divaguer dans ses pensées. Mets-toi à sa place et rédige un monologue, à inclure dans le scénario du film, où tu exprimes ton désenchantement et tes angoisses, en réfléchissant aux sources de ton état d'esprit.

SUR L'IMPUISSANCE DES PARENTS ET L'ABSENCE D'UNE CULTURE REGULATRICE

Une difficulté surgit lorsque des parents, éduqués eux-mêmes dans un respect absolu des traditions, ont la responsabilité de socialiser leurs enfants pour une société différente. Ces parents ne se sentent pas à la hauteur et, tradition oblige, renvoient la responsabilité à l'environnement social, censé suppléer à leur incompétence. Cette attitude – mal comprise par les sociétés qui insistent sur la responsabilité exclusive des parents biologiques par rapport à leurs enfants – est regardée souvent comme une démission des parents, alors que dans l'esprit des parents en question il s'agit avant tout d'un aveu d'impuissance.

Le résultat est catastrophique. Les institutions ne sauraient suppléer à l'absence des parents, et aucune culture n'est transmise, sauf peut-être celle de la rue. La déculturation, d'une façon plus générale, se produit chaque fois que les parents abandonnent les enfants à leur sort ou refusent tout exercice d'autorité. Le problème qui se pose n'est pas dû alors à la présence d'une multiplicité d'appartenances, mais à l'absence d'une culture régulatrice : la construction identitaire se fera de façon chaotique; le résultat sera souvent une personnalité agressive et peu structurée, fonctionnant aux sentiments et aux pulsions narcissiques plus qu'à la raison et à la reconnaissance de l'existence des autres.

Gilles Verbunt. *La société interculturelle*. Paris : Seuil, 2001, p. 87.

SUR LA HAINE DANS LES CITES

Le moteur, aujourd'hui, c'est la haine. La haine de la société en général, qu'ils accusent de tout. C'est elle qui les condamne à un avenir pourri, ou plutôt à pas d'avenir du tout. Une haine qu'ils sont incapables de contrôler. Qui les empêche de réfléchir. Qui enlève toute limite. Qui les pousse au meurtre, à la cruauté. Par moments, ce ne sont plus des humains mais des robots.

Les médias ont beaucoup parlé, en mai 1998, de la mort d'un gars de dix-sept ans, à Aulnay-sous-Bois. Son seul tort est d'avoir croisé la route d'une bande de Sevrans qui voulait régler son compte à une bande d'Aulnays. Les types de Sevrans les ont vus, lui et ses copains, qui revenaient d'un anniversaire. Ils les ont pourchassés. Celui qui courait moins vite que les autres a été rattrapé et roué de coups à mort. Ce jour-là, les agresseurs auraient frappé n'importe qui, avec la même violence. Ils m'auraient frappé, moi aussi, si j'étais passé par là. Ou un autre, peu importe. Aveuglés par leur haine, ils ont perdu tout contrôle. Ils n'avaient sans doute même plus conscience qu'ils tapaient sur un être humain. Ils tapaient, tapaient, tapaient... Ils étaient tout entiers dans la haine, et ils sont devenus des assassins. Les jeunes de Sevrans ne sont pas des tueurs nés, ils ne voulaient pas tuer ce garçon de dix-sept ans. Ils n'avaient rien prémédité. Us n'étaient plus ni dans le monde réel ni dans la fiction, ils étaient dans leur révolte aveugle. Une haine qui les a transformés en bêtes sauvages, ou pire, en robots destructeurs.

Danie Lederman et Akim Malouk. *1, 2, 3... cités!*. Paris : Ramsay, 1999, p. 167-168.

LA HAINE - SEQUENCE N° 4 :
FACE-A-FACE SUR LA VENGEANCE

A – ANALYSE DE LA GESTUELLE

1. Observe attentivement les gestes et les regards des personnages et associe les répliques du dialogue à chacun des protagonistes. Coche la bonne case :

	Saïd	Vinz	Hubert
a) <i>Moi, si Abdel y passe, je vais rétablir la balance et je vais shooter un keuf !</i>			
b) <i>Si t'étais allé à l'école, tu saurais : la haine attire la haine, la haine attire la haine !</i>			
c) <i>Elle m'a appris que si tu donnes ta joue, tu fais niquer ta mère...</i>			
d) <i>S'il crame un keuf ça fait qu'un keuf de moins, oui ou non ?</i>			
e) <i>Toi, t'es tellement supérieur pour dire ce qui est bien, ce qui est mal, quoi ?</i>			
f) <i>C'est bon, vous allez vous faire la gueule encore longtemps?</i>			
g) <i>On vit, on est trois rats comme des merdes et quoi ?</i>			
h) <i>Si j'avais pas eu le flingue, on se serait fait massacrer.</i>			
i) <i>Tu bouges pas ton cul... toi, non plus !</i>			
j) <i>Tu ne peux pas tuer tous les keufs !</i>			
k) <i>Vouloir tuer un keuf, c'est vraiment une connerie.</i>			
l) <i>J'ai dit que si Abdel y passe, je fumerais un keuf</i>			
m) <i>Je suis de la rue, tu sais ce qu'elle m'a appris moi la rue à moi ?</i>			
n) <i>Moi j'en ai plein de subir ce putain de système tous les jours comme un connard</i>			
o) <i>T'as, t'as des leçons de morale à donner ?</i>			
p) <i>Deux mômes, à vous prendre la tête sur des conneries.</i>			
q) <i>Lâche l'affaire, tu es complètement guélar dans cette histoire ...</i>			

B – ANALYSE DE L'EXTRAIT

1. Qu'est-ce qui est à la base de la dispute entre Vinz et Hubert ?
2. Lequel des deux jeunes est-il le plus proche du stéréotype des banlieues ? Pour quelles raisons ?
3. Hubert et Vinz ont des positions totalement opposées à l'égard de la société. Comment le voit-on ?
4. A ton avis, pourquoi le réalisateur a-t-il choisi d'habiller Hubert en blanc et Vinz en noir ?
5. Cette séquence montre que ni tous les jeunes de banlieue se mettent d'accord au sujet de la violence et de la vengeance meurtrière. D'après les options de filmage de l'extrait, penses-tu que le réalisateur défend plutôt une position que l'autre ? Rapporte-toi à des éléments de la séquence pour justifier ton opinion.

C – EXPRESSION ORALE

Saïd reste muet presque toute la scène, mais on comprend qu'il est du côté d'Hubert, même s'il ne l'avoue pas. Imagine qu'à la suite de cette séquence il essaie de dissuader Vinz à se venger. Mets-toi à sa place et imagine ses répliques. Par ces propos, tu essaieras de montrer comment la parole médiatrice peut emporter sur la violence.

LA HAINE - SEQUENCE N° 5 :
AU COMMISSARIAT

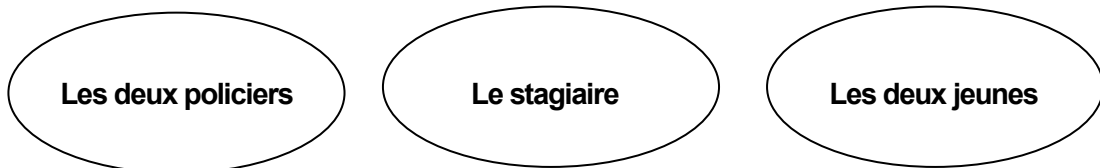
A – COMPREHENSION AUDIOVISUELLE

1. Où se passe l'action ?
2. Qui en sont les intervenants ?
3. Il y a nettement une opposition de deux côtés. Lesquels ?
4. L'un des personnages joue le rôle du spectateur ? Lequel ?
5. Qu'est-ce que les policiers essaient de faire ?

B – ANALYSE DE L'EXTRAIT

1. Deux camps s'opposent dans cette séquence, sous les yeux d'un observateur. Voici une liste d'adjectifs qui les caractérisent. Attribue chaque adjectif à l'un d'eux :

provocateur	passif	nerveux	décontracté
moqueur	terrorisé	raciste	perturbé
violent	grossier	désapprobateur	peureux



2. Que peut-on conclure de cette caractérisation ?
3. Les attitudes des jeunes justifient-elles ces réactions des policiers ? Justifie.
4. Quels comportements ce genre d'abordage des policiers pourrait-il provoquer chez les jeunes des banlieues ?
5. Commente l'attitude du policier stagiaire ?

6. Le réalisateur décide de mettre le stagiaire comme un double du spectateur : assis, il assiste à tout le spectacle comme le spectateur qui regarde le film. A ton avis, quel message veut-il transmettre au public avec ce personnage ?

C – EXPRESSION ECRITE

Comme spectateur du film, tu es le double du policier stagiaire. Gêné par les événements vécus lors de l'interrogatoire, tu décides d'écrire une lettre à la CNDS où tu dénonces les comportements agressifs et les abus de tes collègues. Tu réfères aussi les dangers que ces attitudes engendrent: au lieu de prévenir la violence dans les cités, elles ne font qu'augmenter le sentiment de révolte.

SUR LES RELATIONS DIFFICILES AVEC LA POLICE

Un rapport inquiétant

Depuis les émeutes de banlieues en novembre 2005, les relations entre les habitants des quartiers de Seine-Saint-Denis et la police sont de plus en plus difficiles.

Un rapport de l'Institut National des Hautes Etudes de Sécurité (INHES) montre que la police est de moins en moins appréciée par la population de Seine-Saint-Denis, ce qui provoquerait une augmentation de la violence.

D'après cette étude, il y a de plus en plus de délinquance dans ce département, surtout chez les plus jeunes. Les policiers s'occuperaient trop de la lutte contre les trafics de drogue et les immigrés clandestins, et pas assez des problèmes de violence.

La Police Nationale aurait aussi une image « trop agressive ». Les habitants des quartiers de Montfermeil ou Clichy-sous-Bois (où avaient commencé les émeutes de banlieues en 2005) dénoncent une « attitude irrespectueuse » des forces de l'ordre.

Les causes de cette situation seraient la disparition de nombreuses associations de quartier et des policiers plus formés à punir qu'à prévenir.

Selon les auteurs de l'étude, il faudrait que la police se rapproche des gens pour que chacun apprenne à se comprendre, à se respecter. L'accueil dans les commissariats devrait aussi être amélioré.

In *Les Clés de l'actualité junior*, consulté le 29/11/07 sur:
http://www.lesclesjunior.com/rubriques/france/police/Un_rapport_inquietant/

Qui contrôle la police ?

Durant 6 ans, un organisme a enquêté sur le comportement des policiers, des gendarmes et des gardiens de prison. Selon lui, les policiers commettent parfois des abus.

La Commission nationale de déontologie de la sécurité (CNDS) est un organisme créé par l'État en 2000. Le mot déontologie désigne les règles morales d'une profession. Par exemple, les journalistes ne doivent pas écrire de mensonges et les policiers ne doivent pas abuser de leur autorité. N'importe quel citoyen s'estimant victime d'un abus d'un policier, d'un gendarme ou d'un gardien de prison peut s'adresser à la CNDS. Mais cet organisme n'est pas chargé de juger ou de punir : il enquête et donne des avis.

La CNDS a donc étudié environ 280 affaires en 6 ans. La majorité concerne des policiers accusés de violence, notamment lors d'interrogatoires. Certaines personnes ont même été

gravement blessées alors qu'elles n'étaient pas en train de résister aux policiers. Enfin, certains de ces policiers ont un comportement raciste.

Dans son rapport, la Commission nationale de déontologie de la sécurité demande que les policiers soient mieux formés pour savoir réagir dans les situations de tension. Elle suggère aussi que les policiers soient davantage contrôlés par leurs supérieurs.

In *Les Clés de l'actualité junior*, consulté le 29/11/07 sur:
http://www.lesclesjunior.com/rubriques/france/securite/Qui_contrle_la_police/

SYNOPSIS DE *L'ESQUIVE*

Krimo, une quinzaine d'années, vit avec sa mère en banlieue ; son père, en prison, lui dessine des voiliers. En attendant, il traîne son ennui dans un quotidien banal de cité, en compagnie de son meilleur ami, Fathi, et de leur bande de copains.

Après sa rupture avec Magali, Krimo retrouve Lydia, une amie d'enfance à qui il prête dix euros pour acheter son costume de théâtre. Cette dernière insiste pour qu'il l'accompagne : elle répète *Le Jeu de l'amour et du hasard* de Marivaux avec Rachid et Frida. Sensible au charme de Lydia, Krimo troque quelques affaires avec Rachid pour qu'il lui cède son rôle d'Arlequin, meilleur moyen d'approcher celle qui « fait battre son cœur ». Alors que Fathi essaie de le réconcilier avec Magali, Krimo, bien en peine dans son rôle théâtral, ose demander à Lydia une aide particulière. Enfin seul avec la jeune fille, il tente « dans le feu de l'action » de l'embrasser, comme Arlequin chez Marivaux; elle l'esquive, promettant une réponse plus tard.

***L'ESQUIVE* – SEQUENCE INITIALE :**
KRIMO ESQUIVE LA VIOLENCE

A – COMPREHENSION AUDIOVISUELLE

1. L'extrait présente une discussion entre jeunes. Même si le langage est presque imperceptible, on comprend la gravité de la situation grâce à certains éléments. Complète le tableau avec des informations recueillies lors du visionnement.

Gestes	
Regards	
Voix (ton et rythme)	
Langage verbal (expressions, vocabulaire)	

B – COMPREHENSION ORALE

1. Visiblement, il y a un problème. Identifie des détails de la situation en cochant la bonne réponse :
- a) L'un des garçons... a été attaqué
 a été volé
 a été insulté
- b) Les gens qui observaient la scène... n'ont rien fait
 ont appelé la police
 ont expulsé les autres
- c) Les jeunes décident alors de... venger leur ami physiquement
 aller parler aux agresseurs
 calmer leur ami
- d) Face à cette décision, Krimeo dit qu'il... n'aime pas les embrouilles
 ne peut pas y aller avec eux
 va les rejoindre plus tard

C – COMPREHENSION GLOBALE ET ANALYSE

1. Où Krimo va-t-il quand il quitte ses amis ? Pour quoi faire ?
2. Sur quoi Krimo et Magali parlent-ils ?
3. Pourquoi est-on surpris de la façon dont se poursuit l’histoire ?
Qu’attendait-on plutôt ?
4. Qu’est-ce que cela nous révèle sur le point de vue adopté par le réalisateur
pour filmer la banlieue ?

L'ESQUIVE – SEQUENCE N° 1 : **DISCUSSION ENTRE FILLES**

A – COMPREHENSION ORALE

1. Complète les phrases ci-dessous avec des informations des dialogues :
 - a) Dans la première partie, la bande de filles parle _____
 - b) Magali arrive entre-temps : elle veut savoir si _____
 - c) Un vrai duel verbal s'installe entre les deux filles car _____
 - d) Les amies de Lydia essaient de _____
 - e) Magali menace Lydia au cas où elle _____

B – ANALYSE DU LANGAGE

1. Qu'est-ce qui choque dans les dialogues entre ces filles ?
2. En quoi n'est-il pas accessible à tout le monde ?
3. A qui s'adresse ce langage ?
4. De quoi le vocabulaire employé est-il composé ?
5. Caractérise la façon de parler de ces filles.

C – EXPRESSION ECRITE

Magali est folle de jalousie et attaque Lydia. Entre elles, l'agressivité verbale est une arme, pourtant selon le réalisateur, Abdellatif Kechiche, c'est « *une sorte d'agressivité de façade qui cache bien souvent de la pudeur, et même parfois une véritable fragilité, plus qu'une violence à proprement parler.*¹²⁴ »

Commente cette affirmation du réalisateur en présentant des exemples issus des dialogues.

¹²⁴ Cité par Hudson Moura. « Le cinéma émergent et ses pratiques interculturelles ». *Université Stendhal – Grenoble 3*. Consulté le 12/09/07 sur http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2006-supplement/MOURA-Hudson/home.html.

SUR LE LANGAGE DES JEUNES DES CITES

On peut s'interroger sur les raisons qui poussent à la création de parlars spécifiques, de langages différents. Contre-culture ? Manifestation d'un jeu gratuit ? Affirmation de soi ? Création inconsciente d'un dialecte local ?

La plupart des spécialistes s'accordent à penser que le parler jeune n'est pas simplement un langage déformé et dévoyé du français ordinaire. Il fonctionne à la fois comme un code secret et une marque identitaire. Code secret : dans *Les Céfrans parlent aux Français*, deux jeunes enseignants de collège avaient proposé à leurs élèves de rédiger un dictionnaire des mots de la cité. Première réaction d'une élève : « *Mais alors, nos parents, ils vont comprendre tout ce qu'on dit ?* » La collégienne révélait ainsi que le parler jeune fonctionnait comme un code interne destiné à protéger certains secrets. Ce fut naguère le cas de l'argot, langue de marginaux qui cherchaient à se dissimuler. Le parler jeune permet de parler entre soi, à l'insu des parents, des professeurs, des policiers. Il permet de se moquer de quelqu'un dans le métro sans qu'il comprenne. C'est un jeu très pratiqué par les enfants dans les cours de récréation.

Il est aussi un marqueur identitaire : il vise à se distinguer. Au même titre que la façon de s'habiller, la façon de parler est une marque de distinction. De ce fait, lorsque certaines expressions se diffusent largement et deviennent courantes, elles sont remplacées par d'autres. (...)

Les procédés de construction

Par la suite, l'étude du « parler urbain » et de ses variations va connaître un essor important. C'est surtout le vocabulaire qui va faire l'objet des études des linguistes, notamment l'invention des nouveaux mots. Parmi les procédés de construction les plus courants, il y a le verlan qui consiste à inverser l'ordre des syllabes (caillera, keufs, feuj) de mots tronqués : on parle d'apocope lorsque la fin du mot est supprimée (assoc pour association) et d'aphérèse lorsque c'est le début qui disparaît (blème pour problème) ; autre procédé courant : l'emprunt aux langues étrangères, qu'il s'agisse de l'anglais (*gun*, *sniffer*, *bitch* qui signifie salope), de l'arabe (un kif), du vieil argot français (clope, sape). L'usage des métaphores est particulièrement prisé. Les seins deviennent ainsi des *airbags* et une très belle fille une bombe (...). Une fille peut aussi être désignée comme une belette, une rate, une gazelle, etc. La resuffixation consiste à ajouter un suffixe transformant ainsi con en connard ou connasse, crad en crados... On note aussi la réhabilitation de mots en voie de disparition comme « bouffon », « bâtard », le retour d'expressions désuètes et anciennes telles que « moyenner » qui veut dire négocier ou marchander (« *J'ai moyenné un bon prix pour la mob.* »). Parfois un mot « chic », comme « charmant », est introduit subrepticement (« *Sa meuf, elle est grave charmante !* »).

In *Sciences Humaines* (extraits), consulté le 23/06/06 sur :
http://www.scienceshumaines.com/--tu-flippes-ta-race,-batard---sur-le-langage-des-cites_fr_4808.html

**DISPUTE MAGALI/LYDIA (CHAPITRE 4):
EXTRAITS DES DIALOGUES**

Magali : Et toi, tu le kiffes ou pas ?

Lydia : Mais non. Si je le kifferais. J's'rais sortie avec lui, non ?

Magali : Pourquoi, il t'a demandé ?

Lydia : Mais non mais moi j's'rais partie lui demander, eh ben oui... Krimo, ta honte, j'le connais depuis... plein de temps, on est des bons potes. Tu as cru qu'j'allais m'jeter sur lui ou quoi ? J'suis pas une voleuse de gars, moi.

Nanou : Ouais

Lydia : Faut arrêter d'se faire des films.

Nanou : Ils sont comme ça depuis qu'y sont petits... et toi tu voudrais qu'y sortent ensemble du jour au lendemain, tu crois que ça s'fait comme ça, quoi ?

Magali : Ah ben j'espère

Nanou : Pourquoi t'espères ? Elle a pas de comptes à te rendre. Si elle le kiffe pas c'est qu'elle le kiffe pas

Hanane : Au lieu de nous prendre la tête et de casser la mousse... pourquoi tu vas pas voir Krimo tout simplement ?

Nanou : Ouais, pourquoi tu vas pas le voir directement au lieu d'casser les couilles aux gens ?

Magali : Ouais elle a pas intérêt à le toucher, c'est tout. T'as compris ?

Hanane : Pourquoi tu dis toujours elle ? Parle-lui.

Magali : Parce que depuis toute à l'heure... vous parlez à sa place !

Hanane : Ben, vas-y, parle, au lieu d'mettre des coups d'pression à deux balles.

Magali : T'inquiètes pas, j'comprends ce que je dis, d'accord ?

Nanou : Laisse-la parler, vas-y.

Hanane : Non, vas-y, parle.

Magali : Non mais elle le sait, elle a compris, non ?

Hanane : T'as compris Lydia ?

Lydia : Ah parce que t'as cru, t'as cru qu't'allais mettre un coup d'pression ? T'as cru qu't'étais qui, là ? Tu crois qu'j'vais m'laisser faire, là ? Toi, t'es une ouf.

Nanou : Lève-toi, lève-toi, lève-toi...

Magali : J'vais juste te dire une chose. Tu touches pas à ce mec, il est à moi, t'as compris ? Tu sais ça veut dire quoi, ça ? C'est le mien.

Lydia : Alors pourquoi...

Magali : Alors maintenant, tu lui parles pas... tu le touches pas, tu fais pas ta petite allumeuse comme t'as fait, parce que j'ai entendu, j'en ai entendu des trucs là sur toi, hein ?

Lydia : Mais y t'arrive quoi, là ? Comme ça tu mets la pression ?

Magali : Y m'arrive quoi ? On vient me prendre mon gars comme ça, là. Tu crois que je vais rester sans rien dire ?

Nanou : C'est toi qu'as pris la responsabilité de casser, donc je vois pas pourquoi tu viens casser les couilles aux gens.

Magali : Parce que tu sais ce qu'j'ai. Ça fait deux ans que j'suis avec lui, d'accord, hein ? Ça fait deux ans j'l'ai kiffé et qui m'a kiffé. Et j'le kiffe encore, voilà ça veut dire quoi ? Maintenant tu vas t'occuper de ton gars et... et toi tu le touches plus.

Lydia : J'vais te dire, j'tourne pas autour. Tu commences à me saouler, là !

Magali : Prends un gars il est tout seul, d'accord ?

Lydia : Qu'est-ce qui y a ? Qu'est-ce tu vas faire ? Qu'est-ce qui t'arrive ? Tu viens, tu me mets la pression !

Magali : Grosse pute, va.

Lydia : Non, non, reviens là ! Reviens là !

Magali : Non, non, j'reviens pas ! Mais qu'est-ce tu veux ? Mais qu'est-ce que tu veux ?

Lydia : Tu viens, t'insultes comme ça ? Mais t'as rien à faire de tes journées ou quoi ?

Magali : Va chercher un autre mec d'accord ?

Lydia : Tu m'prends pour une grosse pute ou quoi ?

Magali : Ouais, c'est ce que t'es !

Lydia : Ouais, mais toi, t'es...

Magali : Qu'est-ce que tu vas piquer les keumés des gens, là ? C'est plutôt toi qu'est suicidaire en voulant me toucher.

Lydia : Moi, j'suis suicidaire, moi ? Je vais te défoncer ta race, toi.

Magali : Moi j'suis pas un bonhomme, et tu m'prends pas un bonhomme, putain,

Lydia : Une pute !? Moi, j'suis une pute, moi ?

Magali : Avec tes copines, tu t'la racontes.

Lydia : Mais qu'est-ce qui t'arrive, là ? Tu m'traites de pute, tu veux que j'te dégomme ou quoi ? Mais qu'est-ce que t'as ?

Magali : J'te défonce !

Nanou : Vas-y, vas-y, Lydia, tu laisses tomber, là. On verra après, on verra après.

D'après le découpage du film in *L'Avant-scène cinéma* : *L'Esquive*, n° 542, mai 2005, p. 39-41.

L'ESQUIVE – SEQUENCE N° 2 :
REPETITION EN SALLE DE CLASSE

A – COMPREHENSION AUDIOVISUELLE

1. Dans cette séquence, la salle de classe devient un espace théâtral. Identifie les personnages qui jouent le rôle des professionnels du théâtre ci-dessous

Acteurs	
Metteur en scène	
Public	

2. La professeur de français accompagne attentivement la répétition de Lydia et Krimeo et elle commente leur prestation.

De façon très évidente, Krimeo a besoin de beaucoup plus d'orientations. Coche les remarques faites par la professeur à son jeu:

- Essaie de jouer avec de l'énergie !*
- Tu me débites tes répliques les unes après les autres.*
- Ça serait bien que tu bouges un peu plus.*
- On voit que tu as appris ton texte, ça c'est bien.*
- Tu vas trop vite.*
- Tu sais ce que le texte veut dire ?*
- Tu as étudié ton texte ? Tu l'as appris ?*
- Tu t'inquiètes pas...*
- C'es un peu triste là*
- Tu veux faire ça ou pas ?*
- Tu te détends bien...*
- Prends bien ton temps...*
- Tu es sourd ? Tu entends ce que je te dis ?*
- Tu parles sans conviction, sans cœur.*
- Fais un effort !*
- Ça serait bien que tu articules un peu plus.*
- T'as déjà appris tout le reste, c'est bien.*
- Je ne sais plus comment te le dire !*

Comment peut-on caractériser la professeur de français d'après cette séquence ?

3. Pendant cette répétition, les deux protagonistes sont filmés de façon différente.

Choisis l'échelle de plans dominante pour filmer les protagonistes. Ecris **K** pour Krimo et **L** pour Lydia dans la bonne case :

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Gros plan | <input type="checkbox"/> Plan moyen |
| <input type="checkbox"/> Plan serré | <input type="checkbox"/> Plan américain |

Qu'est-ce que cela nous révèle ? Quelle est l'intention du réalisateur ?

B – ANALYSE DE L'EXTRAIT

1. Cet extrait choque clairement avec les stéréotypes véhiculés sur les banlieues. Comment ?
2. La séquence met en scène un espace d'intégration par excellence, l'école. Pour le réalisateur, l'école et les professeurs sont-ils des médiateurs sociaux essentiels ? Pour quelles raisons ?
3. Si l'on compare la représentation théâtrale et l'école à l'adaptation au système social, quelles conclusions peut-on dresser ?
4. Aux yeux de Kechiche, les jeunes de banlieue sont-ils voués à l'échec scolaire, voire à l'échec social ? Justifie ta position.

C – EXPRESSION ECRITE

Tu fais partie de ce groupe de jeunes qui travaillent la pièce de Marivaux et qui préfèrent la reconnaissance de leur effort et l'intégration à l'argent facile, la délinquance et l'exclusion. Après avoir lu cet appel sur le site www.ma6tvachanger.fr, tu décides de le soutenir et d'écrire un e-mail, en exprimant les "choses que tu as à dire".

APPEL DES JEUNES QUI ONT DES CHOSES A DIRE



Mot de passe pour la galère : C.N.P.T

Couleur, Nom, Prénom, Territoire

Certains commettent des délits,
Certains commettent des crimes,
Certains bafouent les lois de la République
Certains rejettent les différences...
Certains disent « niquer » la France...

Mais « Certains », ce n'est pas Nous.

Nous, les jeunes Français de banlieues ou de quartiers dits « défavorisés ».

NON ! Nous ne sommes ni voleurs, ni dealers, ni antisémites, ni intégristes... !!!

Nous subissons le rejet de toutes parts, stigmatisés à dose variable selon les échéances électorales ;
Pour bon nombre d'entre Nous, notre parcours est semé d'embûches ;

- La peur des contrôles policiers qui n'en finissent pas et la carte d'étudiant qu'on leur tend en premier comme pour montrer qu'on ne fait pas partie de cette minorité agissante
- Des stages scolaires qu'on nous refuse,
- Des immeubles vétustes qui nous abritent et un environnement qui nous rebute bien souvent ;
- Sans compter les regards suspects qui nous sont adressés par tous ces gens qui regardent trop une certaine télé...
- Et les chiffres des extrêmes qui ne font que grimper ;
- Et notre histoire qu'on voudrait nous voler...

Les crimes des campagnes stigmatisent-ils tous les villages de France ?
La corruption de certains hommes politiques rend-elle suspects tous les autres ?

Nous ne pouvons accepter les amalgames faciles et injustes qui nous sont exclusivement destinés et condamnons toutes formes de violences, d'où qu'elles viennent...

Depuis quelques années, nous sommes les sujets de polémiques voire d'accusations dont il ne nous est pas donné la possibilité de nous défendre.

Aujourd'hui, Nous demandons à la République de reconnaître TOUS ses enfants, de leur permettre de grandir dans la paix et la sérénité, de les protéger, de leur garantir justice et égalité et enfin d'investir en eux pour l'avenir qu'ils incarnent.

Quelle que soit l'origine de nos parents, grands-parents, Nous sommes dans ce pays chez nous et la France, Nous ne l'aimons pas Nous la Kiffons !!!

L'équipe ma6tvachanger

SIGNEZ, SOUTENEZ L'APPEL

Envoyez vos coordonnées NOM - PRENOM - AGE - VILLE

equipe@ma6tvachanger.fr

In *Ma6tvachanger.fr*, consulté le 7/01/08 sur:
<http://www.ma6tvachanger.com/appe1.pdf>

LES CAHIERS DE DOLEANCES DES BANLIEUES

Les doléances en route vers le parlement

Education, emploi, police, citoyenneté... Un collectif recueilli depuis dix mois les critiques et propositions d'habitants de 120 communes.

Epinay-sur-Seine vendredi soir, les Mureaux ou les Tarterêts (Corbeil-Essonnes) ces deux dernières semaines: la tension entre policiers et jeunes des cités serait-elle en train de regagner les banlieues? Un an après les émeutes de novembre 2005, les relations entre la police et les jeunes sont au coeur des cahiers de doléances lancés dans la foulée de la crise par l'association AC le feu et dont *Libération* publie aujourd'hui quelques extraits. Mais ces milliers de témoignages, coups de gueule ou explications construites, recueillis lors d'un tour de France de 120 étapes, répètent aussi inlassablement le besoin de trouver une place dans la société française, d'appeler à l'aide. L'envie aussi de proposer des solutions. Ils seront déposés le 25 octobre à l'Assemblée nationale, un an après le drame de Clichy-sous-Bois qui avait coûté la vie à deux adolescents. Et signé le début des émeutes.

Besançon

«Un décalage entre population et politiciens» (Femme de 21 ans)

«Je constate une peur de l'engagement, un décalage entre la population et les politiciens, pas assez de démocratie participative, la Ve République a fait son temps, un problème entre les médias et la politique (propagande). Il faut plus de prise en compte des désirs de la population (référendum...), une VIe République qui mettrait les citoyens au coeur de la politique, faire comprendre qu'elle concerne tout le monde, obliger les médias à être objectifs (temps de parole mieux répartis), mieux contrôler le cumul des mandats.»

«Le problème face à l'emploi, c'est l'apparence» (Homme de 19 ans)

«Beaucoup de personnes étrangères à la recherche d'un emploi ne trouvent pas de travail. En se présentant avec un CV très complet, ces personnes sont différentes pour certains patrons. Mais le problème n'est pas le manque d'emploi, c'est juste l'apparence ou la couleur de peau qui ne leur plaisent pas.»

«Les jeunes aimeraient de bons contacts avec la police»

«Beaucoup de jeunes adolescents habitant dans un quartier difficile se font battre par des agents de police. Ces jeunes aimeraient avoir de bons contacts avec les forces de l'ordre et ils aimeraient pouvoir marcher dans leur cité sans se faire contrôler par la police sans aucun motif valable.»

«Ce n'est pas un délit de laisser voter les immigrés»

«Des citoyens français immigrés rêveraient de pouvoir choisir la personne élue aux élections. Certes, ils sont issus de l'immigration, mais nous sommes dans un pays où la devise est liberté, égalité, fraternité. Ce n'est pas un délit de laisser voter les immigrés, car ils ont le même physique et les mêmes capacités de penser que les personnes françaises de souche.»

«Le chômage n'est pas innocent» (Homme de 52 ans)

«Plus de cinq millions de sans-emploi expliquent en grande partie tous les problèmes de cette société. Ce chômage n'est pas innocent et n'est que la conséquence de choix politiques pour enrichir les actionnaires de quelques centaines de grands groupes privés. Avec un travail, la réflexion des gens pourrait être différente et évacuer tout ce qui nuit au fait de vivre ensemble.»

«Il faut instaurer des CV anonymes» (Homme de 24 ans)

«Il est assez déroutant de voir que, dans une société telle que la société française, des personnes n'arrivent pas à obtenir un emploi afin de leur assurer un minimum de confort et de vivre dignement. Il faut éliminer la discrimination à l'embauche, instaurer des CV anonymes et des sanctions pour les employeurs qui refusent d'embaucher des gens de nationalité étrangère.»

Marseille

«Tout augmente, sauf les payes»

«La vie est dure, la vie devient chère. Un simple yaourt est à 4 euros et un T2 à 400 euros. Tout augmente mais pas les payes, on ne vit plus, on survit. Y en a marre des regards bons ou mauvais. Il ne faut pas pénaliser les Français ni les Arabes. Des bons et des mauvais, il y en a partout.»

Tours

«L'école valorise trop la culture bourgeoise» (Femme de 21 ans)

«L'enseignement et les moyens dispensés ne sont pas équitables pour l'ensemble de la France. Il n'y a pas de mixité dans les établissements, les filières techniques sont dévalorisées et perçues comme des filières poubelles, les sciences humaines ne permettent pas de déboucher sur un emploi. L'école valorise trop la culture bourgeoise au détriment des classes populaires. Il faut donc valoriser, notamment dans les programmes scolaires et les activités, la culture populaire et celle des minorités (culturelles, religieuses...)»

«L'Etat ne reconnaît pas ses minorités»

«Les immigrés font peur aux Français, les politiques font preuve de populisme sur ce sujet, il existe des tabous sur tout ce qui concerne les religions juive et musulmane, l'Etat ne reconnaît pas ses minorités, qui sont une richesse. Il faut reconnaître dans les manuels la culpabilité de la France à l'époque coloniale, créer une matière en primaire pour

exprimer les différences et la richesse des cultures, sanctionner tout acte raciste sans distinction.»

«L'école amplifie les inégalités sociales» (Homme de 26 ans)

«Base de toute société, l'éducation est organisée sur des choses profondément ségrégationnistes, on aboutit à un système scolaire qui, au lieu de lutter contre les inégalités sociales et scolaires, les amplifie et les entérine. Il faut une remise en cause de la carte scolaire, atteindre une réelle égalité des chances et pas sur un fond de commerce démagogique comme le thème tend à le devenir.»

Chartres

«Il faut rapprocher le système scolaire du monde du travail» (Femme de 25 ans)

«Arrêtons l'hypocrisie sur les études supérieures, faire des études n'est pas synonyme d'emploi, avoir bac +... et pointer à l'ANPE ça fout les boules. Il faut améliorer la relation système scolaire et monde du travail, faciliter les "vrais" stages en entreprise, montrer concrètement aux étudiants les situations dans le boulot.»

«Il faut taxer les logements vides»

«Il est difficile de trouver un logement sans se ruiner, beaucoup de jeunes travailleurs ont un parcours de combattant pour obtenir un toit qui convient à leurs moyens. Il faut taxer les propriétaires qui laissent des logements vides, faciliter l'accès des travailleurs pour des logements sur leurs lieux de travail.»

Aulnay-sous-Bois

«La police n'est jamais là au bon moment» (Femme de 20 ans)

«J'habite Aulnay-sous-Bois et je trouve que la police n'est jamais là au bon moment, sauf pour emmerder le monde et surtout les jeunes. Il faudrait plus d'effectifs et surtout de dialogue, car il y a beaucoup de violence.»

«Ni taxi ni médecin la nuit» (Homme de 49 ans)

«Je suis un habitant de Galion 3000, une cité d'Aulnay. Il y a une inégalité de classes sociales, pas de travail, des logements dégradés et de l'insécurité. Personne n'est à l'écoute de nos problèmes quotidiens. Au contraire, on nous regarde de travers, il n'y a pas de taxi ou de médecin la nuit, pas de policiers, les élus municipaux ne se déplacent jamais sauf pendant les élections. On n'est pas des citoyens à part entière, on n'a pas le même droit pas rapport aux autres. On parle souvent de beaucoup d'argent dépensé par l'Etat, mais nous, on ne voit rien venir.»

«Manque d'emplois, fausses promesses» (Homme de 26 ans)

«Manque d'emplois, pas de respect, avec toujours de fausses promesses, rénovation des bâtiments, trop de charges, de taxes, tout est trop cher, trop de racisme.»

«La police joue avec les mots» (Femme de 40 ans)

«Les policiers ne sont pas dans les normes de contrôle, le langage est incorrect, propos raciales [sic] ils jouent avec les mots, traités comme des immargumènes [sic].»

Nantes

«Le fossé entre propriétaires et précaires se creuse» (Femme de 24 ans)

«Il y a de plus en plus de personnes exclues, les jeunes et les personnes d'origine étrangère sont les plus touchées. L'individualisme et la concurrence sont les moteurs du capitalisme, et les violences s'accroissent au fur et à mesure que le fossé entre propriétaires et précaires se creuse.»

Orange

«Plus de partage et de découverte» (Homme de 25 ans)

«Je constate une inégalité dans les droits, davantage de sanctions, d'ignorance, de peur de l'inconnu, moins d'ouverture auprès des autres et de solidarité. Il faudrait créer des cellules de soutien dans l'enseignement permettant un relais entre le collège et le quartier, inventer un mois citoyen où les jeunes âgés de 16 à 18 ans devraient faire une journée civique (en ONG ou autre) pour faire davantage preuve d'ouverture, instaurer l'éducation civique, créer une journée nationale pour le partage et la découverte.»

Toulouse

«Créer du lien en aidant les personnes en difficulté» (Homme de 30 ans)

«La politique des quartiers difficiles dans le pays ne me convient pas. Ils détruisent les tours, ne nettoient pas, ferment des structures associatives et des commerces. Je pense qu'il faut donner du travail aux jeunes des quartiers pour nettoyer, tenir des commerces. Créer du lien en aidant les personnes en difficulté (handicapés, vieux, précaires) à remplir des papiers administratifs.»

«Il faut un droit de vote dès qu'on paie des impôts» (Femme de 46 ans)

«L'école ne remplit pas son rôle dans l'acceptation de l'autre et du droit à la différence ; dans les pratiques policières, il y a trop de haine et de violence sous-jacente lors des contrôles d'identité ; quant à la justice, pourquoi les prisons pour mineurs sont-elles remplies à 99 % de jeunes d'origine étrangère ? En politique, il faut un droit de vote à partir du moment où l'on paie des impôts, un droit de vote systématique au moins pour les élections locales et régionales.»

«Mensonge, hypocrisie et rigidité en politique» (Femme de 28 ans)

«La politique : mensonge, incompréhension, hypocrisie, manque de dialogue, rigidité. Les propositions : dialogue social, ouverture sur les minorités, sortir du clivage droite-gauche, réduire les salaires des politiques.»

«A l'école, on te catalogue vite» (Femme de 21 ans)

«A l'embauche, on est confronté au racisme. Il y a aussi la discrimination au logement quand on est issu d'une famille d'immigrés. Dans ce cas, tu as droit aux nombreux contrôles de police et même aux bavures policières. A l'école on te catalogue vite par ton apparence. Même quand on cherche à se divertir. Au lieu d'être en boîte le soir, on se retrouve dans la rue vu qu'on se fait très souvent refouler.»

Noisy-le-Sec

«Il faut plus de jeunes policiers venant des cités» (Homme de 21 ans)

«Toujours les mêmes contrôles, trop de contrôles, abus de pouvoir, pas assez de respect, trop rigide dans leur tête. Proposition : il faudrait plus de jeunes policiers qui viennent des quartiers défavorisés.»

«Les politiciens ne savent pas de quoi ils parlent» (Homme de 23 ans)

«Les politiciens ne sont pas assez proches des gens, ils ne savent pas de quoi ils parlent, la majorité ne sont pas issus des milieux dits populaires. Il faut avoir plus de personnes issues des quartiers populaires au gouvernement, avoir des propositions concrètes qui collent aux principaux concernés, c'est-à-dire nous.»

Mont-de-Marsan

«Les médias manipulent ceux qui ne se posent pas de questions» (Femme de 25 ans)

«Je trouve que les médias sont responsables des amalgames entre islam et terrorisme, et du racisme... car ils jouent avec les mots, les images et manipulent le peuple ou ceux qui ne se posent pas de questions. A l'heure actuelle, ma révolte est dirigée en priorité contre les médias.»

In *Libération* (abrégé), consulté le 19/01/08 sur:
<http://www.liberation.fr/dossiers/banlieues/apres/210864.FR.php>

SUR LA POLITIQUE DE LA VILLE : LE PLAN BANLIEUES

Fadela Amara dévoile les lignes directrices du plan banlieues

INTERVIEW EXCLUSIVE : La secrétaire d'Etat à la politique de la ville appelle à une mobilisation de masse: ministres, habitants des cités, intellectuels, entreprises du CAC 40, médias: tous sont conviés à jouer un rôle d'ici à l'annonce du plan pour les banlieues, fin décembre-début janvier, par Nicolas Sarkozy. "J'ai le soutien total du président de la République", affirme-t-elle. L'ancienne présidente de *Ni putes ni soumises* expose sa vision de la vie dans les cités, répond aux attaques d'AC-Le Feu et critique la politique du "chiffre" de Brice Hortefeux.



Qu'avez-vous envie de faire de votre mandat de secrétaire d'Etat à la politique de la ville ?

Je veux que ce soit un secrétariat d'Etat qui, très vite, saute du gouvernement. Je veux qu'il soit éphémère car cela voudrait dire que nous avons réussi le pari extraordinaire de changer la situation dans les banlieues. Qu'il s'agisse du bâti, avec l'Agence nationale pour la rénovation urbaine, du chômage des jeunes, que nous espérons faire reculer, ou des

conditions de vie en général. Le jour où mon secrétariat d'Etat n'aura plus lieu d'être, ce sera ma plus grande victoire.

Avez-vous la liberté d'agir comme vous l'entendez ?

J'ai connu Nicolas Sarkozy du temps où j'étais à Ni putes ni soumises. Il a son caractère, j'ai le mien. Les deux sont très chauds. Nous avons toujours eu des relations très honnêtes et très franches, un peu houleuses parfois. La première fois qu'il m'a demandé d'entrer dans le gouvernement, juste après la présidentielle de 2007, j'ai refusé, estimant qu'il était préférable de continuer la lutte au sein de Ni putes ni soumises. Je n'ai pas refusé sa seconde proposition, après les législatives. J'avais peur qu'on me traite de lâche. J'aurais détesté ça, je suis un peu kabyle, aussi... Ç'aurait été irresponsable de dire non, car, pour une fois, on me donnait la possibilité d'être aux manettes et plus seulement dans la posture de la dénonciation. J'ai donc accepté, mais Nicolas Sarkozy savait ce faisant que je n'allais pas me taire ni entrer à l'UMP.

Est-ce que vous avez un budget propre ?

Je dispose de 1,3 milliard d'euros affectés spécialement à la politique de la ville. D'autres ministères ont au total 8 milliards d'euros pouvant être dévolus à cette politique. Mais ce qui est intéressant, c'est la manière dont on utilise l'argent, c'est la pertinence des dispositifs mis en œuvre. Il faut faire exploser les mauvaises habitudes, les lobbies et les dysfonctionnements là où il y en a. C'est le plus difficile.

Par exemple ?

Les bailleurs sociaux. Lors de mes visites dans les quartiers, je trouve souvent des cages d'escalier qui puent, des boîtes aux lettres cassées, des tags sur les murs. Tous les petits trucs qui pourrissent la vie des gens. Tout ce qui provoque un sentiment d'abandon et d'insécurité. Les gens des quartiers ont le droit d'avoir un bel environnement, comme tout le monde. Plus les gens vivent dans du beau, plus ils le respectent, et je pense notamment aux jeunes. Avec Michel Delebarre, un des plus importants bailleurs sociaux, nous allons signer une convention nationale pour qu'à chaque fois qu'il y a dégradation du cadre de vie, les choses soient réparées dans les 48 heures.

A propos de budget, Azouz Begag, ministre délégué à l'égalité des chances dans le gouvernement Villepin, regrettaît de ne pas avoir de budget. Ce n'est manifestement pas votre cas. Pouvez-vous décider librement de l'attribution de votre enveloppe budgétaire ?

Il faut quand même que je vous dise une chose: je ne suis pas l'Arabe de service, et encore moins la Beurette alibi. Effectivement, je peux prendre mon téléphone et décider de l'affectation d'une part de mon budget à telle ou telle initiative. Et cela sera le cas dans le cadre du plan banlieues.

Quelle est la teneur du plan banlieues ?

Je ne peux pas tout vous dévoiler à ce sujet pour le moment. Le plan sera annoncé fin décembre, début janvier. Mais je peux vous dire que ce plan comportera trois axes prioritaires: l'emploi des jeunes, le désenclavement des cités et la question de l'excellence éducative. S'ajoutera la problématique de la santé. Mon boulot sera de convaincre le président de la République et le premier ministre d'utiliser tous les moyens financiers à disposition, au-delà de mon budget de 1,3 milliard. Il faudra aligner le fric. Pour en avoir parlé avec le chef de l'Etat, je sais qu'il est déterminé à changer la situation dans les banlieues. Son soutien est total. Tous les ministres seront mobilisés pour cette cause. Ils iront sur le terrain. Le plan ne se limitera pas aux banlieues. Il touchera aussi les endroits plus reculés, en campagne, qui souffrent également d'enclavement. Il ne faut pas qu'il y ait de fracture dans notre peuple.

Le plan sera-t-il annoncé de l'Elysée ou d'ailleurs, en banlieue par exemple, pour en accroître le côté symbolique ?

J'aimerais que le plan soit annoncé à la fois de l'Elysée, parce que c'est l'endroit qui parle à toute la France, et d'ailleurs. Mais je ne veux pas vous en dire plus pour l'instant.

Qu'allez-vous faire jusqu'à l'annonce du plan ?

Je travaille à l'établissement d'une concertation qui ne se limite pas aux habituelles prises de contacts entre les maires et les associations de quartiers. Moi, je vais voir les mecs et les nanas qui sont dans les cages d'escaliers et qui ont aussi des choses à dire, même si parfois je ne partage pas leurs propos et leurs manières d'être. Il faut créer des espaces démocratiques dans lesquels les jeunes prennent la parole et s'expriment. C'est notamment ce que j'ai entrepris en créant deux blogs dédiés à cela (www.fadela-amara.net et www.pourmaville.skyblog.com). Il faut aussi discuter avec la grand-mère et le grand-père de ces quartiers, il faut mobiliser les médias. S'ils ont des choses à dire, c'est le moment pour eux de cracher le morceau. De la même manière, je vais convoquer les intellectuels. Car dans ce milieu tout le monde écrit sur la banlieue et se fait du fric sur le dos des mecs et des nanas de quartiers. Le monde économique est également concerné. J'ai rencontré à ce sujet Madame Parisot, la présidente du Medef. Les entreprises du CAC 40 iront dans

les cités. Il y aura partout des débats territoriaux. Et c'est seulement à l'issue de ces débats, qui donneront lieu à une synthèse établie par le sociologue Sébastien Roché, que le plan sera divulgué par le président de la République.

Vous avez créé l'association Ni putes ni soumises suite à des faits gravissimes, et plus généralement en réaction à un certain machisme que vous situez en banlieue, plutôt chez les Maghrébins, qui est aussi votre origine. Comment comptez-vous pouvoir coopérer avec tous les acteurs de banlieues, alors que parmi eux, certains vous accusent d'avoir stigmatisé les "Arabes" ?

C'est vous qui le dites. En posant ce type de question, vous participez à la réduction d'un combat que j'estime extraordinaire et qui dépasse tous les clivages. Le combat contre l'obscurantisme et l'intégrisme religieux de tout bord ne doit pas être ramené à un combat contre le "machisme arabe". Ceux qui pensent ça sont dans une logique de victimisation à outrance ou d'instrumentalisation politique. D'abord, Ni putes ni soumises n'a pas été créée seulement en réaction au drame barbare dont Sohane a été la victime (jeune femme brûlée vive en 2002 à Vitry-sur-Seine, ndlr). Nous sommes partis de loin.

D'où ?

Moi qui suis issue des quartiers et de l'immigration, je peux vous dire que la question de l'égalité entre hommes et femmes dans les quartiers n'est pas neuve. Nous l'avions posée durant la marche des Beurs, en 1983. Nous n'avions pas été entendues des hommes, qui nous disaient: "On réclame déjà l'égalité des droits avec les Français de souche, alors vous, les femmes, faut pas pousser." Nous avons quand même, nous les femmes, pu obtenir des droits, mais ensuite, il y a eu une régression sur ce plan-là. Je n'accepte pas que le relativisme culturel – ce qu'on appelle le droit à la différence mais qui amène à la différence des droits – s'installe dans les quartiers. Les mariages forcés, la polygamie et l'excision ne sont pas admissibles dans notre pays. L'évolution des mentalités est difficile. Elle s'est peu à peu faite sur des points comme l'habillement ou les sorties. Mais elle achoppe toujours sur la sexualité.

De quelle façon ?

Quand je dis aux jeunes hommes des quartiers que la femme doit pouvoir disposer de son corps, certains rétorquent: "Attendez, là, faut discuter." La présence des islamistes favorise la constitution d'un ghetto mental dans la tête de nos gamins. J'en parle d'autant plus facilement que mon frère avait basculé là-dedans dans les années 90. On a été le repêcher. La question de la virginité n'est pas obsolète. Dans les cités, on en parle: aujourd'hui, il y a des nanas qui portent le voile – je ne parle pas de celles qui le portent par conviction religieuse – parce que c'est un moyen pour elles de restaurer leur réputation et de se racheter une virginité de façon à pouvoir rentrer dans le marché du mariage. Est-ce qu'on accepterait cela des autres, des Blancs ? Pourquoi devrait-on le tolérer au prétexte que les jeunes femmes des quartiers sont issues de l'immigration ? Au nom de quoi ? Il n'y a de ma part aucune stigmatisation de qui que ce soit. Et l'accueil que me réservent les gens que je rencontre dans les cités ne me fait pas dire que j'ai des jours difficiles devant moi. Au contraire.

Le collectif AC-Le Feu a réagi au terme "glandouille" que vous avez employé à propos des jeunes désœuvrés dans les banlieues. Ils trouvent ce mot stigmatisant et vous invite à parler français. Que lui répondez-vous ?

AC-Le Feu est le bienvenu pour m'apprendre à parler français. Je trouverais plus intéressant que les membres de ce collectif deviennent acteurs du plan banlieues plutôt

que de réagir de cette façon. Après la mort de Zyed et Bouna, à Clichy-sous-Bois, en octobre 2005, l'un des faits déclencheurs des émeutes urbaines, j'ai participé au rassemblement en leur mémoire. Mais je n'étais pas la bienvenue. AC-Le Feu a toujours combattu Ni putés ni soumises.

Pourquoi ?

Selon eux, je stigmatise les quartiers. Je ne veux pas être méchante, mais je crois qu'à un moment donné, la liberté et l'indépendance, ça coûte très cher. AC-Le Feu s'honorerait à devenir plus indépendant vis-à-vis du Parti socialiste et en particulier vis-à-vis du président du Mouvement des jeunes socialistes, Razzye Hammadi, chez qui il va chercher ses ordres. Je trouve dommage que ce soit un Beur qui dise à une Beurette qu'elle doit parler français. J'aime la confrontation des idées, mais ce que je n'admets pas, c'est l'instrumentalisation. Moi, j'ai payé cash ma liberté.

Les doléances des quartiers recueillies par AC-Le Feu ne sont pourtant pas une initiative négative.

Non, bien sûr. Toute initiative démocratique et républicaine qui émane des quartiers est positive.

Vous dites assumer votre positionnement de femme de gauche dans un gouvernement de droite. Mais comment réagissez-vous quand le ministre de l'immigration et de l'identité nationale, Brice Hortefeux, exige des préfets qu'ils remplissent les quotas de renvois de sans-papiers ?

Mon père et ma mère, pour des raisons liées à la guerre d'indépendance de l'Algérie, ont encore une carte de séjour. Ils n'ont pas souhaité devenir français. J'ai manifesté sous la gauche et sous la droite parce qu'on expulsait trop et parce qu'on ne parlait pas assez de la question des flux migratoires, qui a toujours été un sujet tabou. Ce n'est pas un problème de droite ou de gauche. Il faut cesser d'être hypocrite. C'est à l'échelle de l'Europe que ce problème doit être traité, dans une perspective de co-développement. Je suis pour la régularisation au cas par cas des sans-papiers, sous conditions.

Vous semblez un peu gênée pour réagir à la démarche de Brice Hortefeux.

Non, pas du tout. Je vais être claire. La question du chiffre d'expulsions à atteindre n'a aucun sens. C'est n'importe quoi. Je suis contre l'instrumentalisation politique de l'immigration.

Qu'est-ce qui pourrait vous amener à démissionner du gouvernement ?

Vous le saurez le jour où je déciderai de partir, parce que j'estimerai alors que les choses sont devenues insupportables pour moi.

In *Bondy Blog*, consulté le 6/01/08 sur:
<http://20minutes.bondyblog.fr/fadela-amara-devoile-les-lignes-directrices-du-plan-pour-lesbanlieues.html>

LES HOMMES POLITIQUES ET LA CRISE DES BANLIEUES

Les dérapages de Villepin et Sarkozy

Ni «cambriolage» ni «dégradation». Les propos hâtifs des politiques ont envenimé la situation.

Trop fort, trop vite, trop loin. Comme souvent, pour justifier sa politique passée et à venir, Nicolas Sarkozy s'est employé à l'occasion du drame de Clichy-sous-Bois (Seine-Saint-Denis) à parler vite pour coller à l'événement, au risque de l'à-peu-près. Et de la «bavure» verbale. Après «une nuit d'émeutes, une de plus», le ministre de l'Intérieur donne vendredi matin sa première version des faits.

Il est alors en déplacement en Lorraine. Lors d'une rencontre avec la presse, il raconte : «Lors d'une tentative de cambriolage, lorsque la police est arrivée, un certain nombre de jeunes sont partis en courant. Trois d'entre eux, qui n'étaient pas poursuivis physiquement, sont allés se cacher en escaladant un mur d'enceinte de trois mètres de haut qui abritait un transformateur. Il semble que deux d'entre eux se soient électrocutés...» Au moment où Sarkozy s'exprime ainsi à Nancy (Meurthe-et-Moselle), Dominique de Villepin est à Dijon (Côte-d'Or). Le Premier ministre est moins précis, et moins catégorique, que son ministre : «Il s'agit, selon les indications qui m'ont été données, de cambrioleurs qui étaient à l'oeuvre», affirme-t-il. Ne voulant pas en dire plus, il se réfugie derrière «les éléments de réponse» apportés par le locataire de Beauvau. Déjà trop tard. Emportés par leur souci de coller à l'opinion, et de couper l'herbe électorale sous le pied de leur rival, les deux hommes, Sarkozy comme Villepin, sont dans l'erreur. A Clichy, il n'y a pas eu l'ombre d'un début de tentative de «cambriolage»... Vendredi en fin de journée, Nicolas Sarkozy reçoit à son bureau du ministère le maire socialiste de Clichy.

Il corrige le tir, et explique désormais que six jeunes gens ont été interpellés «après avoir dégradé une cabane de chantier». Les trois fuyards auraient «escaladé un mur d'enceinte de quatre mètres de haut, puis un second de cinq mètres» avant de se réfugier dans le transformateur. Sarkozy reprend à son compte ce qui n'était le matin qu'une hypothèse : «Aucun policier ne poursuivait ces jeunes gens au moment du drame. Il n'y a aucune polémique à entretenir.» Si c'est le cas, pourquoi confier tout de même une enquête à l'Inspection générale de la police ? En dérapant verbalement, Sarkozy comme Villepin ont contribué à semer le trouble dans l'esprit des proches des victimes. Et sans doute à exciter leurs camarades, en mettant en avant un événement déclencheur inexistant, qu'il s'agisse d'un «cambriolage» ou d'une «dégradation» sur un chantier. Puis en dédouanant a priori les services de police de toute responsabilité dans la fuite mortelle des trois jeunes. Lorsqu'il s'agit de banlieue, le président de l'UMP cherche le rapport de force. Il l'avait encore fait mardi soir, sur la Grande Dalle d'Argenteuil (Val-d'Oise) où il avait été accueilli par des quolibets et des jets de projectiles. Un rien bravache sous les boucliers-valisés en Kevlar, il avait promis aux habitants de la cité de «les débarrasser des voyous»

et «de la racaille». Des propos qui ont choqué le ministre délégué à la Promotion de l'égalité des chances, Azouz Begag, hier soir sur France 2.

Déjà, se rendant à La Courneuve (Seine-Saint-Denis) en juin, à la suite de la mort d'un enfant dans une fusillade entre gangs, Sarkozy avait fait dans la provocation, promettant de «nettoyer au Kärcher» la Cité des 4 000 et toutes celles qui y ressemblent. Au lendemain de sa descente à Argenteuil, il plastronnait encore : «Puisque ma visite a tellement plu, j'y retournerai.» Pour agresser les agresseurs, un peu comme un de ses prédécesseurs à Beauvau, Charles Pasqua, prétendait en pleine vague d'attentats «terroriser les terroristes»... Hier soir, sur TF1, Sarkozy a renchéri, annonçant qu'il se rendrait «chaque semaine dans ces quartiers» afin «d'y ramener la paix» grâce au renfort de «dix-sept compagnies de CRS et sept escadrons de gendarmerie» spécialement entraînés pour l'occasion. Et le ministre, martial, d'asséner : «Cela fait vingt ans que l'on tolère l'intolérable !»

Pas vraiment le genre de propos susceptibles d'apaiser les tensions sur le terrain. Cette manière de s'exhiber et de s'exprimer est dictée par les courbes d'opinion. Marqué sur sa «gauche» par Villepin, Sarkozy doit capitaliser à droite, et même à la droite de la droite. Son absence de résultats probants en matière de violences urbaines l'oblige à la surenchère. Comme si l'omniprésence médiatique pouvait faire oublier la remise en cause de la police de proximité et la suppression des subventions aux associations de terrain.

In *Libération*, consulté le 9/01/08 sur:
<http://www.liberation.fr/dossiers/banlieues/evenements/2396.FR.php>

LES BANLIEUES ET LES PROMESSES POLITIQUES

30 ans de promesses

Jacques Chirac

1976

« L'irruption de la violence que les techniques modernes d'information font pénétrer dans chaque foyer ; tout cela conduit beaucoup d'entre nous à s'interroger anxieusement sur l'avenir : allons-nous vivre dans l'éphémère, la destruction permanente de toutes les certitudes, le désordre des valeurs ? »

1994

« Le flot des existences précaires a débordé. La certitude du lendemain est devenue un privilège. "L'insécurité sociale" est partout. »

1997

« Il y a chez nous trop de violence, trop d'insécurité, dans les écoles, dans les transports, dans les rues. Chaque jour les limites sont franchies au-delà desquelles la société se défait. »

2000

« La délinquance s'installe. L'insécurité s'installe et se banalise et lorsque vous écoutez les Français, ils disent : "Ah ! C'est l'impuissance des pouvoirs publics, c'est l'impunité pour les délinquants." Il y a là un grand problème. »

2001

« Quelles que soient les raisons que l'on connaisse et qui expliquent la montée très forte de la violence, de la délinquance, de l'agressivité, des incivilités, je voudrais dire que nous sommes arrivés à un point qui est absolument insupportable et qu'il faut y mettre un coup d'arrêt. »

2003

« Ces difficultés, ces drames, cette fracture sociale qui menace de s'élargir en une fracture urbaine, ethnique et parfois même religieuse, ne sont pas des fatalités. »

François Mitterrand

1984

Pour Roland Castro, qui demande ce que la gauche a fait pour « les forces vives de la nation », il fait un premier bilan de son action et met en quatrième position la politique des banlieues (cité par Jacques Attali).

1986

« On peut être tout à fait optimiste pour la France devant cette faculté qu'elle a d'assimilation, d'absorption des peuples qui viennent chez elle. On le voit bien pour les immigrés d'aujourd'hui : une seule génération suffit pour qu'ils s'intègrent. »

1990

Il faut casser partout le mécanisme de l'exclusion. « Faute de quoi, il n'y aura pas d'identité, pas de dignité, pas de citoyenneté. »

« Que peut espérer un être jeune qui naît dans un quartier sans âme, qui vit dans un immeuble laid, entouré d'autres laideurs, de murs gris sur un paysage gris pour une vie grise, avec tout autour une société qui préfère détourner le regard et n'intervient que lorsqu'il faut se fâcher, interdire ? »

Lionel Jospin

2002

« Je n'ai jamais confondu la délinquance et la révolte. Je suis convaincu qu'une certaine indulgence revient à abandonner les jeunes délinquants, notamment les jeunes d'origine étrangère, à leur exclusion et à leur échec. »

« L'insécurité est une grave atteinte aux libertés, qui touche inégalement nos concitoyens. Les voitures brûlent toujours dans les mêmes quartiers, les mêmes cités, là où habitent eux-mêmes les incendiaires. »

2005

« Il faudra des moyens financiers considérables et beaucoup de temps pour changer vraiment la nature des quartiers ou logements dégradés et les conditions de vie des habitants concernés. »

« Une société se juge autant à ses marges qu'en son centre. Elle forme un tout dont les exclus font partie, mais comme un remords ou un danger aux yeux des autres. Le fait que l'exclusion, hier jugée une fatalité, ne soit plus supportable à nos yeux est peut-être le signe d'un progrès moral de nos sociétés. Encore faut-il qu'elles se donnent les moyens de la résorber. »

In *Le Point*, consulté le 9/01/08 sur:
<http://www.lepoint.fr/content/france/article?id=23686>

SUR LA MEDIATISATION DE LA VIOLENCE

Les risques d'une médiatisation immédiate

Dans tous les cas, la médiatisation immédiate d'événements ponctuels modifie les ressorts de la communication. Les problèmes sont simplifiés à l'extrême avec un risque de déformation ou d'exagération. La dramatisation rapide, mise en scène à des fins commerciales, exploite largement le thème de la peur. Un article de *Paris-Match* daté du 1^{er} octobre 1998 présente une cité de la banlieue parisienne à partir d'une interview d'un ancien habitant : « J'ai vécu dans la cité qui fait peur. A nos portes commence une jungle. Une jungle en béton où les fauves sont des chiens et où la force fait loi. Ce n'est pas du roman noir. » Le travail de construction médiatique vise à repérer, ou à définir, des événements hors du commun qui soient commercialement vendables, mais qui peuvent à l'occasion alimenter une rumeur. Les quartiers sensibles sont intéressants pour les médias parce qu'ils permettent de mettre en avant des faits divers spectaculaires : voitures brûlées, attaques de véhicules de police, insultes des Jeunes vis-à-vis des forces de l'ordre, etc. Ils permettent de flatter le goût du spectacle sordide et ils jouent sur les ressorts les plus sombres de la personne.

L'influence des médias paraît donc considérable dans la représentation idéologique de la violence et de l'insécurité. D'une certaine façon, les médias diffusent les catégories générales de la stigmatisation. Ils désignent les zones de « non-droit » et les populations potentiellement délinquantes. La diffusion des récits et des images encourage les conduites spectaculaires et les jeux d'imitation. Dans la fabrication de la peur, les médias sont loin d'être innocents. Par leur simple présence, ils contribuent à créer l'événement. Déjà, ils suscitent une émulation chez les auteurs d'exactions. Des études récentes ont montré une corrélation, sans doute limitée mais réelle tout de même, entre la médiatisation d'un phénomène dans un quartier et l'augmentation de la délinquance. Le cas des voitures brûlées à la période de Noël dans les quartiers difficiles de Strasbourg est significatif à cet égard. Les images d'émeutes présentées à la télévision ne sont pas sans incidence sur les comportements des jeunes des autres quartiers. Le langage et les accents de ceux qui sont interviewés sont imités dans toutes les cités de l'hexagone, construisant ainsi un mode de reconnaissance juvénile.

Ce faisant, les journalistes ne font souvent que reprendre une attente de l'opinion et une construction sociale de l'événement qui existe indépendamment d'eux. Dans la profession, des règles déontologiques se sont progressivement imposées à la fin des années 1990 pour le traitement des problèmes de quartiers : travail en amont, recouplement des informations, initiatives laissées aux habitants des quartiers, choix d'images positives sur les réalisations des associations, refus de la polarisation systématique sur la violence, etc.

Hervé Vieillard-Baron. *Les Banlieues : des singularités françaises aux réalités mondiales*. Paris : Hachette, 2001, p. 144-145.