

O FRANCÊS COMO ESPAÇO PLURAL

PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO

Organizadores:
Edmar Guirra
Katharina Jeanne Kelecom
Luciano Passos Moraes
Luiz Paulo dos Santos Monteiro

 **Pedro & João**
editores

A obra ora apresentada se caracteriza pela marca inofismável da complexidade, termo em alusão ao paradigma epistemológico do sociólogo Edgar Morin, opondo-se à simplificação e à fragmentação dos saberes. Assim, o caráter interdisciplinar dos variados percursos teórico-metodológicos se evidencia pelas diferentes vozes e perfis acadêmicos aqui presentes, com pesquisadores oriundos do Núcleo de Estudos Franco-brasileiros, o NEFB, do Colégio Pedro II, mas também com autores convidados provenientes de outras instituições de ensino, além da merecida participação de alunos do ensino médio do CP II. Apenas por essa diversidade autoral, a ideia de pluralidade presente no título do livro já estaria justificada, entretanto, o caráter múltiplo da proposta é ainda mais amplo pela variedade temática e entrecruzamento das abordagens. Do uso do aparelho celular na prática pedagógica, passando pelos laços entre a França e o Brasil, ou ainda por questões de cunho sócio-político-educacionais, de âmbito literário, cultural e/ou linguístico, a atualidade de perspectivas enriquecerá tanto professores-pesquisadores experientes quanto estudantes em processo de formação. Os capítulos que compõem O francês como espaço plural: perspectivas de atuação são um desdobramento de trabalhos apresentados em evento acadêmico organizado pelo NEFB, que acompanhei com entusiasmo e interesse. Os leitores agora possuem a oportunidade de ter em mãos, reunidos, os ensaios dos autores que os produziram após os debates e atualizações, em um exercício crítico e reflexivo. Portanto, mesmo aqueles que, como eu, tiveram a sorte de ouvir as apresentações no evento, sentirão um sabor de ineditismo.

O francês como espaço plural: perspectivas de atuação

**Edmar Guirra
Katharina Jeanne Kelecom
Luciano Passos Moraes
Luiz Paulo dos Santos Monteiro
(Organizadores)**

**O francês como espaço plural:
perspectivas de atuação**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Edmar Guirra; Katharina Jeanne Kelecom; Luciano Passos Moraes; Luiz Paulo dos Santos Monteiro [Orgs.]

O francês como espaço plural: perspectivas de atuação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 282p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-782-4 [Digital]

1. Língua Francesa. 2. Ensino básico. 3. Literatura francesa. 4. NEFB. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Ricardo Giardina Leite e Joseildo Henrique Conceição

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Sumário

Apresentação	9
1. Pontuando trocas e influências nos estudos de Francês Claudia Almeida	15
2. Da Língua Estrangeira Moderna à Língua Inglesa: reflexões sobre as mudanças no ensino de línguas no país Camilla dos Santos Ferreira	39
3. Literatura da migrância: novas formas de escrita Eurídice Figueiredo	67
4. <i>Maria Chapdelaine</i> de Louis Hémon e <i>Le Survenant</i> de Germaine Guèvremont: duas visões do romance da terra quebequense Renato Venâncio Henriques de Sousa	83
5. A internacionalização da obra de Jules Verne; agentes, movimentos e ações Edmar Guirra	105
6. Considerações didático-discursivas sobre os marcadores de oposição e concessão no Francês Jorge de Azevedo Moreira	119

7. Francês, imaginário e ensino: conteúdos em uma perspectiva histórico-discursiva	145
Felipe Barbosa Dezerto	
8. “Leituras da francofonia”: a importância da pesquisa em literaturas em francês na Educação Básica	167
Luciano Passos Moraes	
9. Resistência créole: ativismo pela preservação da identidade e seu processo psicossocial	187
Renan dos Santos Dourado	
Isabel Oliveira Veloso Souza	
10. A F/francofonia: breve análise	189
Nicole Christine Costa Ferreira	
11. Apresentação do Projeto de Iniciação Científica Jr. “Incursões no fantástico: estudo literário preliminar”	201
Patrícia Alves Carvalho Corrêa	
12. Uma análise fantástica do conto “A noite”, de Guy de Maupassant	205
Johnny Lima Brandão	
13. Une ville très particulière: o fantástico na visão de Irène Bessière, no conto “Volsan en Amérique”	211
Guilherme Farias Alves	

- 14. E aí, Chloé?: a adaptação de um livro em curta metragem sob a ótica dos alunos do Campus Engenho Novo II** 217
Verônica Passos Alves
- 15. Dans le lycée, je vois: um projeto sobre uso de celular e o espaço escolar** 243
Katharina Jeanne Kelecom
- 16. A loucura e (é) a solução (?)** 267
Luiz Paulo dos Santos Monteiro

Apresentação

Constituído em 2015, a partir do interesse de professores-pesquisadores em refletir sobre o espaço e a dinâmica do ensino de francês, das culturas e literaturas francófonas no ensino básico, o Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros (NEFB) do Colégio Pedro II procura discutir as diferentes práticas pedagógicas que se realizam no contexto escolar. Por meio de estudos, pesquisas, publicações e eventos acadêmicos, o núcleo busca apresentar possíveis direções para fazer avançar o ensino e a produção de conhecimento em torno do francês, além de promover o aprofundamento de questões relativas à francofonia e às literaturas de língua francesa no Brasil.

Com tais pressupostos em mente, são organizados periodicamente pelo NEFB encontros entre docentes-pesquisadores e licenciandos de diversas instituições, no intuito de estabelecer um espaço de trocas e debates acerca da realidade do campo de atuação acadêmica dos participantes.

Dessa forma, os textos que integram a presente obra são um desdobramento de alguns dos trabalhos compartilhados em um desses encontros, que teve por título “O francês como espaço plural: perspectivas de atuação”.

Sendo a pluralidade de experiências e realidades um dos fios condutores dos debates realizados na ocasião, iniciamos a obra dando voz aos pesquisadores convidados pelo NEFB para o encontro para, em seguida, apresentarmos os demais capítulos a partir de afinidades temáticas, mais do que filiações a este ou aquele campo do conhecimento, de modo a minimizar possíveis rupturas no fluxo de ideias e reflexões desenvolvidas ao longo dos capítulos. A ausência de uma subdivisão por seções justifica-se pelo cuidado em evitar o isolamento das diferentes abordagens presentes nos textos, tal como visto tradicionalmente em publicações que separam estudos de linguagem e estudos de

literatura, por exemplo, o que poderia negligenciar o fato de se tratar de campos interligados e complementares. As próprias perspectivas de atuação mencionadas no título do evento mostraram-se, a partir dos debates realizados, plurais e em permanente diálogo. Uma das necessidades apontadas por muitos dos trabalhos apresentados e pelos decorrentes debates realizados foi, justamente, a fragilização dos limites entre as áreas do conhecimento que, na realidade, são muito mais fluidos do que se costuma pensar.

Diante de tal realidade, construída e repensada por profissionais de diferentes instituições à luz de novas perspectivas de ensino e calcada no intercâmbio de ideias, seria natural que esta publicação trouxesse mais uma oportunidade de diálogo ao leitor, estabelecendo, portanto, novos pontos de contato, cada vez mais necessários na contemporaneidade, e valorizando mais aquilo que nos une do que o que nos separa.

Não por acaso, o texto de abertura, escrito pela professora Claudia Almeida, apresenta-nos justamente a influência e as trocas que integram os estudos de Francês em nosso país, admitindo as contínuas parcerias culturais e artísticas entre o Brasil e a França, iniciadas no século XVI e sendo, até hoje, parte integrante na construção de nossa identidade enquanto brasileiros. A autora ressalta o quanto o campo de estudos franco-brasileiros, por ser vasto e interdisciplinar, revela-se potencialmente aberto a diversos projetos de pesquisa.

O segundo texto, decorrente da mesa de abertura do evento, de autoria da professora Camilla dos Santos Ferreira, lança luz sobre questões relacionadas às mudanças no ensino de línguas no Brasil ocorridas ao longo das duas últimas décadas, compreendendo a complexidade que tangencia o papel do ensino de Francês diante de um cenário que prioriza a oferta do ensino de Inglês em detrimento do tão necessário plurilinguismo. A autora considera, assim, os aspectos políticos que interferem nas escolhas do governo federal sobre as línguas a serem ensinadas nas escolas brasileiras.

O artigo da professora Eurídice Figueiredo, por sua vez, explora o tema da migração em literatura, examina a relação de personagens com seu deslocamento no espaço e as noções de desterritorialização e reterritorialização. A autora traz ao debate a tensão estabelecida entre as noções de centro e de periferia e atualiza as discussões sobre a presença da transnacionalidade na literatura.

Aprofundando o debate entre literatura e sociedade, entre regional e global, o professor Renato Venâncio propõe em seu texto uma reflexão sobre o *roman du terroir* ou *roman de la terre* a partir de sua leitura dos romances canadenses em língua francesa *Marie Chapdelaine*, de Louis Hémon, e *Le Survenant*, de Germaine Guèvremont, ainda pouco pesquisados em nosso país. Assumindo o caráter desafiador de seu estudo, o autor nos convida a refletir a respeito das ideias presentes nesses romances sem perder de vista sua relação com o gênero do qual se aproximam.

Corroborando com a noção de globalização da cultura no século XIX, o artigo do professor Edmar Guirra apresenta, na esteira da perspectiva transatlântica da circulação de impressos, dados do processo coletivo empreendido para a internacionalização do nome e da obra de Jules Verne no Brasil. As notícias extraídas da imprensa brasileira apresentadas pelo articulista funcionariam como motor desse processo de internacionalização e operariam na dinamização de um terreno propício para o desenvolvimento de jovens leitores literários, no Brasil.

Interessado em refletir sobre aspectos linguísticos e as relações lógicas presentes na argumentação, o professor Jorge Azevedo, que transita em suas pesquisas entre estudos linguísticos e literários, convida-nos, em seu texto, a refletir sobre o papel didático-discursivo dos marcadores de oposição e de concessão em aulas de Francês. Ao colocar em contato obras referenciais tradicionalmente estabelecidas, o autor põe em questão a abordagem desses marcadores e redireciona o foco principal ao contexto de uso. Nessa empreitada, uma das importantes contribuições do trabalho é a proposta inovadora para o estudo da oposição e da concessão baseada na reflexão discursiva.

Situado no lugar teórico da Análise do Discurso de base pecheutiana, o professor Felipe Dezerto analisa em seu artigo a forma como certos conteúdos funcionam atrelados a determinadas temáticas e a determinadas práticas de ensino, ressaltando que o funcionamento ideológico produz evidências que sustentam certas práticas, o que ele chama de “imaginário de conteúdo”. O autor percorre diversos livros didáticos e gramáticas de francês – desde Port-Royal até manuais publicados no século XX – fazendo um breve levantamento a respeito dos *articles partitifs* e das temáticas associadas a tal conteúdo.

No intuito de refletir sobre as relações entre ensino de língua e de literatura, o artigo de autoria de Luciano Passos Moraes parte de uma revisão do papel da literatura no ensino de francês e de certos problemas políticos relacionados à composição curricular para analisar e reforçar a importância da pesquisa científica em Letras na escola básica. Partindo da experiência com o projeto de Iniciação Científica Jr. “Leituras da francofonia: identidade e trânsito intercultural”, iniciado em 2017, o debate promovido pelo autor reivindica a valorização da literatura como bem cultural capaz de propiciar acesso à diversidade cultural e linguística e, por consequência, promover a ampliação da formação cidadã dos estudantes.

Os dois textos seguintes, de autoria de estudantes-bolsistas do Ensino Médio que participaram do referido projeto, demonstram análises sobre alguns dos temas abordados ao longo da iniciação científica. Renan Dourado e Isabel Veloso apresentam um resumo de um dos estudos por eles desenvolvidos, no qual tematizam as escritas literária e referencial como instrumentos de resistência em obras antilhanas, sobretudo no que diz respeito às relações de poder e influência colonial entre as expressões literárias em francês e em *créole*. Nicole Ferreira, por sua vez, contribui para o aprofundamento da temática tangenciada pelo título do projeto, “Leituras da francofonia”, ao apresentar um histórico do termo “francofonia”, problematizando suas

implicações políticas com vistas a ressignificar valores ligados a processos históricos de colonização.

Outro projeto de Iniciação Científica Jr., intitulado “Incursoes no fantástico”, e realizado pela professora Patrícia Corrêa, é o objeto do capítulo seguinte. Focalizando os princípios norteadores do conto fantástico, a professora apresenta os elementos principais que orientaram a realização dos trabalhos de pesquisa. Os dois capítulos seguintes são textos produzidos por estudantes-pesquisadores no contexto do projeto: no primeiro, o autor Johnny Lima Brandão analisa o conto *A noite*, de Guy de Maupassant, a partir de pressupostos teóricos de Tzvetan Todorov; no segundo, Guilherme Farias Alves emprega teorias de Irène Bessièrre como aporte para analisar o conto *Volsan en Amérique*, de autoria de Bernard Quiriny.

Ainda no âmbito da apresentação de experiências inovadoras de sucesso no ensino de francês, das quais emergem incontornavelmente importantes questões sociais e culturais, o relato escrito pela professora Verônica Alves apresenta o trabalho de adaptação do livro *E aí, Chloé?*, de sua autoria em parceria com a professora Kátia Xavier, que foi transformado em um curta-metragem por estudantes. Nesse percurso, a autora demonstra a relevância do projeto de Iniciação Artística para a construção de um novo olhar, junto aos discentes, sobre a prática da leitura no cotidiano escolar, abordando o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem por meio da leitura de uma estória-ferramenta ancorada na Teoria Social Cognitiva.

O texto escrito pela professora Katharina Kelecom apresenta o desenvolvimento do projeto pedagógico “*Dans le lycée, je vois...*”, que contribui para o debate em torno do uso do celular em sala de aula a partir da reinterpretação do espaço escolar por meio da arte da fotografia e através da ótica discente. Baseada na Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho, a autora analisa as diferentes etapas que compunham o projeto fotográfico e ressalta a importância de dar aos estudantes protagonismo na aprendizagem,

apontando para um fazer pedagógico que evidencie a necessidade de reflexão sobre a prática docente.

Fruto de um projeto entre as disciplinas de Francês, Língua Portuguesa e Literaturas e Filosofia, o relato do professor Luiz Paulo Monteiro encerra o presente volume trazendo os resultados do trabalho de releitura de cenas extraídas de *Lorenzaccio*, drama romântico do poeta francês Alfred de Musset, e do texto de *O Alienista*, de Machado de Assis. Nessa dinâmica, coube aos estudantes participantes do projeto a tarefa de criar uma adaptação desses textos, levando em conta o contexto no qual estavam inseridos e aproximando, portanto, as obras literárias da realidade vivenciada.

Diante do mosaico que se desenha no contato entre diferentes práticas pedagógicas e de pesquisa, os trabalhos aqui apresentados compõem, conjuntamente, um cenário que contribui em grande medida para o debate em torno do ensino de francês. Ao longo dos dezesseis capítulos, as análises desenvolvidas revelam a importância da abertura de portas para visões plurais deste ensino. Indo muito além da mera aquisição linguística, os trabalhos aqui agrupados estabelecem um consistente ponto de partida para que se estreitem os laços entre os diversos aspectos relacionados a essa realidade, como os componentes histórico, literário, cultural e social, entre outros.

A presente publicação consolida o espaço dialógico promovido pelo Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros do Colégio Pedro II, que pretende continuar a estabelecer pontes entre ensino e pesquisa na área de francês. Desejamos a todos uma leitura proveitosa.

Os organizadores

Pontuando trocas e influências nos estudos de Francês

Claudia Almeida

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Colégio Pedro II / NEFB-CPII

O melhor modo de criar um estilo próprio é receber influências, as mais diversas e variadas influências. Não se pode, em nome da pureza africana (ou de qualquer outra inventada pureza), fechar portas a outras vozes do mundo. Muito do que chamamos de “genuinamente africano” nasceu da troca cultural com outros continentes. Actualmente, essa troca é mais rápida e mais eficaz que nunca. Mas ela sempre existiu, a globalização começou com o primeiro homem.

Mia Couto

As inspiradoras palavras de Mia Couto ressignificam a palavra influência. Na ótica do escritor moçambicano, a influência desencadeia um processo de transformação e elaboração que cada indivíduo desenvolve nos contatos com a alteridade. Destacando o conteúdo positivo da influência, Mia Couto o aproxima estreitamente da ideia de troca, que defende como princípio formador de identidades em oposição à fantasia da pureza cultural original.

Em uma linha de pensamento próxima, mas com foco na língua, Édouard Glissant afirma que “fal[a] e, sobretudo, escrev[e] na presença de todas as línguas do mundo” (2005, p. 49). Na busca do estabelecimento de uma relação, o pensador e escritor martiniquense destaca ainda a necessidade de que “haja duas ou várias identidades ou entidades donas de si e que aceitem transformar-se ao permutar com o outro” (2005, p. 52). Couto e

Glissant compartilham a ideia de troca como elemento fundamental e constituidor de identidades.

Estudar uma língua e/ou uma literatura estrangeira potencializa essas trocas e favorece a construção de uma visão ampliada do mundo que incorpora elementos culturais, históricos, artísticos, dentre outros, de ambas as línguas. Com efeito, aprender uma língua estrangeira também é conhecer – e talvez inserir-se em – uma outra *world view*, uma outra forma de ver e de compreender o mundo (HUSTON, 1999, p. 51).

No que diz respeito ao Brasil e à França, essas trocas têm uma longa tradição e os estudos de francês vêm, ao longo do tempo, perscrutando materiais e investigando produções de natureza diversa que, em países nos quais a língua francesa é veículo de comunicação usual – oficial ou não – e em países onde o mesmo acontece com a língua portuguesa, estabelecem relações entre si e/ou com outros.

Neste texto, propomos um reduzido panorama dessas trocas. Destacamos alguns pontos de interseção e de fricção, de aproximação e de afastamento entre Brasil e França em um percurso predominantemente cronológico. Algumas questões destacadas foram ou têm sido bastante exploradas, outras ainda requerem pesquisas e análises.

As trocas culturais, artísticas e literárias entre a França e o Brasil vêm ocorrendo quase que desde a chegada de Pedro Álvares Cabral e o conseqüente anúncio da existência do território que viria a ser nosso país. Ainda no século XVI, o vice-almirante francês Nicolas Durand de Villegagnon desembarca na Baía de Guanabara e funda uma colônia francesa, a França Antártica. A esta primeira invasão, seguiram-se outras tentativas de ocupação territorial e, posteriormente, com a instalação da família real portuguesa no Rio de Janeiro, *ocupações* artísticas a convite da Coroa Portuguesa.

A busca pelo exótico foi, até o fim do século XIX, um elemento importante na bagagem dos franceses que vinham ao Brasil e dos que liam relatos e viam pinturas desses viajantes. O

grande número de textos e obras artísticas, com inspiração em paisagens, plantas, animais, costumes e indivíduos, produzidos entre os séculos XVI e XIX atesta o interesse francês pelo encontro com uma diferença e, a partir de um certo ponto, com uma alteridade que a distância geográfica contribuía para manter instigantes e inspiradoras¹.

Do lado brasileiro, os encontros ocorridos durante o período da França Antártica culminaram na aliança de alguns grupos indígenas com os franceses na disputa que ficou conhecida como Confederação dos Tamoios (1554-1557). No século XX, algumas dessas trocas, localizadas nesse contexto histórico, são retomadas, ressignificadas e recriadas pelo viés da ficção dos dois lados do oceano Atlântico por romances como, por exemplo, *Meu querido canibal* (TORRES, 2000) e *Rouge-Brésil* (RUFFIN, 2001)².

No século seguinte, nova aliança entre franceses e grupos indígenas que habitavam parte do território do atual estado do Maranhão foram estabelecidas no âmbito da segunda tentativa frustrada de ocupação do território brasileiro, a França Equinocial (1612-1615)³. Em ambos os casos, o principal objetivo dessas associações é a luta contra os portugueses, *invasores oficiais* de nosso território. Apesar das derrotas, essas aproximações produziram textos, imagens e edificações que testemunham interações e impressões dos franceses, bem como representações socioculturais que vêm sendo reelaboradas e revisadas por ambos os lados. Ainda no século XVII, entretanto, a empreitada missionária dos capuchinhos bretões, que se concentraram em Pernambuco, une franceses e portugueses (ainda que uma certa

¹ Para reflexões aprofundadas a esse respeito, remetemos à leitura de MELLO (2010), MOUREAU (1999) e PERRONE-MOISÉS (2013).

² Ambos os textos foram traduzidos, respectivamente em francês e em português e são indicados, nas duas edições, nas Referências.

³ Para uma reflexão a respeito das imagens construídas sobre esse fato histórico, sugerimos a leitura de PERRONE-MOISÉS e SZTUTMAN (2010).

desconfiança se mantenha) em prol do combate ao protestantismo trazido pelos holandeses⁴.

No século XVIII, uma primeira tentativa de ataque à cidade do Rio de Janeiro, comandada pelo corsário francês Jean-François Duclerc, foi malograda. Seguiu-se, todavia, uma segunda, sob o comando de outro corsário francês, René Duguay-Trouin (1673-1736), que obteve êxito: a cidade foi sequestrada em 1711. Esse episódio também gerou textos literários na França e no Brasil: *O nobre sequestrador* (TORRES, 2003) e *La prise de Rio: Les aventures de Loïc le corsaire*, tome 2⁵ (PALACH, 2018).

O século XVIII ainda seria a época de uma importante expedição francesa no Brasil. Em 1735, Charles-Marie de La Condamine, jovem membro da *Académie des Sciences* de Paris, e outros cientistas chegam a Quito, Equador, para uma missão geodésica que tinha como principal objetivo verificar se a Terra era uma esfera perfeita ou achatada nos polos. Em 1743, La Condamine decide voltar para a França pelo rio Amazonas e se separa de seus companheiros. Suas observações e as peripécias que vivenciou são relatadas em *Relation abrégée d'un Voyage fait dans l'intérieur de L'Amérique Méridionale* (1745). Esse texto, repleto de estereótipos sobretudo dos indígenas brasileiros, também alimenta o mito das amazonas e do Eldorado. Essa viagem produz, contudo, um resultado mais científico: a representação do rio Amazonas, baseada em medidas, corrige todos os mapas feitos anteriormente⁶.

As Luzes desse século e os “abomináveis princípios franceses” também chegariam ao Brasil, principalmente, através de jovens brasileiros, que pertenciam às classes abastadas e que eram enviados à Europa (Coimbra, principalmente). Em seu retorno, traziam textos que estavam contribuindo para a

⁴ Para uma abordagem histórica, remetemos a GABRIELLI (2009) e MACEDO (2015).

⁵ Esse romance recebeu o *Prix Jeunesse catégorie Roman*, concedido pelo *Cercle Littéraire et Artistique Catherine-de-Médicis* (novo nome da Associação *Patrimoine Auvergne Bourbonnais Velay*) em 2018.

⁶ Para uma discussão sobre o relato de La Condamine, remetemos a SAFIER (2009) e MARTINS (2012).

construção de pensamentos revolucionários nas sociedades monárquicas europeias. As traduções dos textos de Voltaire também tiveram papel importante na difusão dessas ideias (IGLESIAS, 2016). Do lado francês, os pensadores iluministas não tinham particular interesse pelo Brasil, mas consideraram pertinente a inclusão de verbetes relativos ao nosso país no grande projeto da *Encyclopédie* (SOMAIN, 2018).

O volume de trocas entre França e Brasil aumenta consideravelmente no século XIX. A corte portuguesa, que se instala no Rio de Janeiro em 1808, facilita e intensifica a difusão de comportamentos e costumes influenciados pela corte francesa. Em 1816, a chegada da Missão Artística Francesa, a convite de D. João VI, deixa marcas importantes nas artes plásticas de nosso país. Grandjean de Montigny, Nicolas-Antoine Taunay, Auguste-Marie Taunay, Charles-Simon Pradier e Jean-Baptiste Debret, liderados por Joachim Lebreton, ex-secretário do *Institut de France*, chegam ao Brasil com o objetivo de fundar uma escola de artes. Dentre estes, destaca-se Debret “o artista viajante do século XIX que formulou o mais amplo projeto de documentação de nosso país” (LAGO, 2003, p. 13).

A presença francesa não se restringiu, entretanto, aos artistas da Missão. Ferdinand Denis vem para o Brasil aos 18 anos e aqui permanece por outros 3. Ao retornar à França, dá início a uma vasta obra a respeito do país. Em 1826, a publicação do *Résumé de l'histoire littéraire du Portugal suivi du résumé de l'histoire littéraire du Brésil* torna-se um marco na constituição da literatura brasileira⁷. Nesse campo, aliás, as trocas foram particularmente intensas e autores como Machado de Assis, José de Alencar, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Aluísio de Azevedo, entre outros, foram leitores ávidos da literatura francesa.

Cabe salientar que, no âmbito da literatura, as traduções de textos franceses no Brasil, notadamente romances, e vice-versa,

⁷ A esse respeito, remetemos a CÂNDIDO (1993), ZILBERMAN (2013) e LABORIE (2013).

também desempenharam papel fundamental nos mecanismos de trocas e na elaboração e revisão de imagens do outro. Victor Hugo, Gustave Flaubert, Honoré de Balzac, Émile Zola, Machado de Assis, José de Alencar e Visconde de Taunay são alguns dos autores cujos textos mais transitaram entre os dois países⁸.

Ainda no século XIX, em uma época em que o grande número de analfabetos demonstrava que políticas de educação eram raras, é fundado o Colégio Imperial de Pedro II, em 2 de dezembro de 1837. Além do ensino de francês, que permanece até os dias atuais, o intercâmbio com a França se deu pela inspiração dos programas do novo colégio nos que eram praticados pelo *Lycée* Henri IV e pelo *Lycée* Louis le Grand⁹. No fim do século, em 1885, é fundada a primeira filial da *Alliance française* no Brasil.

A língua francesa, desde o final do século XVIII, é fortemente associada a um prestígio intelectual desejado, notadamente, pelas elites da então colônia portuguesa e, depois, do império brasileiro. Ao longo do século XIX, desejo e prestígio formam uma curva ascendente que adentra o século XX. Essa curva se estabiliza no período entre as duas Guerras Mundiais.

A intensificação dos contatos entre franceses e brasileiros no século XIX abre espaço para uma reflexão crítica e uma consequente recusa do lugar de exótico ocupado até então, em maior ou menor escala, pelo Brasil, e metonimicamente pelos que aqui moravam, seus costumes e hábitos, bem como pelas exuberantes e coloridas flora e fauna brasileiras. Da mesma forma, análises francesas sobre o Brasil são submetidas ao crivo dos analisados e, em alguns casos, fortemente refutadas. À guisa de exemplo, destacamos 2 trechos de artigos publicados respectivamente pelo jornalista francês Louis de Chavagnes e a crítica feita pelo escritor Manuel de Araújo Porto Alegre.

⁸ Para um estudo mais detalhado, remetemos a ABREU (2003), SANTIAGO (2009), HEINEBERG (2015), REIS (2015) e MÜLLER (2015).

⁹ Para um estudo detalhado desse início, sugerimos a leitura de DEZERTO (2017).

Para um estrangeiro que não mora ali, a estadia no Rio de Janeiro é, pois, das mais tristes. As mulheres mal ficam vestidas no interior das casas, por isso qualquer visita é um aborrecimento. Aliás, o ciúme dos homens nos afasta e as mulheres não têm a liberdade de receber como gostariam¹⁰. (CHAVAGNES, 1844, p. 68-69)

Deverão as mulheres do Brasil serem como bonecas de cera dos cabellereiros que se enfeitam para se exporem ou rodarem n'hum pião dia e noite, e serem vistas de todos os passantes! E o que he no interior de sua casa uma senhora franceza antes do meio-dia! antes que toda a gordura postixa seja desengavetada, que os dentes e marrafas sejam collocados, e que se prepare para receber, conforme o estylo do paiz, as visitas? No Brasil pergunta-se pelo dono da casa, e em França pela senhora. Cada terra tem seu uso, cada roca tem seu fuso¹¹. (PORTO ALEGRE, 1844, p. 714)

Esse atrito é um de muitos que se incorporam às relações franco-brasileiras que, nem por isso, deixaram de se renovar no século XX. A *Belle époque*¹² deixa suas marcas no Brasil nas artes, no modo de vida, na modernização urbana. O engenheiro Francisco Pereira Passos, prefeito da cidade do Rio de Janeiro – então Distrito Federal – de 1902 a 1906, fortemente inspirado pela reurbanização de Paris executada pelo Barão Haussman (entre 1853 e 1870), pavimentou ruas, abriu túneis e avenidas, iniciou a construção do Theatro Municipal – explicitamente inspirado no teatro Opéra Garnier, de Paris –, bem como estabeleceu uma mudança de

¹⁰ Salvo indicação nas Referências, a tradução foi feita por nós e o original será indicado em nota.

Pour un étranger qui ne réside pas, le séjour à Rio est donc des plus tristes. Les femmes étant à peine vêtues dans leur intérieur, toute visite est une gêne pour elles. D'ailleurs, la jalousie des hommes vous éloigne, et les femmes ne sont plus libres de vous accueillir comme elles le désireraient.

¹¹ Optamos por manter a grafia original do texto porque o inserimos em um panorama histórico, que não pretende ser exaustivo.

¹² Para a consulta a um vasto acervo de textos e documentos, sugerimos a consulta ao portal do Labelle, indicado nas Referências.

comportamento para os cariocas, proibindo o comércio de ambulantes e a ordenha de vacas nas ruas, dentre outros.

O estilo *art nouveau*, que tem início no movimento *Arts and Crafts* inglês, se desenvolve particularmente na França e aporta no Brasil. A Confeitaria Colombo (Rio de Janeiro – 1894), o Theatro José de Alencar (Fortaleza – 1910) e o viaduto Santa Ifigênia (São Paulo – 1913) são alguns exemplos do sucesso desse estilo em nosso país.

Ainda no campo das artes, a *nouvelle vague* francesa, no fim dos anos 1950, deixa suas marcas no cinema novo brasileiro (entre 1960 e 1972), entre outros, através do conceito de cinema autoral (SILVA e RIBEIRO, 2014). Mas as trocas transatlânticas não se limitam a essa influência. Na verdade, a identificação de uma nova postura cinematográfica é divulgada pelas “revistas especializadas francesas [que] publicaram, ao menos em uma oportunidade, um dossiê a respeito do Cinema Novo. A cinematografia recebia vasto panorama sócio-histórico, abandonando o formalismo até então hegemônico.” (GADELHA, 2016, p. 42)

As trocas literárias também permanecem e escritores como Blaise Cendrars e Georges Bernanos elegem domicílio no Brasil por alguns anos. No fim do século XX e ao longo do XXI, um grande número de escritores franceses e francófonos¹³ vem ao Brasil e/ou é traduzido em português. Do outro lado do Atlântico, autores brasileiros não apenas visitam a França, mas também têm obras traduzidas em francês. Se alguns *clássicos*, como Guimarães Rosa, Jorge Amado, Carlos Drummond de Andrade já tinham vários textos traduzidos e um lugar nos estudos de literatura brasileira na França, outros adentram o mercado de livros pelas traduções, como Luiz Ruffato, Miltom Hatoum, Bernardo Guimarães dentre outros. Em 2015, o Brasil é o país homenageado no Salão do Livro de Paris

¹³ O termo francofonia apresenta uma problemática que vem sendo discutida por pesquisadores de diferentes áreas. Neste texto, que tem caráter generalizador, não vamos adentrar esse território. No contexto em que está mencionado, o termo é usado na acepção de escritores oriundos de países que fizeram parte do império colonial francês.

e envia uma delegação com 48 escritores¹⁴. O mercado de livros brasileiro também incorpora um número razoável de traduções de textos franceses. Segundo Chao (2014, p. 10), no ano de 2010, no conjunto de livros literários publicados, a língua francesa foi a segunda mais traduzida, com 674 títulos, atrás do inglês (3.699) e pouco à frente do espanhol (616).

A partir do final do século XIX, a França estrutura uma política de difusão da língua francesa que terá reverberações bastante importantes no Brasil. Já estudada (e desejada) pelas elites brasileiras, a língua francesa ganha um importante apoio com a fundação da primeira filial da *Alliance française* no Rio de Janeiro, em 1885. Entretanto, a curva ascendente de interesse pelo francês se aproxima a uma parábola, com uma redução de alunos, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial. Em 1945, “o Quai d’Orsay cria um instrumento de organização de uma política de difusão e de influência culturais no exterior que se traduzirá na criação de vários postos de adidos culturais e progressivamente pela difusão de instrumentos de ensino do francês”¹⁵ (VIGNER, 2017). Essas políticas de difusão do francês vêm se modificando ao longo do tempo e de acordo com interesses político-econômicos da França¹⁶.

¹⁴ Os 48 escritores convidados foram: Aduino Novaes, Adriana Lisboa, Adriana Lunardi, Affonso Romano de Sant’Anna, Alberto Mussa, Ana Maria Machado, Ana Miranda, Ana Paula Maia, Ângela Lago, Antônio Torres, Bernardo Carvalho, Betty Milan, Betty Mindlin, Bosco Brasil, Carola Saavedra, Conceição Evaristo, Cristovão Tezza, Daniel Galera, Daniel Munduruku, Davi Kopenawa, Edney Silvestre, Edyr Augusto, Fábio Moon, Fernanda Torres, Fernando Moraes, Ferréz, João Carrascoza, Leonardo Boff, Lu Menezes, Luiz Ruffato, Marcelino Freire, Marcello Quintanilha, Marina Colasanti, Michel Laub, Milton Hatoum, Nélida Piñon, Paloma Vidal, Patrícia Melo, Paulo Coelho, Paulo Lins, Ricardo Aleixo, Rodrigo Ciríaco, Roger Mello, Ronaldo Correia de Brito, S. Lobo, Sérgio Rodrigues, Sérgio Roveri, Tatiana Salem Levy (*BibliObs*, 2015).

¹⁵ *Le Quai d’Orsay se dote d’un outil d’organisation d’une politique de diffusion et d’influence culturelles à l’étranger qui se traduira par la création de nombreux postes d’attachés culturels et progressivement par la diffusion d’outils d’enseignement du français.*

¹⁶ Até o momento em que terminamos este artigo, não encontramos referências de estudos sobre essas políticas no Brasil. Uma pesquisa aprofundada sobre o

Também após a Segunda Guerra Mundial, começam a se constituir e consolidar as Associações de Professores de Francês. Minas Gerais é o primeiro estado brasileiro a fundar uma APF, a APFMG, em 1954. Na década de 1960, outras 5 APFS se formaram: APFESP (1961), APFERJ (1963), APFRS (1964), APFPE (1966) e APFDF (1968). Na década seguinte, se constituíram a APFEBA (1970), a APFSC (1971), a APFP (1971), a APFCE (1974) e a APFPB (1978). Em 1973, por ocasião do Primeiro Congresso de Professores Universitários de Francês, em Brasília, foi criada a Associação de Professores Universitários de Francês. Dois anos mais tarde, em 1975, durante o Segundo Congresso dos Professores Universitários de Francês, foi estabelecida a ABPUF – Associação Brasileira de Professores Universitários de Francês. Nos anos 1980, 2 APFs foram organizadas: APFMT (1983) e APFES (1985). Em 1989, durante as VIII^e SEDIFRALE, a ABPUF se transformou em ABPF – Associação Brasileira dos Professores de Francês, abrindo-se, assim, a todos os docentes de francês. Em 1993, a ABPF tornou-se a FBPF – Federação Brasileira dos Professores de Francês, que reúne as diferentes APFs. Em 1999, foi criada a APROFAP – Associação de Professores de Francês do Amapá. Já no século XXI, outras APFS foram instituídas: APFRR (2003), APFTO (2004), APFMS (2016) e PROFARN (2017). As relações entre as políticas francesas de difusão e ensino da língua e os movimentos associativos no Brasil, bem como as participações brasileiras em instituições e fóruns do âmbito dessas políticas ainda precisam ser investigadas.¹⁷

papel dos adidos de Cooperação para o Francês, na Colômbia, foi desenvolvida por MAZIÈRES (2012) e aborda alguns aspectos das políticas de difusão da língua e da cultura da França no exterior.

¹⁷ Até o momento, não encontramos trabalhos acadêmicos a esse respeito, o que nos parece indicar uma lacuna que precisa ser preenchida. As informações sobre as datas de fundação das APFs foram obtidas nos sites das próprias Associações ou no site da FBPF. Não encontramos informações a respeito das APFs dos seguintes estados: Acre, Alagoas, Amazonas, Goiás, Maranhão, Piauí, Rondônia e Sergipe. No site da FBPF constam as siglas e, em alguns casos, e-mails de presidentes.

No final do século XX, a partir da segunda metade da década de 1990, observa-se um aumento da procura por cursos de francês em nosso país. Centros de línguas e a Aliança Francesa acusam esse crescimento. No que diz respeito a esta última, os números de 2016 apontam que Rio de Janeiro e São Paulo ocupam, respectivamente, o terceiro e o quarto lugares em volume de negócios, atrás de Nova Iorque (1º) e Paris (2º) (*Les Alliances françaises dans le monde*, 2016).

Novas *Missões francesas* desembarcariam no Brasil, principalmente, na primeira metade do século XX. Diferentemente das anteriores, estas tiveram objetivos fundamentalmente acadêmicos e estabeleceram um lastro de trocas que permanece até os dias atuais. Assim, o sociólogo Roger Bastide, os historiadores Fernand Braudel e Henri Hauser, os geógrafos Pierre Deffontaines et Pierre Monbeig e o antropólogo Claude Lévi-Strauss são alguns dos intelectuais franceses que trabalharam em universidades brasileiras, em períodos de constituição de instituições, cursos e campos de saberes (FERREIRA, 2005). A partir do momento em que as instituições estavam sólidas, o intercâmbio acadêmico, com idas e vindas de professores universitários franceses e brasileiros se acentua. Em 1979, o acordo de cooperação interuniversitária CAPES-COFFECUB tem como principal objetivo “o intercâmbio científico entre as instituições de ensino superior do Brasil e da França e a formação de recursos humanos de alto nível nos dois países” (CAPES, 2014). De acordo com os dados coletados por Théry (2011), em 2009, Rio de Janeiro e Paris são as cidades que concentram o maior número de acordos e ciências exatas e da Terra o campo que obteve mais sucesso na efetivação de parcerias.

Na segunda metade do século XX, a Universidade Federal Fluminense (UFF) torna-se pioneira nos estudos francófonos. Até então, nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação em Letras no Brasil, estudava-se a literatura francesa, ou seja, a literatura produzida por escritores europeus, nascidos

na França ou incorporados ao patrimônio literário francês¹⁸. No início da década de 1970, Lilian Pestre de Almeida, especialista na obra do martiniquense Aimé Césaire, introduz estudos de literatura antilhana em um curso de especialização e, posteriormente, no Mestrado em Literaturas Francófonas¹⁹. As primeiras reverberações dessa iniciativa ocorrem na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através da professora Zilá Bernd, que também se especializou em literatura antilhana na década de 1980 (FIGUEIREDO, 1998). Até o final do século XX, dissertações e teses defendidas, bem como congressos e publicações atestam a o interesse pelos estudos francófonos e sua produtividade. O espectro dessas pesquisas não se restringe às Antilhas, mas inclui literaturas africanas e do Pacífico Sul produzidas em francês, a literatura produzida no Québec, na Bélgica e na Suíça.

Se as interações acadêmicas se desenvolvem, sobretudo, a partir do século XX, as relações comerciais entre franceses e brasileiros começam bem antes, em 1503, com a expedição de Gonneville (VIDAL, 2000) e prosseguem, de forma intermitente, até 1814, quando D. João VI autoriza que os navios franceses aportem no Brasil (SAY, 1839, p. 53). Essa regularização, entretanto, não faz da França um parceiro comercial como os outros, pois a Inglaterra ainda exerce forte influência no governo, que impõe restrições e/ou sobretaxas aos concorrentes. Ao longo do tempo e das mudanças político-econômicas, a parceria comercial França-Brasil se consolidou e se avolumou. No século XXI, a balança comercial e o calibre dos investimentos, especialmente da França em nosso país, confirmam uma aproximação estreita. Em documento publicado pela Divisão de Inteligência Comercial do Ministério das Relações Exteriores, afirma-se que

¹⁸ A tendência assimilacionista da França incorporou, por exemplo os suíços Jean-Jacques Rousseau et Benjamin Constant à literatura francesa.

¹⁹ O Mestrado em Literaturas de Língua Francesa foi criado em 1983 e, em 1988, passou a chamar-se Mestrado em Literaturas Francófonas (UFF).

a França foi o 8º maior investidor estrangeiro no Brasil em 2013, com cerca de US\$ 1,5 bilhão em fluxo e pouco mais de US\$ 20 bilhões em estoque. São quase 500 empresas francesas instaladas no Brasil, dentre as quais se encontram filiais de 36 empresas que compõem o CAC40, principal índice da bolsa francesa. De acordo com os dados do RENAI (Rede Nacional de Informações sobre Investimentos, do MDIC), o crescimento dos investimentos franceses no Brasil, nos últimos anos, ocorreu nos setores de comércio varejista, eletricidade, telecomunicações, automóveis, alimentos, metalurgia e tecnologia da informação. Grande parte do volume de investimentos dos últimos anos reflete o aumento da capacidade instalada das grandes empresas francesas já presentes no Brasil. Estas têm procurado ampliar e diversificar suas linhas de atuação em diferentes regiões e setores. (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2014, p. 68-69)

Em março de 2018, a Agência Francesa de Desenvolvimento fez uma visita não oficial ao estado do Rio Grande do Sul e assinou um acordo de 50 milhões de euros. De acordo com a Revista Voto, “O Brasil é campeão mundial de empregos gerados pelas empresas francesas fora do país de origem: são 500 mil postos de trabalho. Do outro lado do oceano, a França também é o primeiro empregador estrangeiro do Brasil” (*Revista Voto*, 2018).

As relações comerciais não se restringem à circulação de produtos e capital. Na verdade, essas relações interferem nas variantes linguísticas usadas em cursos de língua estrangeira, na construção de imagens do outro estrangeiro, do país e de sua(s) cultura(s) e no trânsito de indivíduos entre territórios e grupos sociais. Toda essa enumeração alcança ambos os parceiros comerciais e pode influenciar, ainda, políticas públicas de difusão das línguas pátrias.

O brevíssimo panorama das relações e trocas entre Brasil e França, em algumas áreas, ocorridas ao longo dos séculos, demonstra a amplitude do campo de estudos franco-brasileiros e sua vocação interdisciplinar. Apresentando mais omissões do que citações, e o caráter fragmentado do texto ratifica essas lacunas, a

exposição acima demonstra, incontestavelmente, a pertinência e o vastíssimo leque de possibilidades de pesquisa²⁰.

O conjunto de Referências (74 textos e 24 sites ou páginas de internet), apesar de constituir cerca de metade do número de páginas do artigo, é diminuto – diante da vastidão do campo – e tem como objetivo apenas a indicação de possíveis começos.

Referências

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

AMARAL, Aracy A. **Blaise Cendrars no Brasil e os modernistas**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Editora 34, 1997.

BENCHIMOL, Jaime Larry. **Pereira Passos: um Haussman tropical**. A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. - Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204210/4101387/pereira_passos_haussmann_carioca.pdf Acesso em: 30 abr. 2019.

BERND, Zilá (org.). **Americanidade e transferências culturais**. Porto Alegre: Movimento, 2003.

BERND, Zilá (org.). **Imaginários coletivos e mobilidades (trans)culturais**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana. Entre o claro e o escuro: o encontro entre Roger Bastide e Claude Lévi-Strauss. **Estudos de Sociologia**. UFPE. v. 1. n. 7, p. 37-70, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235453> Acesso em: 29 abr. 2019.

²⁰ Destacamos que não conseguimos procurar de modo suficiente referências a respeito das relações entre o Brasil e países francófonos.

CAMARGOS, Márcia. Uma República nos moldes franceses. **Revista USP**. São Paulo, nº 59, p. 134-143, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. Vol. 1 e 2. Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Itatiaia, 1993 (7ª edição).

CARELLI, Mario. **Culturas cruzadas**. Intercâmbios culturais entre França e Brasil. Trad. de Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papirus, 1994.

CHAO, Stéphane. **L'édition de littérature au Brésil**. Département d'études du BIEF, 2014. Disponível em: <https://www.bief.org/fichiers/operation/3709/media/8658/Enquete%20Litterature%20Bresil%202013.pdf> Acesso em: 1 maio 2019.

CHAVAGNES, Louis de. Le Brésil en 1844. Situation morale, politique, commerciale et financière. In: **Revue des Deux Mondes**, Paris, tome septième, p. 66-106, 1844. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k86889v/f107.item.r=chavagnes> Acesso em: 29 abr. 2019.

COLLARES, Miriam et al. **Franceses no Brasil: 200 anos da Missão Artística/Les Français au Brésil: les 200 ans de la mission artistique**. São Paulo: Queen Books, 2009.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1963105/mod_resource/content/1/E%20Se%20Obama%20Fosse%20Africano_%20-%20Mia%20Couto.pdf Acesso em: 11 maio 2019.

DAHER, Andrea. **O Brasil francês. As singularidades da França Equinocial (1612-1615)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007

DEZERTO, Felipe Barbosa. **Francês e educação**. Institucionalização de uma língua estrangeira em discursividade. Niterói: Eduff, 2017.

FACHIN, Roberto C. e CAVEDON, Neusa Rolita. Em busca da especificidade da influência francesa na análise organizacional no Brasil. Rio de Janeiro: **Cadernos EBAPE.BR**, vol. 1 nº 1, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512003000100006 Acesso em: 30 abr. 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Os professores franceses e a redescoberta do Brasil. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, ano XI, nº 43, p. 227-246, Abril/maio/junho de 2005. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9941/professores.pdf> Acesso em: 1 maio 2019.

FIGUEIREDO, Eurídice. **Construção de identidades pós-coloniais na literatura antilhana**. Niterói: EdUFF, 1998.

_____. **Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FIGUEIREDO, Eurídice e GLENADEL, Paula (org.). **O francês e a diferença**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006

FLÉCHET, Anaïs. Aux rythmes du Brésil : exotisme, transferts culturels et appropriations. La musique brésilienne en France au XX^e siècle. In: **Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin**, n° 27, p. 175-180, 2008/1. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-l-institut-pierre-renouvin1-2008-1-page-175.htm> Acesso em: 29 abr. 2019.

FLÉCHET, Anaïs et DUMONT, Juliette. Pelo que é nosso! Naissance et développements de la diplomatie culturelle brésilienne au XX^e siècle. **Relations internationales**, n° 137, p. 61-75, 2009/1. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-relations-internationales-2009-1-page-61.htm> Acesso em: 29 abr. 2019.

FLÉCHET, Anaïs; COMPAGNON, Olivier; ALMEIDA, Silvia Capanema P. de. (org.) **Como era fabuloso o meu francês!** Imagens e imaginários da França no Brasil (séculos XIX- XXI). Rio de Janeiro: 7Letras, 2017.

FREYRE, Gilberto. Roger Bastide, francês abraçado. In: **Afro-Ásia**, Salvador, n° 12, p. 53-59, 1976. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20772/13375> Acesso em: 29 abr. 2019.

GABRIELLI, Cassiana Maria Mingotti. **Capuchinhos bretões no Estado do Brasil: estratégias políticas e missionárias (1642-1702)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-02022010-174614/pt-br.php> Acesso em: 23 abr. 2019.

GADELHA, Gustavo Chataignier. **Nouvelle vague e Cinema Novo** – paradigmas de cinema e suas reações. Panambi, Valparaíso, p. 25-49, nov. 2016. Disponível em: <https://www>.

researchgate.net/publication/318334286_Nouvelle_Vague_e_Cinema_Novo_-_paradigmas_de_cinema_e_suas_relacoes Acesso em: 1 maio 2019.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

HEINEBERG, Ilana. A importação de romances brasileiros na França no final do século XIX: reflexões sobre tradução e transferências culturais. **Revista Graphos**, vol. 17, nº 1, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/25585> Acesso em 18 maio 2019.

HUSTON, Nancy. **Nord perdu suivi de Douze** France. Arles/Montréal: Actes sud/Leméac, 1999.

IGLESIAS, Pablo Magalhães. O tradutor dos abomináveis princípios: José Pedro de Azevedo Sousa da Câmara e a circulação dos escritos de Voltaire em Portugal e no Brasil (1790-1834). In: **História, Franca**, vol. 35, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742016000100510&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 23 abr. 2019.

LA CONDAMINE, Charles-Marie de. **Relation abrégée d'un Voyage fait dans l'intérieur de L'Amérique Méridionale**. Paris: Veuve Pissot, 1745. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1051316r/f11.image> Acesso em: 23 abr. 2019.

LABORIE, Jean-Claude. Estudo de mediações: o caso Ferdinand Denis. Trad. de Guilherme Simões Gomes Júnior. **Ponto-e-vírgula: Revista de Ciências Sociais**. São Paulo: PUC, nº 13, p. 66-77, 1º semestre de 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/view/19540> Acesso em: 26 abr. 2019.

LAGO, Pedro Corrêa do. Prefácio. CARDOSO, Rafael et al. **Castro Maya Colecionador de Debret**. São Paulo: Capivara/Rio de Janeiro: Museu Castro Maya, pp. 13-15, 2003.

LEFÈVRE, Jean-Paul. Les missions universitaires françaises au Brésil dans les années 1930. **Vingtième siècle**. Revue d'Histoire, nº 38, p. 24-33, 1993. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1993_num_38_1_2677 Acesso em: 1 maio 2019.

Les Alliances françaises dans le monde. Le journal data 2016. Disponível em: <https://www.fondation-alliancefr.org/wp-content/uploads/rapport-16p-2016.pdf>. Acesso 1 maio 2019.

MACEDO, José Rivair. Idolatria e canibalismo em relatos de missionários capuchinhos no Brasil e no Congo do século XVII. In: **História: Debates e Tendências**, vol. 15, nº 1, p. 214-229, jan/jun 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/hdtv.15n.1.5286> Acesso em: 23 abr. 2019.

MARTINS, Carlos Benedito (org.). **Diálogos entre França e Brasil: Formação e Cooperação Acadêmica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2005.

MARTINS, Maria Cristina. Uma jornada pela América Meridional e de volta à Europa: Charles Marie de La Condamine e o relato de sua expedição pelo Amazonas. **Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v. 38, n. 2, p. 303-324, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/viewFile/11403/8724>. Acesso em 23 abr. 2019.

MAZIÈRES, Frédéric. **Les contextes et les domaines d'intervention de l'Attaché de Coopération pour le Français, une enquête en Colombie** : regards sociolinguistiques et didactiques. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00713671/document> Acesso em: 15 maio 2019.

MELLO, Maria Elizabeth Chaves de. France et Brésil: dialogues possibles à travers la littérature de voyage. In: **Synergies Brésil**, nº spécial 2, p. 127-134, 2010. Disponível em: https://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/chaves_de_mello.pdf Acesso em: 8 abr. 2019.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Como exportar: França**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2014. Disponível em: <https://investexportbrasil.dpr.gov.br/arquivos/Publicacoes/ComoExportar/CEXFranca.pdf> Acesso em: 2 maio 2019.

MOUREAU, François. O Brasil das Luzes francesas. **Estudos avançados**. São Paulo: USP, 1999, vol. 13, nº 36. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000200009 Acesso em: 8 abr. 2019.

MÜLLER, Andréa Correa Paraíso. A ficção francesa e a consolidação do romance no Brasil. **Anais do IX Seminário Internacional de História da Literatura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/7.pdf> Acesso em: 18 maio de 2019.

NANTES, Pe. Martinho de. **Relação de uma missão no rio São Francisco**. Trad. de Barbosa Lima Sobrinho. Companhia Editora Nacional/MEC, 1979. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Anantes-1979->

relacao/Nantes_1979_Relacao_OCR.pdf Acesso em: 23 abr. 2019.

OLIVIERI-GODET, Rita. Le Brésil dans l'imaginaire littéraire français actuel : images de la latinité et du métissage. **Silène**, 2011. Disponível em: http://www.revue-silene.com/f/index.php?sp=comm&comm_id=79 Acesso em: 1 maio 2019.

PALACH, Jean-Marie. **La prise de Rio**: Les aventures de Loïc le corsaire, tome 2. Le Crest: Les Éditions du Volcan, 2018.

PARVAUX, Solange et REVEL-MOUROZ, Jean (dir.). **Images réciproques du Brésil et de la France**/Imagens recíprocas do Brasil e da França. Actes du Colloque organisé dans le cadre du Projet France-Brazil/Actas do Colóquio organizado no quadro do projeto França-Brasil. IHEAL, 1991. Disponível em: <https://books.openedition.org/iheal/4757> Acesso em: 1 maio 2019.

PEIXOTO, Fernanda. Lévi-Strauss no Brasil: a formação do etnólogo. **Mana**, Rio de Janeiro, vol. 4, no 1, p. 79-107, abril 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2427.pdf> Acesso em: 1 maio 2019.

_____. **Diálogos brasileiros: uma análise da obra de Roger Bastide**. São Paulo: Edusp/FAPESP, 2000.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz e SZTUTMAN, Renato. Notícias de uma certa confederação Tamoio. **Mana**, Rio de Janeiro, vol.16, no 2, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v16n2/07.pdf> Acesso em: 19 abr. 2019.

PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). **Cinco séculos de presença francesa no Brasil**: invasões, missões, irrupções. São Paulo: Edusp, 2013.

PIETRARÓIA, Cristina Casadei. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, no 37 (2), p. 7-16, maio-ago. 2008. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_01.pdf?/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_01.pdf Acesso em: 30 abr. 2019.

PORTO ALEGRE, Manuel de Araújo. Revista dos Dois Mundos. Huma palavra acerca do artigo do sr. Chavagnes intitulado O Brasil em 1844. **Minerva Brasiliense**, no 23, vol. II, 1º de outubro de 1844. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/703095/per703095_1844_00023.pdf Acesso em: 29 abr. 2019.

REIS, Dennys da Silva. **Impactos da tradução escrita no Brasil do século XIX**. Tradução em Revista, PUCRio, 18, p. 33-54, 2015/1. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24872/24872.PDF> Acesso em: 18 maio de 2019.

Revista Voto. Franceses no Brasil: “Non, je ne regrette rien”. 8 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.revistavoto.com.br/franceses-no-brasil-non-je-ne-regrette-rien/> Acesso em: 2 maio 2019.

ROUQUIÉ, Alain. **Le Brésil au XXIe siècle. Naissance d’un nouveau grand**. Paris: Fayard, 2006.

ROZEAUX, Sébastien. La revue Minerva Brasiliense (1843-1845) et la fondation des Letras Pátrias au Brésil. **Revue d’Histoire du XIXe siècle**, no 50, p. 181-197, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rh19/4832> Acesso em: 29 abr. 2019.

RUBBO, Gabriella Fraletti de Souza e PICANÇO, Deise Cristina de Lima. As representações do brasileiro sobre a língua francesa e suas consequências no ensino para crianças e adolescentes: uma perspectiva bakhtiniana. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.19, n.1, p. 173-196, 2016. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1402> Acesso em: 29 abr. 2019.

RUFFIN, Jean-Christophe. **Rouge-Brásil**. Paris: Gallimard, 2001.

_____. **Vermelho Brasil**. Trad. de Adalgisa Campos da Silva. São Paulo: Objetiva, 2002.

SAFIER, Neil. Como era ardiloso o meu francês: Charles-Marie de la Condamine e a Amazônia das Luzes. Trad. de Manuel Amaral Bueno. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 29, nº 57, p. 91-114, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n57/a04v2957.pdf> Acesso em: 23 abr. 2019.

SANTIAGO, Silviano. **Presença da língua e da literatura francesa no Brasil** (Para uma história dos afetos culturais franco-brasileiros). Letras, Santa Maria, v. 19, no 2, p. 11-25, julho/dezembro de 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/12007/7421> Acesso em: 18 maio 2019.

SAUTHIER, Etienne. Jardin d'hiver. Circulation culturelle entre l'Europe et le Brésil d'une guerre mondiale à l'autre (1914-1950). **Non plus**, no 8, disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/107372> Acesso em: 1 maio 2019.

SAY, Horace. **Histoire des relations commerciales entre la France et le Brésil**. Considérations générales sur les monnaies, les changes, les banques et le commerce extérieur. Paris: Guillaumin, 1839.

SILVA, Anderson Lopes da e RIBEIRO, Regiane Regina. **O cinema novo brasileiro e a influência das vanguardas europeias**. Mediaciones no 12, p. 64-73, 2014. Disponível em https://www.academia.edu/13519649/O_cinema_novo_brasileiro_e_a_influ%C3%Aancia_das_vanguardas_cinematogr%C3%A1ficas_europeias?auto=download Acesso em: 1 maio 2019.

SOMAIN, René. O Brasil na Encyclopédie de Diderot et d'Alembert. **Confins**, 38|2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/17086> Acesso em: 25 abr. 2019.

THÉRY, Hervé. Une géographie de la coopération universitaire France-Brésil, analyse des accords Capes-Cofecub. **ÉchoGéo**, no 15, 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/echogeo/12296> Acesso em: 1 maio 2019.

TORRES, Antônio. **Meu querido canibal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **O nobre sequestrador**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Mon cher cannibale**. Traduit par Dominique Stoenesco. Paris: Éditions Pétra, 2015.

VIDAL, Laurent. La présence française dans le Brésil colonial. **Cahiers des Amériques Latines**, no 34, p. 17-38, 2000. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cal/6486> Acesso em: 3 maio 2019.

VIDAL, Laurent e LUCA, Tania Regina de. (org.) Franceses no Brasil: séculos XIX-XX. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

VIGNER, Gérard. La diffusion de l'appareil grammatical français : sources, vecteurs, remaniements (1860-1965). **Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde**, no 58-59, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/dhfiles/4449#tocto2n4> Acesso em: 15 maio 2019.

ZILBERMAN, Regina. O Resumo de História Literária, de Ferdinand Denis: história da literatura enquanto campo de investigação. Veredas. Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, no 19, p. 121-144, 2013.

Sitografia

APFCE – Associação dos Professores de Francês do Ceará. <http://apfce.blogspot.com/> Acesso em: 8 maio 2019.

APFDF – Associação dos Professores de Francês do Distrito Federal. <https://www.facebook.com/df.apfdf/> Acesso em: 16 maio 2019.

APFEBA – Associação dos Professores de Francês do Estado da Bahia. <https://www.fbpf.org.br/sommes-nous.htm> Acesso em: 8 maio 2019.

APFEMS – Associação dos Professores de Francês do Estado do Mato Grosso do Sul. <https://www.facebook.com/apfems/> Acesso em: 8 maio 2019.

APFES – Associação dos Professores de Francês do Espírito Santo. <https://www.facebook.com/apfesoficial> Acesso em: 8 maio 2019.

APFESP – Associação dos Professores de Francês do Estado de São Paulo. <http://www.apfesp.org.br/qui-sommes-nous> Acesso em: 8 maio 2019.

APFERJ – Associação dos Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.apferj.org.br/vida-associativa/historico/6>
Acesso em: 8 maio 2019.

APFMG – Associação dos Professores de Francês de Minas Gerais. <https://www.fbpf.org.br/sommes-nous.htm> Acesso em: 8 maio 2019.

APFMT – Associação dos Professores de Francês do Mato Grosso. https://fr-fr.facebook.com/pg/APFMT-Associa%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-de-Franc%C3%AAs-de-Mato-Grosso-822938391100363/about/?ref=page_internal Acesso em: 8 maio 2019.

APFP – Associação dos Professores de Francês do Pará. <http://nossalinguafrancesa.blogspot.com/> Acesso em: 8 maio 2019.

APFPB – Associação dos Professores de Francês da Paraíba. <https://www.facebook.com/assopfpb/> Acesso em: 8 maio 2019.

APFPE – Associação dos Professores de Francês de Pernambuco. <https://www.facebook.com/APFPE> Acesso em: 8 maio 2019.

APFRR – Associação dos Prof. De Francês e Francófilos de Roraima. <https://empresasdobrasil.com/empresa/apfrr-0577365300127> Acesso em: 8 maio 2019.

APFRS – Associação dos Professores de Francês do Rio Grande do Sul. <https://professoresfrances.wixsite.com/apfrs/histria-da-apfrs>
Acesso em: 8 maio 2019.

APFSC – Associação dos Professores de Francês de Santa Catarina. <http://apfsc.blogspot.com/p/evenements.html> Acesso em: 16 maio 2019.

APROFAP – Associação dos Professores de Francês do Amapá. <https://aprofap.webnode.com.br/sobre-nos/> Acesso em: 8 maio 2019.

BibliObs. Disponível em <https://bibliobs.nouvelobs.com/a-part-ca/20141209.OBS7352/salon-du-livre-2015-les-48-auteurs-bresiliens-invites.html> Acesso em: 1 maio 2019.

CAPES. <http://www.capes.gov.br/> Acesso em: 1 maio 2019.

As transferências culturais na imprensa na passagem do século XIX ao XX - Brasil e França coordenado por Valéria Guimarães, no âmbito do Programa Jovem Pesquisador FAPESP. Disponível em: <https://jfb.franca.unesp.br/> Acesso em: 29 abr. 2019.

FBPF – Federação Brasileira dos Professores de Francês. <https://www.fbpf.org.br/index.php> Acesso em: 16 maio 2019.

LABELLE – Laboratório de Estudos de Literatura e Cultura da Belle époque. Projeto coordenado por Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo. Disponível em: <http://labelleuerj.com.br/> Acesso em: 29 abr. 2019.

PROFARN - Professores de Francês Associados do Rio Grande do Norte. <https://www.facebook.com/profarn/> Acesso em: 8 mai 2019

UFF – Instituto de Letras – Histórico. Disponível em: <http://letras.uff.br/historico/>Acesso em: 2 mai 2019.

Da Língua Estrangeira Moderna à Língua Inglesa: reflexões sobre as mudanças no ensino de línguas no país

Camilla dos Santos Ferreira
Universidade Federal Fluminense

Introdução

As decisões a respeito do ensino de línguas nas escolas possuem sempre um caráter político e, por vezes, refletem o desejo de valorização de um idioma em detrimento de outros. Quando buscam impor o ensino de uma ou mais línguas, essas ações não reconhecem a importância do ensino de diferentes línguas e não consideram seu papel educativo para a construção de uma sociedade preocupada com o respeito às diferenças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – BRASIL) de 1996 assegurava não apenas o ensino de pelo menos uma língua adicional (LA), mas também sua escolha pela comunidade escolar, o que tornava possível a coexistência de diferentes línguas nesse espaço. Todavia, em 2016, houve uma mudança na legislação que regula as Políticas Linguísticas Educativas (PLE) nacionais, que teve como consequência a imposição da oferta do inglês nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e do seu ensino no Ensino Médio (EM). Tal ação, decerto, influencia o planejamento linguístico desenvolvido pelos governos e municípios e impacta substancialmente a oferta de línguas nas escolas.

Temos nesse trabalho o objetivo de analisar a atual PLE relativa ao ensino de línguas implementada pelo governo brasileiro, destacando as mudanças ocorridas com a MP 749/2016, convertida posteriormente na lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), e seus reflexos na publicação de documentos oficiais e em

programas desenvolvidos pelo governo federal, no que se refere à escolha ou imposição da(s) língua(s) ensinada(s) na escola. Para tanto, propomos uma breve revisão bibliográfica de alguns conceitos da política linguística (CALVET, 2007; COOPER, 1997) e uma interseção teórica entre os conceitos de política pública (AZEVEDO, 2003), política linguística e política linguística educativa (BEACCO; BYRAN, 2007). Em seguida, examinaremos documentos oficiais que legislam sobre ou orientam as ações educativas nacionais no período compreendido entre novembro de 1996 e dezembro de 2018. Debruçar-nos-emos igualmente sobre algumas ações efetivamente implementadas pelo governo durante esse período. Por fim, discutiremos os reflexos dessas decisões no ensino de línguas e apontaremos em que pontos tais ações se aproximam ou se distanciam dos documentos oficiais.

Planejamento linguístico e políticas públicas educativas

Ao analisarmos, nesse trabalho, a Política Linguística (PL) implementada pelo Estado, adentramos no campo das Políticas Públicas, que estão relacionadas a ações dos governos sobre a sociedade. Para Azevedo (2003, p.38) “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

As políticas públicas englobam também o âmbito educacional e, nele, podem incidir sobre o ensino de línguas. Como afirma Souza (2018, p. 21), a política pública “traz consequências e implicações para a construção e a implantação de PL para o ensino de línguas no território nacional”. A autora propõe o termo Política Linguística Pública (PLP) para definir as ações geridas pelo poder governamental que incidem sobre as PLE.

Para CALVET (2007), a PL diz respeito às escolhas relativas ao uso das línguas na sociedade e pode se relacionar às esferas governamentais e não governamentais, englobando tanto grandes decisões tomadas pelo estado como aquelas que ocorrem em nível micro, como é o caso do domínio familiar. São decisões que

buscam orientar ou regular o uso das línguas em um determinado território e têm, evidentemente, um caráter social e político. A implementação dessas decisões relacionadas à gestão das línguas é chamada pelo autor de planejamento linguístico. Apesar da distinção, para Calvet (2007, p. 12), “a política linguística é inseparável de sua aplicação”.

Calvet diferencia ainda a PL *in vivo* da PL *in vitro*. A primeira é praticada pela comunidade, através de suas práticas sociais, enquanto que a segunda é implementada pelo Estado, através de orientações, pareceres, leis e decretos, por exemplo. A gestão desses dois tipos de PL pode se mostrar conflituosa, pois as decisões tomadas pelo Estado relativas à gestão das línguas podem não estar em consonância com o posicionamento dos cidadãos envolvidos. Nosso foco serão as PL *in vitro* impostas nos últimos anos pelo governo brasileiro no que se refere ao direito de escolha e à imposição da(s) língua(s) a ser(em) ensinada(s) nas escolas brasileiras, bem como às ações decorrentes dessas políticas. Tais PL podem estar contidas nos documentos oficiais de maneira explícita ou implícita, uma vez que os “não ditos” não podem ser ignorados pois podem refletir o tipo de PL implementada pelo Estado.

O Estado pode intervir na vida linguística de um país tanto em relação à forma da língua quanto em relação às mudanças na função das línguas. Temos, no primeiro caso, o planejamento de *corpus* e, no segundo, o planejamento de *status* (CALVET, 2007; COOPER, 1997). Nossas reflexões se referem ao segundo tipo de ações do Estado, uma vez que buscam analisar a mudança de *status* das diferentes línguas na escola, em virtude da publicação de documentos oficiais pelo Estado.

Beacco e Byram (2007) definem as PLE como aquelas relacionadas ao ensino de línguas nos sistemas educativos, tanto na escola básica como no ensino superior. Ou seja, tal conceito se refere à PL, no domínio específico da aplicação ao ensino e à aprendizagem de línguas. De fato, a forma como se dá o ensino de

LA nas escolas assim como quais línguas serão, ou não, objeto desse ensino é também reflexo das escolhas do Estado.

Leis e documentos oficiais da educação brasileira de 1996 a 2018

Em relação às PLE desenvolvidas pelo governo brasileiro no período de novembro de 1996 a dezembro de 2018 no que se refere às LA ensinadas na escola, examinaremos tanto documentos impositivos, publicados em sua maioria em forma de lei, como documentos que não têm esse caráter, em geral divulgados em forma de orientações ou parâmetros.

Os documentos examinados serão: (i) Lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 1996; (ii) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998; (iii) Parâmetros Curriculares Nacionais para o EM (PCNEM), de 2000; (iv) Orientações Complementares aos PCNEM (PCN+), de 2002; (v) Lei 11.161, de 2005 (lei do espanhol); (vi) Orientações Curriculares para o EM (OCEM), de 2006; (vii) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Gerais para a Educação Básica, DCN para o EF de 9 anos e DCN para o EM (BRASIL, 2013); (viii) versões preliminares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicadas em 2015, 2016 e 2017; (ix) Medida Provisória nº 746, de 2016, e Lei 13.415, de 2017 (Novo Ensino Médio); (x) terceira versão e versão final da BNCC, cuja homologação ocorreu em dezembro de 2017 para as seções referentes à Educação Infantil (EI) e ao EF e em dezembro de 2018 para a seção relativa ao EM; (xi) novas DCN para o EM, de novembro de 2018.

Como há uma clara mudança do posicionamento do governo em relação às PLE *in vitro* a partir da publicação da MP 746/2016, dividiremos nossa análise em dois blocos distintos: o primeiro se inicia com a publicação da LDB de 1996 e se estende até setembro de 2016; o segundo se inicia em setembro de 2016, época da publicação da referida MP, e vai até o final de 2018.

Leis e documentos oficiais de 1996 a setembro de 2016

No que se refere à educação, a LDB (BRASIL, 1996), de 20 de novembro de 1996, é a “lei maior” no ordenamento. Promulgada em consonância à Constituição Federal, foi o primeiro documento publicado após a ditadura militar com o objetivo de traçar caminhos para a educação brasileira. A lei aparece em um momento em que o “o ensino de LE na escola regular estava enfraquecido, em decorrência das leis anteriores (LDB 61/71), que desobrigavam o ensino de LE na Educação Básica” (BUSSO, 2006, p. 44). O papel das LA na legislação de 1996 foi um passo importante para a revalorização da disciplina, que volta a aparecer como componente curricular obrigatório, sob o nome de Língua Estrangeira Moderna (LEM).

Para o EF, a lei previa, a obrigatoriedade, a partir do atual 6º ano, do “ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna”, escolhida pela “comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Com relação ao EM, previa a inclusão de “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Quanto às LA na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do EF, não se fazia menção ao seu ensino e, até 2010, como veremos, nenhum documento oficial se posicionava a esse respeito.

Mesmo se sua elaboração ocorreu em meio a discordâncias (PENNA; FERREIRA, 2018; GERALDI, 2015), no que concerne ao componente curricular LEM, a lei legitimava a importância de seu ensino (PAIVA, 2003), cuja obrigatoriedade foi vista como positiva (LEFFA, 1999). Além disso, a possibilidade de escolha da língua respeita a diversidade e as culturas locais (BUSSO, 2016), o que também foi avaliado positivamente. Em 2016, como veremos, com a publicação da MP 746/2016, esse cenário se modificou.

Em 1998, são lançados os PCN para o EF (BRASIL, 1998a), documento de caráter não prescritivo que, apesar de ter sofrido críticas, é marcado pela flexibilidade e pela não obrigatoriedade

de adesão (PENNA; FERREIRA, 2018). Até a publicação da BNCC, em 2017, os PCN foram o único documento de referência para o ensino de línguas no EF. No volume dedicado ao componente curricular LEM, a aprendizagem de línguas é considerada um direito do cidadão e a importância da aprendizagem de mais de uma língua é reconhecida. Além disso, as LA, cujo lugar de ensino deve ser a escola - e não os cursos particulares -, são equiparadas às outras disciplinas do currículo. Destaca-se a valorização da diversidade cultural e linguística do país, o que reflete a autonomia dada à comunidade escolar para a escolha da língua a ser ensinada. Apesar da valorização da pluralidade linguística e da autonomia da comunidade escolar na escolha da língua ensinada, o documento ressalta a existência de uma preferência pelas línguas inglesa e espanhola como objeto de ensino, devido à sua importância econômica e geopolítica (BRASIL, 1998a, p. 40).

Em 2000, foram publicados os PCNEM (BRASIL, 2000). Em consonância com os PCN, o documento reforça a importância de que a aprendizagem de línguas aconteça na escola e aponta fatores sociais, culturais e históricos para a escolha dessa(s) língua(s). Aponta ainda para o atendimento às diversidades, mas, ao mesmo tempo, reconhece a importância do inglês e do espanhol. No entanto, observa o risco de monopólio linguístico nas escolas e defende que essas línguas não sejam a única opção do aluno, como podemos constatar no trecho a seguir:

Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém, essa não deve ser a única possibilidade de ser oferecida ao aluno. Em contrapartida, verificou-se, nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do castelhano. De igual maneira, entendemos que tampouco deva substituir-se um monopólio linguístico por outro. Se essas duas línguas são importantes num mundo globalizado, muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) Língua(s) Estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes, como podem ser as características sociais, culturais e históricas da região

onde se dará esse estudo. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno. (BRASIL, 2000, p. 27).

Os PCNEM mostram também clara preocupação com a educação para o mercado de trabalho e com a necessidade de atender a tal realidade, que deve ser incorporada ao currículo escolar. Sobre essa necessidade, observa-se que “é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas” (BRASIL, 2000, p. 27).

Há aqui um dilema: por um lado, reconhece-se a importância de se ensinarem diferentes línguas na escola e, por outro lado, afirma-se ser necessário atender à necessidade de uma educação para o mercado de trabalho em um mundo onde a importância do inglês e do espanhol seria incontestável. A solução aparece logo a seguir: “como a lei prevê a possibilidade de inclusão de uma segunda Língua Estrangeira Moderna em caráter optativo, parece conveniente vincular tal oferta também aos interesses da comunidade” (BRASIL, 2000, p. 27). Em outras palavras, o documento procura sugerir que o inglês ou o espanhol sejam oferecidos como disciplinas de ensino obrigatório e que uma outra LA seja oferecida em caráter optativo, priorizando assim os interesses mercadológicos em detrimento das características e interesses da comunidade.

Os PCN+ (BRASIL, 2002) não retomam a discussão anterior sobre a escolha da língua a ser ensinada na escola. No entanto, ao longo do texto, a maioria dos exemplos citados é referente ao ensino de língua inglesa, além de haver citações em inglês, sem tradução para o português (BRASIL, 2002, p. 112) e de os nomes de algumas técnicas de leitura para o ensino de línguas estarem escritos igualmente em inglês (BRASIL, 2002, p. 116).

Promulgada em 5 de agosto de 2005, a Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005), também conhecida como Lei do Espanhol, tornava a oferta do idioma obrigatória no EM, com matrícula

facultada ao aluno. No EF, a lei faculta a inclusão da língua espanhola nos currículos das escolas. Assim, se antes a escolha das línguas a serem ensinadas tanto nos anos finais do EF como no EM competia exclusivamente à comunidade escolar, no EM, a autonomia dessa comunidade passava a ser limitada, uma vez que havia a imposição da oferta da língua espanhola. Além disso, há, como também constatam outros autores (BUSSO, 2016; SOUZA, 2018), uma contradição entre a referida lei e a LDB, pois, ao retirar a autonomia relativa à escolha da LA a ser ensinada, ela anulava a possibilidade de escolha estabelecida pela lei de 1996. A lei em questão foi revogada, com a publicação da MP 746/2016, posteriormente convertida na LEI 13.415/2017, que serão analisadas mais adiante.

As OCEM (BRASIL, 2006), primeiro documento publicado após a Lei 11.161/2005, não retomam a discussão sobre pluralidade linguística ou sobre os critérios de escolha da LA apresentada em documentos anteriores à publicação da Lei do Espanhol. As OCEM tratam da necessidade da língua inglesa no currículo, seja devido às exigências do mercado ou tecnológicas ou ainda por ser esse o idioma da globalização, ressaltando que esses argumentos, apesar de realistas, refletem uma perspectiva parcial. O documento apresenta diversos exemplos relacionados à língua inglesa, apesar de, em seguida, atentar para sua aplicabilidade em outras LE. Além disso, as OCEM apresentam um capítulo destinado às LE e outro destinado exclusivamente à língua espanhola, completamente independente do primeiro, o que pode ser considerado um reflexo da Lei 11.161/2005.

A resolução 04/2010 define DCN Gerais para a Educação Básica e, conforme a legislação em vigor na época, previa a obrigatoriedade de uma LA do 6º ano do EF ao 3º ano do EM, a ser definida pela comunidade escolar, e o oferecimento da Língua Espanhola no EM. Após a resolução, de cunho mais geral, são publicadas, resoluções específicas. Por fim, são todas reunidas e publicadas em 2013, em um volume intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). A

Resolução 07/2010, que fixa as DCN para o EF de 9 anos, também estabelece o ensino de pelo menos uma LA no currículo, a partir do 6º ano do EF. O que há de inédito nessa resolução é que, pela primeira vez, há referência ao ensino de línguas nos anos Iniciais do EF. Segundo ela, “[n]as escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2013, p. 137). A escolha da língua a ser ofertada em todo EF continua a cargo das instituições de ensino, uma vez que não se determina qual língua deve ser ensinada. No entanto, “a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005” (BRASIL, 2010, p. 134). Ora, tal redação aponta para a uma predileção em relação à Língua Espanhola, que é justificada pela existência de uma lei que, no entanto, se aplica apenas ao EM e que não é extensiva ao EF. Por fim, a resolução nº 02/2012 definiu as DCN para o EM. Essas diretrizes, no entanto, foram atualizadas em 2018. O documento de 2012 reiterava a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma LA no EM de acordo com a escolha da comunidade escolar, com a possibilidade de oferta de uma segunda língua, de caráter optativo, dentro das possibilidades de cada instituição, mantendo a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola. Diferentemente dos documentos anteriores, não há, em nenhuma das três diretrizes citadas, exemplos ou mesmo menção à língua inglesa.

A BNCC é um documento normativo, que define as aprendizagens obrigatórias em todo território brasileiro. Sua gênese está na Constituição Federal de 1998, na qual se determina a fixação de “conteúdos mínimos para o EF, de maneira a assegurar a formação básica e comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998). É retomada na LDB, segundo a qual os currículos da Educação Básica “devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da

economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). A ideia de base comum é ainda retomada nas três DCN a que nos referimos. Os três documentos apontam para a existência de uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada. Nos três documentos, a LEM aparece como um dos componentes da parte diversificada, e sua escolha deve ficar a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola. Também o Plano Nacional de Educação (2014-2024) faz menção à base, quando propõe como uma das estratégias para atingir sua meta de número 7 o estabelecimento e a implantação da “base nacional comum dos currículos” (BRASIL, 2015b, p. 115).

Há, no entanto, uma discussão em torno da pertinência, ou não, de uma base curricular comum, cuja exigência legal é o principal argumento a favor (PENNA; FERREIRA, 2018). Alguns autores indagam-se sobre sua necessidade, argumentando que as DCN, que possuem um caráter norteador, mas menos prescritivo, já seriam suficientes e cumpririam o papel que quer se dar à BNCC (SAVIANI, 2016; SILVA, 2015).

Até se chegar ao texto final da BNCC, o documento apresentou mais de uma versão. Nessa seção, teceremos comentários sobre as duas primeiras versões. A primeira versão foi disponibilizada em setembro de 2015, com a realização de uma consulta pública via portal de sugestões. A segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016 e seguida da realização de seminários estaduais e do exame por especialistas. A terceira versão, que comentaremos na seção seguinte, foi disponibilizada em abril de 2017, apenas com o texto referente à EI e ao EF, e seguida de audiências públicas realizadas nas cinco regiões do país. A versão final da BNCC para a EI e para o EF foi homologada em 20 de dezembro de 2017. A terceira versão para o EM teve seu conteúdo exibido na íntegra na página do MEC a partir de abril de 2018 (SOUZA, 2018, p. 77) e sua homologação ocorreu em 14 de dezembro de 2018. Entre a divulgação da segunda e da terceira versões, ocorreu o golpe parlamentar de 2016 e, em consequência, houve uma ruptura no direcionamento

das PLE brasileiras. Fruto dessa ruptura, a terceira versão para o EM apresenta várias modificações em relação à anterior, a tal ponto que, em vários momentos, as duas versões não parecem ser o mesmo texto, com modificações, mas dois textos completamente diferentes, de natureza distinta.

Inúmeras críticas foram feitas em relação ao processo de discussão da BNCC. Em primeiro lugar, indagamos se houve real possibilidade de contribuição da sociedade civil por meio da consulta pública realizada. Além disso, Penna e Ferreira (2018) apontam para a falta de transparência relativa ao tratamento das contribuições dadas e para o atropelamento do processo com a reforma do EM. Souza (2018, p. 77) salienta que os textos da BNCC, nos três níveis de ensino, “nascem cercados de críticas de entidades e de protestos de professores” e, com relação ao texto relativo à EI e ao EF, assinala “a falta de divulgação e de transparência no debate sobre sua redação final”. As inúmeras críticas e a pressão sofridas levaram o MEC a recuar, por exemplo, adiando o prazo de recebimento de sugestões via site (PENNA; FERREIRA, 2018).

No que tange ao ensino de línguas, a primeira e a segunda versões da BNCC apresentam o componente curricular LEM. Nessas versões, entende-se que o ensino desse componente não deve se restringir ao do inglês e do espanhol (BRASIL, 2015a, p. 67; 2016, p. 124). Valoriza-se igualmente a escolha da língua a ser ensinada, o que deve ocorrer “levando em conta as realidades sociais específicas” (BRASIL, 2015a, p. 67; 2016, p. 124). A perspectiva adotada nos documentos é a de que “a convivência com o plurilinguismo na escola e além dela é desejável e muitas vezes necessária para transitar com confiança nos contextos de atuação. A sala de aula não é diferente” (BRASIL, 2016, p. 122). Nesse contexto, a LA deve possibilitar vivências “relevantes para a atuação do/a estudante em espaços plurilíngues” (BRASIL, 2015a, p. 67; 2016, p. 123). Desse modo, o aluno deve perceber-se como “parte integrante e ativa de um mundo plurilíngue e multicultural, no qual realidades se constroem pelo uso de múltiplas linguagens e por fronteiras difusas, considerando o

acesso, pelos meios digitais, a cenários que se dão em várias línguas¹. (2016, p. 120-121).

Além da discussão sobre a importância do plurilinguismo e da escolha da LA pela comunidade escolar, ao texto da segunda versão (BRASIL, 2016) é acrescentado um panorama histórico da legislação e dos documentos precedentes no que se refere ao ensino de línguas (LDB/1996, PCN, PCNEM, PCN+, OCEM, Lei 11.161/2005). Em relação à trajetória construída, afirma-se que

a BNCC retoma e atualiza as propostas desse conjunto de documentos, em uma perspectiva de educação linguística, interculturalidade, letramentos e práticas sociais. Na sua dimensão educativa, o componente Língua Estrangeira Moderna contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças. (BRASIL, 2016, p. 120).

Nesse panorama, situa-se a única menção que encontramos ao ensino de línguas nos anos iniciais do EF. Reconhece-se “a existência de projetos locais de oferta de Língua Estrangeira Moderna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diversas redes municipais e estaduais brasileiras” (BRASIL, 2016, p. 119) e considera-se necessária a avaliação da relevância e do impacto dessas iniciativas. Não se aprofunda, no entanto, a discussão, justificando que, por não estar previsto em leis e regulamentos vigentes, o ensino de línguas nos anos iniciais do EF não deveria ser tratado ali. Em outras palavras, apesar de esse ensino já estar consolidado em escolas da rede particular e em expansão em escolas das redes públicas (ROCHA, 2007; 2010), ele continuaria sem quaisquer orientações ou parâmetros oficiais.

¹ Na primeira versão (BRASIL, 2015a, p. 67), encontramos praticamente o mesmo trecho, sendo a única exceção a ausência da palavra *multicultural*.

Leis e documentos oficiais de setembro de 2016 a 2019

A partir de 22 de setembro de 2016, quando é sancionada a MP 746/2016, a PLE brasileira passa por uma mudança brusca. A referida MP instituiu a política de fomento à implementação de escolas de EM tempo integral e alterou a LDB e a Lei nº 11.494/2007, responsável pela regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Dentre as determinações da MP, há três que nos interessam mais particularmente. A primeira torna obrigatório apenas o ensino de língua portuguesa e de matemática nos três anos do EM. A segunda determina que o currículo do EM deverá ser composto pela BNCC e por itinerários formativos definidos em cada sistema de ensino. Por fim, impõe-se o ensino da língua inglesa, de oferta obrigatória no EF, a partir do sexto ano, e de ensino obrigatório nos currículos do EM, sendo facultado o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Assim, revoga-se a lei 11.161/05 e suspende-se a obrigatoriedade da oferta do espanhol no EM. A medida não foi vista com bons olhos pela população, mas foi, em um curto período e sem discussão com a sociedade, convertida em lei.

No que se refere às PLE, apesar de, como apontamos na seção anterior, o texto oficial da LDB (BRASIL, 1996), assim como os das resoluções, pareceres e orientações que o sucederam, se pautar na diversidade linguística existente, especialmente no que se refere ao respeito às especificidades das comunidades locais, e assegurar a escolha das línguas a serem ensinadas, a Língua Inglesa passou a ter, de acordo com a nova redação da LDB, oferta obrigatória no EF e ensino obrigatório no EM. Com efeito, no parágrafo 5º do Artigo 26, passa a figurar a seguinte redação: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. No entanto, em seu texto inicial, a LDB, embora incluísse a possibilidade de estudo de mais de um idioma, instituiu a obrigatoriedade de apenas uma língua. Desse modo, as redes de

ensino, em sua maioria, organizaram seus currículos com a proposta de oferecerem uma única LA nos anos finais do EF e, como não existe nenhuma determinação para que esse número aumente, nos parece difícil que as escolas que hoje oferecem um único idioma passem a ofertar duas línguas. Com exceção de algumas instituições já com tradição no que se refere ao ensino de línguas, como o Colégio Pedro II e vários colégios de aplicação, os educandos estão fadados a estudarem apenas o inglês. E, ainda assim, como nos mostra Braga da Silva (2019), nessas escolas, já aparecem reflexos dessa nova PLE relativa ao ensino e à oferta de LA.

No que se refere ao EM, de acordo com o novo texto da LDB, no parágrafo 4º do Artigo 35-A, lê-se: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Antes da MP nº 746, como observou-se aqui, no entanto, não havia na LDB qualquer menção à língua a ser ensinada na escola e, apesar da Lei 11.161/2005, o texto da LDB não sofreu nenhuma modificação relacionada ao ensino de línguas.

A Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, ratifica as resoluções da MP nº 746/16. É necessário destacar que parece ter havido um aligeiramento do processo de discussão, uma vez que toda a tramitação da MP até sua conversão em lei durou menos de cinco meses, nos quais incluem-se o recesso parlamentar de final de ano e os dias sem expediente devido ao carnaval. Ainda assim, foi o suficiente para que fosse aprovada a lei, que fez modificações na LDB referentes a todos os níveis de escolaridade, inclusive o superior, e à formação de professores, e que atrelou o currículo de toda a escola básica e a formação docente à BNCC.

Braga da Silva (2019) mostra os impactos dessas ações no Colégio Pedro II, que teve mudanças na PLE adotada. Até o final do ano letivo de 2016, o ensino do francês era obrigatório em todos os anos no EF e se constituía como uma das opções de estudo no EM. Com a Portaria nº 222/2017, o inglês passaria a ser

única língua obrigatória a todos os alunos do EF, e o francês e o espanhol passariam a figurar como opções para a segunda língua obrigatória da escola. Tal mudança é justificada, na portaria, pela publicação da MP 746/2016.

Souza (2018, p. 76) aponta como consequência gerada pelas modificações na LDB acima citadas a portaria publicada em 2017 que retirou a língua espanhola e a língua francesa e tornou obrigatório o ensino da língua inglesa no EF das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. A autora, faz uma crítica contundente à modificação da LDB, ao afirmar que, com tal ação,

que impõe o ensino obrigatório da língua inglesa (cf. lei 13.415 de 2017), sem consulta ou debate público democrático, desconsiderando a diversidade cultural e linguística brasileira, ferindo o texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 e a própria Constituição, que prevê a condição autônoma dos estados e municípios, e ainda descumprindo o protocolo de intenções assinado pelos países membros do MERCOSUL, o governo evidenciou uma nova onda de concentração de poder no sistema federal, um proceder visto apenas em documentos anteriores à Constituição de 1988 (SOUZA, 2018, p. 76).

De fato, a mudança na lei sofreu várias críticas e, como aponta a própria autora (SOUZA, 2018, p. 76), foram lançadas notas de repúdio por diversas associações.

É nesse contexto, após alterações na LDB e imposição de uma LA, que aparece, em abril de 2017, a terceira versão da BNCC, composta apenas pelas etapas da EI e do EF. Na publicação, o componente curricular LEM foi substituído pela Língua Inglesa, que, no EF, não tem *status* obrigatório. É relevante observar que, apesar de o componente curricular LEM estar presente em todos os documentos anteriores à MP746/2016 e de ele constar nas duas primeiras versões da BNCC, igualmente anteriores à MP, não há qualquer menção ao antigo componente curricular LEM, justificativa explícita para a mudança ou menção à discussão, levantada em documentos anteriores – o que inclui as duas

primeiras versões da BNCC –, sobre a importância da coexistência de diferentes línguas na escola ou da escolha dessas línguas pela comunidade escolar. Com relação à EI e aos primeiros anos do EF, não encontramos qualquer menção ao ensino de línguas, apesar de ele ser uma realidade em muitas escolas públicas e particulares.

Em novembro de 2018, são publicadas as novas DCN para o EM, que preveem “estudos e práticas” (BRASIL, 2018) de língua inglesa, assegurando a possibilidade de oferta de outras línguas, com preferência para o espanhol. Esses estudos e práticas podem “ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios” e ocorrer “em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática”. Em outras palavras, não parece estar assegurado à língua inglesa, de fato, o *status* de componente curricular e nem sua oferta em todos os anos do EM.

A terceira versão da BNCC relativa ao EM, como mencionamos, foi disponibilizada em abril de 2018 (SOUZA, 2018, p. 77) e homologada em dezembro do mesmo ano, um mês após a publicação das novas DCN para o EM. Além disso, reiteramos que, em relação ao ensino de LA, seu conteúdo nos permite por em xeque a afirmação de que se trata de uma versão do texto anterior e indagar se não estamos diante, na verdade, um novo documento, imposto sem discussão prévia e que negligencia o que havia sido feito até então. O documento não apresenta orientações específicas para nenhum componente além de Língua Portuguesa e Matemática, nem mesmo para a língua inglesa, que se dizia ser obrigatória. Isto porque, em consonância com as determinações da Lei 13.415/2017 e das novas DCN para o EM, a organização do currículo do EM prevê uma “formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável” (BRASIL, 2017, p. 468). Nessa formação geral, apenas Língua Portuguesa e Matemática existirão como componentes curriculares obrigatórios. Os outros componentes aparecem, como nas DCN para o EM, com o *status* genérico de “estudos e práticas”, sem competências específicas e habilidades delimitadas, o que inclui a língua inglesa. Desse modo, a disciplina se encontra, junto com Língua

Portuguesa, Educação Física e Artes, na área de Linguagens e suas tecnologias, mas não são descritas as competências específicas ou habilidades de Língua Inglesa, de Educação Física ou de Artes, apenas as competências gerais da área e as de LP. Com relação à obrigatoriedade apenas de LP e Matemática no EM e à oferta de itinerários formativos, como afirma Souza (2018), parece haver uma contradição, uma vez que a LDB, com sua nova redação, torna obrigatório o ensino da Língua Inglesa nos três anos do EM, enquanto que a BNCC explicita a obrigatoriedade apenas de dois outros componentes curriculares.

Por fim, destacamos mais uma contradição na BNCC. Desde sua (dita) terceira versão – portanto a primeira após a publicação da MP 746/2016 e também a primeira a apresentar o componente curricular língua inglesa –, na seção referente à LP no EM, não só são reconhecidos como também valorizados a diversidade linguística e cultural brasileira e o plurilinguismo existente no país. É o que se pode observar no trecho a seguir:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.” (BRASIL, 2018, p. 70).

Ora, nos parece, no mínimo, contraditório, que, em um documento que afirma serem faladas mais de 250 línguas no país, as comunidades escolares não tenham autonomia para escolherem a língua a ser ensinada.

O texto aponta ações realizadas para o reconhecimento dos direitos linguísticos de comunidades falantes de diferentes línguas, como a cooficialização de línguas indígenas e línguas de migração em municípios brasileiros, e a existência de publicações expressas nessas línguas, além de programas de educação bilíngue (BRASIL, 2018, p. 71). Além disso, trata da importância de “conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais

da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (BRASIL, 2018, p. 70) na escola. Desse modo, em um documento que ressalta a importância da diversidade linguística e cultural e que reconhece o plurilinguismo existente em território nacional, privilegia-se apenas a língua inglesa em detrimento de todas as outras línguas faladas no país.

Se antes a LDB e os documentos que examinamos não possuíam um caráter prescritivo com relação à escolha da língua a ser ensinada, apesar de um certo direcionamento em alguns documentos e da lei 11.161/2005 (Lei do Espanhol), após a publicação da MP746, percebemos uma política impositiva. Concordamos com Souza (2018, p. 142-143), ao afirmar que tal

imposição denota a falta de consideração em relação à diversidade linguística do Brasil e às diferentes necessidades comunicativas regionais, bem como ignora a autonomia dos estados e municípios, os maiores responsáveis por suprir de forma direta as demandas regionais.

Ademais, o lugar da Língua Inglesa não fica claro na nova configuração proposta pela BNCC, que impõe um modelo em que apenas a LP e a Matemática são obrigatórios, sendo o restante do currículo existente em função de itinerários formativos, de acordo com a área.

Algumas ações do governo

Examinaremos aqui ações do governo ocorridas entre 1998 e 2019, com o intuito de ver os possíveis reflexos das PLE desenvolvidas nessas ações. Como nosso enfoque é o ensino de línguas na escola, selecionamos duas ações que incidem sobre o EF e o EM: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Criado em 1998, através da Portaria nº 438 do MEC (BRASIL, 1998a), o ENEM tinha inicialmente a função de avaliar o desempenho do aluno ao término do EM. Em 2009, com a Portaria nº 104/2009 (BRASIL, 2009), o exame é reformulado e, a partir do ano de 2010, passa a servir como única forma de acesso a diversas instituições públicas de ensino superior do país e como certificação de conclusão do EM para jovens e adultos. Os conhecimentos do componente curricular LEM, que antes não eram avaliados no exame, passam a ser objeto de avaliação. No entanto, apesar de os documentos oficiais em vigor deixarem a cargo da comunidade escolar a escolha da LA, os candidatos possuíam apenas duas opções, o inglês e o espanhol, e deveriam, necessariamente, escolher entre uma delas.

Sobre o ENEM, duas considerações se fazem necessárias. A primeira é que a limitação apenas ao inglês ou ao espanhol acaba, de certo modo, por impor o ensino dessas duas línguas na escola (BUSSO, 2016), uma vez que serão as únicas opções que o educando terá ao ser avaliado, no final do processo. Além disso, o fato de ser o exame também a única forma de acesso a universidades públicas federais acentua essa imposição, uma vez que, para estudar em uma dessas universidades, o candidato deverá fazer exames de língua inglesa ou língua espanhola. A segunda é que, ao incluir no exame a avaliação de uma LA no mesmo ano em que o resultado do ENEM passa a determinar o acesso do candidato a instituições de nível superior, sugere-se que, para o governo, o conhecimento de línguas é importante para o ingresso na vida universitária, mas não é essencial para a conclusão do EM. Afinal, enquanto o exame servia apenas como uma avaliação do desempenho do aluno ao final da escola básica, os conhecimentos de outras línguas não eram valorizados.

Como mostram Daher, Freitas e Sant'anna (2013), criado em 1985, o PNLD visa atualmente a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas. O programa, que compreendia inicialmente apenas o EF, teve o EM incluído em 2003. As LA passam a fazer parte do programa

apenas em 2011, para o EF, e em 2012, para o EM, logo após sua inclusão no ENEM, o que, como vimos, ocorre após o exame passar a servir como forma de acesso à universidade. Ora, as LA são componente curricular obrigatório nas escolas desde a publicação da LDB em 1996, mas são contempladas pelo PNLD apenas quando passam a ser objeto de avaliação pelo ENEM. Assim, a motivação para a inclusão do inglês e do espanhol no PNLD parece estar, de certo modo, subordinada às modificações ocorridas no ENEM. Além disso, mais uma vez, temos uma ação do governo que vai na contramão da legislação em vigor e dos documentos oficiais propostos, uma vez que, ao eleger duas línguas para serem as únicas a terem distribuição gratuita de material didático, acaba por influenciar a escolha das escolas e das redes de ensino por uma dessas duas línguas.

Lançado em 2018, o edital do PNLD de 2020 (BRASIL, 2018), destinado aos anos finais do EF, prevê apenas a língua inglesa. O edital do PNLD 2021, destinado ao EM ainda não foi publicado. Ao limitar a produção e a distribuição de material didático ao inglês, o Estado aumenta a possibilidade de que essa língua seja a única ensinada no EF e torna ainda mais distantes as possibilidades de as escolas oferecerem uma outra LA.

Considerações, inquietações e questionamentos

Ao refletir sobre as PLE relativas ao ensino de LA implementadas pelo governo federal desde a publicação da LDB de 1996, pudemos constatar a existência de dois momentos distintos, com posicionamentos bastante divergentes: um primeiro momento, compreendido entre 1996 e 2016 e marcado pela valorização da diversidade linguística na escola, e um segundo momento, iniciado em 2016, caracterizado pela imposição da oferta no EF e do ensino no EM de uma única LA, a língua inglesa, em todo o território nacional.

Com a publicação da LDB de 1996, inicia-se um período de valorização – embora essa valorização possa ser relativizada – da

pluralidade linguística na escola, marcado pela autonomia de escolha, pelas comunidades escolares, do idioma a ser ensinado. Nesse mesmo período, no entanto, foi publicada a Lei 11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta da Língua Espanhola no EM, cuja matrícula era facultada ao aluno. Além disso, alguns documentos norteadores, sem caráter impositivo, mostravam uma tendência à preferência ao inglês e/ou ao espanhol. No caso específico da língua espanhola, essa tendência se acentuou após a publicação da “Lei do espanhol”. Quando examinamos as ações do governo federal nesse período, constatamos um direcionamento em relação às línguas escolhidas para avaliações e eleitas para produção material didático que valoriza o inglês e o espanhol em detrimento de outras línguas. Esse período, portanto, apresentou, em seus documentos, uma PL de valorização das diferentes línguas e da autonomia das comunidades escolares que não se mostrou alinhada ao planejamento linguístico apresentado.

O segundo período, iniciado com a publicação da MP 746/2016 e que perdura até os dias atuais, é caracterizado por uma política impositiva relativa ao ensino de LA, uma vez que elege o inglês como idioma de oferta obrigatória a partir do 6º ano do EF, sendo seu ensino também obrigatório no EM. Nesse período, observa-se, infelizmente, um maior alinhamento entre a PL e o planejamento linguístico, uma vez que as ações implementadas pelo governo parecem privilegiar a língua inglesa, apesar de, em menor escala, também promoverem o espanhol. Com efeito, na BNCC, documento que norteará toda a educação nacional, não há menção a outros idiomas além do inglês, mas, até o presente momento, o único edital do PNLD publicado se destina à compra e distribuição de livros tanto de inglês como de espanhol. É preciso ainda assinalar as incoerências internas que apontamos na BNCC, documento que, apesar do reconhecimento da diversidade linguística brasileira, impede a possibilidade de a comunidade escolar escolher a língua a ser estudada e impõe a língua inglesa. Com relação a essa nova PLE, entendemos que ela, ao buscar impor uma única LA, impede a valorização “do plurilinguismo,

defende a homogeneização social e foge ao preceito educacional de respeito às diferenças” (FRAGA, 2002, p. 256). Ao nos comprometermos com uma educação que se queira plural e democrática, devemos buscar meios para que a escola possa ser um espaço de circulação de diferentes línguas e culturas.

As mudanças decorrentes das alterações no texto da LDB e da publicação da BNCC ainda estão em curso. Elas deixam abertas ainda inquietações e questionamentos, cujas respostas ainda não foram dadas: As próximas edições do ENEM terão mudanças em relação à escolha das LA? As próximas edições do PNLD permitirão inscrições de coleções de livros em que LA? Como ficarão os projetos de escolas bilíngues atualmente em curso? Quais serão os reflexos dessas ações nos cursos de Licenciatura em Letras e quais seus impactos na formação dos novos professores? Qual será o papel da Língua Inglesa no EM? Até o momento, o que sabemos é que, como afirmam Pena e Ferreira (2018, p. 21), essa é a realidade e caberá “a nós, professores, saber como nos apropriaremos dela”.

Referências

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BEACCO, J.-C.& BYRAM, M. **De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue**. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007.

SILVA, Maria Gabriela Braga da. **Colégio Pedro II: um lugar de resistência no ensino de francês na educação pública**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2010

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. **Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. Presidência de República. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. MEC. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. MEC. Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998. **Institui o Exame Nacional do Ensino Médio.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 102, p. 05, 01 jun. 1998b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=01/06/1998>. Acesso em: 13 abr. 2019.

_____. MEC/SETEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2000.

_____. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2002.

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** Revogada pela Lei n. 13.415/17. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 08 ago. 2005. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. MEC/SEB. **Orientações curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

_____. INEP. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre o Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (ENEM 2009)**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf. Acesso em: 9 jan. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 abr. 2019.

_____. MEC. **Base nacional comum curricular**. Proposta preliminar. Primeira versão revista. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015b.

_____. MEC. **Base nacional comum curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____. Medida Provisória n. 746, de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências**. Convertida na Lei n. 13.415 de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da**

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. MEC. **Base nacional comum curricular.** Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. CNE/CEB. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em 05 abr. 2019.

_____. MEC. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 13 abr. 2019.

BUSSO, Ana Lúcia Alouche. **Em busca de uma política de ensino de línguas estrangeiras no Brasil:** objetivos para o ensino de línguas na Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília: Brasília, 2016.

CALVET, J-L. **As políticas linguísticas.** Parábola Ed., 2007.

COOPER, R. L. **La planificación lingüística y el cambio social.** Cambridge University Press: 1997

DAHER, Del Carmen; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. **Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD.** In: Eutomia. Recife, v.1, n. 11, p. 407-426, jan./jun. 2013.

FERREIRA, Camilla dos Santos. A formação do professor de Língua Francesa: as políticas de ensino de línguas e seus desafios. In: CHINELLI, Maura Ventura et all. **Experiência e Ensino:**

Formação de professores no encontro universidade-escolas. Niterói: PIBID UFF, 2018.

FRAGA, Kátia Ferreira. Ações do professor como forma de atuação nas políticas linguísticas. In: ALMEIDA, Claudia e PONTES, Geraldo. **Relações literárias internacionais: lusofonia e francofonia**. Rio de Janeiro: Mercado de Letras: EDUUF, 2007.

GERALDI, João Wanderley. O ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. In: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em set. 2018.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. In: Contexturas. APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999

MEC/FNDE/SEB. **Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em 14 abr. 2019.

PAIVA, V.L.P. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J. (orgs). **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola sem Partido. In: ALMEIDA, Juliene Rabêlo de; MENEZES, Sônia (orgs.). **História Pública em debate: Patrimônio, educação, e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. **DELTA**, v. 23, n. 02, 2007.

_____. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público:** plurilinguístico, transculturalidade e multiletramentos. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, 2010.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: **Movimento:** n. 4. Niterói, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC. In: **Retratos da escola.** v. 9, n. 17. Brasília: jul./dez. 2015.

SOUZA, M. M. M. F. **A desconcentração política e o seu impacto nas Políticas Linguísticas Públicas Educacionais (PLPE) no Brasil.** Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2018.

Literatura da migrância: novas formas de escrita

Eurídice Figueiredo
Universidade Federal Fluminense/CNPq

Sujeito e território

Ao examinar como a literatura tematiza a questão das migrações no mundo de hoje, verificam-se fenômenos ligados à eclosão de novos processos de identificação suscitados pelo trânsito de pessoas e ideias, com o surgimento de identidades culturais hibridizadas e novas formas de mestiçagem. Para tanto, pode-se explorar a relação dos personagens com o espaço em processos de desterritorialização e reterritorialização.

Os escritores provenientes da imigração nas literaturas de língua francesa e inglesa, sejam eles exilados ou expatriados, são “obcecados pelo sentimento de perda, pela necessidade de reconquistar o passado, de voltar a ele, mesmo com o risco de se tornar estátua de sal”, afirma Salman Rushdie¹, que reconhece, entretanto, que eles seriam incapazes de reconquistar o país perdido. Só lhes resta, portanto, criar ficções, não cidades reais mas pátrias imaginárias, invisíveis (1993, p. 20). É por isto que muitos destes escritores fazem romances da memória e sobre a memória, a qual se apresenta de forma fragmentária, não oferecendo senão cacos de memória, “espelhos quebrados” (1993, p. 21), na expressão de Rushdie. Paradoxalmente, estes pedaços esparsos de memória adquirem maior ressonância porque se trata de vestígios, aparentemente insignificantes, mas que simbolizam um passado enterrado. Rushdie considera que o escritor, tal como o arqueólogo, vai desenterrar os vestígios do passado para fazer

¹ As citações de autores cujas referências remetem a uma edição estrangeira foram traduzidas por mim.

seus romances, idéia já presente nas reflexões de Walter Benjamin, que afirma que “quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava” (Benjamin, 2000, p. 239), tomando cuidado com as diferentes camadas superpostas. Assim, “uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório arqueológico deve (...) indicar (...) [as camadas] que foram atravessadas anteriormente” (Benjamin, 2000, p. 240). Rushdie destaca que a descontinuidade física, o fato de que o presente se situa em um lugar diferente de seu passado, torna a perda mais sensível (Rushdie, 1993, p. 22).

O narrador/protagonista de Sergio Kokis (autor do Quebec de origem brasileira) também afirma, no romance *Le pavillon des miroirs*, que ele tem medo de tornar-se uma “estátua de sal” caso olhe para trás. Na última página do livro, o narrador se interroga sobre a veracidade da história contada pois talvez se trate de “uma pura invenção de suas quimeras”:

E já não sei se essas coisas existiram ou se são pura invenção de minhas quimeras. Que importa? Como Narciso se olhando num pavilhão de espelhos de um parque de diversões miserável, reconheço-me nas deformações. Cicatrizes da memória, que não cantam nem as armas nem os homens (Kokis, 1995, p. 302).

O exílio, forçado ou escolhido, é vivido em um duplo movimento: de um lado, a relação com o território perdido, o país natal ou o país dos ancestrais que ficou para trás; de outro lado, a relação com o país de adoção, no qual o personagem/protagonista/escritor não está totalmente adaptado, sentindo-se excluído ou segregado, devido a sua etnicidade ou ainda por razões econômicas ou existenciais. No primeiro movimento, há uma busca genealógica identitária, ligada à ancestralidade, ancorada numa temporalidade histórica ou imaginária e, ao mesmo tempo, revela um espaço perdido, um território que se abandonou. No segundo movimento, o migrante sente que o país de adoção não lhe pertence de todo, ele

não faz parte do grupo majoritário que Landowski chama de “grupo de referência” (2002).

O trauma da imigração pode se manifestar também por uma relação conflituosa com os pais e as imposições culturais da comunidade à qual pertence. Como assinala Dominique Viart, em muitas narrativas de língua francesa desde os anos 1980 percebe-se uma preocupação de reconstrução de uma genealogia, o que revela a fratura que significou a emigração — do próprio escritor ou de seus pais — e o sentimento de deseramento (*déshérence*). *Tomber en déshérence* se diz de um bem que não tem herdeiro, o que coloca a questão da impossível transmissão por falta de continuidade. Por não conservar sua pertinência histórica, um conjunto se desfaz. Assim, a noção de *déshérence* dá conta da caducidade das práticas, saberes, modos de ser e de fazer de que ninguém é ou quer ser o herdeiro, ou ainda cuja herança tornou-se impossível de ser recebida por transmitir práticas e conhecimentos obsoletos (Viart, 2005, p. 213).

O imigrante também pode se sentir totalmente livre ao se ver privado de pais, como lembra Julia Kristeva. “Quem não viveu a audácia quase alucinatória de se imaginar sem pais — livre de dívidas e deveres — não compreende a loucura do estrangeiro, o que ela lhe proporciona como prazer (...), o que ela contém de homicídio raivoso (1988, p. 35). Entretanto em algum momento sobrevém o sentimento de orfandade, uma ternura pelos pais perdidos no passado/no país natal, como contraponto à indiferença de todos os que não os conheceram.

A questão do sujeito é fulcral pois é sua subjetividade que interage com o fora, estabelecendo os vínculos com o espaço. É aí, na intercessão do eu com o outro, do eu com o território, que se situam os conflitos do sujeito. Jean-Luc Nancy concebe o mundo e a subjetividade como inseparáveis pois para compreender um mundo é preciso habitá-lo, ou seja, um mundo é um espaço em que ressoa uma certa tonalidade. Mas esta não é outra coisa senão o conjunto de ressonâncias que os lugares do mundo modulam e se reenviam, inclusive as ressonâncias artísticas e literárias.

Assim, habitar o mundo deve ser compreendido também em segundo grau, ou seja, pode-se entender formas de arte de uma cultura que não é a sua.

Nancy distingue os termos de globalização (usado em inglês) e de mundialização (usado em francês): a primeira designaria uma globalidade de injustiça sobre um fundo de equivalência geral (Nancy, 2002, p. 63) que conduz ao i-mundo (*immonde*) enquanto a segunda designaria a criação do mundo, um mundo habitável. A mundialização, que parte da palavra mundo — espaço ocupado pelos homens — conserva a dimensão de relações humanas enquanto a globalização seria um conceito mais abstrato que conduziria à proliferação do i-mundo.

Manifeste pour une « Littérature-Monde » en français

No dia 16 de março de 2007 o jornal *Le Monde* publicou um *Manifeste pour une "littérature-monde" en français*, assinado por 44 escritores, dentre os quais Edouard Glissant, Tahar Ben Jelloun, Dany Laferrière e Maryse Condé. Alguns meses mais tarde foi publicado um livro, *Pour une littérature-monde*, do qual participaram alguns dos signatários do *Manifeste* e outros escritores que não o haviam assinado. Contrariando as expectativas dos leitores, o *Manifeste* não aparece no livro. Talvez isto se explique pelo fato de o texto de um dos organizadores do livro, Michel Le Bris, conter trechos inteiros do *Manifeste*, o que sugere que ele é o inspirador e provavelmente o seu principal autor. Ele faz um histórico das várias manifestações ocorridas nos meses que precederam o lançamento do *Manifeste* e reconhece que ele havia lançado o termo "*littérature-monde*" em 1992.

Inicialmente é preciso observar que o ponto de comparação postulado é a existência de uma literatura de língua inglesa que não teria um rótulo análogo a "francófono" e cujos autores produziram "romances ruidosos, coloridos, mestiços, que diziam, com uma força rara e palavras novas, o rumor destas metrópoles

exponenciais em que se chocavam, se misturavam, se mesclavam as culturas de todos os continentes” (*Manifeste*).

Na reivindicação dos signatários do *Manifeste pour une “littérature-monde” en français*, percebe-se a superação do “nacional” em benefício de uma visão “transnacional” da literatura na medida em que a maioria deles pertence ao mesmo tempo a várias “comunidades imaginadas” (Anderson), ou seja, são escritores que vivem uma realidade de hibridismo e mestiçagem.

Já Tahar Ben Jelloun tem uma compreensão um pouco diferente. Ele entende que todos os que escrevem em francês devam pertencer à literatura francesa:

A literatura francesa é (...) construída por todos os autores que se exprimem em francês, onde quer que seja. Neste sentido, o qualificativo de “francófonos” (...) é, não só absurdo, mas também ofensivo. Não lembra as tentativas de instaurar uma hierarquia entre os franceses ditos “de raiz” e os outros, que são entretanto cidadãos iguais em direitos?

A França tem, com efeito, uma longa tradição assimilacionista que historicamente transforma os escritores e artistas estrangeiros que lá vivem em “franceses”. Entretanto, pode-se constatar que há escritores mais ou menos “assimiláveis”. A hipótese que se pode levantar é que há aspectos que influenciam a percepção da alteridade e constituem obstáculos para a assimilação: 1. a etnicidade, que se manifesta pela raça, cor ou religião dos escritores; 2. o imaginário e a temática deslocados ou “exóticos” em relação ao imaginário francês; 3. a língua e a linguagem às vezes claramente “mestiças”. A confluência destes três elementos acarreta uma distância, o que faz com que os escritores negros (caribenhos e africanos) e árabe-muçulmanos conservem sua identidade “estrangeira” enquanto os escritores de origem europeia são mais facilmente assimilados. A escritora Anna Moï (nascida em Saigon em 1955), aliás, assinala, em artigo publicado no *Le Monde* (apud Le

Bris, Rouaud, 2007, p. 24), que os brancos tornam-se franceses mais facilmente do que os negros e asiáticos.

Literatura do Commonwealth

Contrariamente à afirmação presente no Manifesto de que em inglês não haveria rótulo análogo à francofonia, Salman Rushdie, em artigo intitulado “A literatura do Commonwealth não existe”, escrito em 1983 (1993, p. 77), mostrava que a expressão “literatura do Commonwealth” — utilizada então para agrupar os escritores oriundos dos países que outrora fizeram parte do Império Britânico — era inapropriada porque incluía escritores provenientes de países que não faziam parte do Commonwealth (como a África do Sul e o Paquistão). Mas o argumento principal tinha a ver com as mesmas questões colocadas pelos signatários do *Manifeste pour une “littérature-monde”* quase 25 anos depois, ou seja, que o termo tinha uma ressonância paternalista e colonialista. Haveria, de um lado, a literatura inglesa propriamente dita — a superior, a sagrada — e, de outro lado, a literatura da periferia que regruparia um bando de rudes recém-chegados ao mundo das letras. Ele considerava particularmente desagradável a expressão “literatura do Commonwealth” por ela se constituir em “gueto de exclusão”. É importante destacar que ele concebe a literatura inglesa como toda a literatura escrita em língua inglesa, como Ben Jelloun considera que todos os que escrevem em francês fazem literatura francesa (e não francófona). Assim, separar a literatura inglesa seria conferir-lhe um caráter “segregacionista nos planos topográfico, nacionalista e talvez até mesmo racista” (Rushdie, 1993, p. 79). A regra base que sustenta o edifício do gueto “literatura do Commonwealth” seria que a literatura é expressão da nacionalidade, o que ele contesta. Assim, a recepção nos países centrais varia: se os livros recriam tradições orais e populares, com elementos das culturas ancestrais, eles são apreciados, enquanto que aqueles que mesclam as tradições ou rompem com elas parecem suspeitos. O escritor pós-colonial é

então acusado de falta de autenticidade. Ora, por que se exige autenticidade de um escritor africano, asiático ou latino-americano, e não se exige autenticidade de um escritor francês ou inglês? Porque, como afirma Rushdie, a autenticidade é a herdeira do velho exotismo. “Ela exige que as fontes, as formas, o estilo, a língua e os símbolos derivem todos de uma tradição pretensamente homogênea e contínua” (Rushdie, 1993, p. 83). A busca de autenticidade é falaciosa porque mesmo as tradições são múltiplas e já misturadas, não existe nada puro e homogêneo, senão de forma abstrata e imaginária. Nimrod, escritor nascido no Chade, afirma que o que os racistas europeus recusam é a mestiçagem cultural:

O que dizer do escritor africano? Tudo se passa como se ele tivesse de produzir uma literatura exótica destinada aos europeus e a si próprio, o que leva a destinar à nostalgia uma África que desapareceu há muito tempo (...) A literatura atravessa sua existência e o leva a escrever não uma literatura de africanos autênticos mas a de africanos urbanos — em todos os sentidos do termo — que é a prova inaudita do *mestiço cultural* em que eles se transformaram (Nimrod, 2007, p. 223).

Língua e linguagem

Rushdie ressalta que a flexibilidade do inglês possibilita que escritores de várias partes do globo o reinventem para exprimir suas necessidades. A partir da etimologia de traduzir — *traducere*, levar além — o autor afirma que eles são homens “traduzidos” pois foram levados para longe de seus locais de nascimento. Apesar de normalmente se dizer que se perde no processo de tradução, Rushdie aposta que se pode também ganhar (1993, p. 28). O fato de eles terem uma dupla perspectiva, de dentro e de fora, permite que sua visão estereoscópica (Rushdie, 1993, p. 30) seja particularmente interessante.

De maneira semelhante, escritores africanos como Nimrod afirmam que eles inventaram uma nova maneira de escrever em

francês porque exprimem realidades que são parcialmente distantes da cultura e da sensibilidade francesas. “O francês consegue falar nossas línguas sem deixar de ser francês” (Nimrod, 2007, p.230). Patrick Chamoiseau, Raphaël Confiant e Jean Bernabé, no *Eloge de la créolité*, explicam como os antilhanos conquistaram a língua francesa.

Nós estendemos o sentido de certas palavras. Nós desviamos outros. E metamorfoseamos muito. Nós a enriquecemos tanto no léxico quanto na sintaxe. Nós a preservamos em muitos vocábulos cujo uso se perdera. Em suma, *nós a habitamos*. Em nós, ela ficou viva. Nela, nós construímos nossa linguagem (Bernabé, Chamoiseau, Confiant, 1989, p. 47. Grifos dos autores).

Edouard Glissant concebe a criouliização como um processo de transformação da linguagem na narrativa antilhana, que se nutre dos contos crioulos e adota a economia da língua crioula no interior da língua francesa. “É preciso abrir caminho através da língua em direção de uma linguagem que não reside talvez na lógica interna dessa língua. A poética forçada nasce da consciência dessa oposição entre uma língua de que se serve e uma linguagem da qual se necessita” (Glissant, 1981, p. 237). A criouliização pretende engendrar uma linguagem capaz de tecer as poéticas crioulas, barrocas, presentes na oralidade tradicional, em contraste com a economia da língua francesa, muito mais concisa, clara e clássica.

Exílio e violência

Outro aspecto importante que a literatura põe em cena é a violência decorrente das travessias de território, presente na acolhida ou na recusa do migrante, muitas vezes mascaradas de auto-proteção, de universalismo e de republicanismo. O próprio ato de escrita pode ser encarado como um campo de batalha, como no caso de Wajdi Mouawad, escritor de origem libanesa que vive entre a França e o Quebec.

Deixar o silêncio da infância e tornar-me miliciano, arma na mão, e levar o massacre com palavras. A escrita como campo de batalha. É preciso escavar trincheiras. Sitiar. Fazer saídas. Atacar na chuva. Lutar no corpo a corpo. Encontrar a violência com esta pergunta em forma de faca plantada na traquéia: no que eu teria me transformado com uma arma na mão? (Mouawad, 2007, p. 187)

Lugar de acolhimento e de expressão, o território também é o cenário em que se desenvolvem táticas e estratégias criativas e às vezes ilegais de sobrevivência (*braconnage*) e de reinvenção identitária. No romance *Síndrome de Ulisses* (2006), do escritor colombiano Santiago Gamboa, são encenadas várias estratégias de sobrevivência do protagonista Esteban, um estudante colombiano que quer se tornar escritor mas que tem de viver em sua *chambrita* sem banheiro. A vida dos pobres imigrantes em Paris, sejam eles estudantes, exilados políticos ou econômicos, está muito longe do sonho imaginado. No entanto, a síndrome de Ulisses só atinge os imigrantes mais deserdados. O estudante sul-americano, apesar de cosmopolita pobre, não é um imigrante: ele usa sua estada em Paris para acumular saber, experiência de vida e cabedal cultural. O espaço de liberdade que a desterritorialização lhe proporciona, abrindo o terreno para os jogos sexuais, contribui para sua formação (para a sua *Bildung*). Já o coreano Jung, imigrante pobre, solitário, que não consegue se integrar na sociedade francesa, que se sente culpado em relação à mulher que teve de deixar para trás, é levado ao suicídio. O médico, chamado para atender o caso, explica que se trata da síndrome de Ulisses:

As coisas difíceis que deve ter vivido, sua auto-estima lá no chão, a sensação de estar indefeso e o medo, tudo isso deve tê-lo levado ao estresse crônico e à depressão. Tem uma doença muito relacionada com esses sintomas, disse o médico, mas não acrescentou mais nada, pois naqueles anos a síndrome ainda não tinha nome. Ainda não havia sido batizada como síndrome do imigrante ou síndrome de Ulisses (Gamboa, 2006, p. 370).

Os imigrantes nas grandes cidades, privados de herança, que se encontram em luta contra os métodos capitalistas que lhes impõem condições injustas de trabalho, podem se ver diante de uma situação de ainda maior perda identitária quando as fábricas fecham e se mudam (fenômeno chamado de deslocalização). Os jovens e crianças, desadaptados, com problemas de aprendizagem ou fuga da escola, caem facilmente na delinquência. O espaço urbano que aparece descrito nas narrativas da imigração é o espaço da margem e da marginalidade, como se pode ver no romance *Shérazade, 17 ans, brune, frisée, les yeux verts* (1982) de Leïla Sebbar (autora do Marrocos). O título deste romance evoca o de *Moi, Christiane F., 13 ans, droguée, prostituée...*, livro de dois jornalistas alemães sobre uma adolescente que se prostituía para comprar drogas (traduzido em francês em 1981, mesmo ano em que saiu o filme homólogo) e que se tornou muito famoso nos anos 80. Sebbar coloca num *squatt* da *banlieue* parisiense diversos jovens, filhos de imigrantes provenientes do Caribe, do Magreb e da África subsaariana que, tendo deixado suas famílias em busca de maior liberdade, praticam pequenos delitos, fugindo ao modelo burguês. De maneira profética, este romance termina com o suicídio de Pierrot, que explode o carro em que viaja com Shérazade, cena que evoca os incêndios de carros ocorridos em 2005 na França. Nicolas Sarkozy, então Ministro do Interior, ao visitar a *banlieue* de Argenteuil em 26 de outubro de 2005, disse que era preciso se livrar da *bande de racaille* (bando da ralé). Sem analisar as intenções do ministro e o contexto em que a proferiu, a expressão tornou-se o catalisador de uma insatisfação generalizada no que diz respeito à maneira como os filhos dos imigrantes são vistos pelas autoridades francesas. A partir da concepção da biopolítica de Agamben, pode-se fazer uma associação do morador da *banlieue* — espaço fora da cidade reservado aos banidos — com o *homo sacer*, aquele cuja vida nua “é matável e insacrificável” (2002, p. 91).

República mundial das letras

Como os escritores antilhanos e africanos de língua francesa, Rushdie postula que a língua inglesa deixou de ser propriedade dos ingleses há muito tempo e que, neste sentido, não há mais centro. Destruir o centro tem como corolário destruir a noção de periferia, à qual são relegados os escritores provenientes da imigração. Este ponto é importante como matéria de discussão. No caso do inglês a colocação parece ser bastante apropriada porque o poderio americano desestabilizou a posição da Inglaterra enquanto centro. Já os escritores canadenses de língua inglesa, próximos demais dos Estados Unidos, preferem reforçar o pólo de Londres que lhes fornece um capital cultural em contraposição à dominação do seu vizinho do sul (Casanova, 1999, p. 176). Entretanto, no caso francês, Paris continua a exercer uma primazia tanto política quanto cultural no espaço francófono e, como aponta Pascale Casanova, se ela desempenhou o papel de centro de consagração para inúmeros escritores norte-americanos (Faulkner, os negros a partir do movimento do Harlem Renaissance) e latino-americanos (sobretudo do chamado *boom*), paradoxalmente, para os escritores de língua francesa, Paris não pode funcionar como uma espécie de “terceiro lugar específico” (Casanova, 1999, p. 177). Como não há outro local que possa exercer a função de centro de consagração, o mal-estar e a marginalização dos escritores francófonos redundaram no Manifesto. Na área de língua francesa Montreal é talvez a primeira cidade a tornar-se instância de legitimação enquanto pólo irradiador de cultura francesa, com grande número de editoras, prêmios, salões do livro, jornais. Mas tanto no caso francês quanto no inglês, é preciso reconhecer que as capitais dos antigos e atuais impérios — Paris, Londres, Nova York — ainda são centrais no jogo do poder cultural e não é por acaso que é nestas grandes cidades que os escritores de todo mundo se encontram e dialogam.

Pascale Casanova destaca a questão da disputa que existe no campo literário. Pode-se perceber este caráter competitivo no *Manifeste* pois trata-se tanto de uma disputa de mercado quanto de um combate político. Vendo-se como periféricos no campo literário francês, estes escritores são muito lúcidos quanto a sua potencialidade no jogo de forças do mercado internacional.

Assistiu-se nas últimas décadas, com efeito, à renovação do romance pela intervenção de autores vindos do Sul, como observa Milan Kundera: “uma nova grande cultura romanesca caracterizada por um extraordinário sentido do real ligado a uma imaginação desenfreada que ultrapassa todas as regras da verossimilhança” (Kundera, 1993, p. 43). Salman Rushdie também aponta para o caráter inovador da produção dos países pobres e das minorias deserdadas dos países ricos e para o intercâmbio e a intertextualidade existentes entre diferentes regiões do planeta: por exemplo, o realismo mágico latino-americano foi absorvido e reciclado por escritores da Índia, como ele próprio (1993, p. 85). Haveria uma república mundial das letras — para usar a expressão de Pascale Casanova — sem fronteiras políticas e linguísticas. Mas, paradoxalmente, se os autores das periferias estão mais aptos a renovar do que os escritores dos centros literários, é aí — nos grandes centros — que os escritores “do sul” devem ser consagrados para terem uma oportunidade de sobreviver.

Não é por acaso que os escritores de língua francesa que reivindicam a pertença a uma literatura-mundo se comparam aos escritores de língua inglesa que são, hoje, os mais inovadores, os mais vendidos e os mais citados. Abaixo deles viriam os latino-americanos, tanto os velhos romancistas do *boom* que continuam produzindo (Vargas Llosa, Garcia Marquez), quanto alguns novos escritores, como Roberto Bolaño, Rodrigo Fresán, Santiago Gamboa e outros. Com algumas exceções, naturalmente, pode-se afirmar que os maiores prosadores da contemporaneidade são pessoas com duplas ou múltiplas identidades, pessoas que não estão coladas a nenhuma nação de modo monolítico, pessoas híbridas que se situam no entre dois, no entre lugar. Imre Kertész, escritor judeu

húngaro (nascido em 1929, enviado aos campos de concentração de Auschwitz e Buchenwald em 1944, que vive atualmente a maior parte do tempo na Alemanha), diz que ele se sente estrangeiro na Alemanha, na Hungria e mesmo em Israel ele não teve a sensação de “volta ao lar”, o que o leva a se indagar: “Eu sou um judeu diferente. Que tipo de judeu sou afinal? Nenhum. Há muito tempo não estou mais à procura de minha pátria, nem de minha identidade. Sou diferente deles, sou diferente dos outros, sou diferente de mim” (Kertész, 2007, p. 155).

Um importante aspecto nesta república mundial das letras com o grande trânsito de pessoas e uma interlocução facilitada pela rapidez com que são feitas traduções das obras literárias é a “polinização cruzada” (Rushdie, 1993, p. 31), ou seja, cada escritor pode escolher seus predecessores, seus pais. Rushdie, por exemplo, coloca-se como herdeiro de Gogol, Cervantes, Kafka, Melville e Machado de Assis, uma árvore genealógica poliglota, dos quatro cantos do mundo. Decididamente, os escritores que estão produzindo uma literatura transnacional eliminaram todo tipo de gueto, seja ele nacional, territorial ou linguístico.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**. O poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- ANDERSON, Benedict. **L’imaginaire national** : réflexions sur l’origine et l’essor du nationalisme. Paris: La Découverte, 1996.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BEN JELLOUN, Tahar. On ne parle pas le francophone. **Le Monde Diplomatique**. Mai 2007.p. 20-21. http://www.monde-diplomatique.fr/2007/05/BEN_JELLOUN/14715 Acesso 10/07/2007
- BERNABÉ, Jean, CONFIANT, Raphaël, CHAMOISEAU, Patrick. **Eloge de la créolité**. Paris : Gallimard, 1989.

CASANOVA, Pascale. **La République mondiale des lettres**. Paris : Seuil, 1999.

CHAMOISEAU, Patrick. **Écrire en pays dominé**. Paris: Gallimard, 1997.

GAMBOA, Santiago. **A síndrome de Ulisses**. Tradução Luis Reyes Gil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

GLISSANT, Edouard. **Traité du Tout-Monde**. Paris : Gallimard, 1997.

_____. **Poétique de la Relation**. Paris : Gallimard, 1990.

_____. **Introduction à une poétique du Divers**. Paris : Gallimard, 1996.

HAREL, Simon. **Braconnages identitaires**. Un Québec palimpseste. Montreal : VLB Editeur, 2006.

KERTÉSZ, Imre. **Eu, um outro**. São Paulo: Planeta, 2007.

KOKIS, Sergio. **A casa dos espelhos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

KRISTEVA, Julia. **Étrangers à nous-mêmes**. Paris: Gallimard, 1988. coll. Folio.

KUNDERA, Milan. Le jour où Panurge ne fera plus rire. In: _____. **Les testaments trahis**. Paris: Gallimard, 1993. Coll. Folio.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do Outro**. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. S. Paulo: Perspectiva, 2002.

LE BRIS, Michel, ROUAUD, Jean (dir.). **Pour une littérature-monde**. Paris : Gallimard, 2007.

MANIFESTE pour une « littérature-monde » en français. **Le Monde**. 16 mars 2007. http://www.lianes.org/Manifeste-pour-une-litterature-monde-en-francais_a128.html Acesso 12/07/2007.

MOUAWAD, Wajdi. Je t'embrasse pour finir. In: LE BRIS, Michel, ROUAUD, Jean (dir.). **Pour une littérature-monde**. Paris : Gallimard, 2007.

NANCY, Jean-Luc. **La création du monde ou la mondialisation**. Paris: Galilée, 2002.

NIMROD. « La nouvelle chose française ». Pour une littérature décolonisée. In : LE BRIS, Michel, ROUAUD, Jean (dir.). **Pour une littérature-monde**. Paris: Gallimard, 2007.

RUSHDIE, Salman. **Patries imaginaires**. Essais et critiques 1981/1991. Traduit par Aline Chatelin. Paris: Christian Bourgois Editeur, 1993.

SARKOZY racailles 26 octobre 2005 Argenteuil. <http://www.youtube.com/watch?v=Bs2TiewZWXI>. Acesso 01/04/2008.

SEBBAR, Leïla. **Shérazade**. 17 ans, brune, frisée, les yeux verts. Paris:Stock, 1982.

VIART, Dominique. Topiques de la déshérence. Formes d'une 'éthique de la restitution' dans la littérature contemporaine française. In: RUSSO, Adelaide, HAREL, Simon. **Lieux propices**. L'énonciation des lieux/Le lieu d'énonciation dans les contextes francophones interculturels. Québec:Les Presses de l'Université Laval, 2005. p. 211-224.

***Maria Chapdelaine* de Louis Hémon e
Le Survenant de Germaine Guèvremont:
duas visões do romance da terra quebequense**

Renato Venâncio Henriques de Sousa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

Há bastante tempo que nos interessamos pelo chamado “roman du terroir” ou “roman de la terre”, o que nos levou a ler e pesquisar sobre alguns dos títulos mais importantes desse gênero da literatura canadense de expressão francesa que se estende por aproximadamente um século, a saber *La terre parternelle*, de Patrice Lacombe (2004), publicado em 1846, a primeira obra; *Marie Calumet*, de Rodolphe Girard (2005), de 1904; *Maria Chapdelaine*, do escritor francês Louis Hémon (1954), que foi publicado sob forma de folhetim na França, em 1914, e em livro no Canadá, em 1916; *La Scouine*, de Albert Laberge (1981), discípulo de Zola, de 1918; *Un homme et son péché*, de Claude-Henri Grignon (2004), de 1933, romance centrado no personagem de Séraphin Poudrier, usurário da família de Harpagon, personagem principal de *L'avare* de Molière, mas que se aproxima, historicamente, do pai de *Eugénie Grandet*, título do romance homônimo de Balzac; *Menaud maître-draveur*, de monsenhor Félix-Antoine Savard (2005), de 1937, largamente inspirado pelo “episódio das três vozes” em *Maria Chapdelaine*; *Trente arpents*, de Ringuet (1976), pseudônimo de Philippe Panneton, de 1937 e, finalmente, *Le Survenant*, de Germaine Guèvremont (2005), nascida Marianne Germaine Grignon e prima de Claude-Henri Grignon, citado acima, e autora da última grande obra da literatura da terra. Em 1947, ela publica uma continuação do romance intitulada *Marie-Didace* (2015).

A “literatura da terra” não representa senão uma das facetas da literatura regionalista.

Ela representa, para seus autores, o surgimento de uma produção literária capaz de expressar a sociedade do Canadá francês sob uma perspectiva claramente nacionalista e se caracteriza por temas como: 1. a oposição a tudo aquilo que vem do exterior (o “ailleurs”); 2. A presença nos textos de filhos homens incompetentes, em romances que tratam com frequência da questão da filiação; 3) A ameaça do casamento da filha com um estrangeiro. A defesa de valores tradicionais, da família, da vida no campo, da religião católica e da língua francesa são os pilares dessa produção literária.

Em *Trois visions du terroir: récits et nouvelles*, Josée Bonneville afirma que

la littérature du terroir n’est pas un mouvement artistique. Les bases de son élaboration ne sont pas esthétiques, mais sociologiques et religieuses. C’est une littérature qui s’est mise au service de l’idéologie agriculturiste défendue par les autorités soucieuses de freiner l’exode rural amorcé dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. Vanter les mérites de la terre constituait pour les représentants de cette littérature une obligation morale (GRIGNON; GUÈVREMONT; LABERGE; RINGUET; RIVARD, 2008, p. 137).

A ideologia agriculturista, conhecida pelo termo “agriculturismo”, consagrado pelos historiadores e críticos no Quebec, é, na verdade, o fundamento ideológico do gênero. Bernard Proulx, em seu ensaio *Le roman du territoire*, cita a definição já clássica do historiador Michel Brunet, segundo a qual “l’agriculturisme est avant tout une façon générale de penser, une philosophie de la vie qui idéalise le passé, condamne le présent et se méfie de l’ordre social moderne” (BRUNET *apud* PROULX, 1987, p. 8).

Maria Chapdelaine, de Louis Hémon

Louis Hémon nasceu em Brest, em 1880. Estudou direito e línguas orientais na Sorbonne. No início do século XX, se instala em

Londres, onde se casa. Em 1909, nasce uma filha dessa união. Dois anos depois, abandona a família e vai para o Canadá, onde trabalha como tradutor entre outras atividades. Nessa época, ele já havia publicado alguns romances. Em 1912, redige *Maria Chapdelaine* cujo manuscrito é enviado para seu editor francês. Ele morre atropelado por um trem na província de Ontário, em 1913. Ressalte-se que o autor não verá a publicação do livro sob a forma de folhetim na França e depois em livro de um lado e do outro do Atlântico.

O romance, dividido em 16 capítulos, se passa por volta de 1908, na localidade de Péribonka, na região do Lago Saint-Jean. O texto segue o ritmo das estações, indo de uma primavera a outra e é centrado na figura da protagonista, Maria Chapdelaine, uma bela jovem de 18 anos que vive com a família (os pais e mais 5 irmãos) numa propriedade de terra distante da cidade. O pai, Samuel Chapdelaine, representa o “habitant”, o “propriétaire terrien”, ocupado em desbravar a terra e torná-la apropriada para a cultura, e conta para isso com a ajuda dos 3 filhos homens e de um empregado. Ele é mais “défricheur” do que “agriculteur” e já teve outras quatro propriedades que desbravou e depois vendeu, já que parece ter o bicho-carpinteiro. Ele é o oposto da esposa, Laura Chapdelaine, que faz o elogio da vida do “habitant” enraizado e preocupado em manter sua terra. Ao longo do romance, vamos assistir à luta da família pela sobrevivência, em meio a uma natureza hostil.

Em sua leitura do romance, o crítico Aurélien Boivin chama a atenção para a percepção de Hémon com relação às dificuldades da vida de agricultores e desbravadores do vasto território canadense, região conhecida por seus invernos longos e rigorosos. Este último não condena a vinda de estrangeiros para colonizar o território onde se passa o romance, mas faz advertências com relação aos desafios da empreitada que requer daqueles que porventura decidam se estabelecer nessa nova terra muita preparação, além de uma constituição física forte e uma excelente saúde. Segundo Boivin, “c’est le sens du message qu’il [Hémon] lance aux étrangers, à ses compatriotes surtout, au chapitre XII de son roman,

qui doit être perçu comme un roman de colonisation et non comme un roman agriculturiste ou du terroir”¹ (BOIVIN, 1996, p. 26).

Ainda que nosso trabalho não pretenda se deter na recepção do romance tanto no Canadá quanto na França, onde conheceu um imenso sucesso editorial graças ao empenho do editor Bernard Grasset, não poderíamos deixar de nos referir à apropriação do texto, particularmente, pela ideologia conservadora francesa e nacionalista quebequense. Nicole Deschamps sublinha o fato de que o discurso ideológico em torno do livro vai torná-lo, ao longo do tempo,

méconnaissable jusque dans sa trame narrative, pratiquement illisible si ce n'est à travers le prisme des idéologies de droite qu'on prétend lui faire servir. Maria Chapdelaine devient le symbole de la Famille, de la Patrie, de la Religion, l'allégorie d'un peuple idéalement soumis, occupé à la seule tâche de conserver les valeurs reçues de la mère patrie. L'éditeur [Grasset] n'avait probablement pas prévu un tel effet, mais il ne fera rien pour l'endiguer. Surpris lui-même par le succès de ses campagnes de publicité, il poursuit ses efforts en ce sens (LEMIRE, 1987, p. 667).

A contradição em torno da recepção do livro, exaltado ora como uma obra-prima, como uma epopeia da colonização por uns e ora como símbolo de alienação por outros, especialmente no Canadá, onde uma parte da crítica acusa Hémon por sua representação dos camponeses quebequenses como analfabetos e atrasados, vivendo como escravos de uma terra cruel, mascara uma questão

¹ A edição francesa do romance será objeto de inúmeras correções por parte do pai do escritor, Félix Hémon, e do crítico Louvigny de Montigny. Tais correções dizem respeito não somente à língua, já que ambos consideravam que o emprego de canadianismos e a recriação do falar rural tornariam o texto menos legível para o público francês, mas também ao clima, uma vez que a descrição dos rigores do inverno na região do lago Saint-Jean poderia prejudicar a imagem dessa região de colonização junto aos possíveis candidatos à emigração (CHOVRELAT, 2003, p. 273-275).

fundamental: *Maria Chapdelaine* é uma obra de ficção e não um documentário (BOIVIN, 1996, p. 29; CHOURELAT, 2003, p. 275).

Ao analisar o contexto literário no qual são produzidos os romances da terra, André Vanasse nota que, longe de apresentar uma visão unívoca da sociedade do Canadá francês, tais obras poderiam ser classificadas em função de três visões, a saber: idealista, naturalista e realista. Segundo o crítico, o romance de Hémon aparece como “o modelo do romance idealista”, ao fazer a apologia da vida no campo, onde se encontra a verdadeira paz e tranquilidade (GRIGNON; GUÈVREMONT; LABERGE; RINGUET; RIVARD, 2008, p. 142-143).

Na primeira página do texto que nos ocupa, o leitor é apresentado ao cenário no qual evolui a intriga romanesca: a porta da igreja de Péribonka se abre ao término da missa dominical e dá passagem aos fiéis. Construída à beira da estrada, na margem elevada do rio que dá nome ao vilarejo, a pequena igreja de madeira, assim como as casas igualmente de madeira, espaçadas ao longo do caminho, parece sumir em meio à paisagem coberta de gelo. As águas do rio, congeladas e cobertas de neve, mais parecem uma planície. Sobre os caminhos e os campos, uma espessa camada de neve cobre tudo a perder de vista: “Toute cette blancheur froide [...], la lisière sombre de la forêt, si proche qu’elle semblait une menace, tout parlait d’une vie dure dans un pays austère” (HÉMON, 1954, p. 7).

Pouco a pouco, os habitantes se reúnem em frente à igreja e começam a conversar. Hémon introduz uma série de personagens puramente “decorativos”, que vão colocar as notícias em dia, sem deixar de mencionar o clima, que condiciona a vida dos habitantes da região do Lago Saint-Jean. Através da fala de Pite Gaudreau, que observa as pessoas saindo pela porta da igreja, ficamos sabendo que Samuel Chapdelaine, proprietário de uma terra do outro lado do rio, veio buscar a filha Maria, que voltou de uma visita de um mês à família da mãe, na localidade de Saint-Prime. O rapaz, que admira a beleza e a robustez da moça, lamenta que sua família more numa propriedade “perdida” nos bosques, a

mais de doze milhas de distância do vilarejo, o que torna praticamente inviável para os jovens frequentar os Chapdelaine, que para alguns moradores de Péribonka “étaient presque des étrangers” (HÉMON, 1954, p.12).

Em que pese o isolamento no qual vive a família, a bela Maria terá uma vida amorosa movimentada, já que será cortejada por três pretendentes à sua mão, como se verá a seguir. Naturalmente, não se pode perder de vista que a história se passa no início do século passado e que, no contexto da sociedade rural da Canadá francês da época, dominado por valores patriarcais e pelos dogmas da onipresente Igreja Católica, a conduta de uma jovem como Maria se pautava pelo mais estrito recato no que diz respeito ao desejo e às relações amorosas.

O primeiro pretendente, François Paradis, citado na página 10 a propósito do lucrativo comércio de peles, é um conhecido da família Chapdelaine. Ele aborda o pai e a filha quando se preparavam para voltar para casa. Perguntado por Samuel se guardara a terra depois da morte do pai, o rapaz responde, depois de um momento de hesitação:

Non, monsieur Chapdelaine, je n’ai pas gardé la terre. Quand le bonhomme est mort j’ai tout vendu, et depuis j’ai presque toujours travaillé dans le bois, fait la chasse ou bien commercé avec les sauvages du grand lac à Mistassini ou de la Rivière-aux-Foins. J’ai aussi passé deux ans au Labrador” (HÉMON, 1954, p.14-15).

François encarna o personagem do “coureur de bois”, que ocupa uma posição mítica no imaginário do Canadá francês: misto de lenhador, comerciante de peles e guia, é o aventureiro, meio selvagem, que não está preso à terra como o camponês. No capítulo III, durante uma visita aos Chapdelaine, ele vai responder à mesma pergunta, desta vez feita pela esposa, Laura. Admitindo não ter talento para cuidar da terra, ele define as atividades que caracterizam um “coureur de bois” nesses termos: “Travailler dans les chantiers, faire la chasse, gagner un peu

d'argent de temps en temps à servir de guide ou à commercer avec les sauvages, ça, c'est mon plaisir" (HÉMON, 1954, p.38-39).

O jovem se declara a Maria entre o fim do inverno e o início da primavera. Ele pede à moça para esperá-lo até o ano seguinte, pois seu trabalho exige um afastamento por esse período. Maria aceita a proposta e o narrador sublinha, em vários momentos, sua paciência e resignação. Perto do Natal, o "coureur de bois", que se encontrava relativamente perto da região onde morava a família da amada, resolve fazer uma visita, mas se perde nas trilhas cobertas pela neve e morre congelado. O capítulo X, marca o início do Ano Novo e o único visitante nesse dia festivo traz a notícia da morte trágica de François. Trata-se de Eutrope Gagnon, que é "habitant" como o pai de Maria, e o único vizinho dos Chapdelaine.

O segundo pretendente, Lorenzo Surprenant, é um primo da protagonista que mora nos Estados-Unidos, numa cidade da Nova-Inglaterra, onde trabalha numa fábrica e desfruta das comodidades da civilização urbana. No capítulo XII, de passagem pela terra natal, ele revê Maria durante um memorável serão [veillée] na casa de Ephrem Surprenant. O jovem surpreende a todos com seus relatos, que visam antes de tudo impressionar Maria. Nesse sentido, ele faz o papel do "tentateur qui sème le doute dans le coeur de Maria [...], à qui il promet une vie étincelante à la ville, ce qui contribue, on le conçoit, à activer l'imaginaire de la jeune femme, qui vient bien près de succomber" (BOIVIN, 1996, p. 16).

Opondo-se à visão idílica da vida do proprietário de terra defendida por Samuel e Laura Chapdelaine, Lorenzo ressalta a liberdade de quem trabalha na fábrica, mesmo tendo que obedecer às ordens de um "boss". Em contrapartida, "il n'y a pas d'homme dans le monde qui soit moins libre qu'un habitant" (HÉMON, 1954, p. 128), e acrescenta: "vous êtes les serviteurs de vos animaux: voilà ce que vous êtes. [...] Vous auriez encore d'autres maîtres: l'été qui commence trop tôt, l'hiver qui mange sept mois de l'année sans profit, la sécheresse et la pluie qui viennent toujours mal à point..." (HÉMON, 1954, p. 130). O jovem termina com uma alusão ao frio

inclemente, aos caminhos impraticáveis durante longos períodos, o que acaba forçando as pessoas a viverem isoladas e sem os prazeres da civilização, além da miséria que marca a existência do “habitant” do começo ao fim.

Eutrope Gagnon, a quem nos referimos acima, vem a ser o terceiro pretendente à mão de Maria. No capítulo XIII, no domingo seguinte à passagem de Lorenzo pela casa dos Chapdelaine, ocasião em que se declara a ela e a convida a viver com ele nos Estados-Unidos, o vizinho faz uma visita à família, depois do almoço. Considerando que o caminho está livre, depois da morte do “coureur de bois”, ele fala de suas intenções para com a moça, mas o faz “timidement, avec une sorte de honte et comme découragé d’avance, comprenant qu’il n’avait rien à offrir qui eût de la force pour tenter” (HÉMON, 1954, p. 140). No entanto, Maria rejeita a proposta do vizinho, identificado com os “sedentários”, podendo oferecer-lhe tão somente uma vida de labutas sem fim, em meio às adversidades da natureza de seu país. Uma vida que já conhece devido ao exemplo da mãe.

No capítulo XIV, súbita e inexplicavelmente, Laura adoce e não se levanta mais da cama. A narrativa relata, num crescendo, o drama da família para salvar a vida da “mère Chapdelaine”, que, por fim, não resiste e morre. No capítulo seguinte, o pai evoca a imagem da esposa em termos heroicos e, subitamente, Maria tem uma “revelação”. A vida da mãe recém-falecida, aparece-lhe, a partir da narrativa paterna, como uma lição que não pode ser esquecida. Ainda assim, a jovem se pergunta: “pourquoi rester là et tant peiner, et tant souffrir? Pourquoi?... Et comme elle ne trouvait pas de réponse, voici que du silence de la nuit, à la longue, des voix s’élevèrent” (HÉMON, 1954, p. 182). Segue-se o conhecido e antológico episódio das “três vozes”. A primeira voz faz o elogio da terra, do “pays” e de suas belezas naturais, da vida do camponês, e do ciclo imutável das estações. A segunda voz fala do enraizamento na língua e na cultura de origem francesa em oposição à ameaça representada por tudo que vem de fora e se situa além das fronteiras do “pays”. A terceira voz apresenta-se como uma injunção e exprime

o apelo da “raça”, a missão dos ancestrais, o dever histórico de conservar o legado dos primeiros colonos franceses, simbolizado pela religião católica e pela língua francesa. Vamos transcrever abaixo essa terceira voz, que se apresenta como a maior de todas, já que é “la voix du pays de Québec”:

Nous sommes venus il y a trois cents ans et nous sommes restés... Ceux qui nous ont menés ici pourraient revenir parmi nous sans amertume et sans chagrin, car s’il est vrai que nous n’ayons guère appris, assurément nous n’avons rien oublié.

Nous avons apporté d’outre-mer nos prières et nos chansons: elles sont toujours les mêmes. Nous avons apporté dans nos poitrines le cœur des hommes de notre pays, vaillant et vif, aussi prompt à la pitié qu’au rire, le cœur le plus humain de tous les cœurs humains: il n’a pas changé. Nous avons marqué un plan du continent nouveau, de Gaspé à Montréal, de Saint-Jean-d’Iberville à l’Ungava, en disant: ici toutes les choses que nous avons apportées avec nous, notre culte, notre langue, nos vertus et jusqu’à nos faiblesses deviennent des choses sacrées intangibles et qui devront demeurer jusqu’à la fin.

Autour de nous des étrangers sont venus qu’il nous plaît d’appeler des barbares; ils ont pris presque tout le pouvoir; ils ont acquis presque tout l’argent; mais au pays de Québec rien n’a changé. Rien ne changera, parce que nous sommes un témoignage. De nous-mêmes et de nos destinées nous n’avons compris clairement que ce devoir-là: persister... nous maintenir... Et nous nous sommes maintenus, peut-être afin que dans plusieurs siècles encore le monde se tourne vers nous et dise: “*Ces gens sont d’une race qui ne sait pas mourir...*” Nous sommes un témoignage.

C’est pourquoi il faut rester dans la province où nos pères sont restés, et vivre comme ils ont vécu, pour obéir au commandement inexprimé qui s’est formé dans leurs cœurs, qui a passé dans les nôtres et que nous devons transmettre à notre tour à de nombreux enfants: *Au pays de Québec rien ne doit mourir et rien ne doit changer...* (HÉMON, 1954, p. 186-188, grifo nosso).²

² Félix-Antoine Savard coloca um pequeno trecho da terceira voz como epígrafe ao primeiro capítulo de seu romance *Menaud, maître-draveur* (2005, p. 23).

Só depois de ouvir a terceira voz, Maria decide ficar, pois precisa cuidar da irmã pequena, e da casa, agora que sua mãe partiu. Sua decisão é motivada pela consciência de que deve assegurar a “sobrevivência da raça” (BOIVIN, 1996, p. 26-27). No último capítulo, Maria aceita a “promessa” de casar com o vizinho, na primavera seguinte, depois de um período de luto pela morte do “coureur de bois”. O casamento, portanto, não ocorre no período abordado pelo livro.

Antes de concluir nossa leitura do texto, gostaríamos de pontuar alguns dos temas centrais do romance. Em primeiro lugar, encontra-se a oposição entre o nomadismo e o sedentarismo. Como bem notou Aurélien Boivin (1996, p. 24-25), os personagens do livro podem ser divididos em duas categorias. De um lado, a dos nômades, formada por François Paradis e Samuel Chapdelaine, que conheceu um período de nomadismo antes de se fixar na terra. De outro, a dos sedentários, representada por Laura Chapdelaine e Eutrope Gagnon. Na citação abaixo, percebemos essa oposição pela voz no narrador em terceira pessoa:

C’était l’éternel malentendu des deux races: les pionniers et les sédentaires, les paysans venus de France qui avaient continué sur le sol nouveau leur idéal d’ordre et de paix immobile, et ces autres paysans, en qui le vaste pays sauvage avait réveillé un atavisme lointain de vagabondage et d’aventure (HÉMON, 1954, p. 39-40).

Há ainda uma outra oposição, igualmente salientada por Boivin: a oposição entre a cidade e o campo. Nas palavras do crítico quebequense, “la ville est synonyme d’esclavage, la campagne de liberté, du moins dans l’esprit de la mère

Segundo Bernard Proulx, “de tels emprunts abondent dans *Menaud*, nourrissant le sens national chez les personnages qui lisent *Maria* [Chapdelaine]. Savard a tout spécialement emprunté certaines des ‘voix’ qui résonnent en *Maria*. Reste à savoir si les passages empruntés à Hémon n’ont pas subi une transformation, dans l’emploi que Savard en a fait” (PROULX, 1987, p. 231).

Chapdelaine, une partisane avouée et convaincue de l'agriculture et de la colonisation" (BOIVIN, 1996, p. 25). Como vimos acima, durante o serão na casa do tio de Lorenzo Surprenant, para este último, que vendeu sua terra para não morrer "habitant" como o pai, os camponeses estão condenados a ter uma vida miserável. Por isso, emigrou para os Estados- Unidos, onde vive como operário numa grande cidade. Ele oferece a Maria um futuro seguro, mas num país estrangeiro. Nesse sentido, Lorenzo encarna outro tema caro ao romance regionalista: o exílio dos franco-canadenses em direção aos Estados- Unidos em busca de trabalho e de uma vida melhor. Notemos que Hémon não condena aqueles que, como Lorenzo, escolheram deixar o país: "jamais ce personnage n'est présenté comme antipathique, voire traître aux siens parce qu'il a choisi d'aller vivre aux États-Unis, où il se tire bien d'affaire, si on se fie à son allure et à son attitude" (BOIVIN, 1996, p. 25).

Não poderíamos deixar de mencionar o tema da natureza, que tem um papel de extrema importância no texto em questão. O romance de Hémon, através da descrição das imagens do vilarejo de Péribonka, na região do Lago Saint-Jean, e da vida de uma família camponesa, apresenta um estudo da natureza canadense, que molda seus habitantes de acordo com o ritmo das estações do ano, tornando-os aptos a sobreviver na luta diária contra as forças primitivas de um território selvagem e inóspito. Essa natureza é, a um só tempo, bela e acolhedora, mas igualmente ameaçadora e assassina. Basta lembrar o fim trágico de François Paradis, que morre congelado na neve, quando perto do Natal, decide visitar a amada. Durante a agonia de Laura Chapdelaine, o leitor acompanha a dificuldade da família para encontrar um médico devido à distância e ao isolamento em que vive, na borda da floresta. Além disso, com o inverno, os caminhos se tornam intransitáveis, o que aumenta ainda mais a sensação de solidão e abandono dos Chapdelaine.

***Le Survenant*, de Germaine Guèvremont**

Germaine Guèvremont nasceu em 1893, em Saint-Jérôme, e morreu em 1968. Ela ocupou durante muito tempo a chefia da secretaria da *Société des Écrivains Canadiens*, e trabalhou paralelamente como jornalista, tendo escrito para jornais e revistas de língua inglesa e francesa. Na revista *Paysana*, publicou alguns dos contos que depois seriam reunidos na antologia intitulada *En pleine terre* (GUÈVREMONT, 2012). Na grande maioria dos textos desse livro, dividido em 14 “Paysanneries” e “Quatre contes”, o leitor é apresentado à galeria de personagens da família Beauchemin: Didace, o chefe do clã, a mulher Mathilde (já falecida em *Le Survenant*), a filha mais velha Marie-Amanda e o marido, Ludger Aubuchon, que vivem na ilha de *Grâce*, o filho Amable e a esposa Alphonsine, além de Ephrem, que morreu afogado antes do início do romance, e Alix, a mais nova dos Beauchemin, personagem que não será retomado pela autora. Dois personagens importantes de *Le Survenant* também estão aí presentes: Pierre-Côme Provençal³ e Jacob Salvail.

Conforme escreve André Vanasse, “on peut dire que Germaine Guèvremont est l’auteure d’un seul univers imaginaire qui a pour décor les îles de Sorel et la famille Beauchemin, mais c’est pour son plus grand bonheur et sa plus grande célébrité” (GRIGNON; GUÈVREMONT; LABERGE; RINGUET; RIVARD, 2008, p. 220). Citando Jean-Pierre Duquette, o crítico salienta a ótima recepção por parte do público leitor, que se explica graças a “cette qualité qu’on lui reconnaissait d’emblée, précisément:

³ No conto intitulado “Deux voisins plaident”, a rivalidade entre o pai Didace e o vizinho, Pierre-Côme Provençal, explorada em diversos momentos pelo romance que vamos analisar nesta seção, se faz presente depois que o cachorro da família Beauchemin aparece morto. As suspeitas recaem sobre o vizinho e o caso vai parar na justiça. No fim do conto, “tandis que les deux avocats s’évertuent à plaider la cause, Didace et Côme sortent du palais de justice, bras dessus, bras dessous. Compères, compagnons, ils se rendent à l’auberge voisine où sur certain point ils s’entendent à merveille” (GUÈVREMONT, 2012, p. 58).

l'authenticité de ses personnages'" (GRIGNON; GUÈVREMONT; LABERGE; RINGUET; RIVARD, 2008, p. 220). Podemos considerar que os contos de *En pleine terre* são uma espécie de "laboratório" para a elaboração do texto do romance que vai consagrar definitivamente a escritora, que é vista por muitos "comme une gloire nationale" (GRIGNON; GUÈVREMONT; LABERGE; RINGUET; RIVARD, 2008, p. 221).

1945, ano em que a autora publica *Le Survenant*, que fez um sucesso imenso de público e de crítica, é também o ano em que Gabrielle Roy lança *Bonheur d'occasion*, que recebe o Prix Femina em 1957. Podemos dizer que *Le Survenant* é o último grande romance da terra, com certeza um dois mais conhecidos e celebrados, editado no mesmo ano em que se publica o primeiro grande romance urbano e verdadeiro divisor de águas da literatura do Canadá de língua francesa.⁴

A história, contada em 19 capítulos, segue o ritmo das estações e do calendário litúrgico e tem a duração de um ano: de outubro de 1909 a setembro de 1910, o que o aproxima de *Maria Chapdelaine*, abordado anteriormente. *Le Survenant* se inscreve numa visão realista, que na opinião de Josée Bonneville é muito menos marcada ideologicamente do que a visão idealista, como é o caso em *Maria Chapdelaine*. No romance do *terroir* realista, a terra não é percebida como a salvação de um povo, muito menos como o fundamento de sua decadência. Embora, em linhas gerais, existam inúmeras semelhanças entre as diversas produções do romance da terra, como a oposição entre o aqui e "alhores", a questão da filiação e do casamento, bem como a referência ao universo agrário ritmado pelas estações do ano, a grande diferença da visão realista em relação à visão idealista consistiria na maneira de apresentar as coisas:

⁴ Em 2005, estreia a última adaptação do livro para o cinema, produzida por *Les Films Vision 4* e dirigida por Érik Canuel, a partir do roteiro de Diane Cailhier, tendo Jean-Nicolas Verreault no papel principal.

ce n'est pas la terre célébrée ou honnie qui constitue l'épicentre du récit, mais les humains qui y habitent. La terre ne siphonne donc pas toutes les énergies de l'écrivain. Elle est bel et bien là, elle est cause de joie ou de déception. Elle est vue comme essentielle, mais elle est pour ainsi dire en arrière-plan. Elle constitue le décor des écrits. Elle n'en n'est pas le sujet premier... (GRIGNON; GUÈVREMONT; LABERGE; RINGUET; RIVARD, 2008, p. 150)

O livro narra a chegada de um estrangeiro, numa noite de outono, na hora do jantar, à propriedade da família Beauchemin. Ali moram o patriarca, Didace, de 60 anos, seu filho Amable e sua nora Alphonsine, casados há três anos. Eles vivem na localidade chamada *Chenal du Moine*, na região de Sainte-Anne-de-Sorel, uma região próspera cercada de rios e de ilhas. Logo na primeira página, o forasteiro assoma à porta da casa dos Beauchemin e oferece seus serviços em troca de comida e moradia. Ele não diz como se chama e ninguém lhe pergunta. Convidado para sentar-se à mesa com a família, o rapaz hesita em se servir, quando ouve do ancião a seguinte frase: “– Quoi c'est que t'attends, **Survenant**? Sers-toi. On n'est toujours pas pour te servir” (GUÈVREMONT, 2005, p. 20, grifo nosso).

Mais tarde, quando perguntado pelo estrangeiro sobre o sentido da palavra, Amable o compara ao cachorro de estimação da família chamado “Z'Yeux-ronds”, um vira-lata estropiado, que dois anos antes seguiu a carroça dos Beauchemin da estrada até o *Chenal du Moine* e acabou sendo adotado pela família. Ele lhe responde maldosamente: “– Un survenant, si tu veux le savoir, c'est quelqu'un qui s'arrête à une maison où il est pas invité... et qui se décide pas à en repartir” (GUÈVREMONT, 2005, p. 47).

O título do romance merece uma explicação e suscita, na nossa opinião, uma reflexão sobre sua tradução em português. O personagem do forasteiro não revela o seu nome de batismo. Sua origem e história pregressa vão permanecer um mistério ao longo de todo o livro. Ele é nomeado pela primeira vez por Didace Beauchemin, que utiliza uma palavra formada a partir do verbo

“survenir” e que significa “arriver, venir à l’improviste, brusquement”, sendo sinônima de “apparaître, se manifester, se produire” (LE ROBERT, 2014, p. 2477). No *Petit Robert*, encontramos ainda o substantivo “survenant”, termo do francês do Canadá, que significa: “personne qui survient”, além de “survenance” com o sentido de “apparition, création”, que pertence à linguagem jurídica (LE ROBERT, 2014, p. 2477). No romance, a forma “Survenant” alterna, com frequência, com a forma “Venant” (GUÈVREMONT, 2005, p. 21). Daí se falar do “Survenant” ou do “Venant” da família Beauchemin, já que aos poucos, apesar dos ciúmes que desperta no filho e na nora, ele será adotado pelo velho Didace, que vai se identificar com o forasteiro e considerá-lo como o filho que gostaria de ter tido. Em português, poderíamos, sem grandes problemas, traduzir o título do livro por “O Sobrevindo” mantendo o mesmo sentido do original. Gostaríamos de concluir esses comentários, citando de memória a tradução brasileira do título do filme inspirado no livro, que foi exibido por aqui num canal de televisão a cabo. A opção por traduzi-lo por “O Aparecido” pareceu-nos uma solução bastante interessante, uma vez que Aparecido, que é nome próprio no Brasil, é “a variante masculina de Aparecida, nome de origem religiosa, e brasileira, que surgiu em homenagem à ‘Nossa Senhora Aparecida’, cujo significado é ‘a que apareceu’” (APARECIDO, 2019).

No segundo capítulo, a narrativa recua no tempo para relatar fatos ocorridos antes do início da diegese: a morte da esposa, Mathilde, a referência à filha mais velha, Marie-Amanda, que vive na Ilha de *Grâce* com o marido e a filha, que se chama Mathilde em homenagem à avó. O leitor conhece ainda Pierre-Côme Provençal, sexagenário como Didace, que ocupa as funções de prefeito da paróquia e guarda-florestal. Desejoso de tentar mais um mandato nas próximas eleições, ele se orgulha dos quatro filhos “robustes, forts et vaillants” (GUÈVREMONT, 2005, p. 26). A antiga rivalidade entre ele e o chefe do clã Beauchemin atenuou-se com o passar dos anos, sobretudo agora, que este último carece de um descendente à

altura para conservar o patrimônio que construiu com tanto esforço. Afinal de contas, o que esperar de “Amable-Didace, le sixième du nom”, seu único filho homem, que “ne serait jamais un vrai Beauchemin, franc de bras comme de cœur, grand chasseur, gros mangeur, aussi bon à la bataille qu’à la tâche, parfois sans un sou vaillant en poche, mais avec de la fierté à en recéder à toute une paroisse”? (GUÈVREMONT, 2005, p. 29). E o que dizer da nora? De compleição frágil, Phonsine é desajeitada, desastrada e incapaz de manter uma casa limpa, além de não ter nenhum talento para cozinhar. O sogro a considera “une femme qui pèse pas le poids. Et sans même un petit dans les bras, après trois années de mariage” (GUÈVREMONT, 1990, p. 29). Outro personagem importante referido nesse capítulo é Angéline Desmarais, que mora com o pai numa propriedade vizinha à da família Beauchemin. “Travailleuse et ménagère” (GUÈVREMONT, 2005, p. 26), ela manca de uma perna e já não é mais tão jovem. Mas o futuro lhe reserva uma surpresa e uma grande decepção, como se verá a seguir.

A chegada do forasteiro, denominado o “grand-dieu-des-routes” pelos locais, representa um alento para a família. Sua presença vai perturbar o equilíbrio daquela comunidade e alterar o jogo de forças da luta pelo poder entre a família Beauchemin e a família de Pierre-Côme Provençal. A balança, a partir de agora, vai pender de novo para o lado dos Beauchemin (LEMIRE, 1982, p. 954). Didace se identifica a tal ponto com o Venant que o imagina vivendo no futuro como um “habitant”, pai de família e instalado na terra dos Desmarais. Na verdade, este último acaba tomando o lugar, no coração do patriarca, de Amable, o filho preguiçoso e doentio, que não aguenta o ritmo pesado dos trabalhos na propriedade da família.

Ao longo do romance, o mistério com relação à origem do personagem do Survenant só faz crescer a desconfiança, mas também a curiosidade e admiração em torno dele. Sua compleição robusta e o cabelo ruivo o aproximam de um “highlander”⁵. Por

⁵ Originário das Terras Altas da Escócia.

outro lado, ele apresenta diversas habilidades e características que levam a crer que seria descendente de índios (GUÈVREMONT, 2005, p. 119). No capítulo III, o narrador dá uma descrição detalhada do estrangeiro, através do olhar admirativo de Angéline (GUÈVREMONT, 2005, p. 38), na qual são ressaltadas sua beleza e força física. A jovem “infirmo”, que se apaixona perdidamente por ele, logo vai entender que seu objeto de desejo é um nômade inveterado que não tem nenhuma intenção de deitar raízes no coração de ninguém.

Trabalhador incansável, o “Venant des Beauchemin” possui inúmeras habilidades manuais. Exímio carpinteiro, é capaz de restaurar e construir móveis e constrói uma canoa para o patrão. Sabe tocar “harmonium” (espécie de piano), conhece inúmeras canções do repertório tradicional, já viajou por diversos lugares, conheceu outros países, sabe cantar e declamar e encanta a todos com suas histórias. Gostaríamos de ressaltar o fato de que Germaine Guèvremont, ao criar o personagem do Survenant, neste que é muito provavelmente o texto mais bem realizado do ciclo de romances da terra, deu origem a um verdadeiro “mito” literário.

A presença do forasteiro entre os moradores do *Chenal du Moine* vai funcionar como um revelador dos preconceitos de uma sociedade fechada sobre si mesma e satisfeita em viver segundo o ritmo das estações, sem manifestar nenhuma curiosidade pelo que acontece além dos limites do lugar onde vive. Para Laure Provençal, esposa do prefeito, “garder un étranger de même, c’est pas chanceux: celui-là peut rien que vous porter malheur” (GUÈVREMONT, 2005, p. 113).

Logo as façanhas do forasteiro vão se tornar verdadeiras efemérides no calendário do *Chenal du Moine*: em primeiro lugar, a briga com Odilon, o filho mais velho de Pierre-Côme Provençal, da qual o Venant sai vencedor; em segundo lugar, a luta espetacular contra “Louis l’Étrangleur”, supostamente “campeão da França”, durante a passagem de um circo pela cidade, que será a ocasião para o herói mostrar sua força hercúlea, sendo aclamado por todos. Depois de mais essa vitória, ele arrasta Joinville

Provençal o filho mais novo do prefeito, para uma taverna e o faz gastar toda a receita obtida com a venda de produtos na feira numa rodada de bebida em comemoração ao seu feito. E aqui começa o declínio do “mito” que marcou a vida não apenas da família Beauchemin, mas também a dos habitantes do *Chenal du Moine*, para os quais existe um “antes” e um “depois” da chegada do “grand-dieu-des-routes” (LEMIRE, 1982, p. 954).

Eis que o lado obscuro do personagem, sua paixão pelo álcool, vem à luz. A partir daí, o leitor é informado sobre os motivos por trás das escapulidas misteriosas do Survenant, e sobre as idas a Sorel com o pai Didace para farras em tavernas e bordeis regadas a álcool.

E assim como surgiu do nada, um belo dia, o Venant vai embora sem avisar.

É digno de nota o “resgate” operado por Angéline em relação à memória do amado, que não quer ver manchada: ela vai pagar todas as dívidas contraídas pelo estrangeiro, dizendo aos credores que o faz a pedido e com os recursos deixados por ele.

Alguns dos temas caros ao romance da terra estão presentes no texto da autora de *Marie-Didace*, como o respeito às tradições e ao modo de vida camponês. De acordo com Boivin, “les paysans sont rivés à leur terre, qu’ils cultivent avec amour et ambition. Didace est attaché à sa terre et ne fait qu’un avec elle. Il y est demeuré fidèle, même après la mort de sa femme, comme il est resté fidèle à la pratique du culte” (BOIVIN, 1996, p. 79). A importância da religião é outro elemento essencial do ciclo de romances regionalistas por nós estudado. No texto em tela, o Survenant acompanha, em algumas ocasiões, a família Beauchemin à igreja. Angéline é muito religiosa e assiste semanalmente à missa dominical. Ela gosta de ler no domingo à tarde e sua “biblioteca” se resume a dois livros: “son missel et un prix de classe: *Geneviève de Brabant*. Elle alternait, lisant dans l’un, un dimanche, et le dimanche suivant, dans l’autre, sans jamais déroger” (GUÈVREMONT, 2005, p. 54).

Vamos agora ressaltar alguns pontos de contato entre o romance de Germaine Guèvremont e *Maria Chapdelaine*. A oposição entre nomadismo e sedentarismo, mencionada a propósito do livro de Louis Hémon, é bastante enfatizada em *Le Survenant*. O personagem do Survenant, nômade por excelência, se opõe ao de Didace Beauchemin que “incarne la permanence et la durée. Héritier du patrimoine, il est profondément enraciné dans son milieu et très attaché à la terre qu’il vénère, car elle offre des compensations même si elle est exigeante” (BOIVIN, 1996, p. 78). O encontro que o forasteiro e Angelina têm com um grupo de “gypsies”, povo nômade, no capítulo XV, ainda que seja acessório em relação à intriga do romance, é bastante revelador de duas visões de mundo totalmente opostas. Ao perceber que a moça fica escandalizada quando avista um casal de ciganos se acariciando à beira da estrada, o Survenant lhe diz: “Faut jamais mépriser ce qu’on comprend pas [...]” (GUÈVREMONT, 2005, p. 169).

A busca pela liberdade, encarnada pelo *Survenant*, é homóloga à do personagem do “coureur de bois”⁶ do texto de Louis Hémon. Ainda segundo Boivin,

comme François Paradis, l’aventurier et le coureur de bois, il est un véritable héros mythique [...]. Le “grand-dieu-des-routes” est associé à la recherche de la liberté. Il refuse de s’attacher au Chenal du Moine et à Angéline, préférant, à l’espace clos de la terre, les vastes espaces du monde. Le Survenant ne tient pas en place” (BOIVIN, 1996, p. 79).

André Vanasse afirma, por outro lado, que

il faut bien reconnaître que le Survenant ressemble moins à François Paradis, le coureur de bois de *Maria Chapdelaine* qui commerçait avec les Indiens, qu’à Lorenzo Surprenant qui propose à l’héroïne du roman de Louis Hémon “l’inconnu magique des

⁶ Laurent Maillot, referindo-se ao forasteiro, escreve: “ce grand-dieu-des-routes’, avatar du coureur de bois” (MAILLOT, 2003, p. 88).

villes". Chose certaine, les deux fugues du Survenant lors de son séjour au Chenal du Moine ont pour objet la ville et non pas la forêt, comme certaines connotations de son appartenance à l'univers des Indiens le laissaient présager (LEMIRE, 1982, p. 956).

Na verdade, o Survenant é considerado um selvagem pela família Provençal como vimos na fala da esposa do prefeito citada mais acima.

Conclusão

A leitura de dois clássicos do romance da terra do Canadá francês revela-se extremamente desafiadora, na medida em que esses escritos são muito pouco estudados no Brasil. Numa consulta rápida a diversos números das revistas *Canadart* e *Interfaces Brasil/Canadá*⁷, em nossa biblioteca pessoal, constatamos a ausência quase total de artigos sobre uma produção literária que se estendeu por quase um século. Em que pese a visão negativa frequentemente colada ao romance de Louis Hémon, cujas vozes, na visão de muitos, fariam coro à ideologia da conservação veiculada pela elite nacionalista do Quebec, baseada numa visão fechada e defensiva de uma comunidade dominada histórica e politicamente, consideramos que o texto, que se tornou um *best-seller* internacional, sendo traduzido para várias línguas, mereceria ser mais bem conhecido no Brasil. Com relação ao romance de Guèvremont, que conheceu um imenso sucesso de público e de crítica em seu país de origem, notamos que faltam estudos críticos relevantes capazes de traduzir esse fenômeno literário para o público leitor brasileiro.

Gostaríamos de concluir com uma citação de Aurélien Boivin na qual reproduz a opinião do poeta e crítico literário Alfred DesRochers – amigo de Germaine Guèvremont, que serviu de

⁷ Editadas, respectivamente, pela Universidade do Estado da Bahia e pela Associação Brasileira de Estudos Canadenses (ABECAN).

modelo para a construção do personagem do forasteiro⁸ –, com relação ao autor de *Maria Chapdelaine*: “Alfred DesRochers ‘se refuse à admettre que Louis Hémon est mort tragiquement à Chapleau. Non, il est venu au Chenal du Moine. C’est lui le Survenant mystérieux, dont nul ne connaît la véritable identité’” (BOIVIN, 1996, p. 82).

Referências

APARECIDO. *In: Dicionário de nomes próprios*. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/aparecido/>

Acesso em: 27 de abril de 2019.

BOIVIN, Aurélien. **Pour une lecture du roman québécois: De Maria Chapdelaine à Volkswagen Blues**. Montréal: Nuit Blanche Éditeur, 1996.

CHOVRELAT, Geneviève. **Louis Hémon, la Vie à écrire**. Leuven (Louvain, Belgique): Peeters, 2003.

GIRARD, Rodolphe. **Marie Calumet**. Montréal: Bibliothèque Québécoise, 2005.

GRIGNON, C.-H; G. GUÈVREMONT; A. LABERGE; RINGUET; A. RIVARD. **Trois visions du terroir: récits et nouvelles**. Montréal: XYZ Éditeur, 2008. (Romanichels plus)

GUÈVREMONT, Germaine. **Le Survenant**. Montréal: Bibliothèque Québécoise, 2005.

_____. **En pleine terre**. Montréal: Bibliothèque Québécoise, 2012.

_____. **Marie-Didace**. Montréal: Fides, 2015.

HÉMON, Louis. **Maria Chapdelaine: Récit du Canada français**. Paris: Le Livre de Poche, 1954.

LABERGE, Albert. **La scouine**. Montréal: Quinze, 1981.

LACOMBE, Patrice. **La terre paternelle**. Montréal: Bibliothèque Québécoise, 2004.

⁸ Ver, a esse respeito, “Génèse d’un mythe”, texto introdutório à edição de *Le Survenant* (2005), escrito por Yvan G. Lepage, p. 10.

LEMIRE, Maurice (dir.). **Dictionnaire des œuvres littéraires du Québec**. Tome III (1940-1959). Montréal: Fides, 1982.

_____. **Dictionnaire des œuvres littéraires du Québec**. Tome II (1900-1939); 2e édition revue, corrigée et mise à jour. Montréal: Fides, 1987.

Le petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la Langue Française. Paris: Le Robert, 2014.

MAILLOT. Laurent. **La littérature québécoise depuis ses origines**. Montréal: Typo, 2003.

PROULX, Bernard. **Le roman du territoire**. Montréal: Université du Québec à Montréal, 1987. (Les cahiers d'études littéraires)

RINGUET. **Trente arpents**. Montréal: Fides, 1976.

SAVARD, Félix-Antoine. **Menaud, maître-draveur**. Montréal: Bibliothèque Québécoise, 2005.

A internacionalização da obra de Jules Verne; agentes, movimentos e ações

Edmar Guirra
Colégio Pedro II / NEFB-CPII

Jules Verne (1828-1905) é um nome bastante conhecido seja pelos seus romances, pelos diversos filmes baseados na sua obra ou, mais atualmente, pelas HQ's e aplicativos de contos interativos inspirados nos seus romances, além dos jogos on line. A pesquisa que ora atualizo e apresento¹ adentra esse espaço de sucesso e tenta entender como, no Brasil, se iniciou a circulação do nome e da obra desse autor vinculado ao universo juvenil. Na perspectiva dos campos literário e editorial, estudo as condições de publicação e circulação de Jules Verne, em jornais brasileiros, de 1863 a 1910, com base nos documentos disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira. Busco entender, em uma perspectiva transatlântica, a implicação de diversos agentes no processo coletivo empreendido para a circulação da obra desse escritor no nosso país e saber, em que medida, sua permanência opera na dinamização de um terreno propício para o desenvolvimento da literatura juvenil no Brasil. Tratarei, neste artigo, de apresentar alguns dados sobre o início da internacionalização da obra de Jules Verne.

Uma pesquisa mais aprofundada dos romances e suas primeiras vias de publicação revela que, com ajuda de Pierre-Jules Hetzel, editor de Verne, o autor teve toda sua obra publicada em

¹ Trata-se de uma pesquisa em curso. Uma etapa desse trabalho já foi publicada em forma de artigo na *Pensares em revista* - periódico eletrônico do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, nº 4, Ano 2014, com o título: Jules Verne na imprensa brasileira do século XIX, disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/issue/view/920>

formato de folhetim, no *Magasin d'éducation et de récréation* - no qual publicou quarenta e um de seus romances, e também em diversos jornais que circulavam durante parte do Segundo Império e na Terceira República na França. Vivendo na chamada “civilização do jornal”, segundo noção de Kalifa *et alii*², Verne soube se adequar a ela, sendo ele próprio um leitor marcado pelos modos de produção e circulação dos impressos por ela engendrado. Seu renome se deve, entre outros, à larga difusão que a imprensa permitiu. Através dela, autor e obra poderão ultrapassar as fronteiras do continente europeu, atravessar o Atlântico e alcançar países como o Brasil, ainda no século XIX.

No sítio da Hemeroteca Digital Brasileira, cinco décadas foram selecionadas, já que compreendem o período da produção romanesca de Jules Verne na França. No quadro vê-se o número de ocorrências aos nomes Jules e Júlio Verne em periódicos brasileiros por décadas, perfazendo um total de 13.564 ocorrências³ encontradas até o momento.

Década	Número de ocorrências	
	Jules Verne	Júlio Verne
1860-1869	61	906
1870-1879	932	2227
1880-1889	164	2966
1890-1899	186	2620
1900-1909	238	3264
Total:	1.581	11.983

Desse vasto material, classificamos as notícias encontradas em cinco categorias: anúncios de lançamento e venda de

² KALIFA, Dominique, RÉGNIER, Philippe, THÉRENTY, Marie-Ève & VAILLANT, Alain (dir.). *La civilisation du journal. Histoire culturelle et littéraire de la presse française au XIX^e siècle*. Paris: Nouveau monde, 2011.

³ Em pesquisa realizada em 2014, foram contabilizadas 3692 ocorrências. A considerável alteração nesse número se deve ao fato de que o site da Hemeroteca Brasileira atualiza, frequentemente, as digitalizações de periódicos.

Anúncios de lançamento e venda de romances em livrarias

As primeiras notícias sobre o lançamento de romances de Jules Verne em volume em terras brasileiras datam de 1874. São numerosos os anúncios de venda de romances de Verne em jornais brasileiros. As notícias atestam que de 1874 a 1909 os romances de Jules Verne circulavam na região Norte, Nordeste, Sul e Sudeste do país, podendo ser encontrados no Amazonas, Maranhão, Fortaleza, Bahia, Santa Catarina e Rio de Janeiro.

A primeira notícia encontrada saiu no *Publicador Maranhense* de 24 de fevereiro de 1874 e “agradece ao digno Sr. B. L. Garnier, infatigável em dotar as nossas livrarias e bibliotecas de bons e belos livros, editor de *Cinco semanas em balão* [...] uma produção do muito estimado escritor Jules Verne”.

No montante das ocorrências, há repetição de títulos de romances vernianos postos à venda em livrarias e anunciados em um jornal. Por exemplo, *O Apóstolo*, diário católico carioca que além de notificar os fiéis dos eventos religiosos também informava sobre os acontecimentos da Corte, do Brasil e do mundo, na “Seção de Anúncios”, publicou durante quase todo o ano de 1878 uma lista de livros vendidos na Livraria Católica, situada no número 16 da Rua do Ouvidor, na qual chegou a figurar de uma só vez vinte e um títulos de Verne.

A larga difusão da obra de Jules Verne no Brasil corrobora a hipótese do “simultaneísmo” e da globalização da cultura no século XIX, como preveem os estudos coordenados por Marcia Abreu e Jean-Yves Mollier. Analisando as datas de lançamento dos volumes na França e no Brasil até o ano de 1878, é possível afirmar que todos os títulos do escritor publicados na França já tinham sido traduzidos para o português e se encontravam à venda aqui naquele ano.

O anúncio do cotidiano carioca *O Apóstolo*, de 5 de abril de 1878, reúne em duas colunas os 17 títulos vendidos pela Livraria Católica. Naquela data, o último volume de Verne publicado na França tinha sido *As índias negras*, em abril de 1877. Isso nos permite dizer que o romance levou um ano para chegar ao Brasil e ser traduzido para o português pela Livraria Católica. No entanto, esse tempo é ainda mais curto se observarmos as notícias sobre “Títulos recém-chegados” de outros jornais, em outros anos.

Romance	Publicação na França	Publicação no Brasil	Tempo decorrido entre publicações
<i>Michel Strogoff</i>	Agosto de 1876	Outubro de 1876 (O Mercantil)	3 meses
<i>Um capitão de 15 anos</i>	Novembro de 1878	Janeiro de 1879 (O Apóstolo)	3 meses
<i>A Jangada</i>	Novembro de 1881	Janeiro de 1882 (Gazeta de notícias)	3 meses
<i>Soberbo Orenoco</i>	Novembro de 1898	Janeiro de 1899 (Cidade do Rio)	3 meses

Apesar de não se poder generalizar, nota-se uma regularidade no tempo despendido para a tradução e publicação desses volumes de Verne. No entanto, pode-se dizer que a rapidez da publicação está aliada ao sucesso de vendas de Verne na França e à crescente popularidade do autor no Brasil. Nesse sentido, é compreensível a frequência com que se ressalta o trabalho do “infatigável” ou “incansável” Sr. B. L. Garnier.

Notícias sobre o gênero e o público leitor

Ainda com relação às notícias sobre os anúncios de venda de livros de Jules Verne, não é raro que estas estejam acompanhadas

de uma breve descrição da trama ou de uma crítica, com frequência, positiva. Nessas descrições ou críticas formulam-se indicações sobre o gênero que Jules Verne escrevia, delineiam-se traços dos objetivos instrutivos ao se proceder à leitura de um romance de Verne e menciona-se o público leitor. Quando o *Publicador Maranhense* anuncia *Cinco semanas num balão* em 24 de fevereiro de 1874, não deixa de mencionar implicitamente a relação interdiscursiva que se estabelece no romance entre a Literatura, a Ciência e a História com a menção dos nomes de verdadeiros viajantes exploradores da África ligados ao do fictício Dr. Fergusson, personagem da trama:

E depois de mil peripécias e aventuras, como é fácil imaginar e fora longo enumerar, o que não se compadece com a natureza de um esboço a *vol des oiseaux*, voltou o Dr. Fergusson a Londres acompanhado do seu fiel amigo e dedicado servo tendo realizado, como era seu intento, a verificação exata dos fatos e observações geográficas coligadas pelos Srs. Barth, Burton e Speke.”

Publicador Maranhense, 24 de fevereiro de 1874.

Reforçando o caráter instrutivo geográfico do romance *Michel Strogoff* (1876), o jornal carioca *O Mercantil* elabora uma crítica positiva de duas colunas na primeira página em 14 de outubro de 1876, situando a trama na esteira da vulgarização científica, felicitando a presença da dominante descritiva e mencionando a primeira via de publicação do romance na França, que o vincula ao público juvenil:

Acaba de sair da casa Garnier a versão feita por Fortúnio da primeira parte do romance derradeiro do fértil e popular escritor Jules Verne que, nesses tempos últimos, mais há esforçado-se para a vulgarização da ciência [...] Salvo a parte dramática ou verdadeiramente romântica do livro, e que no entanto é cheia de interesse e repleta de episódios espirituosos, há em tudo a mais perfeita exatidão e completa verdade. O fim de Verne é vulgarizar a ciência, e isso ele consegue prendendo a atenção do leitor pois não entra em longas dissertações

teóricas, pouco cabidas, em livros de leituras fugitivas e feitos para serem compreendidos por todos. É digno de elogio a rapidez com que o infatigável e laborioso Sr. Garnier fez verter este volume para a nossa língua. Apenas há mui pouco tempo acabou a publicação da primeira parte deste romance científico no *Magasin d'Éducation* e depois saiu em livro da casa de Hetzel [...]"

O Mercantil, 14 outubro de 1876.

Frequentemente, em tom elogioso, ressalta-se o caráter útil da obra de Verne, o aspecto visionário do autor ou, ainda, sublinham a relação interdiscursiva entre literatura e ciência.

No entanto, não é exclusivamente uma crítica positiva que gira em torno da obra de Verne. Notícias do *Imprensa Industrial* e do *Ilustração Brasileira*, e outras tantas de *O Apóstolo* apontam a relação interdiscursiva entre a Literatura e a Ciência na obra de Jules Verne criticando-a fortemente, num tom moralizante. Não é raro ver esses jornais acusando Verne de ser um vulgarizador e aconselhando os jovens leitores brasileiros a abandonar os romances científicos por serem inúteis e nocivos, como no exemplo que segue:

Um livro mau basta-lhe esse simples qualificativo para dever ser logo, logo, condenado a nossa execração. [...] Naquelas páginas douradas, muitas vezes alinhadas com ornamentos capciosos de uma estudada eloquência, oculta-se um corrosivo mortal debaixo de formas agradáveis aos sentidos, assim como entre os homens o detestável vício debaixo da capa da hipocrisia. [...] Se um marinheiro, numa linguagem rude e despojada de enfeites oratórios nos disser que chegou a tocar com os dedos a extremidade do eixo do globo no polo boreal, não o acreditamos, mas se em vez desse vier um Jules Verne afirmar-nos que teve uma conferência científica com um matemático lunar, curvamos a cabeça imbecilmente convencidos, e damos foros de verdade a uma tão disparatada afirmativa. O perigo não está tanto na história em si, como na maneira de a contar. As doutrinas mais torpes e detestáveis são para nós um código de preceitos aceitáveis se expendidas em aparatoso estilo e revestidas de imagens bonitas. Hoje mais do que

nunca, periga a boa-fé do leitor, se comete a indiscrição de se entregar às más leituras recomendadas pela moda. Estamos no século das lantejoulas como afirma sensatamente o Padre Senna Freitas [...] A bíblia caiu desastrosamente como uma coisa absoluta, aniquilada pelo braço de Robespierre, Marat e Danton! Hoje só é bom aquilo que é bonito.

O Apóstolo, 24 de outubro de 1877.

Ou ainda em 1883, no mesmo jornal:

Como vulgarizadores da ciência não se devem ainda procurar os romances. A ciência tem por objeto conhecimentos profundos, ideias certas, demonstradas, daquilo que pretendemos compreender afim de ilustrar-nos. O romance tem fim diverso. Embora semeie noções científicas, estas são mescladas de probabilidades arrojadas, de ideias problemáticas, de demonstrações superficiais. Abandonar, pois, os veículos certos – tratados científicos, enciclopédias populares – e buscar ciência na fonte envenenada dos romances é ilusão, ou pelo menos, é não querer verdadeiramente instruir-se. Jules Verne, feliz e engenhoso ideólogo, tem escrito muito. São populares os seus livros e ninguém mais do que ele respeita a decência e o decoro de seus jovens leitores. Porém, o que de extraordinário se encontra em suas narrativas que não se ache na mais elementar sinopse da ciência que se queira estudar? E não será nocivo ao novel leitor acreditar que são conceitos românticos aquelas mesmas noções que o autor tanto se esforçou em demonstrá-las como verdadeiras? Abandonemos, pois, esses romances por inúteis e nocivos.

O Apóstolo de 13 de julho de 1883.

Os dados que ora apresentei têm a pretensão de contribuir com as discussões que giram no entorno da globalização da cultura no século XIX. Esses estudos evidenciam que as fronteiras nacionais não são um empecilho para o trânsito de livros, revistas, espetáculos e impressos em geral; revelam igualmente que as noções de um único centro e periferias são pouco apropriadas. Quando se consideram as relações entre outros lugares que não a

França, como por exemplo, Portugal e Brasil, vê-se que havia outros centros e eles nem sempre eram fixos. A antiga colônia destaca-se em diversos aspectos como na rapidez de produção de traduções de romances ou na quantidade de leitores. Assim, não há um centro fixo nem uma periferia absoluta, como um fim de linha da cadeia de transmissão da cultura. Por isso, o conceito de circulação definido pelo grupo coordenado por Marcia Abreu e Jean-Yves Mollier é tão apropriado, pois ele enfatiza a ideia de movimento e não estabelece lugares fixos de partida e de chegada. Desse modo, se tornam irrelevantes as ideias de imitação e de atraso cultural, que resultam da supervalorização de algumas das nações mais desenvolvidas da Europa e de uma falta de atenção aos modos específicos de produção da cultura letrada nas diferentes partes do globo, seus fluxos e conexões, que são muito mais intensos do que normalmente se supõe.

As ocorrências ao nome e à obra de Jules Verne encontradas ao longo da segunda metade do século XIX e início do século XX em periódicos brasileiros levam à conclusão que o nome de Jules Verne circula de norte ao sul do Brasil com forte presença no Rio de Janeiro, capital do país à época e sede da editora Garnier.

Embora a primeira notícia que diz respeito ao autor date de 1867 e trate da publicação do romance-folhetim *As Aventuras do Capitão Hatteras* na seção no diário *Jornal do Brasil*, seu nome e obra se tornam mais popularmente conhecidos pelos romances em volume, mais fortemente difundidos a partir de 1874 sob a edição e tradução da editora Garnier.

Por volta de 1874, o nome do escritor e sua obra já são suficientemente conhecidos no Brasil. Não raro os vemos citados em contextos diferentes, não necessariamente ligados à literatura. A imagem de autor gerada com base na análise desse tipo de notícia é a de um escritor célebre, cuja vida e obra interessam ao público brasileiro e merecem ser divulgadas. À medida que o século avança, torna-se mais frequente o vínculo do nome de Jules Verne à imagem do artista visionário, profético, que tem suas invenções romanescas realizadas na vida cotidiana. Essa

associação se tornará um clichê e perdurará ao longo do século XX e XXI, constituindo uma das características mais citadas por especialistas e não especialistas na obra de Verne. Arelado a essa imagem, o gênero literário criado por Jules Verne poderá ser delineado: trata-se um autor que torna os feitos e as descobertas da ciência palatáveis, transformando-os em literatura para jovens. Essa característica se desdobrará no século XX como uma outra largamente difundida: Verne é o “pai” da ficção científica, gênero para o qual escreve quase exclusivamente, a fim de agradar e instruir jovens leitores.

Para além do material apresentado, foram igualmente encontrados outros tipos de ocorrências que dizem respeito à obra de Jules Verne no período proposto: circulação de romances-folhetim, críticas negativas ou positivas a traduções, anúncio de adaptações teatrais no Brasil, exibição de filmes em salas de projeção no início do século XX e notícias de obituário que, frequentemente, enumeram aspectos da vida e características do autor e sua obra, mostrando sua importância e inserção na sociedade brasileira. Essas notícias, veiculadas nos periódicos brasileiros dos oitocentos, reiteram a ideia de que o nome de Jules Verne e a circulação da sua obra no Brasil constituiriam um elemento importante na dinamização do terreno da literatura juvenil no nosso país e teriam auxiliado sobretudo na formação de um público leitor ávido de aventuras, corroborando, assim, com a noção de globalização da cultura no século XIX.

Referências

ABREU, Márcia (Org.). **Romances em movimento**. A circulação transatlântica dos impressos (1789-1914). São Paulo: Ed. UNICAMP, 2016.

_____. **Trajetórias do romance**: circulação, leitura e escrita nos séculos XVIII e XIX. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Le champ littéraire. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**. v. 89, nº 1, p. 3-46, 1991.

BUTCHER, William. **Jules Verne - The definitive biography**. Nova Iorque: Thunder's Mouth press, 2006.

COMPÈRE, Daniel; MARGOT, Jean-Michel. **Entretiens avec Jules Verne**. Genève: Slatkine, 1998.

DUSSEAU, Joëlle. **Jules Verne**. Paris: Perrin, 2005.

ESPAGNE, Michel. La notion de transfert culturel. **Revue Sciences/Lettres**, n. 1, 2013.

JOYEUX-PRUNEL, Béatrice. Les transferts culturels. Un discours de la méthode. In: **Hypothèses**. 2012/1, p. 151-152.

KALIFA, Dominique, RÉGNIER, Philippe, THÉRENTY, Marie-Ève & VAILLANT, Alain (dir.). **La civilisation du journal**. Histoire culturelle et littéraire de la presse française au XIX^e siècle. Paris: Nouveau monde, 2011.

LEÃO, Andréa Borges. Vamos ao Brasil com Jules Verne? Processos editoriais e civilização nas *Voyages extraordinaires*. In: **Revista Sociedade e Estado** [online]. Vol. 27, nº 3 – Set/Dez 2012, p. 494-517.

Jornais consultados em <http://memoria.bn.br/hdb/periodo.aspx>
A Regeneração, 12 janeiro de 1882, nº 2 e 10 de dezembro de 1882, nº 96.
Cidade do Rio, 6 de março de 1897, nº 65; 15 de junho de 1897, nº 153; 31 de janeiro de 1899, nº 29 e 5 de novembro de 1901, nº 33.
Ilustração Brasileira, 15 de outubro de 1876, nº8.
Imprensa Industrial, 10 de outubro de 1876, nº 1.
Jornal do Amazonas, 15 de março de 1877, nº 169.
Jornal do Brazil, 23 de janeiro de 1867, nº2.
Le Messenger du Brésil, 8 de junho de 1893, nº 327.
Mercantil, 18 de agosto de 1876, nº 90; 14 de outubro de 1876, nº 79 e 11 de fevereiro de 1877, nº 16.
O Apóstolo, 24 de dezembro de 1876, nº 135; 31 de janeiro de 1877, nº 11; 24 de outubro de 1877, nº 122; 5 de abril de 1878, nº 39; 24 de janeiro de 1883, nº 8; 13 de julho de 1883, nº 78; 2 de abril de 1886, nº 38; 1 de abril de 1887, nº 39 e 27 de maio de 1896, nº 62.

Pedro II, 20 de janeiro de 1889, nº 9.

Publicador Maranhense, 24 de fevereiro de 1874, nº 44; 18 de outubro de 1874, nº 236; 24 de fevereiro de 1874, nº 44; 12 de junho de 1875, nº133; 6 de fevereiro de 1876, nº 29; 16 de fevereiro de 1878, nº 39 e 31 de outubro de 1878, nº 250.

Considerações didático-discursivas sobre os marcadores de oposição e concessão no Francês

Jorge de Azevedo Moreira
Colégio Pedro II / NEFB-CPII

Oposição, uma noção instigante

Os conectivos costumam ocupar um lugar de importância nos estudos de uma língua, seja materna, seja estrangeira. Em língua estrangeira, e aqui focaremos o francês, seu aprendizado se inicia de modo relativamente intuitivo, por meio de diálogos e textos escritos simples. De fato, conectivos como *parce que*, *donc* e *mais* podem ser vistos logo nas primeiras aulas dessa língua, sem maiores minúcias.

Obviamente, à medida que o aluno progride em seu aprendizado, muitos outros conectivos vêm a ser conhecidos, chegando-se a um ponto em que se reservam lições específicas para eles, nas quais se propõem sistematizações mais ou menos aprofundadas. Os conectivos se relacionam a estratégias específicas dentro de um texto, o qual poderíamos encarar como um projeto de ação e de influência de um sujeito sobre o interlocutor, e não como um mero transmissor de informações, como observa Charaudeau (2005, p. 11). Essa é a concepção da análise semiolinguística do discurso, sobre a qual pautaremos muitas de nossas apreciações. Nessa perspectiva teórica, o texto é considerado como a manifestação material de um ato de comunicação, num processo que se assemelha a uma encenação, regida por finalidades diversas (CHARAUDEAU, 2008, p. 77). O termo “discurso” se relaciona, assim, à ocorrência concreta desse ato de comunicação.

Foi justamente sob a ótica do discurso que, por duas vezes dentro do exercício de docente, uma classe particular desses conectivos, os de oposição, me incutiu notável interesse.

A primeira vez se deu não numa aula de francês, mas sim de português, quando eu trabalhava como professor dessa disciplina. Ao abordar as conjunções coordenativas adversativas, expliquei brevemente que elas introduziam uma oração que se opunha ao sentido da anterior. Ao pedir exemplos, um aluno proferiu a seguinte frase: “Eu sou rico, mas eu trabalho”.

A frase está perfeita, seja do ponto de vista sintático, seja no âmbito semântico. No entanto, o exemplo dado me provocou certo embaraço no momento de analisá-lo, já que a oração introduzida por “mas” (“eu trabalho”) não representa exatamente uma oposição à anterior (“eu sou rico”). Ao contrário: é possível facilmente imaginar ambas concatenadas numa relação de causa e efeito, na qual poderíamos utilizar uma conjunção como “porque”: “Eu sou rico, porque eu trabalho”.

Comentei que o exemplo dele fora muito bom, porque trabalhava com uma perspectiva além da frase. A oposição se daria não entre as duas orações escritas / pronunciadas, mas entre a frase e uma determinada crença de um interlocutor, declarada ou não. O segmento sintático “mas eu trabalho” se oporia a uma espécie de acusação da parte de alguém que considerasse o conforto financeiro do locutor como pouco legítimo, obtido sem maior esforço. Em resumo, a oposição se processaria entre um elemento explícito e outro implícito.

Minha curiosidade acerca dos marcadores opositivos seria reforçada alguns anos depois, já na qualidade de professor de francês, quando uma aluna reclamou de uma correção. Tratava-se de uma questão de completar coerentemente uma frase, levando em conta o conectivo de oposição fornecido. O item em tela era o fragmento “*Je veux être une star, mais...*”. A continuação dada por essa aluna, que eu considerarei errada, foi redigida da seguinte forma: *je n’aime pas les stars!*

Argumentei que a frase obtida por ela não possuía coerência, pois a declaração sobre não gostar de estrelas, isto é, de artistas de renome, tornava inviável querer ser uma delas. A justificativa da aluna, porém, foi a de que o fato de querer se tornar uma estrela não seria determinado apenas pelo afeto em relação a elas. Seria possível tencionar essa condição exclusivamente pelo desejo de fama ou dinheiro, por exemplo, sem ter afeição alguma por elas ou mesmo as depreciando. Logo, as duas orações poderiam entreter um elo opositivo.

Achei a explicação um tanto forçada, considerando a tremenda influência que as grandes estrelas exercem no imaginário das pessoas em nossa sociedade: elas são famosas, bem-sucedidas e detentoras de um status muito positivo, até invejável. Elas se tornam, inevitavelmente, modelos a serem seguidos.

Entretanto, houve um desdobramento dessa discussão. Um aluno que estava próximo disse ter achado coerente a resposta da colega e perguntou-me o seguinte:

– Professor, e se a frase fosse *Je veux être un politicien, mais je n'aime pas les politiciens* ? Ela não estaria correta?

Aquela observação me deixou atônito, já que, realmente, a frase então construída, quase idêntica à da colega, com a simples troca de *star* por *politicien*, me soava coerente. Expliquei-lhe que *politicien* transmitia uma conotação negativa que *star* não irradiava. Mas admiti que essa impressão se devia certamente à minha condição de brasileiro e de estar, portanto, habituado a ouvir falar de políticos de modo extremamente injurioso, caso que não acontecia com as estrelas do mundo das artes. Confessei-lhe, por outro lado, que não tinha como mensurar ao certo os efeitos que a palavra *politicien* provocava nas trocas discursivas na França – efeitos estes que, aliás, poderiam ser diferentes em outras áreas da francofonia, dependendo, claro, do grau de prestígio que a classe política gozasse em cada lugar. Terminei por considerar alguma pontuação na resposta de minha aluna, ressaltando que sua frase, de qualquer modo, provocava certa estranheza e que fora redigida de modo simplista.

Essa segunda narrativa nos mostra que exercícios de completar frases isoladas, tradicionais no ensino de línguas, estão sujeitos a problemas como o mencionado, por mais que tragam cláusulas exigindo coerência nos enunciados. Não é fácil fechar, para fins de avaliação, uma rede de sentidos considerados coerentes, já que a realidade discursiva se caracteriza justamente pela polissemia das formas linguísticas nas variadas situações de comunicação. Mais do que isso: conforme notamos nas duas memórias aqui registradas, o texto deve ser apreendido como um veiculador de imaginários sociais e valores axiológicos diversos, ou seja, de elementos situados além de sua dimensão linguística, fato que justifica seu estudo como objeto discursivo. Os conectivos, de fato, não se limitam à simples articulação de orações a partir de noções diversas (oposição, causa, consequência, finalidade etc), indo muito além, ao exercerem importante papel em movimentos argumentativos.

No que tange aos conectivos de oposição, revela-se muito proveitoso, para entender tais aspectos argumentativos, examinar a terminologia empregada por algumas gramáticas e métodos de francês (entendidos aqui como manuais, e não como metodologias): estamos falando da distinção entre os conceitos de *opposition* e *concession*, nem sempre clara, mas que pode conduzir a interessantes olhares discursivos.

As noções de oposição e concessão no francês

Há obras relacionadas ao ensino de francês que trazem apenas o termo “conectivos de oposição”, enquanto outras oferecem um desdobramento terminológico ao também utilizarem o rótulo “conectivos de concessão”.

A esse respeito cumpre, antes de mais nada, estabelecermos uma diferença em relação à nomenclatura gramatical vigente no Brasil. Em nossas gramáticas (como CUNHA & CINTRA, 1985), as conjunções que expressam valor semântico opositivo se repartem em dois grupos: o das coordenativas adversativas (“mas”,

“porém”, “entretanto”) e o das subordinativas adverbiais concessivas (“ainda que”, “embora”, “conquanto”). Essa distinção entre os dois grupos é de ordem muito mais sintática que semântica. Já na perspectiva francesa, os ditos conectivos concessivos costumam englobar tanto elementos coordenativos (*mais, pourtant, cependant*) quanto subordinativos (*bien que, encore que, quoique*): nesse caso, a concessão é um fato da ordem semântico-discursiva e não sintática, diferente, pois, do que se vê nas gramáticas brasileiras.

Com o fito de fazermos um rápido balanço das definições propostas acerca da oposição e da concessão no francês, consultamos obras de escopos diversos, o que nos permite um panorama amplo sobre o tema: duas gramáticas tradicionais, seis manuais de exercícios gramaticais voltados para o público estrangeiro, três manuais didáticos de FLE e uma gramática semântico-discursiva, conforme podemos observar no quadro 1. Demos preferência a um recorte cronológico relativamente recente, com a maioria dessas obras tendo sido publicadas entre 1992 e 2013, exceção feita a uma das gramáticas normativas estudadas, lançada em 1969, cuja presença se justifica pela curiosidade em recorrermos a um olhar mais tradicional.

Quadro 1 – Fontes consultadas

Tipo de fonte	nº	Título	Ano
Gramática Tradicional	1	<i>Précis de grammaire française</i> (Grevisse)	1969
	2	<i>La grammaire pour tous</i> (Bescherelle)	2012
Manual de exercícios	3	<i>450 nouveaux exercices</i> (Niveau Avancé)	2004
	4	<i>Grammaire Progressive du Français</i> (Avancé)	2012
	5	<i>Grammaire Progressive du Français</i> (Perfectionnement)	2012
	6	<i>Grammaire en dialogues</i> (Niveau Intermédiaire)	2007
	7	<i>Grammaire en dialogues</i> (Niveau Avancé)	2013
	8	<i>L'exercisier</i>	2013

Manual didático	9	<i>Adosphère 4</i>	2012
	10	<i>Forum 2</i>	2001
	11	<i>Forum 3</i>	2002
Gramática semântico-discursiva	12	<i>Grammaire du sens et de l'expression</i>	1992

Levando em conta o quadro acima, podemos apontar um outro em que se apresentam ou não a exemplificação desses dois tipos de conectivos, bem como suas definições:

Quadro 2 – Definição e exemplificação dos conceitos de oposição e concessão

Conteúdo sobre oposição e concessão	Nº da fonte consultada
Exemplifica e define ambas	2, 5, 6, 8, 12
Exemplifica ambas, mas só define concessão	4, 9, 11
Exemplifica ambas, mas não define nenhuma	3,7
Só exemplifica e define oposição	1, 10

O quadro 2 enseja uma série de comentários acerca das obras analisadas. Como se pode observar, de um total de doze fontes estudadas, cinco estabelecem, de algum modo, a distinção conceitual entre oposição e concessão, definindo ambas, enquanto sete não o fazem, ainda que, dentro desse segundo grupo, cinco livros ilustrem esses dois blocos de conectivos.

Isso se explica pelo fato de ambas as noções serem consideradas por alguns autores como conceitualmente próximas e, mais do que isso, por ser estimado que o termo “oposição” é de entendimento intuitivo. Pode-se inferir que as obras 3, 4, 7, 9 e 11, que não o definem, consideram seu significado evidente, quase que um verdadeiro axioma.

Por outro lado, a grande maioria das fontes averiguadas – dez – opera com essa distinção, ainda que as cinco mencionadas

no parágrafo anterior não se importem em explicitá-la. Essa circunstância representa um elemento motivador para buscarmos uma diferenciação conceitual, por mais que essas noções se mostrem intrincadas.

Das definições que examinamos, parece-nos interessante para início de análise a apresentada pela fonte 5 dada a sua concisão, embora, por isso mesmo, ela se mostre vaga em alguns pontos: nela se afirma que “a oposição marca um contraste entre dois elementos de mesma natureza”, enquanto que “a concessão traz uma restrição ou introduz uma consequência inesperada” (fonte 5, p. 238). Assim, teríamos como exemplos respectivos de oposição e concessão os enunciados (a) e (b):

(a) *Léo est bavard, mais / tandis que / alors que son frère est réservé.*¹
(Fonte 5, p. 238)

(b) *Léo semble stupide, mais / pourtant son QI est élevé.* (Fonte 5, p. 238)

A fonte 5 declara que a oposição repousa sobre uma noção de “contraste”, e assumiremos que esse termo será fulcral para compreendê-la. Esse contraste se centraria entre “dois elementos de mesma natureza”. Não se sabe ao certo, contudo, quais seriam esses elementos (as duas orações em si? Os dois predicativos do sujeito apenas?). Ademais, embora a palavra *nature* em francês costume apontar para a classificação gramatical de ordem morfológica, cabe indagar se entraria aí também um fator semântico: seriam palavras de mesma classe gramatical, mas pertencendo igualmente a um mesmo campo semântico ou não?

Em (a), as palavras *bavard* e *réservé* têm a mesma classe gramatical (são adjetivos) e exercem a mesma função sintática, constituindo predicativos, cada qual qualificando de modo diferente os sujeitos presentes no enunciado. Notemos, também, que *bavard* e *réservé* se mostram termos antônimos, o que evidencia

¹ Todos os grifos sublinhados neste trabalho são de nossa autoria.

ainda mais o caráter opositivo dessas duas declarações entre si – as quais, aliás, se concatenam numa espécie de paralelismo.

Por sua vez, a concessão expressaria uma restrição ou consequência inesperada; pela situação exemplificada, essa restrição ou essa consequência inesperada só poderiam ser consideradas em relação à oração precedente. Concluímos daí que uma oração sugeriria implicitamente um tipo de encadeamento que, no entanto, acabaria não acontecendo.

Essa nossa inferência sobre os conectivos de concessão remete diretamente a uma visão discursiva da língua, associada especificamente a seu caráter argumentativo. Não estamos lidando apenas com a presença explícita das formas linguísticas, mas também com implícitos, que fazem parte do processo de comunicação. Em (b), ao se declarar que Léo parece *stupide*, pensaríamos num encadeamento tal em que aparecessem informações que endossassem sua estupidez: *il n'a pas de bonnes notes / il nous gêne / il fait des bêtises*; o emprego de conectivos como *mais* e *pourtant* se presta justamente a inviabilizar tais encadeamentos. Assim, a conclusão dada é de caráter positivo e seria considerada inesperada: apesar de parecer estúpido, na realidade Léo possui um QI avantajado.

Depreende-se das considerações anteriores que tanto oposição quanto concessão exprimem ambas uma ideia de antagonismo – o que justifica, pois, o fato de alguns autores tratarem como “oposição” essas duas modalidades, indistintamente. Patrick Charaudeau observa que certos gramáticos empregam os termos *opposition simple*, para se referirem às oposições propriamente ditas, e *opposition concessive*, para tratar das concessões (CHARAUDEAU, 1992, p. 522).

Ainda assim, é possível determinar diferenças importantes entre esses dois conceitos. Baseando-nos na fonte 5, percebemos que, na oposição, esse antagonismo é explícito na superfície frasal, ao passo que, na concessão, ele é implícito: o encadeamento que efetivamente ocorre se opõe à ideia implícita sugerida por outra declaração. Somos levados a concluir que a concessão representa

um processo discursivo mais complexo que a oposição, na medida em que reveste as formas linguísticas de um valor argumentativo.

Existem, todavia, contextos nos quais a escolha de uma ou outra classificação não é tão clara. Em (a), perguntamo-nos se a troca dos conectivos *tandis que* e *alors que* por *mais* não geraria uma diferença sutil de sentido. Não é difícil imaginar situações em que *Léo est bavard, mais son frère est réservé* constituiria uma ressalva para alguém que pensasse que o irmão de Léo é tagarela como ele: nesse caso, apesar do contraste entre entidades explícitas, estaríamos diante de um *mais* não só positivo como simultaneamente concessivo.

Vejam também um dos exemplos de oposição mostrado pela fonte 3 e que se sujeita a problemas de classificação:

(c) *Je lis beaucoup d'essais, mais je déteste les romans.* (Fonte 3, p. 181)

Em (c), pode-se defender a classificação do *mais* como conectivo de oposição por estabelecer uma relação de contraste entre duas palavras de mesma classe gramatical (os substantivos *essais* e *romans*), que pertencem ao mesmo campo semântico – o de gêneros de textos.

O primeiro problema, entretanto, é observar que a noção de “contraste” não se mostra tão unívoca quanto se poderia supor. *Essais* e *romans*, na maioria dos contextos, não guardam uma relação de antinomia entre si. Ao contrário, eles poderiam figurar numa mesma lista de gêneros de textos apreciados – como num enunciado hipotético do tipo *J'adore les essais et les romans*, absolutamente normal em francês.

Assim sendo, “contraste” não remete exclusivamente a antinomias, mas a diferenças num sentido mais amplo. É por isso que, como bem observa Maingueneau (1997, p. 165-166), algumas oposições que não são usuais acabam tomando corpo no espaço particular do texto, como averiguamos em (c). É o que também vemos no enunciado (d):

(d) *C'est un gars sensible et à fleur de peau mais il est sincère.* (TÉLÉ STAR, 2013)

O adjetivo *sensible* e a expressão adverbial *à fleur de peau* têm mais ou menos o mesmo sentido, que é o de ter sensibilidade. Ora, ter sensibilidade é uma noção muito próxima de sinceridade, traço expresso pelo adjetivo *sincère*. No trecho acima, contudo, esse adjetivo entra numa relação de contraste com os dois outros termos. Isso pode se explicar provavelmente pelo fato de o texto de origem ser uma reportagem tratando de um *reality show* (o programa francês *Secret Story*), com a entrevista de um dos concorrentes: como muitos dos atos dos participantes desse programa são frequentemente considerados pelo grande público como mera encenação por mais que pareçam espontâneos, o adjetivo *sincère* ganha um realce específico, expressando uma qualidade diferenciada naquele universo. Logo, no texto em pauta, *sincère* parece dotado de um traço positivo que *sensible* e *à fleur de peau* não transmitem.

O segundo problema, e esse diretamente ligado à classificação sintático-semântica, é que podemos considerar *mais* no enunciado (c) como concessivo, expondo o seguinte raciocínio: ao declarar que lê muitos ensaios, o sujeito dá a entender que estima a leitura de um modo geral, de onde se espera que ele tenha também contato com outros gêneros; a segunda oração, contudo, apresenta uma restrição particular a essa expectativa, que recai sobre os romances, mostrados como algo que não é de seu agrado. A noção de restrição, marca das estruturas concessivas, é ainda mais notável nesse caso se levarmos em conta que há muitos ensaios que versam sobre literatura e, particularmente, sobre os romances, o que provocaria um efeito de ruptura de expectativas.

Deve-se levar em conta, ainda, que o inventário dos conectivos opositivos e concessivos varia ligeiramente de obra para obra, recebendo classificações diferentes. No caso específico do conectivo *mais*, este pode figurar em ambas as listas, de acordo

com o que se constatou nas fontes 3, 4, 5 e 9. Tal ambivalência nos remete a duas conclusões: uma, que a expressão da oposição e da concessão não se resume a um condicionamento formal, marcado unicamente pela presença de um dado conectivo; e a outra, que a classificação desses conectivos, como o *mais* em especial, em decorrência disso, só pode ser dada contextualmente.

De fato, conectivos que em geral são considerados como de oposição podem ser substituídos por outros normalmente arrolados como concessivos, sem mudança notável de sentido. As expressões *par contre* e *en revanche* se encontram na lista de conectivos opositivos da maioria das fontes consultadas, só não aparecendo nas fontes 7, 10 e 12. Entretanto, nos enunciados (e) e (f), em que elas figuram, parece ser plenamente possível enxergar processos concessivos, o que tornaria cabível a troca dessas expressões por conectivos expressando essa noção, do tipo *cependant / pourtant*:

(e) *Si le bateau, sans nom, ni pavillon, est identique aux précédents, il est par contre beaucoup plus grand.* (CLICANOO, 2019)

(f) «*Si le nombre de doctorats décernés est en forte augmentation, en revanche la possibilité d'obtenir un poste permanent dans la recherche et l'enseignement universitaires ne croît pas de façon proportionnelle, et le phénomène est international*», selon une thèse de Nathan Gurnet, chercheur à l'UCLouvain, communiquée samedi soir. (L'AVENIR.NET, 2019)

Os encadeamentos apresentados em (e) e (f) certamente podem ser interpretados como concessivos. Em (e), a primeira declaração é a de que o navio citado é idêntico aos precedentes, o que criaria a expectativa de serem ressaltadas na sequência algumas dessas semelhanças; contudo, a segunda declaração sublinha uma diferença importante: a de que ele é bem maior que os navios anteriores. Em (f), declara-se que o número de doutores formados aumentou, o que poderia fazer o leitor crer no aproveitamento deles nas áreas de pesquisa ou ensino, o que não se confirma, já que essas áreas não cresceram de forma proporcional.

Assim, a classificação de *par contre* e *en revanche* entre os conectivos opositivos se torna complicada nesses trechos, o que prova que a simples memorização de listas não basta para entender esses fatos linguístico-discursivos.

Expostas tais ponderações teóricas, deve-se indagar de que modo o professor de francês deve trabalhar essa distinção classificatória na prática da sala de aula. Diferentemente do que se passa nas aulas de língua materna no Brasil, nas quais são frequentes exercícios classificatórios dos mais diversos tipos – mormente os de classe gramatical e os de função sintática –, nas lições de língua estrangeira essa preocupação identificatória é muitíssimo menor. De nossa parte, achamos que o movimento argumentativo suscitado pelos conectivos concessivos, que os diferencia da oposição meramente contrastiva, pode ser explicado de modo breve, sem necessidade de exposições teóricas mais abrangentes. De resto, discussões acerca dos conectivos opositivos e concessivos poderão ocorrer espontaneamente nas tarefas de compreensão e produção escritas, atividades muito mais concretas.

É claro que, quanto mais o professor se inteirar sobre o assunto, mais ampla será sua visão sobre as possibilidades estratégicas da língua nos processos discursivos. Nesse ponto, há uma obra em especial que pode colaborar para esse aprimoramento. Trata-se da *Grammaire du sens et de l'expression* (1992), elaborada por Patrick Charaudeau, que possui uma abordagem substancialmente distinta daquela trazida pelos compêndios tradicionais.

Os conectivos de oposição e concessão numa visão semântico-discursiva

Diferentemente das gramáticas tradicionais, que estabelecem seus capítulos a partir de bases morfológicas e morfossintáticas (“O substantivo”, “O adjetivo”, “O verbo” etc.), a *Grammaire du sens et de l'expression* se pauta numa abordagem semântico-discursiva: não se parte de formas linguísticas para se mostrar

seus eventuais sentidos no discurso; ao contrário, parte-se de redes de sentido para se analisar as formas linguísticas que são capazes de produzi-las. Assim, o autor francês lança mão de nomenclaturas novas, sem deixar de lado, contudo, as antigas. Ao abordar os conectivos, Charaudeau não trata, por exemplo, de “concessão”, mas sim de “restrição”, pois aquela representaria meramente uma variante desta, como demonstraremos à frente.

Na verdade, não há um capítulo dedicado diretamente a conjunções ou à sintaxe oracional, como ocorre nas obras tradicionais. O estudo de boa parte das relações sintático-semânticas das orações com os conectivos que as introduzem se encontra no capítulo 12 da segunda parte, intitulado *L'argumentation et les relations logiques*.

O termo “argumentação” como é empregado aí remete efetivamente a um fato do discurso, e não da língua (CHARAUDEAU, 1992, p. 493), por constituir um processo que engloba três elementos que se encontram envolvidos numa articulação intersubjetiva dentro de uma situação de comunicação: uma proposta sobre o mundo com potencial para provocar o questionamento de alguém; um sujeito engajado em desenvolver um raciocínio sobre esse questionamento, visando sua aceitação por parte do outro; um segundo sujeito, destinatário desse raciocínio (CHARAUDEAU, 2008, p. 205).

Por esse motivo, a argumentação não pode se circunscrever apenas a uma dimensão lógica: na medida em que busca convencer e ocasionalmente persuadir o interlocutor, o sujeito aciona uma encenação discursiva em que mobiliza imaginários, valores ideológicos e crenças diversos.

Vejam os enunciados (g), extraídos de um texto de teor político, tratando da popularidade de François Hollande, então presidente da França, logo no início de seu mandato, em julho de 2012:

(g) “Je pense qu’il est moins idéologique que ce que je pensais de lui ; il est socialiste mais il est conscient des réalités”, nuance un cadre moyen quinquagénaire. (IFOP, 2012)

O trecho entre aspas representa a fala de um entrevistado, com um movimento argumentativo que manifesta uma determinada posição político-ideológica. Para esse entrevistado, ser socialista se opõe a ter consciência da realidade, com uma exceção pelo menos: justamente o presidente François Hollande. Estamos diante, portanto, de uma relação concessiva. Em outros contextos, um trecho desse tipo poderia servir para despertar ou aumentar em interlocutores que não apreciam políticos de esquerda um sentimento de simpatia para com Hollande.

Outra observação importante é a de que se pode efetuar uma relação argumentativa sem que sejam empregados os chamados conectivos lógicos (em publicidades, por exemplo), como em (h), em que vemos um slogan da Coca-Cola:

(h) *Ouvre un Coca-Cola, ouvre du bonheur* (DESIGNTRIBE, 2017?)

No slogan (h), a forma breve do slogan sintetiza um raciocínio argumentativo deste tipo: “Se você quiser ser feliz, abra uma Coca-Cola”. Vê-se aí também um recurso de ordem emocional, de onde se evidencia o caráter persuasivo desse slogan: a Coca-Cola aí não promete (apenas) sabor ao consumidor, mas sim algo muito importante: a felicidade. Ou seja, quem bebe Coca-Cola se torna uma pessoa feliz.

Por outro lado, os conectivos lógicos não estão condicionados a participarem exclusivamente de argumentações, sendo acionados também por outros modos de organização discursivos, como narrações e descrições.

No entanto, como há uma forte relação entre esses conectivos e a construção de textos predominantemente argumentativos, Charaudeau achou por bem colocar essas duas redes temáticas num mesmo capítulo de sua gramática. Isso, aliás, explica por que o autor não aborda esses conectivos numa seção dedicada à subordinação oracional, como acontece nas gramáticas tradicionais. Nelas, as relações ditas lógicas, alicerçadas num

processo de causa e efeito, são incluídas costumeiramente na rubrica *Propositions subordinnées circonstancielles*, o que não parece coerente para Charaudeau. Em seu entender, tais relações lógicas (causa, consequência, finalidade, condição e oposição/concessão) são bem diferentes das noções de circunstâncias (tempo, localização e comparação, entre outras), de modo que esses dois grupos semânticos se mostram independentes e devem ser apreciados em seções temáticas distintas.

Em decorrência desse ponto de vista, o estudioso francês associa os conectivos lógicos a relações lógico-linguísticas específicas, que possuem uma nomenclatura à parte: conjunção, disjunção, restrição, oposição e causalidade (CHARAUDEAU, 1992, p. 497). Explicar o que significa cada uma dessas cinco operações ultrapassaria, em muito, os limites deste trabalho, para o qual contentamo-nos em falar algumas breves palavras sobre as operações de restrição e oposição. Começemos por esta última, ilustrando-a com dois enunciados que já analisamos.

O enunciado (a) – *Léo est bavard, tandis que son frère est réservé* –, apresenta-se como um exemplo prototípico de oposição. São estabelecidas duas relações de contraste, cada qual envolvendo dois elementos explícitos: *Léo x son frère*, de um lado; *bavard x réservé*, de outro. Temos, pois, uma estrutura quaternária, e é justamente tal estrutura quaternária, e exclusivamente ela, que Charadeau chama de oposição (CHARAUDEAU, 1992, p. 522).

O enunciado (c) – *Je lis beaucoup d'essais, mais je déteste les romans* –, por sua vez, pode ser interpretado como contendo uma relação de oposição (como a fonte consultada faz) ou concessiva (de acordo com o que já demonstramos). Acreditamos que há algo que explique essa indefinição. As palavras *essais* e *romans*, ainda que não sejam antônimas, como já frisamos anteriormente, pertencem ao mesmo campo semântico, mas, dependendo do contexto, podem se opor; entretanto, não há aí uma estrutura quaternária, já que o sujeito que se associa a essas duas palavras é o mesmo. Nesse caso, levando em conta as definições traçadas

pela gramática de Charaudeau, teríamos um exemplo de “restrição”, termo que corresponderia a “concessão”.

Finalmente, vale registrar o motivo pelo qual o linguista francês prefere empregar o vocábulo “restrição” a “concessão”. Examinemos os dois exemplos apresentados na *Grammaire du sens et de l’expression*:

(i) *Il est fort, mais il est bête.* (fonte 12, p. 518)

(j) *Bien qu’il soit fort, il est bête.* (fonte 12, p. 518)

Charaudeau mostra que a lógica argumentativa pode ser resumida nos seguintes termos: uma asserção de partida A1 (dado ou premissa) conduz a uma asserção de chegada A2 (conclusão), através de uma asserção de passagem, frequentemente implícita (prova, argumento). A asserção de passagem representa um “universo de crença sobre a maneira como os fatos se determinam mutuamente na experiência ou conhecimento de mundo”; essas crenças devem ser compartilhadas de modo a provar a validade da relação estabelecida entre A1 e A2 (CHARAUDEAU, 2008, p. 209).

Em (i), a asserção de partida (também chamada de asserção de base) é *il est fort*, que sugere um encadeamento positivo, o qual, todavia, é preterido por uma conclusão negativa (*il est bête*). O conectivo *mais*, portanto, introduz uma declaração restritiva, configuração sintático-semântica chamada de “restrição simples”.

Por sua vez, em (j), é a asserção de base que se mostra precedida do conectivo (*Bien qu’il soit fort*); nesse caso, o encaminhamento argumentativo é um pouco diferente: reconhece-se certa pertinência na ideia apresentada pela asserção de base, ou seja, concede-se um determinado valor a ela, mas incapaz de acarretar a conclusão esperada. É por isso que, nesse caso, Charadeau fala de “restrição concessiva”. Logo, em sua terminologia, a concessão seria apenas um subtipo da restrição.

Expostas essas considerações terminológicas, faz-se importante também discutir algo que os compêndios gramaticais

tendem a mostrar como evidente: a natureza dos segmentos que os conectivos lógicos articulam.

A natureza das conexões de oposição e concessão

Em geral, as gramáticas tradicionais e os manuais diversos de francês trabalham com os conectivos de oposição e de concessão no âmbito interoracional, como vemos em (k):

(k) *C'est cruel mais il faut l'accepter.* (L'ÉQUIPE, 2019)

Eventualmente, muitos desses conectivos, excetuando-se *mais*, podem se encontrar deslocados da posição de cabeça de oração, aparecendo intercalados na oração de valor concessivo. É o caso, entre outros, de *pourtant*, *cependant* e *toutefois*, o que se explica por serem de base adverbial:

(l) *À l'heure où le plastique est proscrit, que le discours écologique est de plus en plus présent dans nos vies, une chose pourtant reste paradoxale: les capsules de café.* (MICHEL, 2018)

Muitos desses conectivos podem ser empregados depois de pausa forte, indicada por ponto final, o que acentua a independência sintática dos dois períodos:

(m) *Les marchés ont retrouvé un certain calme. Toutefois, les préoccupations qui prévalaient en 2018 n'ont pas disparu.* (TAMADDON, 2019)

Nesses contextos, eles também podem aparecer em posição intercalada, no interior da frase que expressa a concessão:

(n) *Irαι-je voter au bureau de scrutin ou au bureau de vote ? Le français accepte les deux expressions. La locution « bureau de votation » est cependant une impropriété.* (LAFONTAINE, 2019)

Em certas ocasiões, contudo, o conectivo de oposição ou concessão efetua uma articulação não exatamente com a frase imediatamente anterior, mas sim com todo um bloco temático do texto. Atentemos para o trecho da narrativa curta *Happy Meal*, de Anna Gavalda, que inclusive abre uma das lições do método *Adosphère 4*:

(o) *Qu'est-ce que j'aime le plus chez elle ? En numéro un, je mettrais ses sourcils. Elle a de très jolis sourcils. Très bien dessinés. Le bon Dieu devait être inspiré ce jour-là. En numéro deux, ses lobes d'oreilles. Parfaits. Ses oreilles ne sont pas percées. J'espère qu'elle n'aura jamais cette idée saugrenue. Je l'en empêcherai. En numéro trois, quelque chose de très délicat à décrire... En numéro trois, j'aime son nez ou, plus exactement, les ailes de son nez. Ces deux petites courbes de chaque côté, délicates et frémissantes. Roses. Douces. Adorables. En numéro quatre... Mais déjà le charme est rompu: elle a senti que je la regardais et minaude en pinçant sa paille. Je me détourne. Je cherche mon paquet de tabac en tâtant toutes mes poches. (GAVALDA, 2011)*

No trecho acima, o conectivo *mais* se opõe a todo o movimento de descrição dos elementos que expressam a beleza da menina em questão, e não a uma frase ou oração específicas. Promove-se então, no fluxo do texto, a quebra do embevecimento que o narrador-personagem vinha apresentando ao enumerar e descrever as qualidades da menina que admirava: *mais* abre uma nova direção para o texto, já que, percebendo-se observada, a menina passa a fazer trejeitos deliberadamente cômicos.

Conectivos usados dessa forma assumem o papel do que Jean-Michel Adam chama de organizadores textuais, os quais têm uma função diferente da articulação interoracional. Em (o), *mais* se enquadraria especificamente no que Adam classifica como marcadores de mudança de topicalização (ADAM, 2011, p. 183-185): além do valor opositivo, *mais* assinala a mudança do objeto do discurso. Do mesmo modo que outros conectivos similares frequentemente relacionados à argumentação, *mais* assume

importante papel de transição num texto de clara natureza descritiva e narrativa.

A propriedade que essa classe de conectivos tem de articular ideias implícitas, de acordo com o que vimos até aqui, se revela muito importante nas construções textuais na medida em que permite operar uma espécie de economia de informações. O trecho (p), também retirado da narrativa *Happy Meal*, apresenta na fala da personagem a ressalva a uma ideia que não se encontra desenvolvida anteriormente na superfície textual, mas sobre a qual o leitor poderá inferir:

(p) *Cette fille, je l'aime. J'ai envie de lui faire plaisir. J'ai envie de l'inviter à déjeuner. Une grande brasserie avec des miroirs et des nappes en tissu. M'asseoir près d'elle, regarder son profil, regarder les gens tout autour et tout laisser refroidir. Je l'aime.*
« D'accord, me dit-elle, mais on va au McDonald. » (GAVALDA, 2011)

O conectivo *mais* expressa aí uma restrição ao convite para sair que o homem teria feito à menina: ela só o aceitará se for num local específico (a rede *McDonald*). Esse convite não é descrito explicitamente, mas o texto deixa pistas, tanto ao mostrar a afeição clara que ele tem por ela (*je l'aime, j'ai envie de lui faire plaisir*) como principalmente sua intenção em levá-la para um almoço (*J'ai envie de l'inviter à déjeuner*).

A esse respeito, o linguista Oswald Ducrot afirma que os conectivos se relacionam não apenas aos segmentos materiais de texto, mas também a entidades semânticas diversas, cuja vinculação a esses segmentos pode se configurar de maneiras bastante indiretas, dependendo do caso (DUCROT, 1980, p. 15).

Na dimensão intersubjetiva que é própria do discurso, os implícitos muitas vezes se revestem de substancial alcance pragmático: o conteúdo lógico do enunciado é aparentemente apenas descritivo, mas seu sentido no discurso aponta a formulação de um pedido ou de uma ordem, contexto em que os

conectivos exercem clara influência. O exemplo dado por Ducrot (1980, p. 15-16) ilustra essa posição:

(q) *Pierre est là, mais ça ne regarde pas Jean.*

O segmento *Pierre est là* indicaria que a informação, aí expressa explicitamente, pode ser passada a outras pessoas; a partir daí, duas interpretações são possíveis. Em uma, a oração seguinte, introduzida por *mais*, operaria uma restrição, indicando que tal informação não tem relevância para Jean. Na outra interpretação, essa mesma oração assinalaria, na realidade, um pedido ou uma ordem para que a informação sobre a presença de Pierre não seja transmitida a Jean.

Nesse segundo caso, portanto, *mais* também apresenta valor opositivo, mas relacionando não dois segmentos da superfície textual, senão dois conteúdos implícitos, cada qual vinculado a uma das orações que compõem a frase em tela. Estamos diante então do que os estudos de pragmática chamam de ato de linguagem indireto (MAINGUENEAU, 1996, p. 8).

As análises variadas que empreendemos sobre os conectivos de oposição / concessão mostram a complexidade que envolve o emprego dessas partículas na prática discursiva. Foram discutidos alguns detalhes que em geral escapam às obras tradicionais, mas que podem conduzir o professor a uma reflexão mais apurada da língua que ensina. Nesse sentido, propomos dois tipos de exercícios envolvendo os conectivos opositivos e concessivos, numa perspectiva discursiva.

Propostas de exercícios sobre conectivos de oposição / concessão

Resumidamente, a tipologia dos exercícios sobre conectivos apresentados nos métodos de francês e nos manuais de gramática que consultamos é formada por quatro categorias, as quais requisitam do estudante as seguintes tarefas:

1) completar lacuna com os conectivos corretos – em modalidades assim, pode ser dada uma lista prévia de conectivos a serem escolhidos;

2) escolher o encadeamento lógico associando colunas – configuração esta em que as duas orações são dadas;

3) reescrever frases justapostas ligando-as com o conectivo correto ou variando o emprego dos conectivos – eventualmente fazendo-se adaptações, como em relação ao emprego correto dos modos e tempos verbais, ou alterando a ordem das orações;

4) completar frases coerentemente, tendo sido dado o conectivo ou apenas indicada a relação semântica – que, conforme já comentamos, pode propiciar inúmeras discussões acerca de sua correção.

Nossa proposta se ancora no caráter argumentativo dos conectivos em pauta. Fundamentado-nos em Charaudeau, demonstramos que o movimento argumentativo se faz de uma premissa em direção a uma conclusão, sendo esse trajeto de sentido mediado por uma asserção implícita (prova). Ora, essa asserção implícita se refere a um conhecimento partilhado, podendo ser assimilada ao que Oswald Ducrot chama de *topos*. O *topos* é de caráter coletivo (uma crença aceita numa dada comunidade), tem valor generalizante (pode ser usado em várias situações) e é gradual (com uma propriedade apresentada sendo direta ou inversamente proporcional a uma outra). Um exemplo simples levantado por Ducrot ilustra essas três propriedades, sobretudo a terceira: na frase “Está fazendo calor, vamos à praia”, implicitamente se assume um *topos* segundo o qual “quanto mais calor, mais agradável se torna ir à praia” (DUCROT, 1989, p. 26-27).

Com base nessa perspectiva do *topos* e de sua natureza implícita, propomos dois tipos de exercícios, conforme o quadro 3:

Quadro 3 – Proposta de exercícios de conectivos

I- Chaque phrase de la colonne A est justifiée par une idée implicite de la colonne B. Faites la bonne correspondance :

A	B
a) Jean est riche, pourtant il aide les autres.	() Les riches sont antipathiques.
b) Bien que Jean soit riche, il est agréable avec tout le monde.	() Plus on est riche, plus on a du confort.
c) Jean est riche, donc il peut prendre un taxi ! Toi non !	() Plus on fait des efforts, plus on gagne de l'argent.
d) Si tu étudies beaucoup, tu seras riche come Jean !	() Les riches sont égoïstes.

Corrigé : b – c – d – a

II- Complétez les phrases ci-dessous, en faisant attention à l'argument implicite entre parenthèses :

a) (plus le temps est beau, plus on s'amuse) : Il fait beau aujourd'hui, pourtant

b) (plus d'intelligence, moins de chances de mauvaises notes) : Bien qu'elle soit intelligente,

c) (plus de timidité, plus de difficultés) : Je veux être une star, mais

Corrigé: a) *je ne vais pas à la plage / je reste chez moi / je ne veux pas sortir...*

b) *elle n'a pas eu une bonne note / elle n'a pas fait un bon examen / elle n'est pas sûre de ses réponses...*

c) *je suis timide / j'ai peur de parler en public/ je dois surmonter ma timidité...*

Na proposta I, dentro da coluna dos implícitos nem todos os enunciados se encontram, a rigor, estruturados em forma gradual (*plus... plus...*). De qualquer forma, trabalhamos com imaginários partilhados socialmente, que envolvem mesmo a formação de clichês, já que associam características específicas a categorias de amplitude variada. Notamos também que, para compor esse exercício, recorreremos a outros conectivos que não os de oposição /

concessão, casos de *donc* (de conclusão / consequência) e *si* (de condição). Nada impediria, porém, de se trabalhar com um único conjunto de conectivos.

Já na proposta II, aventamos uma possível solução para a dispersão de respostas relacionadas a exercícios de completar frases, sugerindo um implícito que direcionasse uma dada conclusão. Obviamente, não há garantia de que determinadas respostas contestáveis venham a aparecer. Acreditamos que a margem de polêmicas, no entanto, diminua.

Considerações finais

A diferença entre oposição e concessão pode ser observada dentro de um continuum. Numa das pontas encontraríamos uma oposição que poderíamos chamar de “simples” ou “contrastiva”, caracterizada por apresentar quatro elementos em relação de antagonismo dois a dois; na outra, teríamos uma oração restringindo ou se opondo a uma conclusão implícita sugerida por outra oração, caso em que falaríamos de concessão. Entre esses dois polos, haveria outras configurações, variando-se os elementos implícitos e explícitos que entrariam em relação de oposição. Assim sendo, a memorização pura e simples de lista de conectivos tem uma serventia limitada, uma vez que seu comportamento deve ser estudado em contexto.

As relações de concessão apresentam um valor argumentativo notável, o que torna seu estudo mais rico dentro de uma abordagem discursiva. Isso já é capaz de demonstrar ao aluno as propriedades intersubjetivas da língua, que pode ser usada como um instrumento de influência, posição que se distancia de visões mais simplórias, nas quais o sentido é concebido como um efeito unívoco e transparente. Ademais, numa abordagem discursiva, verificamos que os conectivos não ligam apenas segmentos explícitos, relacionando também elementos implícitos variáveis.

Nesse aspecto, o entendimento dos conectivos pode resultar em interpretações aprofundadas dos textos a serem estudados, bem como em empregos visando efeitos de sentido específicos nas produções escritas em francês.

Referências

ADAM, Jean-Michel. Tipos de ligação das unidades textuais de base. Tradução João Gomes da Silva Neto. In: _____. **A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos**. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2011, p. 131-203.

BOULARÈS, Michèle & FRÉROT, Jean-Louis. **Grammaire progressive du Français: niveau avancé**. 2^e édition. Paris : CLE, 2012.

CAMPÀ, Àngels et alii. **Forum 2: Méthode de Français**. Paris : Hachette, 2001 .

CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do discurso. Tradução Angela Corrêa. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino & GAVAZZI, Sigrid (Org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-29.

CHARAUDEAU, Patrick **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução Angela Corrêa, Ida Lúcia Machado et alii. São Paulo: Contexto, 2008.

CLICANOO. **Un bateau avec 126 personnes accoste à Sainte-Rose** : les migrants passent un cap. 2019. Disponível em <https://www.clicanoo.re/Faits-Divers/Article/2019/04/14/VIDEO-PHOTOS-Un-bateau-avec-126-personnes-accoste-Sainte-Rose-les>. Acesso em: 19/06/2020.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DESIGNTRIBE. **Les slogans Coca-Cola au fil des années.** [2017?]. Disponível em <https://www.creads.fr/blog/nouveau-nom-nouveau-slogan/slogans-coca-cola>. Acesso em: 22/06/2020.

DUCROT, Oswald. Analyse de textes et linguistique de l'énonciation. In : _____. **Les mots du discours.** Paris : Minuit, 1980, p. 7-55.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “Topoi” argumentativos. Tradução Eduardo Guimarães. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e sentido na linguagem.** Campinas: Pontes, 1989, p. 13-38.

GALLON, Fabienne & MACQUART-MARTIN, Catherine. **Adosphère 4 : Méthode de français.** Paris : Hachette, 2012.

DESCOTES-GENON, Christiane ; MORSEL, Marie-Hélène ; RICHOU, Claude. **L'exercisier.** 2^e édition. Grenoble: PUG, 2013.

GAVALDA, Anna. **Happy Meal.** 2011. Disponível em <https://blog.antoine-augusti.fr/2011/12/happy-meal-anna-gavalda/>. Acesso em: 19/06/2020.

GRÉGOIRE, Maïa & KOSTUCKI, Alina. **Grammaire progressive du Français : niveau perfectionnement.** Paris: CLE, 2012.

GREVISSE, Maurice. **Précis de grammaire française.** 28. ed. Paris: Duculot, 1969.

IFOP. Les indices de popularité : juillet 2012. 2012. Disponível em <https://www.ifop.com/publication/les-indices-de-popularite-juillet-2012/>. Acesso em: 19/06/2020.

LAFONTAINE, Jacques. La politique et ses mots dits (2) : Le vote ne sort pas. **Journal de Montréal.** 2019. Disponível em <https://www.journaldemontreal.com/2018/09/19/la-politique-et-ses-mots-dits-2-le-vote-ne-sort-pas>. Acesso em: 19/06/2020.

L'AVENIR.NET. 80% des doctorants trouvent rapidement un job après la défense de leur thèse. (2019). Disponível em https://www.lavenir.net/cnt/dmf20190406_01319438/80pct-des-doctorants-trouvent-rapidement-un-job-apres-la-defense-de-leur-these. Acesso em: 19/06/2020.

LAURENT, Nicolas & DELAUNAY, Bénédicte . **Bescherelle : la grammaire pour tous.** Paris : Hatier, 2012.

- LE BOUGNEC, Jean-Thierry et alii. **Forum 3: Méthode de Français**. Paris : Hachette, 2002.
- L'ÉQUIPE. **Pep Guardiola** (Manchester City): « C'est cruel mais il faut l'accepter ». 2019. Disponível em <https://www.lequipe.fr/Football/Actualites/Pep-guardiola-manchester-city-c-est-cruel-mais-il-faut-l-accepter/1010244>. Acesso em: 19/06/2020.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MAINGUENEAU, Dominique **Novas tendências em análise do discurso**. 3ª edição. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.
- MICHEL, Lucie. Le café en capsule: séduisant et pourtant si cher et si polluant. **Newsmonkey**. 2018. Disponível em <https://fr.newsmonkey.be/le-cafe-en-capsule-seduisant-et-pourtant-si-cher-et-si-polluant/>>. Acesso em: 19/06/2020.
- MIQUEL, Claire. **Grammaire en dialogues : Niveau intermédiaire**. Paris: CLE, 2007.
- MIQUEL, Claire. **Grammaire en dialogues : Niveau avancé**. Paris: CLE, 2013.
- SIRÉJOLS, Évelyne & CLAUDE, Pierre. **Grammaire 450 nouveaux exercices : niveau avancé**. 2^e édition. Paris: CLE, 2004.
- TAMADDON, Taymour. Délivrer de la performance dans un environnement plus faible. **Agefi**. 2019. Disponível em <http://www.agefi.com/home/marches-et-produits/detail/edition/online/article/les-marches-ont-retrouve-un-certain-calme-toutefois-les-preoccupations-qui-prevalaient-en-2018-nont-pas-disparu-487062.html>. Acesso em: 19/06/2020.
- TÉLÉ STAR. Interview Mickaël (Secret Story 7) : « On a échangé un baiser avec Sonja ». 2013. Disponível em <https://www.telestar.fr/people/interview-micka-el-secret-story-7-on-a-echange-un-baiser-avec-sonja-11247>. Acesso em: 19/06/2020.

Francês, imaginário e ensino: conteúdos em uma perspectiva histórico-discursiva¹

Felipe Barbosa Dezerto
Colégio Pedro II / NEFB-CPII

As inquietações que me conduziram às reflexões que busco fazer neste texto decorrem de observações durante minha trajetória enquanto professor de francês, tendo passado por diferenciados ambientes de ensino: escolas públicas e privadas, além de centros de língua.

Nessa trajetória, me chamou a atenção a forma como certos conteúdos funcionam atrelados a determinadas temáticas e a determinadas práticas de ensino. Inquietou-me a maneira como essas práticas são sustentadas pelo imaginário dos sujeitos que compõem o corpo docente de francês com que tive contato durante as trocas pedagógicas que se estabeleceram com os demais colegas no ofício do magistério.

É muito importante deixar claro que o objetivo deste trabalho não é acusar ou tecer simples críticas ao trabalho de nenhum docente de francês que me serviu de ponto de partida, mas refletir sobre um funcionamento ideológico que produz evidências na relação entre o sujeito professor, os conteúdos e as práticas de ensino de francês.

Sempre foi comum ouvir de colegas professores de francês enunciados que estabelecem uma ligação evidente (ou que apontam para a falta dela) entre determinados conteúdos a serem ensinados e a temática que deve vir como suporte para esse

¹ Uma versão preliminar desta pesquisa está publicada em *Imaginário, sujeito, representações*, organizado por Evandra Grigoletto, Fabiele de Nardi e Helson Sobrinho, pela editora UFPE, 2018, com o título *Francês e conteúdos: o funcionamento da ideologia na produção de práticas de ensino*.

ensino. Não raro, ouvi comentários como “esse livro apresenta os artigos partitivos, mas não fala de alimentos. Está incompleto” ou ainda “Como vou preparar a prova com partitivos sem que o livro tenha falado de alimentos”, dentre muitos outros que vão no mesmo sentido.

A partir desse ponto, busco analisar discursivamente essa relação que se estabelece entre certos conteúdos do currículo de francês, algumas práticas pedagógicas de ensino dessa língua estrangeira e as formações imaginárias que inscrevem os sujeitos professores de francês em certas filiações discursivas ao ensinarem de determinada forma (e não de outra).

Daí, decorrem as perguntas que me faço para iniciar essas reflexões: 1) haveria realmente, no interior do *francês*, compreendido como um campo disciplinar de língua estrangeira, um funcionamento imaginário que relaciona certas práticas pedagógicas a determinados conteúdos? 2) O que promoveria essa ligação entre um determinado conteúdo e uma maneira de se ensiná-lo? 3) O que estaria em jogo ao se produzir tal ligação em um campo disciplinar de língua estrangeira?

Mais especificamente, para este texto, uma vez que essas questões não se esgotarão totalmente neste momento, interessa compreender o trabalho da ideologia na sustentação de um imaginário que promove a relação dos artigos partitivos à temática da alimentação, na prática docente de professores de francês, mesmo que em variadas condições de produção, ou seja, diferentes públicos, em diferentes instituições, diferentes professores, etc.

Porém, antes de prosseguir, cabe aqui um parêntese para explicar o que são os artigos partitivos na língua francesa, na forma como são compreendidos atualmente. Trata-se de artigos que expressam uma quantidade incontável, chamada de “partitiva”, tomada geralmente como uma parte incontável de um todo, assim o distinguindo do artigo definido. Ex: *Je mange du pain ; J’ajoute de la confiture ; Je mets de l’huile d’olive ; Je prépare des*

pâtes ; *Il y a du soleil* ; *Il a du temps*² . Eles variam em gênero e número. São eles:

- **du** – masculino singular;
 - **de la** – feminino singular;
 - **de l'** – masculino ou feminino singular usado antes de vogal ou da letra H (*H muet*, em francês);
 - **des** – masculino e feminino plural
- Posto isso, prossigamos.

Prática de ensino, sujeito professor e ideologia

Trabalhar com práticas de ensino de francês, quaisquer que sejam elas, nos obriga a refletir sobre a noção de sujeito, uma vez que sujeito, prática e ideologia não funcionam isoladamente. Não há ideologia, tampouco práticas, sem que haja sujeito. Situar-se no lugar teórico da Análise do Discurso (PÊCHEUX [1975] 1988 et al.; ORLANDI, 1996 et al.) é trabalhar esses conceitos de forma interdependente, pois não se poderia pensar o dispositivo analítico dessa disciplina tomando-se seus conceitos de forma isolada ou estanque.

Sobre a questão, Althusser afirma que a “ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, [1996] 2007, p. 126). Dessa definição, interessa pensar o modo como a ideologia trabalha na construção da representação que produz e sustenta certas práticas para o ensino de certos conteúdos do francês, colocando em uma certa direção a relação entre o sujeito professor, suas práticas de ensino e os conteúdos.

² Exemplos retirados de AKYÜZ, Anne et alii. *Exercices de Grammaire en Contexte*, niveau débutant. Ed. Hachette Livre: Paris, 2000, p. 92. “*Eu como pão; Eu acrescento geleia; Eu coloco azeite; Eu preparo massas; Faz sol; Ele tem tempo*”. (tradução minha). Na língua portuguesa, a ideia partitiva caiu em desuso, mas pode ainda ser percebida em construções como *Comeu da minha comida* ou *Bebeu da minha água*.

Essa posição de protagonista do discurso ocupada pelo professor de francês, uma vez que só há ideologia para e pelo sujeito, poderia fazer pensar em uma autonomia desse sujeito no processo de ensino. Porém, dentro desse quadro teórico, não é essa a nossa compreensão do trabalho do sujeito na linguagem, tampouco do sujeito professor em relação às suas práticas. Compreendemos essa autonomia de forma relativa, pois só há sujeito pelo e no discurso. Não há prática sem ideologia, não há ideologia sem sujeito, não há sentido sem historicidade.

Nessa direção, pensar os processos que sustentam certas práticas de ensino significa nos voltarmos para o trabalho do discurso e da historicidade na produção dos sentidos que estão implicados nessas práticas. Não brota do professor, como um sujeito totalmente original e que cria suas metodologias a partir do nada, as práticas de ensino que se lhe apresentam. Há que já haver sentido, há que já haver prática, um já-dado, um já-significado, algo que fala antes e de outro lugar sustentando o que se disponibiliza significar para esse professor. É esse já-dado que disponibiliza (ou interdita ou projeta para o possível) sentidos e práticas de ensino, que também são processos semânticos, processos de linguagem. O sujeito, nesse trabalho, então, é algo descentrado, dividido, clivado pelo interdiscurso, que é definido por Orlandi (2005, p. 31) como “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determina o que dizemos”. O interdiscurso é a memória discursiva do dizer, ou seja, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (idem). E eu acrescentaria que esse já-dito é também um já praticado, na medida em que as práticas docentes são sentidos, são processos semântico-discursivos, são linguagem.

É nesse ponto que o trabalho da ideologia e do imaginário intervém, produzindo no sujeito professor de francês a ilusão de origem, de ponto de partida. É apagada a anterioridade dos sentidos e da determinação interdiscursiva na constituição das

práticas de ensino. Esse apagamento é chamado por Pêcheux ([1975] 2014) de “esquecimento”. O trabalho da ideologia faz com que as práticas se mostrem para o sujeito sob a forma da evidência e da naturalidade. Assim se dá o mecanismo imaginário que produz o efeito de origem, de ponto de partida quando o sujeito professor ensina, usando “suas” práticas. Esse efeito, já que “(...) todo processo discursivo supõe (...) formações imaginárias” (PÊCHEUX [1969] 2010, p. 82), produz evidências sobre as práticas de ensino que não só brotam como evidentes, mas também constroem representações do lugar do professor, e conseqüentemente, dessas práticas de ensino para esse sujeito.

Mas não se pode deixar de reforçar que o trabalho dos sentidos é sempre fugidio, sujeito a deslizamentos, a falhas e a equívocos. Toda reprodução é também transformação. Conforme Pêcheux ([1969] 2010), reprodução e transformação não funcionam em oposição e separadamente. Trata-se do mesmo processo, em que uma é constitutiva da outra. A falha e os deslizamentos não são a exceção, mas são próprios do processo discursivo. Por essa razão, observar a produção da evidência e a ruptura da prática como ritual de reprodução são igualmente objetivos deste trabalho.

Um espaço de fala para professores de francês

Nesse intuito de observar o funcionamento que liga ideologia, prática pedagógica e conteúdos, elaborei um pequeno quadro e enviei para professores de vários segmentos e de diferentes instituições. Obtive respostas de professores, em variados momentos de suas carreiras, atuando no ensino público e privado, básico, universitário e em centros de língua.

Não chamarei esse quadro de questionário pelo fato de que, se trabalhamos discursivamente, dele não se poderia depreender analiticamente nada que fosse quantitativo ou qualitativo, tampouco as respostas levariam diretamente a conclusões, sem que antes pudessem ser discursivamente analisadas. As respostas

coletadas a partir de um questionário não apontam verdades neste quadro teórico.

Assim, tomar esse espaço de fala concedido aos professores de francês para falarem sobre suas práticas de ensino como um dado puramente quantitativo poderia engessar esse material de análise, uma vez que, em um questionário, as perguntas já apontam para um direcionamento discursivo e interpelam quem as responde a ocupar, antes mesmo da resposta, um lugar. (SOUZA, 1999).

Ao mesmo tempo, não há como escapar desse trabalho de interpelação, já que toda tomada de palavra faz ocupar uma posição no discurso. Mas diferentemente da concepção qualitativa ou quantitativa de um questionário, é essa tomada de posição no discurso o interesse deste trabalho. Busquei analisar o lugar que ocupa o professor de francês quando chamado a falar de suas práticas de ensino, submetido à ilusão de origem necessária a todo dizer. Assim, as respostas dadas pelos professores só interessam na medida em que por elas pode-se observar como se dá esse processo de interpelação; o que está em jogo no trabalho do imaginário e da ideologia desenhando esse funcionamento discursivo.

No quadro enviado, o professor deveria responder sobre sua formação, vínculo institucional, idade e carreira. Com a proposta da preparação de uma aula sobre os artigos partitivos e a expressão da quantidade, o objetivo foi de fazê-los falar sobre suas práticas, observando a que memória do ensino desse conteúdo se filiariam essas práticas, pela seleção das temáticas a partir das quais as aulas seriam pensadas.

Na composição desse “corpus discursivo” (COURTINE, 2009, p. 54), levam-se em conta as respostas solicitadas juntamente com a temática abordada, pois estas são compreendidas como componentes das “condições de produção”, que trazem consigo “as peripécias discursivas, ao abrigo das determinações da história” (idem). São elementos da constituição do sujeito professor que permitem tecer observações no campo analítico.

Dentre as 20 respostas analisadas, temos os seguintes dados: faixa etária de 22 a 58 anos; tempo de sala de aula que vai de licenciandos até 40 anos de carreira; e vínculos institucionais em colégios, universidades e centros de língua.

Avançemos um pouco mais.

Conteúdos e ideologia: um imaginário de neutralidade

Refletindo sobre o que chamamos de *conteúdos*, trago para essa discussão o que defini como processo de “curriculamento, isto é, um recorte de certos sentidos de uma língua que são transformados em saberes de um currículo e institucionalizados pela força do documento que os contém” (DEZERTO, 2017, p. 147). Assim, a entrada dos artigos partitivos nos currículos de francês não pode prescindir das injunções promovidas por essas três etapas do mesmo processo: o recorte que produz um conhecimento linguístico, a inscrição desse conhecimento sob a forma de conteúdo em um currículo ou programa de ensino e a sustentação desse documento de ensino pela força institucional (seja da escola, de uma universidade ou de um centro de língua).

Trazer o conceito de *curriculamento* para essas reflexões, de início, já nos faz avançar na medida em que se desnaturaliza o próprio currículo ou programa de ensino como algo natural, analisando o trabalho da ideologia sobre os saberes, recolocando-os na historicidade, destituindo-lhes do lugar de transparência e de evidência. Assim como o *francês*, enquanto campo disciplinar, os conteúdos também têm espessura histórica.

Analisando, então, as respostas dos professores para a temática que se usaria para ensinar os artigos partitivos, cheguei a três funcionamentos, que apontam alguns sentidos: i) um funcionamento que cola o ensino dos partitivos à temática dos alimentos (67% das respostas); ii) um funcionamento que filia o ensino dos partitivos à temática dos alimentos, mas promove algum deslocamento de sentidos (22% das respostas); iii) um funcionamento que rompe com

a ligação entre partitivos e a temática dos alimentos, apontando para outras práticas (11% das respostas).

Partitivos e alimentos, uma evidência em funcionamento

Como dito, neste primeiro funcionamento, ao falar da aula que seria proposta, mais da metade dos professores faz funcionarem **partitivos e alimentação** de forma colada, sem que pareça haver equívoco ou falha nesse imaginário. O ritual ideológico parece não se romper.

Observemos.

Quadro 1 – Evidência em funcionamento

<p>TEMÁTICA DA ATIVIDADE PROPOSTA</p>	<p>1 – abordaria o tema da alimentação 2 – sempre utilizei a temática da cozinha e da culinária... podemos expandir para a questão cultural da culinária francesa e francófona... pode-se partir de uma receita...programas de TV que falam de culinária...competição de receitas... 3 – les recettes 4 – saúde – alimentação 5 – alimentos (compra no supermercado e receita culinária) 6 – comida 7 – alimentos 8 – alimentação cotidiana/hábitos alimentares desejáveis 9 – gastronomia 10 – ...expressões partitivas relacionando aos alimentos. Ex: um pouco de farinha, um pedaço de bolo, etc. 11 – provavelmente alimentos 12 – l’alimentation</p>
---------------------------------------	--

TÍTULO DA AULA	1 – manger équilibré 2 – Masterchef France 3 – bolo de fubá – un gâteau bien brésilien 4 – manger ou pas manger 5 – du supermarché à la cuisine 6 – ce que je mange 7 – veux-tu manger ? 8 – il y a ces dimanches de placards vides ... 9 – la France, le pays de la gastronomie 10 – les articles partitifs et les aliments 11 – l’expression de la quantité (relacionada a alimentos) 12 – faire des courses (de supermarché)
-------------------	---

Como podemos observar, nesse grupo de sequências discursivas, chama a atenção o funcionamento do emprego dos partitivos ligado aos alimentos, à culinária e à gastronomia em todas as respostas dos professores. Os sentidos que sustentam as práticas de ensino desses conteúdos parecem estáveis, produzindo a evidência de que falar de partitivos é falar de alimentação e gastronomia. Como dissemos, parece se tratar de um funcionamento ideológico bastante estabilizado. O efeito de sentido que se produz é o de que esse conteúdo, o partitivo, possui uma ligação natural com o tema da alimentação e culinária.

Partitivos, alimentos e a possibilidade de ruptura

Observemos as sequências discursivas que permitiram fazer um recorte em que vemos a permanência dos sentidos que se ligam à alimentação, mas com a possibilidade da falha e do deslizamento semântico.

Quadro 2 – Os partitivos: manutenção e deslizamento

TEMÁTICA DA ATIVIDADE PROPOSTA	1 – alimentação / météo 2 – comidas ou esportes 3 – Em geral, os manuais indicam tal trabalho até
---	---

	<p>mesmo num primeiro semestre de trabalho, o que me parece ser inútil / inadequado: de que adianta saber a diferença entre du / de la, etc. se o meu vocabulário é reduzido e eu vou ficar, portanto, limitado na minha expressão? Acho que, num início de curso, se o aluno disser “je prends du limonade” isso é pouco importante. je prends du muscle, de la masse musculaire , du poids, du recul, du café, c’est de la balle, du portugais, du non-sens</p> <p>4 - A um primeiro momento, vem à lembrança as lições de manuais de língua que abordam alimentação. Assim, descrições de receitas, conversas sobre hábitos alimentares, textos que giram em torno desses temas podem ser bastante práticos porque têm referencial concreto para aplicação desses artigos e dariam conta da ideia de quantidade. Seria interessante estender a uma abordagem em referencial mais (para) abstrato, e não necessariamente quantitativa, em exemplos ligados a expressões decorrentes de usos de verbo (avoir / faire).</p>
TÍTULO DA AULA	<p>1 – j’adore manger / Quel temps fait-il à Paris ? 2 – quantidades e (in)quantidades 3 – NÃO DÁ TÍTULO À AULA 4 - Vous avez de la curiosité pour apprendre à cuisiner?</p>

Nessas sequências, o ensino dos partitivos ainda faz ecoar a memória da alimentação como temática, mas já se pode apontar para outro lugar. Mencionam-se a previsão do tempo, os esportes e a possibilidade de se estender esse ensino para outras direções. Os sentidos que arregimentam a prática de ensino desses conteúdos deslizam, rompem com a evidência, mesmo que não totalmente. Porém me ateno um pouco mais sobre o que diz o professor 3.

Nessa sequência discursiva, o professor faz uma reflexão sobre a prática de ensino dos partitivos e não aponta logo de

início para a temática da alimentação. Parece mesmo que ele procura evitar a reprodução dessa evidência, como se já tivesse se dado conta dela. Porém, destaco o exemplo do possível “erro” do aluno ao construir a sentença *“je prends du limonade”*, trocando a forma correta do artigo **de la** pela forma masculina **du**, uma vez que **“limonade”** é do gênero feminino em francês.

Para refletirmos sobre o funcionamento da evidência, mesmo quando o professor parece querer fugir dela, me pergunto: por que o aluno diria *“je prends du limonade”* no lugar de qualquer outra frase possível, que poderia tocar qualquer outra temática ainda assim expressando a quantidade partitiva? Aqui, os sentidos deslizam sim, se deslocam. Mas, na exemplificação do possível erro do aluno, a evidência funciona e se produz no discurso. A “equação partitivos = alimentos” funciona mais uma vez. Parece que a exemplificação deixa falar uma memória de ensino dos partitivos pela qual, mais uma vez, os sentidos retornam à temática da alimentação.

O professor 4 menciona o possível trabalho dos materiais de ensino de francês na construção dessa evidência: “A um primeiro momento, vem à lembrança as leçons de manuais de língua que abordam alimentação”. Reconhece-se nesse ponto o trabalho da circulação de saberes no interior do campo disciplinar francês na constituição de práticas de ensino. Mas retomarei esse ponto mais à frente.

O deslizamento se dá, nesse segundo funcionamento, ao se trazer para o ensino dos partitivos as temáticas da meteorologia e dos esportes. Algo se rompe e aponta para outro lugar, mesmo que a alimentação continue a ressoar nas propostas, e na memória, desses professores.

Partitivos e ruptura: outros sentidos em jogo

Apesar de percebido em apenas dois dos professores que responderam à pesquisa, esse terceiro funcionamento aponta para outro lugar. Não se fala mais em alimentação, cozinha ou culinária.

Quadro 3 – Os partitivos: outros sentidos em jogo

TEMÁTICA DA ATIVIDADE PROPOSTA	1 - l'expression des sentiments et des caractéristiques qui font partie de notre vie et de notre personnalité 2 - Les sentiments par images L'expression et la communication des sentiments à partir des images de l' amour , de la joie , du bonheur , de l' impatience , de la haine qui sont transmises par des messages sur facebook, whatsapp (émoticônes, gifs, photos, dessins)
TÍTULO DA AULA	1 - des mots de la vie 2 - J'émoticône ... Et toi ?

Nessas sequências discursivas, já se rompeu com o funcionamento que produz a evidência que vimos observando. Parece que, neste caso, uma outra filiação e uma outra memória de ensino, dentro do campo disciplinar *français*, é acionada, fazendo circular sentidos que ligam o ensino dos partitivos aos sentimentos e à personalidade. Um outro lugar pode ser ocupado para o ensino desse conteúdo que se mostrava preso em um ritual ideológico que reproduz uma hegemonia de sentidos quando se interpela professores de francês a ensinar os artigos partitivos. Mesmo que não seja a prática hegemônica, a ligação desse conteúdo com outras temáticas aponta para a possibilidade de falha de qualquer ritual, a ruptura imbricada na reprodução.

Porém, apesar da possibilidade de falha apontar para outra direção, nos tardaremos sobre a evidência. Iremos nos voltar para os livros de ensino de francês no que diz respeito aos artigos partitivos, em um gesto retrospectivo para observar como se inscreve esse conteúdo gramatical nos materiais didáticos de ensino de francês.

Os artigos partitivos em um horizonte de retrospectão

Voltarmo-nos para a forma histórica de inscrição desses conteúdos numa historicidade significa percorrer sentidos em rede, um “horizonte de retrospectão” (AUROUX, 2009, p. 12),

tecendo filiações ao longo da história. Interessa-nos observar como os materiais didáticos de ensino de francês materializam sentidos que ligam os partitivos à temática da alimentação; como os livros didáticos constroem evidências que colam conteúdos e práticas pedagógicas de ensino de francês.

Começamos essa retrospectiva do momento atual para trás pelo fato de nosso objetivo ser o de observar uma prática atual em relação com a historicidade que a sustenta. Dessa forma, buscamos alguns livros didáticos que circularam no mercado editorial nos anos 1990 e 2000 para verificar a forma de inscrição dos partitivos nesses livros. Esse recorte se deu por busca em arquivo pessoal e arquivos de alguns professores de francês que estiveram em atuação nesse período. Observemos o quadro.

Quadro 4 – Os partitivos em livros didáticos nos anos 1990 e 2000

MÉTHODE	AUTEUR	EDITION	ANNÉE	VILLE	FORME D'INSERTION DES PARTITIFS
ESPACES	GUY CAPELLE NOËLE GIDON	HACHETTE	1990	PARIS	DOSSIER 7 « DE QUOI AVEZ-VOUS BESOIN » - LEÇON « SAVEZ-VOUS MANGER ? » (compréhension orale sur un régime alimentaire, tableau grammatical, BD « QU'EST-CE QU'IL FAUT EMPORTER » à un pique-nique, carte de restaurant, texte « ÊTES-VOUS UN FRANÇAIS MOYEN À LA TABLE ? »)
PILE OU FACE	JEANNE VASSAL	CLÉ	1991	PARIS	ÉPISODE 4 – « LES FRÈRES DE MARION » (introduction par la grammaire, exemples attachés au thème de l'alimentation « tu prends du pain ; tu veux de l'eau »)
MOSAÏQUE	BÉATRIZ JOB	CLÉ	1994	PARIS	LEÇON 2 – LES MAGASINS D'ALIMENTATION (introduction par compréhension orale, vocabulaire) LEÇON 3 – LE PETIT-DÉJEUNER (images de petit-déjeuner ; compréhension orale ; tableau grammatical)
CADENCES	D.BÉRGER R. MÉRIEUX	HATIER/ DIDIER	1994	PARIS	DOSSIER 2, SÉQUENCE 2 « LA VILLE » - (règle inductive à partir d'exemples : avez-vous de l'argent ? / je mange des légumes/ voulez-vous du vin ?/ Pierre boit de l'eau /

					du soleil toute l'année) ; THÉMATIQUES : MÉTÉO, SENTIMENTS, ALIMENTATION
TEMPO	ÉVELYNE BÉRARD YVES CANIER CHRISTIAN LAVENNE	DIDIER/ HATIER	1996	PARIS	UNITÉ 4 : « MON PAYS » - CIVILISATION : « LA JOURNÉE ALIMENTAIRE DES FRANÇAIS (parler d'un pays ou région ; tableau grammatical : exemples il y a du soleil ; on produit du fromage)
CAFÉ CRÈME	MASSIA KANEMAN- POUGATCH MARCELLA DI GIURA SANDRA TREVISI DOMINIQUE JONNEPIN	HACHETTE	1997	PARIS	UNITÉ 5 « LA PAUSE DU MIDI » ; ACTIVITÉ 1 « Qu'est-ce que vous mangez ? » ACTIVITÉ 2 « AU RESTAURANT » ACTIVITÉ 3 « AU SOLEIL DE PROVENCE (restaurant) » ; vocabulaire d'alimentation ; tableau de grammaire
REFLETS	GUY CAPELLE NOËLE GIDON	HACHETTE	1999	PARIS	DOSSIER 7 – ÉPISODE 13 : « LE CLIENT EST ROI » (vidéo au restaurant) texte : « UNE RECETTE DU MIDI : LA BOUILLABAISSE » / ÉPISODE 14 : « FAISONS LE MARCHÉ » (vidéo de courses alimentaires au marché) ; civilisation : « TOUS À TABLE »
FORUM	CHRISTIAN BAYLON ÀNGELS CAMPÀ CLAUDE MESTREIT JULIO MURILLO MANUEL TOST	HACHETTE	2000	PARIS	UNITÉ 3 « AGENDA » (3 dialogues : 1 à la réception de l'hôtel et 2 au restaurant de l'hôtel) ; la carte du petit-déjeuner ; tableau grammatical avec des exemples alimentaires.
CHAMPION	ANNIE MONNERIE- GOARIN ÉVELYNE SIRÉJOLS	CLÉ	2001	PARIS	UNITÉ 8 – L'ALIMENTATION (dialogue au restaurant, carte, recette)
AMIS ET COMPAGNIE	COLETTE SAMSON	CLÉ	2008	PARIS	UNITÉ 3 – « MES GOÛTS » ; LEÇON 1 (faire correspondre les images d'aliments aux scènes de l'illustration) ; LEÇON 2 (dialogue du serveur robot et client) ; LEÇON 4 (BD Les trois Mousquetaires dans un dîner) ; vocabulaire d'aliments ; tableau grammatical

No quadro 4, podemos observar que a evidência constatada pelas respostas dos professores nos quadros 1 e 2 se mantém também nos materiais de ensino de francês, relacionando sempre os partitivos à alimentação. Em todos os livros consultados, a evidência ganha corpo. Somente no livro *Cadences*, 1994, as temáticas *météo* e *sentiments* aparecem ao lado da temática da *alimentation*, como pudemos verificar também na fala dos professores do quadro 2.

É importante salientar que a consolidação do *Français Langue Étrangère* (FLE) se dá efetivamente na França a partir dos anos 1980. Nesse momento, seu alcance sobre o ensino do francês no Brasil recai não só sobre a circulação dos materiais didáticos, que são produzidos lá e importados para cá, mas também sobre a didática de ensino que forma professores de francês, nessas condições de produção.

Retrocedamos um pouco mais.

Quadro 5 – Os partitivos em livros didáticos dos anos 1970 e 1980

MÉTHODE	AUTEUR	EDITION	ANNÉE	VILLE	FORME D'INSERTION DES PARTITIFS
COURS DE LANGUE ET DE CIVILISATION FRANÇAISES (MAUGER BLEU)	G.MAUGER	HACHETTE	1970	PARIS	LEÇON 19 – TABLEAU DE GRAMMAIRE ; TEXTE «LES REPAS» (le <i>petit-déjeuner</i> de la famille Vincent)
LA FRANCE EN DIRECT	JANINE CAPELLE GUY CAPELLE EMMANUEL COMPANYS	HACHETTE	1971	PARIS	LEÇON 12 – À L'ÉPICERIE (introduction par dialogue entre <i>vendeur</i> et <i>cliente</i> pendant les <i>courses d'aliments</i>)
ARCHIPEL	JANINE COURTILLON SABINE RAILLARD	DIDIER	1983	PARIS	UNITÉ 5 – «UN RÔTI, C'EST PARTI» (dialogues au <i>restaurant</i> , au <i>café</i> , chez l' <i>épicier</i>)

EN AVANT LA MUSIQUE	J.BLANC J.M. CARTIER P. LEDERLIN	CLÉ	1988	PARIS	LEÇON 14 – « JE NE SUIS PAS MALADE » (dialogue qui offre des choses à manger au malade ; rappel grammatical qui présente des exemples sur sport, santé et alimentation)
LE NOUVEAU SANS FRONTIÈRES	PHILIPPE DOMINIQUE JACKY GIRARDET MICHÈLE VERDELHAN MICHEL VERDELHAN	CLÉ	1988	PARIS	UNITÉ 2 «AVENTURES EN BOURGOGNE» - LEÇON 2 «REPAS À BROUSSAC» (compréhension orale, diagoles au restaurant) ; tableau grammatical ; jeu de rôles au restaurant ; plats typiques des régions de France.

Do período recortado no quadro 5, no *corpus* analisado não há falhas na evidência construída em torno dos partitivos e da temática da alimentação. Todos os livros consultados, sem exceção, promovem essa ligação evidente, materializando essa estabilização aqui identificada.

Nesse período em que o FLE ainda não está consolidado no ensino do francês no Brasil, o volume editorial é menos intenso que no pós década de 1980. Nesse período, temos a entrada da metodologia comunicativa nesse ensino. Marca-se, nesse ponto, uma virada metodológica na história do francês no Brasil. O *Mauger*, mesmo chegando ao Brasil anos depois de sua publicação na França, rompe não somente com uma metodologia de ensino, mas também com uma prática editorial que vinha se consolidando desde o século XIX, a edição desses livros passa do Brasil para a França, já como consequência da solidificação do FLE do lado de lá.

Nessa retrospectiva, passamos para a década de 1960, na qual, como dissemos, o volume de publicações era menor e ainda se produzia conhecimento sob o nome de professores catedráticos. A partir desse momento, retrocedendo na história, um livro tinha prestígio não somente pela editora, mas sobretudo pelo nome que assinava sua autoria. Por essa razão, abandonamos os quadros com listas de livros e passamos aos livros com nomes de autor.

Paulo Rónai e a *Gramática completa do francês moderno*

Essa obra, publicada em 1969 no Rio de Janeiro por J. Ozon editor, é assinada pelo professor Paulo Rónai. Nela podemos ler a seguinte definição de partitivos: “É uma particularidade da língua francesa praticamente análoga no português moderno” (p. 77). E o autor continua afirmando que o artigo partitivo é uma fusão da preposição e artigo definido singular. Masculino: du e de l’; feminino: de la e de l’. Ele ainda acrescenta que muitos gramáticos acrescentam exemplos como “*Nous mangeons des fruits*, em que *des* seria o artigo partitivo do plural; parece-nos, porém, inútil distingui-lo do artigo indefinido” (p. 78).

Nesse ponto, já podemos perceber uma instabilidade e um deslizamento na forma de se representar esse saber em relação à maneira como ele se constitui hoje, uma vez que o autor considera os partitivos uma fusão entre artigos definidos e a preposição DE.

No que diz respeito à ligação desse conteúdo com a temática da alimentação, há somente dois exemplos a ela ligados: “*Nous buvons du thé*”; “*Ils mangent de la viande*”. A maioria dos exemplos neste livro é ligada aos nomes de materiais (du cuivre / cobre) e a nomes abstratos (du monde / expressão que indica lotação, grande quantidade de pessoas; de la musique / música, de la bienveillance / benevolência ...).

Os partitivos em livros da primeira metade do século XX

Consultamos também outras obras do século XX, como Liger-Belair, **Francês**, Edições miniatura, Rio de Janeiro, 1950; Adrien Delpech, **Méthode directe et analogique**, Livraria Jacinto, Rio de Janeiro, 1935 e Floriano Brito, **Grammatica francesa**, Livraria Editora Leite Ribeiro, Rio de Janeiro, 1919.

Encontramos fortemente esse conteúdo ligado à alimentação em 1935. Além disso, o artigo partitivo é visto como preposição: “*Dans les formes de l’article partitif, c’est en réalité la préposition de qui indique une partie d’un tout imaginaire*” (DELPECH, 1935,

p. 27). E mesmo a morfologia dos partitivos como se apresentam atualmente não está constituída. As formas diferentes da preposição *de* só aparecem quando temos o que o autor chama de “formas definidas do português”, como em “je veux du bon pain” que é traduzido como “quero do bom pão”. Em suma, neste livro, o partitivo é função da preposição *de*, sem que apareçam as formas atuais *du, de la, de l’* e *des*.

Quanto ao tema, ainda há alimentos que aparecem, sendo eles *pain* (pão) e *vin* (vinho), além do substantivo abstrato *chagrin* (sofrimento). Parece-nos que, neste ponto, ainda ressoam as influências do discurso religioso na gramática do ensino de francês.

Florianio Brito define os partitivos como um “emprego especial das formas contractas – DU e DES – e das formas não contractas – DE L’ (masc.) DE LA, DE L’ (fem.)” (BRITO, 1919, p.19). Se são compreendidos como emprego especial de formas contraídas, a preposição DE ainda está fazendo parte da composição desse grupo de artigos, pois a contração, na gramática do francês se dá entre a preposição DE e os artigos definidos LE e LES.

Quanto aos exemplos, aparecem alimentos (*pain, huile, viande*) e outros substantivos (*halaine, souliers, roses*). Não parece haver uma evidência ligando partitivos a alimentos uma vez que, nos exemplos, se pode verificar a presença em igual quantidade de outros substantivos que não são alimentos.

Quanto à forma de constituição desse conhecimento, também se verificou uma instabilidade em relação ao modo como ele se constitui hoje. O tratamento dos partitivos ligado à preposição DE também aparece nesses três momentos.

Os partitivos no século XIX

Retrocedendo para o século XIX, chegamos à *Nova grammática franceza*, de Emílio Sevene, editada no Brasil por Eduardo e Henrique Laemmert editores, em 1846. Analisamos o tomo I, (theoria), e o tomo II, (exercícios). No tomo de teoria, a classe dos artigos partitivos sequer aparece dentre os demais artigos citados.

No tomo de exercícios, os artigos partitivos também não aparecem dentre os demais exercícios sobre artigos.

Quanto à presença da alimentação na gramática dos artigos, verificamos que em apenas 1 dos 4 exercícios, alguns alimentos aparecem ligados aos artigos definidos.

Gramática de Port-Royal

Antes do século XIX, não se pode falar em ensino escolar do francês no Brasil. A língua francesa circula em território brasileiro desde os viajantes, porém seu ensino só se institucionaliza com a criação de lugares de ensino ligados ao estado brasileiro.

Porém, para percorrer a historicidade desse conteúdo aqui tematizado, fomos verificar a gramática de Port-Royal, por ter sido um momento importante no que se refere à inserção da lógica e da racionalidade na história das ideias sobre a língua francesa. A *Grammaire Générale et Raisonnée* foi publicada em 1660 por Antoine Arnaud e Claude Lancelot e recebe esse nome pela ligação de seus autores com o monastério jansenista ao qual eram ligados em Port-Royal-des-Champs, na França do século XVII. Essa gramática possui forte influência do pensamento cartesiano, enfocando a razão para a compreensão da estrutura das línguas (ARNAULD e LANCELOT, 1992).

Nesse momento da gramatização da língua francesa, nem mesmo a classe dos artigos está constituída e estabilizada. Temos um conhecimento gramatical ainda muito ligado ao latim. Os exemplos que a gramática traz são ligados aos casos e declinações latinas.

Verificando os saberes que compõem essa grande classe, sem subdivisões, temos o comparecimento dos artigos *un, une, des, d'*, sem nenhuma classificação. Nenhum outro artigo aparece na gramática de Port-Royal.

Em relação ao tema da alimentação, nenhum nome de alimento comparece, nem mesmo ligado aos poucos artigos que aparecem na gramática.

Apontamentos finais

Neste breve percurso pelas práticas de ensino de professores de francês em relação com conteúdos curriculares desse campo disciplinar, procurei analisar de que forma os materiais didáticos ao longo da história do ensino do francês no Brasil puderam contribuir para a criação de um funcionamento evidente ligando um certo conteúdo a práticas de ensino. Pudemos observar que a ligação dos artigos partitivos à temática da alimentação nos dá pistas de um processo discursivo que produz um certo funcionamento imaginário sobre as práticas de ensino desses professores. Pudemos observar que há uma projeção, a partir do imaginário que se construiu, sobre os conteúdos e a forma de ensiná-los. Um lugar para esses conteúdos se marca nas práticas de ensino de francês, práticas sustentadas por uma memória discursiva de ensino; por um lugar no interdiscurso que sustenta essas práticas pedagógicas, produtoras de evidências para o sujeito professor de francês.

Essa visada retrospectiva nos ajuda também a desnaturalizar o lugar do conteúdo tomado como verdade absoluta, restituindo-lhe seu lugar ideológico, seu lugar de sentido não acabado deslizando pela historicidade. Os conteúdos não são atemporais, não são isentos de ideologia, não se constituem sem um processo discursivo que os sustentem.

Nosso recorte retrospectivo nos permite afirmar que essa evidência se constitui no século XX, mais especificamente na segunda metade, uma vez que essa ligação falha na primeira metade, não está posta como evidência no século XIX e nem mesmo há presença de artigos partitivos na gramatização do francês no século XVII.

A partir da produção ideológica dessa ligação conteúdo-prática de ensino, chamo, então, de “imaginário de conteúdo” o funcionamento ideológico que produz evidências na forma de se ensinar determinados conteúdos, ou seja, nas próprias práticas desse ensino. Criam-se, na memória do ensino, pontos de

estabilização que fazem funcionar sentidos que ligam conteúdos e práticas de ensino. A esse processo, assujeitam-se professores e futuros professores. Trata-se de um imaginário que participa do processo de constituição do sujeito professor de francês, fornecendo-lhe sentidos que implicam a forma de representação dos conteúdos e suas práticas pedagógico-discursivas.

Fazer essa retrospectiva na historicização dos partitivos nos ajuda a nos tornarmos professores mais alerta. Não se pretende revolucionar ou refutar o ensino dos partitivos como ele se apresenta, mas é preciso que o professor de francês esteja ciente de que qualquer saber linguístico é ideológico, é sentido em deslizamento, é oriundo do processo de *curriculamento*, é discurso. E uma vez sentido, passível de falha, de deslizamento.

Referências

- ALTHUSSER, L. "Ideologia e aparelhos ideológicos de estado". In: Žižek (Org). **Um mapa da ideologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, [1996] 2007.
- ARNAUD e LANCELOT, *Gramática de port-royal*, ed. Martins fontes, são Paulo [1660] 1992.
- AUROUX, S. **A questão da origem das línguas seguido de A historicidade das ciências**. Campinas: Editora RG, 2008.
- _____. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad: Eni Orlandi. 2ª ed. Campinas, SP: editora da Unicamp, 2009.
- _____. **Matematização da linguística e natureza da linguagem**. Trad. Débora Massmam. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BRITO, Floriano. **Grammatica francesa**. Livraria editora Leite Ribeiro, Rio de Janeiro, 1919.
- COURTINE, J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- DELPECH, Adrien. **Méthode directe et analogique**. Livraria Jacinto, Rio de Janeiro, 1935.

- DEZERTO, Felipe. **Francês e educação: institucionalização de uma língua estrangeira em discursividade**. Niterói: EdUFF, 2017.
- LIGER-BELAIR, Edgard. **Francês**. Edições Miniatura, Rio de Janeiro, 1950.
- RÓNAI, Paulo. **Gramática completa do francês moderno**. J. Ozon editor, Rio de Janeiro, 1969.
- ORLANDI, E. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. (org) **História das ideias linguísticas: construção de um saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cárceres, MT: UNEMAT Editora, 2001.
- _____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: SP: Pontes, 2005.
- _____. (org) **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- PÊCHEUX, M e FUCHS, C. “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas”. In: GADET e HAK (Org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp [1969] 2010.
- _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1975] 1988.
- RÓNAI, Paulo. **Gramática completa do francês moderno**, J. Ozon editor, Rio de Janeiro, 1969.
- SÉVÈNE, Émilio. **Nova grammatica franceza**. Eduardo e Henrique Laemmert editores, Rio de Janeiro, 1846.
- SOUZA, P. “As enquetes como discurso: um caso de acesso às palavras do racismo”. In: INDURSKY, F e FERREIRA, M (Orgs). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre, Sagra Luzzatto, 1999.

**“Leituras da francofonia”:
a importância da pesquisa em
literaturas em francês na Educação Básica**

Luciano Passos Moraes
Colégio Pedro II / NEFB-CPII

O texto literário é um dos modos de acesso à
compreensão do mundo, é um dos meios de
investigação porque ele é, ele mesmo, escrita do
mundo.

Martine Abdallah-Preteuille

No presente capítulo, propomos uma revisão do contexto de aprendizagem de francês na educação básica sob o viés da inclusão dos estudos literários, em nível de iniciação à pesquisa científica em Letras, com o objetivo de destacar a importância da literatura como via de acesso à diversidade cultural e linguística no seio da francofonia. Se as abordagens tradicionais e os programas linguísticos frequentemente deixam de lado o texto literário, relegando-o a uma posição secundária, a serviço da aquisição de conteúdos gramaticais ou de elementos lexicais, novas perspectivas de exploração do literário podem ser desenvolvidas a partir de conceitos como o de literaturas transnacionais e de escritas migrantes. Como resultado, abordagens mais diversificadas rumo à construção de um cânone literário menos tradicional, que deem conta de uma visão mais plural do mundo, das sociedades e da própria literatura, permitem e encorajam a abertura dos horizontes de aprendizagem por meio da subversão dos propósitos historicamente estabelecidos: a literatura deve ser compreendida como ponto de partida, a partir do qual a leitura (tanto dos textos como do

mundo) é vista de forma mais ampla e transformadora, e não apenas como exemplo ou pretexto para o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos específicos.

O ensino de francês como língua estrangeira é frequentemente centrado na exploração de conteúdos gramaticais, a despeito dos esforços da parte de educadoras e educadores rumo à construção de abordagens menos estanques e mais abertas às expressões culturais presentes no universo da francofonia. Ainda que muitos dos recentes manuais para o ensino de francês prometam diversificar o repertório de referências e levar em consideração o leque de países francófonos, o que se vê, na prática, ainda é um espaço ínfimo dedicado a outras culturas de fora da França, reduzido a apêndices ou a algumas esparsas fichas pedagógicas “pour aller plus loin” [para ir mais longe] e que são raramente trabalhadas em sala de aula. Uma possibilidade de transgressão desta realidade é o trabalho com projetos de pesquisa, a exemplo do que abordamos aqui. Trata-se do projeto “Leituras da francofonia: identidade e trânsito intercultural”, iniciado em 2017 e realizado junto a estudantes do Ensino Médio do Colégio Pedro II, *campus* Centro, que se mostraram interessados por expressões culturais (sobretudo literárias) francófonas de fora do Hexágono.

Primeiramente, apresentamos uma visada acerca da exiguidade do espaço das literaturas francófonas, com vistas a compreendê-las como possibilidade de ampliação do conhecimento de mundo; em seguida, analisamos a importância da pesquisa como estratégia de autonomização do conhecimento na Educação Básica; finalmente, apresentamos algumas das principais reflexões desenvolvidas no âmbito do projeto em questão.

Explorar o espaço das literaturas francófonas na Educação Básica significa entrar num espaço de minorias. Antes de tudo, porque o lugar destinado à literatura nesta etapa do ensino já é exíguo, reservado quase que exclusivamente às aulas de língua portuguesa, sendo o repertório de textos restrito às escritas lusófonas e sua leitura, via de regra, pautada por periodizações,

dados biográficos e seguindo parâmetros tradicionais da história literária. Paralelamente a isso, o ensino de francês batalha por espaço em meio a ataques cada vez mais contundentes aos estudos humanísticos, dos quais as línguas estrangeiras são alvo permanente, sofrendo, por exemplo, sucessivas reduções de carga horária, escassez de recursos, e recebendo pressões de diversas naturezas com vistas a reduzi-las a disciplinas acessórias ou supostamente instrumentais. No interior dessa realidade, se a literatura francesa (mesmo numa perspectiva canônica, valorizando obras e escritores clássicos tidos como principal referência da escrita ocidental) já é raramente abordada no currículo de francês, as expressões literárias no seio da francofonia, produzidas por escritoras e escritores oriundos de países que não a França, são ainda menos conhecidas e estudadas na escola regular, circulando, na melhor das hipóteses, em pequenos nichos em algumas (poucas) universidades.

Inicialmente, uma reação a tal constatação poderia ser o questionamento da relevância dessa produção literária no universo educacional brasileiro, que já tem problemas suficientemente graves na composição curricular, não havendo, segundo tal linha de raciocínio, espaço para a inserção de mais uma problemática específica como o trabalho com literaturas não-canônicas em francês. Tal reação explica-se, em parte, ao próprio fato de se tratar de um objeto de estudo pouco difundido ou valorizado, mesmo nos currículos de cursos universitários de formação de professores de francês. Na origem, esta constatação pode ser fruto de um processo histórico de apagamento das diferenças que, felizmente, tem sido combatido nas últimas décadas por campos do saber que se dedicam a revisar questões relativas à identidade visando ao respeito à diferença, à inclusão da pluralidade cultural e identitária de grupos considerados minoritários, à desconstrução de estereótipos e à consequente ampliação dos horizontes de leituras de mundo. Este movimento não ocorre exclusivamente em uma ou outra disciplina, ele é observado de forma global através de políticas públicas que

vinham sendo implementadas concomitantemente à inclusão, nos componentes curriculares, de elementos que contribuiriam amplamente para trazer ao debate temas como o racismo e a discriminação com base em identidade de gênero ou orientação sexual, por exemplo. Fragiliza-se, nesse processo, a visão normativa da identidade, num processo de abertura das portas da sala de aula para realidades múltiplas, que desloca as abordagens tradicionais e que é não somente necessário, mas urgente, se considerarmos o real papel da educação para a formação cidadã.

Evidentemente, os estudos literários podem contribuir enormemente para a ampliação desses horizontes, uma vez que em toda obra literária, seja sob o ângulo de sua produção ou de sua recepção, os eixos social e literário estão intimamente ligados (GAUTHIER, 1997, p. 21). Uma vez que se mergulhe (mesmo que superficialmente) no tema das literaturas francófonas contemporâneas, percebe-se imediatamente que as possibilidades de aproximá-las com a realidade social brasileira são muito mais visíveis do que parece.

Blondeau e Allouache consideram que a oposição entre as terminologias “literatura francesa” e “literatura francófona” denotaria uma diferença substancial de valorização. As pesquisadoras levantam, logo na introdução do manual *Littérature Progressive de la Francophonie*, as seguintes questões:

[Tal oposição] construir-se-ia sobre apreciações não-ditas, subterrâneas, entre prestígio e antiguidade para uma, mínima influência e nascimento relativamente tardio para outra, entre legitimidade e suspeita de ilegitimidade, entre uma língua representante das belas letras e uma outra, híbrida, mestiça, que se desvia da norma, atropelando a lei linguística? Esta oposição deve ser pensada no quadro das interações desiguais entre centro e periferia e de uma redefinição incessante das fronteiras? (BLONDEAU; ALLOUACHE, 2008, p. 3).¹

¹ A tradução de citações em língua estrangeira é de minha responsabilidade, salvo quando houver indicação em contrário nas referências bibliográficas.

Em resposta a essas provocações, as autoras organizam a obra a partir de unidades temáticas relacionadas à hibridação linguística e cultural, ao deslocamento e a outros aspectos sociais, agrupando os textos em capítulos intitulados “hospitalidade”, “exilar-se/passar a fronteira”, “injustiças”, “experiência do outro/descoberta do desconhecido” e “silêncios da história”, por exemplo. Muitos dos escritores presentes no manual, oriundos principalmente de ex-colônias da França, tematizam em seus escritos a experiência da exclusão, da discriminação, questionando-se sobre seu lugar no espaço político e virtual da Francofonia e trazendo à tona as relações entre língua, escrita e espaço periférico, reivindicando, dessa forma, uma visão mais plural e inclusiva das literaturas produzidas em francês, rompendo qualquer laço com rótulos ou estereótipos baseados em pressupostos coloniais, raciais, étnicos, religiosos, sociais etc.

Blondeau e Allouache constataam, ainda, que as literaturas francófonas são pouco presentes no currículo francês, razão pela qual sua proposta de estudo “visa a uma verdadeira ‘poética’ da diversidade” (p. 5). Para as autoras, a ampliação do espaço minoritário reservado a estes textos é urgente, e as razões são muito evidentes:

Enquanto suporte de aprendizagem de língua, eles são em geral marginalizados, seja por ignorância, seja porque são “suspeitos” de mobilizar um francês que se distancia da norma. Se autores como Condé, Ben Jelloun, Césaire, Senghor, Cendrars, Michaux, Beckett e Ionesco estão largamente presentes nas antologias e manuais, a imensa maioria dos outros parece condenada ao silêncio. No entanto, as vozes que eles expressam, sua singularidade, sua maneira de interrogar o mundo são também pontos de vista que ajudam o leitor a apreender a complexidade de um universo agora global, a se situar neste “todo-mundo” inclusivo de que fala Glissant (BLONDEAU; ALLOUACHE, 2008, p. 5).

As autoras reivindicam aquilo que chamam de “pedagogia da acolhida e da hospitalidade”, necessária não somente no caso do sistema francês mas igualmente pertinente no âmbito da educação brasileira, na qual a diversidade cultural tem sido tema de grande interesse, trabalhado de forma integrada nos programas de língua portuguesa, história, geografia, filosofia, ciências sociais, entre outras disciplinas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas estrangeiras modernas, documento oficial elaborado e publicado pelo Ministério da Educação em 2000², é fundamental

conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, *ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão* (BRASIL, 2000, p. 26, grifo nosso).

Além disso, o documento destaca a necessidade de uma concepção de aprendizagem que compreenda a aquisição de

² O documento em questão foi reformulado recentemente e a publicação de sua nova versão (intitulada PCN+) é alvo de controvérsias, sobretudo após a divulgação da proposta de um novo Ensino Médio, que visa a retirar a obrigatoriedade de certas disciplinas ligadas às ciências humanas. Tais questões, apesar de sua relevância para o debate em torno do desmonte da educação observado nas políticas governamentais que têm sido implementadas atualmente, escapam ao escopo do presente trabalho; utilizamos, portanto, em nossa análise, a versão do documento que entrou em vigor em 2000, por ele continuar disponível no sítio eletrônico do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-12877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>) sem qualquer alusão a sua substituição. Além disso, os objetivos mencionados em nossa reflexão não divergem substancialmente da versão atualizada chamada PCN+, tendo permanecido praticamente em sua integralidade no novo documento Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 2 mai. 2019. p. 26-27.

línguas estrangeiras enquanto “fonte de ampliação dos horizontes culturais”, segundo a qual os estudantes estejam habilitados a refletir sobre sua própria cultura, ampliando a capacidade de analisar seu entorno social em profundidade e “tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação” (BRASIL, 2000, p. 30).

Se considerarmos que a formação cidadã é um dos focos desta perspectiva de aprendizagem, a restrição do repertório de expressões culturais relacionadas a uma determinada língua estrangeira vai na contramão do debate em torno da inclusão: ela não só em pouco contribui para a formação plural, como também pode trazer feitos nocivos para o amplo desenvolvimento das capacidades de leitura de mundo, perpetuando estereótipos e elitismos. No caso específico do francês, não é difícil perceber que ao longo dos tempos os manuais e a prática de sala de aula mantiveram uma visão eurocêntrica do trabalho com estas questões, colocando a França como o ponto central em torno do qual orbitam, de forma marginalizada, outros tantos países de língua francesa que teriam muito mais afinidades com a realidade de nossos estudantes. Tal cosmovisão ignora fatores políticos, coloniais, históricos e sociais cuja discussão contribui em grande medida para o desenvolvimento cidadão dos estudantes.

No que concerne às competências e habilidades a serem desenvolvidas, o documento divide-as de acordo com três eixos: (1) Representação e comunicação; (2) Investigação e compreensão e (3) Contextualização sociocultural. Como o objetivo da presente análise não é analisar exaustivamente tais objetivos, focalizemos aqueles que interessam à proposta central, relativos à abordagem intercultural. Neste sentido, dois pressupostos merecem destaque: “Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações [ligadas] a outras culturas e grupos sociais” e “Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz” (BRASIL, 2000, p. 32). Para além do trabalho de aquisição de

saberes linguísticos, tais habilidades referem-se ao contato intercultural, que pode ser desenvolvido, entre outras formas, no caso do francês, por meio da leitura de escritores oriundos de países considerados periféricos no âmbito da francofonia, com vistas à ampliação das referências e das possibilidades de leitura de mundo que trará, inegavelmente, consistentes contribuições para o desenvolvimento da empatia e da cidadania a partir das diferentes realidades sociais que emergem neste processo.

Ao refletir sobre processos de aquisição de uma língua estrangeira e sobre a importância de se levar em conta a diversidade linguística, Daniele Cunha considera que essas literaturas podem contribuir para a diminuição das distâncias e dos preconceitos e que, além disso, elas favorecem o aprendizado e estimulam a reflexão sobre outras línguas, até mesmo sobre a língua materna. Ela aponta que os ganhos são ainda maiores em uma perspectiva interdisciplinar: “estabelecer comparações entre diferentes línguas estrangeiras [...], sobretudo se há possibilidade de realizar atividades com professores de outras línguas, é uma forma de aprofundar os conhecimentos linguísticos dos alunos e de ajudá-los a compreender as relações entre as línguas” (CUNHA, 2019, p. 86-87).

O contato entre diferentes línguas é apenas um dos fatores propulsores da aprendizagem intercultural. Explorar o universo das literaturas permite a ampliação desse processo, já que a pluralidade das identidades em jogo quando da aquisição de componentes linguísticos e culturais constitui um fator riquíssimo para a ampliação dos conhecimentos, desde a Educação Básica. Nadja Maillard reforça tais ideias ao pensar o universo de possibilidades de contato intercultural estabelecido pelo trabalho com o texto literário:

Inicialmente, muitos textos literários – notadamente romances – interessam-se pelos contatos entre meios, sociedades, culturas diferentes; eles são lugares privilegiados para expressar as mestiçagens, os encontros, as experiências da diversidade e da

alteridade, as buscas e as focalizações de questões identitárias. A forma literária que permite a polissemia e a indecisão do sentido, as alternâncias das vozes e dos pontos de vista, a coexistência dos contrários, parece, ela também, particularmente apropriada para expressar essas culturas em movimento (MAILLARD, 2013, p. 144).

Especialmente no caso das literaturas ditas francófonas³, essas concepções mais abertas da cultura encontram eco por serem originárias de contextos plurilíngues e pluriculturais. Um dos elementos mais contundentes de tais contextos é a exacerbação dos contatos desiguais entre línguas e culturas, levando em consideração processos de aculturação, transculturação, hibridação e mestiçagem de todo tipo (MAILLARD, 2013, p. 144).

A partir de tais reflexões vê-se o potencial dessas escritas no desenvolvimento da capacidade de leitura num sentido mais amplo, visando à promoção da cidadania, uma vez que a fragilização das relações verticalizadas dos estudos literários é uma constante na cosmovisão implementada nessas obras. Num contexto mais amplo, não é equivocado dizer que se trata, via de regra, de escritoras e escritores preocupados em valorizar culturas consideradas minoritárias que acabam por fazer ressoar vozes historicamente silenciadas ou ignoradas pelo discurso historiográfico tradicional.

Uma das vias para o desenvolvimento cidadão de estudantes da Educação Básica é o trabalho com projetos de pesquisa. Já no início dos anos 1990, Philippe Perrenoud afirmava que a pesquisa é um caminho fértil para o desenvolvimento intelectual:

³ Emprega-se aqui e em outros trechos o termo “literaturas francófonas”, na falta de termo mais adequado, para fazer referência ao conjunto de escritas literárias de fora da França que exploram em seu interior questões culturais específicas de contextos considerados periféricos, que problematizam as relações políticas e sociais em países de fora do Hexágono. O termo é controverso porque muitos especialistas consideram que a própria expressão traz consigo uma carga semântica de colonização, já que originalmente era empregada para fazer referência a literaturas de fora da França de forma hierárquica, considerando-as algo menor do que a literatura francesa tradicionalmente reconhecida pelo cânone.

Pesquisa significa então: vontade de aprender, de elucidar, de descobrir mecanismos escondidos, causas, interdependências; tarefa aberta, criativa, de final incerto; mistério estimulante, aventura intelectual; invenção ou adaptação de métodos de observação e de análise; confrontação dos pontos de vista, resolução de conflitos sócio-cognitivos.

Com Piaget e a psicologia genética, pode-se dizer que uma criança que se desenvolve e aprende é um “pesquisador”, já que ela procura compreender o mundo e agir sobre ele. Neste sentido geral, a pesquisa é uma sequência de desequilíbrios e de equilibrações, de desorganizações e de reestruturações, de momentos de generalização, de diferenciação, coordenação dos conhecimentos e dos esquemas de pensamento adquiridos (PERRENOUD, 1992, p. 11-12).

Se os estudos literários têm pouco espaço no ensino de francês, não seria hora de se encontrar e/ou desenvolver estratégias para a inclusão deste campo de investigação desde a educação de base? A experiência tem mostrado que a leitura literária constitui fonte inesgotável para a abertura e desenvolvimento dos estudantes em direção a realidades múltiplas, indo ao encontro do que preconizam os parâmetros para a Educação Básica no Brasil. No entanto, o tempo dedicado às disciplinas ligadas à comunicação, às artes e às ciências humanas em geral – é o caso das línguas estrangeiras – tem sido reduzido sucessivamente com base em uma visão tecnocrática da educação. Além disso, há cortes e intervenções nos programas escolares por parte do governo, a partir de interesses políticos que visam a diminuir o espectro de alcance de disciplinas que desenvolvem o pensamento crítico e que contrariam, portanto, o que “está no papel”: a formação cidadã.

No caso específico da literatura, contribuem para este cenário de marginalidade certos lugares-comuns como a redução do literário a mero pretexto para se desenvolver competências languageiras, ou como afirmações do tipo “é muito difícil trabalhar literatura em sala de aula”... Mesmo quando há um

trabalho literário, ele é via de regra restrito a periodizações (nem sempre pertinentes para os estudos literários) ou aborda exclusivamente um cânone literário tradicional, conservador e que exclui as produções oriundas de países considerados periféricos.

Martine Abdallah-Pretceille lembra a importância de se recuperar o espaço da literatura para que se desenvolva uma abordagem mais atual, que revise as relações entre a leitura e a aquisição de competências sociais as mais diversas, como a experiência da alteridade, por exemplo:

Muitos argumentos advogam em favor da reintegração da literatura nas aulas de língua em uma perspectiva de uma aprendizagem da alteridade a serviço de um humanismo do diverso que ela trata de conceber e colocar em prática através de práticas educativas e sociais. [...] O texto literário, produção do imaginário por excelência, é um gênero inesgotável para o encontro com o Outro: encontro por procuração, certamente, mas encontro mesmo assim. A literatura permite estudar o homem em sua complexidade e sua variabilidade. Ela permite explorar uma pluralidade de personagens, de situações. Ela é, ao mesmo tempo, atualização e também antecipação de visões do mundo e do gênero humano. Neste sentido, ela é um ponto de apoio para o estudo das representações, desde que não busque uma representatividade estatística e que tente apreender os fatos e as situações a partir de sua profundidade ao mesmo tempo subjetiva e universal (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010, p. 147).

Tomando como ponto de partida a reflexão em torno do ensino de literatura na França, Sidi Omar Azeroual mostra-se afinado com este movimento e oferece algumas pistas que se aplicam igualmente a nossa realidade:

Não se deve maltratar a literatura submetendo-a às novas lógicas do mercado que exigem que um ensino deva necessariamente desembocar em uma verdadeira profissão, em uma certa rentabilidade econômica do indivíduo. E o que pode a literatura

diante dessas novas profissões que tiram dela qualquer chance de ter uma legitimidade social?

A literatura garante a passagem de um estado de descoberta do mundo a uma maturidade cultural capaz de iniciar o aprendiz na relação social. Não podermos integrar a literatura na programação do que chamamos de “grandes escolas” não quer dizer que, a partir de agora, ela é inútil (AZEROUAL, 2017, p. 208).

Neste sentido, é necessário desconstruir preconceitos e generalizações do tipo “literatura é chato”, “os estudos literários são elitistas” ou mesmo “estudar literatura pra quê?”, a fim de devolver a tais estudos o reconhecimento necessário, por apresentarem possibilidades reais de desenvolvimento de outras competências menos pragmáticas do que cidadãs, como forma de promover a edificação de relações sociais inclusivas e o respeito às diferenças.

Não considerar tais possibilidades revela uma visão anacrônica do literário, que pode ser atualizada rumo à construção de novos significados, a partir de novos olhares sobre o cânone, pelo contato com autores e textos considerados minoritários, marginais, oriundos de realidades as mais diversas e que frequentemente tratam de temas contemporâneos como a migração, o exílio e a busca identitária que decorre de tais processos. Pois é justamente o trabalho com a literatura e as artes em geral que pode contribuir para o desenvolvimento de práticas sociais inclusivas e reflexivas, que autonomizem os estudantes/pesquisadores diante de uma formação mais cidadã sem a qual não se pode pensar uma sociedade tanto ética quanto democraticamente construída.

Se a curiosidade infantil aludida por Perrenoud é quase um instinto que mantemos todos para o resto da vida, por que não estimulá-lo desde a educação de base, adaptando-o aos interesses pedagógicos de cada etapa da aprendizagem? É neste sentido que o projeto “Leituras da francofonia: identidade e trânsito intercultural” mostrou-se um espaço alternativo para o desenvolvimento de competências que vão além dos programas

ou currículos tradicionais, partindo do princípio de que toda curiosidade é poderosa em qualquer campo de pesquisa.

Um dos fios condutores de tal empreitada é a premissa de que não há um só centro, mas muitos: ao redirecionarmos o olhar para o enorme leque de possibilidades, a noção de margem é fragilizada, tornando-se menos excludente. Além disso, a mobilidade cultural deve ser levada em conta ao longo de todas as etapas do trabalho, desde a busca/seleção por material até os debates em torno da importância de uma postura afirmativa diante de expressões linguísticas e culturais de fora da França. Assim, uma construção identitária plural é necessária a fim de reconhecer e valorizar a migração como problemática social e como fonte de enriquecimento das referências (por exemplo, por meio do contato com literaturas originárias de movimentos migratórios em direção à França ou a outros países francófonos, como o Canadá, lugar por excelência de confluência de tais expressões). Finalmente, a partir de uma visão mais inclusiva, não se pode negligenciar os processos de hibridação cultural e o transnacionalismo, cada vez mais presentes nos estudos culturais e literários contemporâneos e que podem indicar novas vias rumo a uma compreensão múltipla das sociedades colocadas, a partir de agora, no centro do debate.

O projeto teve início em 2017 e tem como foco as expressões literárias no seio da francofonia, por meio da leitura e análise de textos teóricos, críticos e literários produzidos por escritoras e escritores que buscam imprimir em suas obras temas como a problemática das identidades na contemporaneidade, o exílio, a migrância, o (não-)pertencimento e as decorrentes questões linguísticas e sociais presentes em outros países que integram o universo da francofonia, para além da França. A metodologia empregada no projeto é de natureza bibliográfica, com acesso a textos teóricos, críticos e literários ligados aos assuntos abordados, através de leitura e posteriores debates conduzidos pelo professor orientador com vistas à elaboração de subprojetos de pesquisa de acordo com os temas de maior interesse dos estudantes-pesquisadores.

Os objetivos do projeto são os seguintes: (1) potencializar a vivência em francês a partir da leitura de textos diversos e da consequente discussão acadêmica; (2) aprimorar as competências de leitura e compreensão de textos em francês; (3) proporcionar o contato com produções literárias francófonas à luz da diversidade cultural e da problemática das identidades em trânsito; (4) conhecer e desenvolver pesquisas na área de Letras; (5) ampliar a reflexão acerca de valores como o respeito à diversidade e a percepção crítica do mundo.

A fim de atingir os objetivos propostos, uma das etapas fundamentais tem sido a seleção do material, que contempla uma gama de obras e escritores originários de ex-colônias da França e que tratem direta ou indiretamente da questão identitária. Os estudantes têm contato com autores do porte de Dany Laferrière, Maryse Condé, Edmond Jabès, Nimrod ou Sylvie Laliberté, por exemplo, para compreenderem que a migrância e o engajamento são explorados por eles em obras emblemáticas que têm sido, na contemporaneidade, alçados a esferas superiores no cânone literário francófono, tendo muitos deles recebido importantes prêmios e sido traduzidos e publicados em diversas partes do globo.

Em favor da compreensão da pluralidade discursiva, linguística, cosmovisional que emerge das obras, um dos pontos centrais dos debates desenvolvidos é a noção de transnacionalismo, processo segundo o qual “formações identitárias tradicionalmente circunscritas por fronteiras políticas e geográficas ultrapassam fronteiras nacionais para produzir novas formações identitárias.” (PATERSON, 2015, p. 182). Uma literatura transnacional, segundo Janet Paterson, rompe as barreiras do nacionalismo literário e rejeita a noção de uma identidade formada por critérios estanques e bem delimitados, como o racial ou o de país de origem. O sujeito transnacional constitui-se se valendo de uma identidade mais complexa, mutável e transcultural, apela para uma nova relação com o espaço e rejeita, frequentemente, a nostalgia do país natal.

Se a experiência de vida do escritor é repleta de idas e vindas nas quais o pertencimento é sempre provisório, em sua escrita a transnacionalidade ressurgue a todo momento, por meio da construção de mosaicos de identidades calcadas no além, sempre “em busca de” e “entre” aqui e lá, indo muito além dos limites territoriais: os espaços estão ligados a sensações, acontecimentos, imagens e recordações individuais, o que leva o sujeito a não se reconhecer (mais) como uma identidade única e uniforme, “mas [como] uma configuração identitária própria, móvel e formada por traços diferentes e impulsos mutáveis, desiguais, que respondem a situações particulares.” (MATHIS-MOSER, 2003, p. 34-35).

Alguns dos escritores estudados no projeto são signatários do *Manifeste pour une “littérature-monde” en français*, assinado por 44 escritores e publicado em 2007 no jornal francês *Le Monde*. A ideia central do manifesto é defender a existência de uma literatura em francês que ultrapassa os limites territoriais, indo portanto de encontro à cisão estabelecida entre uma literatura autenticamente francesa, de um lado, e uma expressão literária francófona (com todos os outros rótulos circunscritos a esse horizonte), de outro. A defesa da existência de uma literatura transnacional presente no manifesto aponta para a construção de comunidades imaginadas, o que contemplaria escritores que vivem o hibridismo e a mestiçagem, independentemente de nacionalidade ou de qualquer outro critério de restrição. O manifesto decreta, ainda, a morte da francofonia nos termos comumente conhecidos, porque o caráter político de que ela se revestiu nos últimos anos deixou como legado o encarceramento das múltiplas expressões literárias em francês em rótulos que as reduzem e que ignoram a pluralidade identitária de quem escreve em francês.

Um dos trechos do manifesto denuncia, assim, a falta de implicação política e identitária no “país virtual” unido por uma língua e por valores propagados pelo império cultural francês, visando a libertar a literatura de um pacto exclusivo com a nação francesa:

Sejamos claros: a emergência de uma literatura-mundo em língua francesa conscientemente afirmada, aberta para o mundo, transnacional, assina o atestado de óbito da francofonia. Ninguém fala francófono, nem escreve em francófono. A francofonia é luz de uma estrela morta. Como o mundo poderia se sentir implicado com uma língua de um país virtual? Ora, é o mundo que foi convidado aos banquetes dos prêmios de outono. Do que entendemos que os tempos estão prontos para essa revolução (POUR..., 2007).

O manifesto culminou na publicação do livro *Pour une littérature-monde* (2007), que reúne relatos de 27 escritoras e escritores que versam a respeito de sua escrita em francês e que trazem reflexões a respeito da multiplicidade das identidades no seio da francofonia e ao longo dos quais remetem a experiências pessoais de criação literária.

A referência ao manifesto e a seus signatários é feita aqui apenas para exemplificar os caminhos desenhados ao longo do desenvolvimento do projeto “Leituras da francofonia”, por ser a questão transnacional um dos pontos focais para a reflexão acerca de outras ideias relacionadas. Atualmente, o debate em torno dos problemas evidenciados do âmbito da francofonia toma corpo, e ampliar esse espaço de discussão através de estudos realizados por estudantes da Educação Básica mostra-se não só uma iniciativa inovadora mas sobretudo enriquecedora para expandir as possibilidades de estudo de francês no Brasil, por meio da atualização de antigas perspectivas conservadoras, passando a considerar nesse horizonte o que há de mais significativo na produção literária e cultural de fora do Hexágono.

A “aprendizagem da alteridade e da diversidade”, nos termos de Martine Abdallah-Pretceille, é um dos motores para que o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e plural tenha lugar, e a literatura é um dos tantos campos de exploração que permitem a abertura a diferentes realidades e expressões culturais. Para ela, esse processo ganha corpo na aprendizagem da leitura e da capacidade de interpretação: “A obra literária é

uma obra aberta tanto na escrita quando na leitura. Longe das categorizações e das classificações, ela permite apreender o Outro através de suas variações e de suas modulações” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010, p. 151).

Vale lembrar, ainda, que, tal qual o processo de conhecimento de alteridades, do diverso, a própria pesquisa é uma atividade que desestabiliza verdades tidas como incontestáveis, como afirma Perrenoud:

Participar de uma pesquisa é tomar consciência da fragilidade dos conhecimentos, compreender que eles correspondem a um momento do pensamento, que eles serão necessariamente completados, nuançados, reintegrados em conjuntos mais vastos, ou até mesmo invalidados, às vezes, por novos trabalhos. [...] Participar de uma pesquisa é constatar que a pesquisa é uma prática social, com questões e lógicas institucionais, conflitos de pessoas, de recursos e de territórios, fenômenos de poder e de mercado etc. É desmistificar o pesquisador, é compreender que ele é um ser humano como qualquer outro, inserido em relações sociais, relativamente encerrado em uma época e uma cultura. É compreender, sobretudo, que o saber que ele produz é sempre dependente, por menos que seja, de seus laços pessoais e institucionais, de seus valores e crenças (PERRENOUD, 1992, p. 8-9).

Um dos objetivos do estudo desses textos no projeto foi que, a exemplo das escritoras e dos escritores estudados, os estudantes-pesquisadores também se tornassem uma espécie de multiplicadores das ideias debatidas, contribuindo assim para a difusão dos estudos francófonos no Brasil. Se inicialmente o projeto foi recebido com certa estranheza pela comunidade escolar (mesmo os estudantes ficaram surpresos com a ideia, por só conhecerem no *campus* projetos de iniciação científica nas ciências exatas ou da natureza), logo após o primeiro ano, com a divulgação dos resultados, muitos outros aspirantes a pesquisadores interessaram-se e o trabalho passou a ser conhecido por meio de eventos promovidos pelos docentes

orientadores e pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Após três anos de leituras, encontros e debates, o balanço é extremamente positivo. Ao longo desse tempo, dez estudantes (dos quais oito receberam bolsa de iniciação científica) produziram textos, banners e participaram de diversos eventos acadêmicos nos quais apresentaram seus projetos⁴. Além dos objetivos terem sido plenamente alcançados, a participação nesses eventos contribuiu para que os participantes desenvolvessem habilidades como: organizar projetos de pesquisa, estruturando-os de acordo com normas de produção científica vigentes no Brasil; realizar discussão bibliográfica, tão necessária para que fossem verificadas diferentes fontes na construção de diálogos amplos e bem fundamentados em suas análises; interagir com outros pesquisadores; exercitar a capacidade de falar em público... muitos foram os ganhos após a experiência, que acreditamos ter feito a diferença na construção cidadã dos estudantes e repercutido positivamente em suas futuras caminhadas acadêmica e profissional.

Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. In: **Synergies Brésil** no. spécial 2, 2010. p. 145-155.

AZEROUAL, Sidi Omar. Ce que nous devons à l'enseignement de la Littérature (française). In: **Carnets : revue électronique d'études françaises**. Série II, n. 9, jan. 2017, p. 203-212.

⁴ Dois exemplos de produção dos estudantes constam do presente volume nos capítulos a seguir. Trata-se de dois resumos de projeto de pesquisa desenvolvidos por eles a partir de temas de seu interesse e apresentados em diferentes eventos, sendo um deles aqui publicado em versão expandida.

BLONDEAU, Nicole ; ALLOUACHE, Ferroudja. **Littérature Progressive de la Francophonie Niveau Intermédiaire**. Paris: CLE International, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 8 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **PCN+: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em: 2 mai. 2019.

CUNHA, Daniele Azambuja de Borba. **L'utilisation de textes littéraires dans la classe de français langue étrangère (FLE) à l'école**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GAUTHIER, Louise. **La mémoire sans frontières : Émilie Ollivier, Naïm Kattan et les écrivains migrants au Québec**. Quebec : Editions de l'IQRC, 1997.

MAILLARD, Nadja. **Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures**. Interactions didactiques en contexte universitaire. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Université d'Angers, Angers, 2013.

MATHIS-MOSER, Ursula. **Dany Laferrière : la dérive américaine**. Montréal: VLB, 2003.

PATERSON, Janet. O sujeito em movimento: pós-moderno, migrante e transnacional. Tradução Patrícia Reuillard. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de Mello et al. (Org.). **Letras de hoje**, v. 50, n. 2. Porto Alegre: PUCRS, 2015. p. 179-84.

PERRENOUD, Philippe. Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. In: **Éducation et Recherche**, 1992, n. 1, p. 10-27.

POUR une "littérature-monde" en français. **Le Monde**, 15 mar. 2007. Disponível em: https://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html. Acesso em: 15 fev. 2019.

**Resistência *créole*:
ativismo pela preservação da identidade
e seu processo psicossocial**

Isabel Oliveira Veloso Souza

Renan dos Santos Dourado¹

Bolsistas de Iniciação Científica Jr. do Colégio Pedro II

Resumo

É altercado entre linguistas e teóricos da francofonia antilhana e africana se o conceito de *créolité* como manifestação cultural e linguística singular seria algo generalista ou unificador. É, todavia, indiscutível o fato de a assimilação cultural imposta pelos colonizadores franceses em processo (a/trans)cultural estar se empenhando em tentar assassinar a cultura e a resistência *créole*. Inúmeras perspectivas foram utilizadas ao longo das décadas para analisar tal sistema, sendo as de destaque neste estudo a de Frantz Fanon (1925-1961) em seus livros “Pele negra, máscaras brancas” (1952) e “Os condenados da Terra” (1961) e a visão literária de Édouard Glissant – influenciador do conceito de antilhanidade e figura de inspiração para Patrick Chamoiseau e Raphaël Confiant – e Maryse Condé dentro de sua suposta realidade retratada no texto “*Liaison dangereuse*” (2007), a de uma família que tinha o por ela intitulado “fetichismo do Francês” em meio a uma conjuntura na qual o povo e sua literatura caribenha eram vistos como parasitas desastrosos. Cabe ao projeto trabalhar

¹ Estudantes do Colégio Pedro II, *campus* Centro, e bolsistas do projeto de Iniciação Científica Jr. “Leituras da francofonia: identidade e trânsito intercultural” (2019). O presente texto é o resumo da comunicação oral apresentada pelos pesquisadores na “I Jornada de Iniciações Científica e Artístico-Cultural do *Campus* Centro”, realizada em novembro de 2019.

a quista ideia compartilhada pelos dois autores – a de identidade social e cultural para Serge Provencher – em duas instâncias (o racismo e a psique humana) relacionadas pelas análises filosóficas, sociológicas e psiquiátricas de Fanon, para fazer-se de fácil entendimento as consequências psicológicas da colonização, evidenciadas pela saúde mental dos colonos da Argélia francesa dos anos 1950, e as relações psicopatológicas de um processo, incompleto na prática, de descolonização, no qual se evidenciam as consequências de aculturação francesa da metrópole. Também cabe ao estudo, de caráter metodológico bibliográfico, discutir em que medida o que Fanon observa enquanto destruição da *créolité* pela “língua francesa chique e importante” pode ser relacionado às noções de aculturação, transculturação segundo Fernando Ortiz (em “*Contrapunteo del tabaco y el azúcar*”, 1960) ou transculturação narrativa de Ángel Rama (em “*La Transculturación narrativa en América Latina*”, 1982), além de denunciar comprovações do próprio sistema de opressão nos aspectos observados no corpus teórico e literário trabalhado.

Palavras-chave: Identidade, Aculturação, Transculturação, Processos psicossociais, Racismo, *Créolité*.

A F/franconia: breve análise

Nicole Christine Costa Ferreira¹
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

Após iniciar minha pesquisa sobre a francofonia, a pergunta que mais ouvia era um curioso “Mas o que é francofonia?”. Minha resposta era sucinta: “É o conjunto de países e comunidades que falam francês”. Conforme meus estudos se aprofundavam, essa resposta me parecia cada vez mais superficial e insatisfatória, mas, ao mesmo tempo, me parecia imensamente inadequado responder com teses políticas, linguísticas e sociológicas a uma dúvida baseada em uma total ignorância sobre o assunto, vista a escassez de promoção da francofonia ao grande público no Brasil. Essa dicotomia entre a amplitude do tema e a rasa receptividade do público moldou gradualmente a proposição de meu projeto; creio, afinal, que a francofonia é um fenômeno que merece ser conhecido por sua contraposição às hegemonias anglófona e francesa, despertando assim a atenção para um panorama não apenas linguístico, mas também político e cultural, constituindo assim um fato de relevância mundial, mas pouco conhecido entre nós, estudantes de francês no Ensino Médio.

Dessa forma, decidi conceber um projeto que propusesse uma visão simples e geral da francofonia, abordando algumas

¹ Ex-estudante do Colégio Pedro II, *campus* Centro, e bolsista do projeto de Iniciação Científica Jr. “Leituras da francofonia: identidade e trânsito intercultural” (2017-2018). O presente texto é resultado de pesquisas realizadas durante o período de participação no projeto e do trabalho apresentado no II Seminário NEFB/CP2 “O francês como espaço plural: perspectivas de atuação”, em setembro de 2018 no Colégio Pedro II – *campus* Humaitá II. Atualmente, a pesquisadora é licencianda em Letras-Português/Francês pela UERJ.

questões que considere norteadoras dentro do assunto, como sua história e organização, e também aspectos um pouco mais aprofundados, mas igualmente relevantes, como as relações multifacetadas e controversas dos países francófonos.

Para tal, adotei como método a reunião de textos de teóricos e escritores francófonos para, ao aproximá-los, criar um diálogo sobre o tema pela diversidade de pontos de vista apresentados e assim introduzir um espectro razoavelmente amplo das impressões geradas pelo fenômeno da francofonia.

Breves histórico e problemática

De certa forma, o início da história da francofonia pode ser confundido com o início da colonização francesa no período das Grandes Navegações, sendo esse o começo da difusão mundial da língua francesa. No entanto, o termo “francofonia” só seria inventado longo tempo depois, no século XIX, pelo geógrafo Onésime Reclus, que com seu neologismo queria destacar o fato de a língua francesa (tal como outras línguas mundialmente disseminadas como o inglês, o português e o espanhol) ser falada em todos os continentes (JOURBERT, 2001, p. 5). Ele sugeria, assim, que a língua seria como um “vetor de expansão” do império francês – sendo assim, pode-se ver essa primeira noção de francofonia como mera projeção geográfica dos ideais imperialistas.

Apesar de condizente com o contexto de práticas neocolonialistas de sua época (práticas que trouxeram ainda outras colônias para o Império Francês), o termo, com essa significação, não foi popular quando de sua criação. A ideia, no entanto, persistiu diluída em outras noções, sendo acolhida em alguns meios e engendrando manifestações relativamente tímidas como a “Association des Écrivains en Langue Française” em 1926 e as “Union Internationale des Journalistes et de la Presse en Langue Française” e “Communauté des Radios Francophones” no início da década de 1950. No entanto, parece ser consenso entre teóricos que a francofonia adquire sua conotação mais válida para

a atualidade durante a década de 1960, tomando como expoentes o poeta e presidente do Senegal Léopold Sédar Senghor e o presidente da Tunísia Habib Bourguiba – bem como o nigeriano Hamani Diori e o príncipe cambojano Norodom Sihanouk – por suas ativas participações na promoção do novo sentido desse termo. Essa nova conotação, segundo Joubert, em *La Francophonie* (2004) seria não mais a da “existência de focos de língua francesa dispersos pelo mundo” (p. 5) para atestar a grandiosidade da metrópole, mas a de uma “comunidade a ser construída” (p. 6), como se o vetor de expansão de um império tornasse-se agora ponto de convergência entre povos distintos para proporcionar sua interação e seu crescimento mútuo.

Foram tomadas medidas para a consolidação desta ideia inovadora. Entre 16 e 20 de março de 1970 ocorreu uma conferência no Níger, a chamada “Conférence de Niamey”, a qual consolidou a criação da “Agence de Coopération Culturelle et Technique”. Esta agência, hoje ligada à “Organisation Internationale de la Francophonie”, foi concebida especialmente para “facilitar e desenvolver as trocas e cooperações entre países francófonos” (JOURBERT, 2004, p. 6). É marcante ainda o ano de 1986, no qual aconteceu o primeiro “Sommet Francophone”, também chamada “Conférence des chefs d’État et de Gouvernement ayant en commun l’usage du français” (conferência de líderes estatais, nesse caso voltada para assuntos da francofonia), em Versalhes, com quarenta e duas delegações participantes. Para distinguir esse novo viés político e institucional da francofonia de suas outras definições, é de uso grafar a palavra com o “f” maiúsculo, ou seja, Francofonia.

O que é essa francofonia que desenvolveu tal história e mobilizou tanta gente? Podemos dizer que a francofonia é, *a priori*, mas também segundo a definição dos *sommets*, o conjunto de países que têm em comum o uso da língua francesa, tomando o viés majoritariamente político que observamos em sua progressão, orientada pela colonização, inicialmente, e depois pela globalização cooperativa. Podemos pensar que é por essa

orientação política que, geralmente, as primeiras menções à francofonia são dados numéricos: 80 (ou 70, dependendo da fonte) países, 130 milhões de falantes, e não questões que poderíamos pensar mais essenciais a uma estrutura que parte da premissa de uma comunidade *linguística e cultural*.

Nesse aspecto, Isabelle Violette, em seu artigo *Pour une Problématique de la Francophonie* (2006), e Jack Batho em seu *Le français, la Francophonie et les autres* (2001) tecem importantes considerações acerca da legitimidade dessa definição e dessas estatísticas. Ao citar Bernhard Pöll, Violette sugere que a existência de uma comunidade mundial unida por uma língua é inconcebível, pois a simples existência desse idioma em dois lugares diferentes já garante uma variação linguística (diatópica, ou seja, geográfica, tecnicamente) e seria de certa forma generalista e errôneo caracterizar como uma mesma língua, una e harmoniosa, sistemas linguísticos que carregam em si marcas de culturas tão diferentes; e na problemática da determinação da utilização do francês surge ainda a questão do contato da população dita francófona com o francês: língua oficial, língua franca, língua do uso cotidiano – são demasiado diversas as utilizações da língua; seriam todas “igualmente francófonas”? Visto isso, uma solução possível seria a demarcação de níveis de utilização de francês, e para isso ela cita Chaudenson (2006), que sugeriu categorias de competência em língua francesa, mas então surge outro problema: como avaliar e catalogar as competências linguísticas de milhões de pessoas ao redor do mundo, e meramente para demarcar a abrangência da premissa, a língua, sobre a qual se baseia uma organização política. Este pode parecer um ponto pequeno a ressaltar, mas é interessante refletir sobre a validade das premissas de uma organização política, e este é apenas um dos problemas possíveis a serem apresentados.

Outra premissa a ser questionada é a dos dados estatísticos sobre a francofonia. Vimos ser irreal a possibilidade de “inventariar” os francófonos a partir de categorias linguísticas, mas Jack Batho (2001) nos chama a atenção para a irrealidade dos

dados tal como são coletados atualmente, sem distinção de usos, generalizando largamente a realidade do francês nos países que o usam. Batho sugere que na divulgação de tais dados há mais um interesse otimista e militante (talvez numa espécie de competição de número de falantes com o mundo anglófono, cuja hegemonia no mundo pós-moderno sobrepuja o antigo prestígio do francês) do que um interesse na essência e nas questões levantadas por essa “coabitação cultural”:

L’histoire de ce que l’on peut appeler la “comptabilité fantastique des francophones” fournit un bon exemple de cette résistance au regard critique : pendant de nombreuses années, en effet, des écrits plus militants que véritablement scientifiques ont décrédibilisé un discours politique francophone surtout occupé à “faire du chiffre” et qui comptabilisait dans les forces à aligner face à l’ennemi anglo-saxon quantité de bataillons à l’identité linguistique douteuse [...] Alors, les francophones ? 500 millions, 200 millions, 120 millions, moins peut-être ? (BATHO, 2001, p. 174).

Estas ressalvas acerca da construção e promoção da F/françofonia são fundamentais para a compreensão do tema. Contudo, há ainda um ponto referente à própria fundamentação teórica da Francofonia que creio ser igualmente importante para sua compreensão, e por isso destaco-o a seguir.

A base da francofonia: comunidade universal ou “nostalgia imperial”?

Vimos anteriormente que a atual concepção da Francofonia é proposta a partir de um rompimento com sua origem colonialista, servindo de exemplo a esta visão a frase de um dos próprios promulgadores da nova concepção, Senghor, sobre essa reforma dos laços estabelecidos pela língua: “Il est, d’un mot, question de nous servir de ce merveilleux outil, trouvé dans les décombres du Régime colonial” (SENGHOR, 1962, p. 844). Vimos também o conjunto de esforços empregados na consolidação desta idílica

união internacional com o fim de um compartilhamento cultural e tecnológico e enriquecimento mútuo.

Neste ponto, contudo, surgem duas dúvidas contíguas: se a língua francesa é tida como ponto comum entre estas nações, por que persiste a noção implícita do senso comum de que a França detém o poder sobre ela? E, sendo a posição da França a de expoente dentro de uma comunidade supostamente igualitária, será razoável pensar, como Senghor, que a nova francofonia nasce da morte do colonialismo, ou estaríamos mais propensos a identificar uma subsistência do imperialismo na concepção da comunidade francófona?

Para responder a estas perguntas, daremos um passo atrás para reconhecer as características do colonialismo francês. É bastante conhecido o caráter traumático dos processos de colonização, mas no texto *La question préalable* (2007) de Jacques Godbout são ressaltados aspectos particulares do processo francês a partir da comparação com o colonialismo inglês, sendo sugerido que a França, ao estabelecer junto aos seus interesses econômicos sua “missão civilizatória”, foi muito mais impositiva do que os ingleses (que Godbout ironiza dizendo que estes não se impunham da mesma forma por estarem convencidos de que eram inimitáveis); dando-se isto por julgar-se detentora dos ideais iluministas, produzidos majoritariamente em francês, sendo esta língua tida, portanto, como a língua da filosofia e da literatura “elevadas”, do progresso, e que os franceses, detentores desta língua e de seus ideais, tinham o dever de imputá-los aos outros povos. Quando os processos de independência começaram a minar o domínio econômico e político da França sobre suas ex-colônias, Godbout sugere que os franceses, diferentemente dos ingleses, não se apressaram em criar mecanismos de colaboração como a *Commonwealth*, e mesmo depois de incluídos na Francofonia (proposta, a lembrar, pelos próprios ex-colonizados) não se convenceram de que, tal como entre os falantes de língua inglesa (apresentando a *world music* e o *world book* como exemplos de frutos da “marcha comum” dos países anglófonos), pudesse

haver uma competição minimamente justa entre os falantes de língua francesa, sendo evidente que a França haveria de se encontrar sempre em posição privilegiada em relação aos demais por sua proeminência histórico-cultural, o que, segundo Godbout, poderia ser fruto ora de arrogância ora de ignorância acerca da importância da francofonia por parte da França.

Há de se questionar por que, após duros processos de libertação, os países recém independentes desejariam reatar laços com sua antiga metrópole, mas é importante lembrar que para além dos traumas na cultura e na sociedade local, o colonialismo deixou em diversos países a marca do subdesenvolvimento, e para estas novas nações se afigurava vantajoso ter ligações com potências tão poderosas como a França, representando uma vaga vantagem no contexto político externo destes países, além de uma nobre tentativa de concretizar o ideal de uma comunidade mundial. Entretanto, o maior alívio foi para os franceses, que sob este mesmo pretexto viam-se de alguma forma novamente próximos de suas ex-colônias, pois, embora pregassem o contrário, não se encontravam de forma alguma na mesma posição que os demais membros da comunidade; a França zelava, assim, por sua relação com seus antigos territórios subordinados sem afetar sua proeminência. Godbout ilustra este fenômeno da seguinte forma:

Les Français ont plutôt perpétué l'approche coloniale en acceptant de nommer « francophonie » leur relation nouvelle avec les nations libérées. Le nouvel espace serait « francophone », la France magnanime faisait don de sa langue aux peuples du monde, mais Paris resterait le banquier de la littérature (GODBOUT, 2007, p. 132).

Esta postura reforça a ideia de que, simultânea ao ideal de união, pode haver por parte da França uma espécie de “nostalgia imperial”, ferindo os ideais da comunidade francófona e demonstrando um ponto fraco em sua concepção teórica, por não prever essa persistência do passado colonial (pretensamente esquecido pelos idealistas) na forma de cooperação entre os

países, unidos pela língua que um deles julga ser propriedade exclusiva sua, apenas “emprestada” aos demais.

Entretanto, não se deve considerar que por este fator todas as implicações da francofonia tornar-se-iam inválidas. Pelo contrário, como qualquer fenômeno político e cultural, a F/francofonia insere-se na realidade com implicações bastante palpáveis, e que merecem ser citadas, ainda que brevemente.

Outras manifestações da francofonia

Tendo mencionado a virtual vantagem na política externa que a reunião com a França através da Francofonia traria aos países periféricos, gostaria de contrapor a esta situação política, ainda que brevemente, o conflito subjetivo que este panorama suscita nas questões identitárias e culturais de determinados povos.

No contexto mais amplo, podemos observar a questão da problemática entre as línguas locais e o uso do francês em seus territórios. Uma importante crítica a essa questão é apresentada no artigo *La Francophonie comme discours et pratique totalisants en Afrique Noire* (1982) de Fidèle Nze-Nguema. O autor sugere, referindo-se à realidade dos países francófonos africanos, que a francofonia representaria um processo de inclusão-exclusão: “inclusion dans un univers socio-culturel étranger: le français, et exclusion des réalités existentielles africaines” (NZE-NGUEMA, 1982, p. 29), pois sendo a língua veículo da realidade que a gerou, ao serem levados a preterir suas línguas locais em função do francês, os colonizados perderiam o contato com as particularidades da realidade local e incorporariam questões distantes, francesas, numa gradual alienação de sua própria cultura em favor de uma outra.

Contudo, ao mesmo tempo, um outro fenômeno traz um complemento (que não creio ser contraditório, por ser possível a coexistência dos dois fatos) a este último proposto por Nze-Nguema. Trata-se da dialetização do francês, realidade presente em todos os países francófonos (como expresso pela problemática de

Violette) e ricamente expressa na literatura. A dialetização “amenizaria” o processo de alienação citado anteriormente na medida em que transformaria a língua estrangeira imposta, adaptando-a à realidade que se quis silenciar com o sistemático desprezo pela língua local. Esse fenômeno, portanto, representaria duas formas de resistência: a perpetuação da cultura local apesar das políticas coloniais de apagamento e a utilização do francês enquanto língua internacional como lugares de denúncia, conforme propõe Zineb Ali-Benali em seu artigo *Entre l’ici et l’ailleurs...* (2001). Há de se considerar, entretanto, tal como no início deste artigo, a diferença dos “níveis” de uso de francês pelos indivíduos francófonos (ou seja, uma população do interior do Togo, que utiliza majoritariamente línguas locais e tem o francês apenas como língua oficial do país, teria uma noção destas peculiaridades do uso do francês diferente da de um intelectual do mesmo país, que escreve em seu dialeto para retratar sua realidade ao mesmo tempo em que a denuncia, publicando suas obras em outros países francófonos); por isto, será considerada a dialetização que se encontrou exposta na literatura, e que representou, na verdade, um marco na história da literatura mundial.

A literatura francófona é uma fonte riquíssima de pontos de vista sobre os desdobramentos da francofonia, e entre algumas destas versões constam vários exemplos da utilização do francês nas formas apresentadas anteriormente, como veículo internacional de denúncias das realidades, e/ou sendo o próprio veículo subvertido enquanto dialeto. Dois exemplos desses usos são os movimentos da *négritude*, protagonizado por escritores como Aimé Césaire, Léon Damas e o próprio Léopold Senghor, e o movimento da *créolité*, protagonizado por Patrick Chamoiseau e Raphaël Confiant. Ademais, a literatura francófona apresenta uma riqueza estonteante de pontos de vista sobre os mais diversos temas, como a intertextualidade com o período colonial com Édouard Glissant, questões de identidade linguística e cultural com Dany Laferrière, heranças culturais com Ahmadou Kourouma, Assia Djebar e Sony Labou Tansi. Destaco ainda

Maryse Condé, que, tendo publicado tantos livros e prestado tantas contribuições ao estudo das literaturas francófonas, escreve ainda um pequeno texto, *Liaison dangereuse* (2007), no qual, utilizando eventos de sua própria vida e situações históricas, oferece reflexões preciosíssimas para conhecer e criticar os mais diversos aspectos do falar francês.

Conclusão

Apesar de suas contradições, o tema da francofonia é extremamente interessante por fazer de uma língua, fenômeno banalizado de tão inerente a nós, epicentro de um complexo sistema de manifestações, sejam elas políticas, sociais ou culturais. A francofonia reúne múltiplos aspectos que remetem direta e indiretamente a grande parte da história mundial tanto em sua progressão quanto em suas peculiaridades, características estas que tentei apresentar resumidamente neste texto, vista a amplitude do tema em si e a riqueza de estudos e manifestações ligadas a ele. É tal esta amplitude, que podemos concluir o porquê de ser o francês considerado uma língua universal: universal não somente por sua abrangência territorial, como pretendiam e pretendem algumas de suas definições políticas, mas sobretudo pela abrangência das questões, histórias e identidades que carrega em si.

Referências

- ALI-BENALI, Zineb. Entre l'ici et l'ailleurs.... In: **Le français dans le monde** n. 343. 2001. p. 29
- BATHO, Jack. Le français, la Francophonie et les autres. In: **Politique étrangère** nº 1. 2001. p. 169-183.
- CONDÉ, Maryse. *Liaison dangereuse*. In: LEBRIS, Michel; ROUAUD, Jean. **Pour une littérature-monde**. Paris: Gallimard, 2007. p. 205-216.

GODBOUT, Jacques. La question préalable. In: LE BRIS, Michel; ROUAUD, Jean. **Pour une littérature-monde**. Paris: Gallimard, 2007. p. 103-111.

JOUBERT, Jean-Louis. La littérature francophone par ceux qui la font. In.: **Le français dans le monde** n. 343. 2001.

_____. **La Francophonie**. Paris: CLE, 2004.

NZE-NGUEMA, Fidèle. La francophonie comme discours et pratique totalisants en Afrique Noire. In: **Anthropologie et Sociétés** n. 62. Laval: 1982. p. 27-36.

VIOLETTE, Isabelle. Pour une problématique de la francophonie et de l'espace francophone: réflexions sur une réalité construite à travers ses contradictions. In: **Francophonies d'Amérique** n. 21. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2006. p. 13-30.

Apresentação do Projeto de Iniciação Científica Jr. “Incursões no fantástico: estudo literário preliminar”

Patrícia Alves Carvalho Corrêa
Colégio Pedro II / NEFB-CPII

O projeto de Iniciação Científica Júnior “Incursões no Fantástico: estudo literário preliminar” ambicionou revisitar e cotejar criticamente narrativas ficcionais brasileiras e francófonas inscritas no gênero Fantástico. Muito embora tenha tido como adeptos escritores canônicos das literaturas brasileira e francesa como Aluísio Azevedo, Machado de Assis, Guimarães Rosa, Théophile Gautier, Balzac, Maupassant, dentre tantos outros, essa modalidade de ficção foi pouco examinada e frequentemente subestimada pela crítica literária. A mais despreziosa e simplória análise dos manuais de história literária é capaz de corroborar o caráter marginal que a crítica conferiu ao Fantástico. A propensão do sistema literário brasileiro, por exemplo, para a literatura de teor documental, no qual prevalece o culto do fato e da observação científica, sobretudo no século XIX, ajuda a esclarecer o desprestígio do gênero junto à crítica. Por aqui, foi o “serviço à pátria” que norteou a intelectualidade oitocentista para uma concepção de literatura fortemente marcada pela busca da cor local, por meio da observação e da documentação. Observa-se ainda que, tanto na França quanto no Brasil, o século seguinte foi cenário de uma tendência literária igualmente realista. Assumindo o sobrenatural, o devaneio, o gótico, dentre tantos outros elementos como matéria ficcional, e contrapondo-se dessa forma à estratégia discursiva realista, o Fantástico desenvolveu-se à margem de correntes literárias tradicionais. Apenas a partir do final do século XX, é possível notar no Brasil a publicação de

diferentes coletâneas de contos fantásticos, que em parte vem contribuindo para o resgate do gênero.

Desenvolvido ao longo do biênio 2017-2018, com alunos de francês do Ensino Médio, no *campus* de São Cristóvão III do Colégio Pedro II, o projeto “Incursoes no Fantástico: estudo literário preliminar” buscou, antes de tudo, apresentar aos discentes a metodologia da pesquisa científica. Nesse sentido, nossas primeiras reuniões tiveram como temas as regras da ABNT, a Plataforma *Lattes*, os diferentes meios de divulgação da pesquisa científica, o levantamento bibliográfico acerca do tema escolhido, a importância da pesquisa em fontes primárias etc.

Assimiladas as primeiras orientações, demos início à fase subsequente, na qual dedicamo-nos ao estudo literário em perspectiva comparada, à configuração do gênero literário e às diferentes reflexões teóricas acerca do Fantástico apresentadas por teóricos como Tzvetan Todorov, Irène Bessière, Jean-Baptiste Baronian e David Roas. Paralelamente às leituras de cunho teórico-conceitual, concentramo-nos na leitura do *corpus* literário, composto por contos e novelas fantásticas de autores brasileiros e francófonos, tais como Aluísio Azevedo, Machado de Assis, Théophile Gautier, Balzac, Guy de Maupassant, Guimarães Rosa, Sergio Sant’Anna, Lygia Fagundes Teles e Bernard Quiriny.

Foram muitos os encontros, as leituras e as reflexões que empreendemos no decorrer do projeto. Dentre os resultados obtidos, destacamos o estímulo à pesquisa científica aplicada aos estudos literários, o enriquecimento cultural e literário dos discentes, bem como o aperfeiçoamento linguístico dos discentes participantes da pesquisa.

A experiência de orientação de alunos de Ensino Médio em um projeto de Iniciação Científica Júnior dedicado aos estudos literários é desafiadora, porém enormemente gratificante. Muito embora os obstáculos apresentados ao longo do caminho sejam numerosos, o interesse, o comprometimento e o aprimoramento dos discentes revelam o quão é possível, e mais do que isso, necessário, realizar projetos de Iniciação Científica voltados para o

Ensino Básico. Oportunizar o desenvolvimento do pensamento científico na Escola Básica é tarefa imperiosa de todos aqueles comprometidos com a Educação e capazes de compreendê-la como instrumento de transformação social. Ganham os alunos, ganhamos nós, professores, ganha a Escola, ganha a sociedade como um todo.

Os textos que o leitor lerá a seguir, intitulados “Uma análise fantástica do conto ‘A noite’, de Guy de Maupassant” e “Une ville très particulière: o fantástico na visão de Irène Bessière, no conto ‘Volsan en Amérique’”, de autoria respectivamente de Johnny Lima Brandão e Guilherme Farias Alves, dois jovens pesquisadores bolsistas do projeto “Incursões no Fantástico: estudo literário preliminar”, são dois pequenos frutos dos estudos realizados ao longo do projeto.

Aos leitores, desejamos uma proveitosa e aprazível leitura.

Uma análise fantástica do conto “A noite”, de Guy de Maupassant

Johnny Lima Brandão

Bolsista de Iniciação Científica Júnior do Colégio Pedro II

O conto “A noite” (1887), de autoria do renomado contista e romancista francês Guy de Maupassant, é o objeto de análise do texto que ora apresentamos. Publicado pela primeira vez no periódico literário *Gil Blas*, na edição de 14 de junho de 1887, e um ano mais tarde na coleção *Clair de Lune* (1888), o conto “A noite”, tal como muitos outros textos de autoria de Maupassant, inscreve-se nos domínios estéticos do gênero fantástico. Cabe-nos, então, a partir da concepção teórica proposta por Tzvetan Todorov para a definição do gênero fantástico, ressaltar e corroborar a inscrição do conto “A noite” no gênero em questão.

Antes de mais nada, portanto, parece-nos pertinente compreender a perspectiva teórica de Tzvetan Todorov para a definição do gênero fantástico apresentada no livro *Introdução à literatura fantástica*, cuja primeira edição data de 1970. Segundo Todorov, a caracterização de uma narrativa como fantástica pressupõe obediência a três condições fundamentais. A primeira delas é a presença da hesitação do leitor diante do que é narrado, isto é, a incerteza e a dúvida advindas a partir da leitura do texto. O leitor busca incansavelmente encontrar uma explicação plausível para o acontecimento narrado, mas permanece no campo da dúvida. Tanto a fé absoluta quanto a incredulidade total do leitor perante a narrativa conduziriam o leitor para além dos limites do fantástico. De acordo com tal premissa, quando o leitor deixa de hesitar, convencendo-se que tal fato é natural ou assumindo-o como sobrenatural, o fantástico tem fim. A essência do gênero, segundo o teórico, resume-se na sentença “Cheguei quase a acreditar”

(TODOROV, 2004, p. 36). O leitor, dessa forma, possui um importante papel para a ocorrência do gênero fantástico, atuando como coautor da obra. O efeito fantástico estaria subordinado não só à forma de organização do enredo, como sobretudo à maneira de ler do leitor, que pode ou não promovê-lo.

A segunda condição é facultativa, podendo ocorrer ou não, e diz respeito ao fato de um determinado personagem da narrativa compartilhar da mesma hesitação que o leitor. O personagem, tal como o leitor, se questiona quanto à veracidade do que o cerca, deste modo o leitor passa a ter um representante na obra.

A terceira condição diz respeito à interpretação. Para a ocorrência do fantástico, é necessário que o leitor refute uma interpretação alegórica ou poética, pois ambas inviabilizam o fantástico. A interpretação alegórica não causa qualquer surpresa no leitor e pressupõe que o sobrenatural não deve ser compreendido “ao pé da letra”, ao passo que a interpretação poética, com uma linguagem diferenciada, é capaz de “suspender” a realidade.

O fantástico implica portanto não apenas a existência de um acontecimento estranho, que provoca hesitação no leitor e no herói, mas também uma maneira de ler, que se pode por ora definir negativamente: não se deve ser poética, nem alegórica (TODOROV, 2004, p. 38).

Além disso, é preciso ressaltar que, segundo Todorov, o fantástico pode ser compreendido como uma linha tênue entre dois outros gêneros textuais: o maravilhoso e o estranho. O primeiro se encarrega da visão alegórica e da aceitação do sobrenatural como algo normal, tal como nos contos de fadas. Ao ler um conto de fadas, em nenhum momento o leitor hesita diante da transformação de uma abóbora em carruagem. A naturalização daquele evento faz parte do pacto estabelecido entre o leitor e o texto. O outro diz respeito à visão racional e científica da realidade, tal como nas narrativas de ficção científica. Justamente

por ser uma linha tênue entre esses dois gêneros, o texto que outrora se encontrava nos domínios do fantástico pode se deslocar para os domínios do maravilhoso ou do estranho, adentrando subgêneros estabelecidos pelo crítico como fantástico-maravilhoso ou fantástico-estranho. Ademais, o crítico estabelece ainda que quando a narrativa consegue sustentar a hesitação do leitor até o seu desfecho, ela se denomina fantástico puro.

Em sua obra *Introdução à literatura fantástica*, um marco nos estudos teóricos sobre o gênero em questão, Todorov sustenta a tese de que a literatura fantástica está restrita ao século XIX. De acordo com o teórico, a literatura fantástica teve seu início e seu fim ainda no século XIX, pois seria resultado da “má consciência deste século XIX positivista” (TODOROV, 2004, p. 176). As transformações e avanços nos campos da ciência, da linguística e da psicanálise, por exemplo, teriam contribuído no século XX para a transformação da literatura fantástica em uma nova literatura.

O século XIX vivia, é verdade, numa metafísica do real e do imaginário, e a literatura fantástica nada mais é do que a má consciência deste século XIX positivista. Mas hoje, não se pode mais acreditar numa realidade imutável, externa, nem em uma literatura que não fosse senão a transcrição dessa realidade. A literatura que sempre afirmou esta outra visão é sem dúvida um dos móveis da evolução. A literatura fantástica, ela mesma, que subverteu ao longo de todas as suas páginas, as categorizações linguísticas, recebeu com isso um golpe fatal; mas desta morte, deste suicídio nasceu uma nova literatura (TODOROV, 2004, p. 176-177).

Narrado em primeira pessoa, o conto “A noite” revela já em sua primeira frase a paixão da narradora-personagem pela noite: “Amo a noite apaixonadamente” (MAUPASSANT, 2004, p. 351). As frases subsequentes que compõem o início da narrativa corroboram o fascínio desmesurado da personagem pela noite. Assim, o leitor mais desatento já é capaz de perceber que o texto será fiel à ideia preconizada pelo título. A narrativa prossegue e a personagem opõe seu incômodo com a luz do dia a sua alegria com o cair da noite (“O

dia me cansa e me aborrece. É brutal e barulhento. Levanto-me com dificuldade, e visto-me com lassidão [...] Mas, quando o sol se põe, invade-me uma alegria confusa, uma alegria de todo o meu corpo.”) (MAUPASSANT, 2004, p. 352).

Notívago, o personagem começa a descrever um de seus passeios ao longo da madrugada. Nota-se, então, desde o início da narrativa, a escolha por vocábulos que se encontram em um mesmo campo lexical e que ajudam a construir no texto um clima de terror. O emprego de adjetivos como “sinistra”, “impalpável”, “imperceptível” e “impenetrável” aliado às referências a diferentes animais (“cotovias”, “bestas”, “coruja”, “gatos”) e à caça (“caçadores clandestinos”) colabora para a construção de uma atmosfera de medo e de mistério, típica da narrativa fantástica.

A hesitação diante do fato narrado, condição fundamental para o estabelecimento do fantástico segundo Todorov, começa a ser construída quando o personagem revela ter perdido a dimensão temporal dos acontecimentos narrados.

Portanto, ontem — era ontem? —, sim, sem dúvida, a menos que tenha sido antes, um outro dia, um outro mês, um outro ano — não sei. Mas deve ser ontem, já que o dia não mais raiou, já que o sol não reapareceu. Mas desde quando dura a noite? Desde quando?... Quem poderá dizer? Quem algum dia saberá? (MAUPASSANT, 2004, p. 352).

Na sequência, como um *flâneur*, o personagem continua a descrever sua caminhada ao longo da madrugada. Ele observa e descreve a paisagem noturna, pontuando a luminosidade e a vivacidade da noite na capital francesa, chegando a dizer que “as noites luzentes são mais alegres que os grandes dias de sol” (MAUPASSANT, 2004, p. 352). Adentrando em um teatro, sente-se incomodado com o reflexo das fortes luzes presentes na casa de espetáculo. Ao retirar-se do estabelecimento, segue em direção ao Bois de Boulogne, onde permanece por certo tempo.

No entanto, ao sair do parque, o personagem se dá conta de que tudo estava diferente. O céu estava coberto por nuvens pretas e a personagem tem a sensação de que algo estranho está prestes a acontecer. A cidade estava quieta, calma, adormecida, extremamente diferente da vivaz Paris anteriormente descrita. Alguns indivíduos chegam a cruzar o seu caminho, contudo, desaparecem em seguida, deixando-o ainda mais confuso sobre a veracidade do ocorrido.

Um acontecimento incomum começa a ser descrito. Ao longo de seu passeio noturno pelas ruas de Paris, o narrador-personagem se depara com o silêncio e o vazio. Não há mais o burburinho das ruas, nem o som do correr do rio Sena. Faz frio e tudo está deserto.

Neste momento, o personagem hesita tornando-se um representante da hesitação do leitor durante a leitura da obra. No curso da narrativa, o leitor se questiona sobre a veracidade dos fatos ocorridos com o protagonista. Estaria, de fato, tudo isso acontecendo ou seria tudo apenas fruto de um delírio do personagem principal? Seria um sonho? Um devaneio?

O personagem, ainda confuso, permanece vagando pelas ruas da capital parisiense a fim de tentar compreender a situação na qual se encontra. À medida em que caminha, ele percebe que Paris parece cada vez mais uma cidade morta. Gritar por socorro e buscar por ajuda em residências e em estabelecimentos seria inócuo, uma vez que o protagonista parece estar sozinho e perdido no silêncio da madrugada.

Porém, é quando o relógio deixa de funcionar que o desespero o domina. Ele corre em direção ao rio Sena, sua última esperança, e o sente correr frio, quase morto.

Depois a água... molhei meu braço... ele corria... frio... frio... frio... quase gelado... quase seco... quase morto. E senti perfeitamente bem que nunca mais teria força para subir de novo... e que ia morrer ali... eu também, de fome, de cansaço, e de frio (MAUPASSANT, 2004, p. 355).

O conto chega ao fim sem que o leitor tenha qualquer esclarecimento a respeito do ocorrido com o personagem. A narrativa avança sem confirmar ou desmentir qualquer suposição que o leitor tenha construindo até então. O personagem teria adormecido durante seu passeio ao Bois de Boulogne e estaria sonhando? Ele seria um louco? Seria um devaneio? Um delírio? A hesitação do leitor perdura até o final da obra, o que caracteriza, segundo Todorov, o fantástico puro.

Como procuramos demonstrar, o conto “A noite” obedece às três condições estabelecidas por Todorov para a realização do gênero fantástico. Ao longo da narrativa, percebemos que a hesitação se instala e o leitor se questiona diante do que é narrado. O protagonista se apresenta ainda como um representante da hesitação do leitor diante da narrativa. Muito embora a partilha da hesitação do leitor com o protagonista não seja determinante para a existência do fantástico, ela contribui para a caracterização do gênero. A sequência narrativa não suscita no leitor qualquer interpretação de ordem alegórica e/ou poética, o que corrobora, segundo Todorov, a realização do fantástico. Pode-se concluir, portanto, que, de acordo com a perspectiva teórica de Tzvetan Todorov, o conto “A noite” do escritor francês Guy de Maupassant se constitui como uma obra representativa do gênero fantástico.

Referências

MAUPASSANT, Guy de. A noite. In: CALVINO, Italo. **Contos fantásticos do século XIX: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano**. São Paulo: Cia das Letras, 2004. p. 351-355.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

Une ville très particulière : o fantástico na visão de Irène Bessière, no conto “Volsan en Amérique”

Guilherme Farias Alves

Bolsista de Iniciação Científica Júnior do Colégio Pedro II

O conto “Volsan en Amérique” compõe a série “Dix villes” que, por sua vez, é parte do volume de contos *Une collection très particulière* (2012), de autoria do belga Bernard Quiriny. Agrupados em três diferentes séries (“Une collection très particulière” – que também dá nome ao volume –, “Dix villes” e “Notre époque”), os contos que compõem o volume são autônomos e podem ser lidos individualmente. A organização dos contos que compõem o volume em três diferentes séries, todavia, promove certa circularidade narrativa entre eles e conduz o leitor a uma leitura labiríntica da obra como um todo. Compreendidos em conjunto, os contos ganham em riqueza semântica e refletem a sofisticação da criação literária de Quiriny.

Dentre os textos que compõem a série “Dix villes”, na qual Quiriny descreve dez cidades imaginárias de diferentes continentes, o conto “Volsan en Amérique” foi, pela temática, o que particularmente nos despertou maior interesse. Muito embora diferentes teóricos tenham estudado o fantástico, como Tzvetan Todorov, Jean-Baptiste Baronian, David Roas, dentre outros, optamos por analisar o texto literário em questão à luz das reflexões teóricas de Irène Bessière acerca das narrativas fantásticas.

Em *Le récit fantastique: la poétique de l'incertain* (1974), Irène Bessière se contrapõe à perspectiva teórica de Todorov para a definição do fantástico. Ao contrário de Todorov, que sustenta sua definição do fantástico na hesitação do leitor diante do que lê, resumida na sentença “Cheguei quase a acreditar” (TODOROV,

2004 p.36), Bessière não compreende a hesitação como uma condição para a realização do efeito do fantástico no texto literário.

Validado como um dos métodos da imaginação, o fantástico teria sua manifestação garantida na dialética de constituição da realidade e de desrealização, própria do processo criativo do autor. Como todo texto literário, a narrativa fantástica teria em si mesma a sua causa. Para Bessière, o fantástico não constitui uma categoria ou um gênero literário em si. A narrativa fantástica pressuporia, em verdade, uma lógica de caráter ao mesmo tempo formal e temática, capaz de refletir sob a capa da invenção as metamorfoses culturais da razão e do imaginário coletivo (BESSIÈRE, 1974, p. 10).

Para auxiliar nessa metamorfose cultural, são utilizados marcos socioculturais e formas de compreensão do natural e do sobrenatural, como a ciência, a religião, dentre tantas outras. Dessa forma, segundo Bessière, o fenômeno fantástico nasce do diálogo do sujeito com suas próprias crenças e suas inconseqüências. Seria precisamente no conflito entre o real e o surreal que ocorreria a manifestação do fantástico. Para ser verdadeiramente criadora, a lógica narrativa do fantástico suporia o registro dos dados objetivos e de suas desconstruções, não para impor uma análise racional sobre o tema no centro do drama fantástico, mas sim para promover o embate entre o metafísico e o físico, entre o racional e o irracional.

O equilíbrio constante desse embate constitui um universo de valores, no qual a ambiguidade marca a impossibilidade de qualquer rumo a ser tomado. Assim, alimentado pelo ceticismo e pela relatividade da crença, o fantástico mostra essa recusa de uma ordem, que é sempre uma mutilação do mundo e do eu, e essa expectativa de uma autoridade que legitima e explica toda ordem. O fantástico seria pois definido por uma dupla ruptura, a da ordem do real e a do sobrenatural.

Dans une culture où l'on tend vers la spécialisation des textes, à chaque fonction culturelle correspond un genre, un type de texte adéquat: le récit fantastique semble la parfaite machine à raconter et

à produire des effets "esthétiques". Son ambiguïté, ses incertitudes calculées, son usage de la peur et de l'inconnu, de données subconscientes et de l'érotisme, en font une organisation ludique (BESSIÈRE, 1974, p. 26).

Na condição de exercício por excelência do imaginário, o fantástico, ao contrário do que defende Todorov, não teria sua manifestação restrita a um determinado período estético. O conto "Volsan, en Amérique", de Bernard Quiriny, poderia assim ser compreendido como uma manifestação contemporânea da literatura fantástica francófona.

Em "Volsan, en Amérique", o leitor se depara a todo instante com o embate entre o real e o surreal. Pierre Gould, personagem comum a diferentes obras de Quiriny, inicia a narrativa descrevendo Volsan como uma cidade aparentemente igual as outras cidades americanas: "vingt mille âmes, deux églises, des rues droites et un stade" (QUIRINY, 2012, p. 33). O narrador, porém, não tarda a revelar o que difere a cidade de todas as outras: o silêncio. Não é possível escutar ali qualquer tipo de barulho vindo de seus habitantes ou estabelecimentos, é como estar em um deserto: "Volsan c'est la ville du silence, et tout est fait pour préserver ce bien sacré" (QUIRINY, 2012, p. 33).

Em Volsan, não é permitida a circulação de automóveis, ao menos que eles sejam elétricos e produzam menos de 50 decibéis. Essa regra se estende até mesmo para os policiais da região: "Les agents du shérif font leur patrouille sur des chevaux aux sabots garnis de feutre, pour assourdir leurs pas" (QUIRINY, 2012, p. 33). O controle de ruídos é tão rígido que em lugares públicos as pessoas não costumam falar, elas apenas cochicham, sussurram. E, mesmo em situações de dor, os cidadãos fazem de tudo para não gritar.

Pierre Gould descreve, impressionado, que os habitantes de Volsan são capazes de se entender com um simples olhar; nas suas palavras: "J'ai vu des algarades entièrement silencieuses, où l'on se dévisageait froidement, sans un mot, comme si l'énergie qu'on économisait en s'abstenant de vociférer ressortait par les yeux"

(QUIRINY, 2012, p. 34). A descrição avança e o narrador-personagem destaca que todos os estabelecimentos da cidade são cobertos com tapetes a fim de abafar o som dos passos de seus habitantes e, onde não era possível a instalação de tapetes, alguns estabelecimentos ofereciam calçados especiais a fim de ajudar a abafar o som.

O silêncio prevalecia até mesmo em lugares de confraternização, onde tudo era pensado em prol do cultivo do silêncio. Em determinados lugares, como bares e restaurantes, por exemplo, quando um frequentador se excedia e começava aumentar o tom de voz, os demais rapidamente o repreendiam com olhares frios e reprovadores: “À Volsan, la pression sociale assure le maintien de la paix” (QUIRINY, 2012, p. 34).

As atividades que por natureza produziam ruído tinham lugar específico par ser realizadas. Se por ventura um habitante de Volsan quisesse tocar guitarra, deveria se dirigir a um estúdio montado na periferia da cidade, único lugar onde era permitido realizar tal atividade.

O narrador destaca ainda que na cidade imaginária de Volsan o silêncio se constituiu também como um fator de expansão econômica, visto que a restrição à produção de ruído promoveu a abertura de diferentes empresas empenhadas na prestação deste serviço. Os moradores, por outro lado, não desejam o pleno desenvolvimento econômico da cidade, pois temem que a atividade econômica desmedida atraia grande número de trabalhadores, o que poderia ameaçar a qualidade de vida oriunda do silêncio que ali impera.

Pierre Gould conclui então sua descrição enaltecendo o caráter particular da cidade:

[...] le silence de Volsan est d’une qualité spéciale, parce qu’il est volontaire, artificiel, conquis de haute lutte contre la tendance innée de notre espèce à faire du bruit.

[...]

Quand je séjourne à Volsan, j’éprouve toujours au réveil un instant de désarroi, incertain si je suis devenu sourd ou si le monde

alentour a disparu. Puis je prends conscience que je suis dans la ville du silence : cette paix ne doit pas m'inquiéter, c'est pour celle que je suis venu (QUIRINY, 2012, p. 36).

Podemos concluir que o conflito, a quebra mútua do real e do irreal deste conto se encontra no porquê e na maneira como os habitantes da cidade buscam o silêncio, visto que, de acordo com Bessière, “le caractère antinomique du récit fantastique se constitue par le jeu d'un double artifice littéraire, celui de l'in vraisemblable et celui d'un réel à la fois empirique et méta-empirique” (1974, p. 36). Em um primeiro momento, o leitor, ciente das peculiaridades da vida cotidiana, refuta imediatamente a possibilidade da existência de uma cidade onde seus habitantes conseguem viver em absoluto silêncio. Por outro lado, no entanto, é possível afirmar que as medidas adotadas pela população visando à extinção de ruídos são em sua maioria realizáveis, como por exemplo o uso de carpetes que buscam abafar o som nos estabelecimentos comerciais. Ao mesmo tempo em que as medidas adotadas são plausíveis, é quase impossível imaginar uma cidade, por menor que seja, onde o silêncio impere, tal como ocorre na cidade de Volsan. É exatamente esse embate entre o real e o irreal que constituiria pois o fantástico, segundo Irène Bessière. O fantástico se especificaria dessa forma pela justaposição e pelas contradições de verossimilhanças diversas presentes no conto de Bernard Quiriny.

Referências

BESSIÈRE, Irène. **Le récit fantastique: la poétique de l'incertain**. Paris: Librairie Larousse, 1974.

QUIRINY, Bernard. **Une collection très particulière**. Paris: Éditions du Seuil, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

E aí, Chloé?:
a adaptação de um livro em curta metragem
sob a ótica dos alunos do *Campus Engenho Novo II*

Verônica Passos Alves
Colégio Pedro II

O propósito deste relato de experiência é apresentar o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de iniciação artística e cultural *E aí, Chloé?: a adaptação de um livro em curta metragem sob a ótica dos alunos do Campus Engenho Novo II*, oferecido pela professora Verônica Alves no ano letivo de 2018. O objetivo deste projeto foi construir um recurso audiovisual livremente baseado no livro *E aí, Chloé? Uma estória-ferramenta para você aprender a aprender francês na escola*, de autoria das professoras Verônica Alves e Kátia Xavier. O livro em questão é um produto educacional oriundo do programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, cuja dissertação foi defendida em 2017.

Conhecendo o livro *E aí, Chloé?* e a teoria que o embasa

O livro *E aí, Chloé?*, escolhido para ser adaptado em curta metragem durante a execução do projeto de iniciação artística, foi escrito a partir das conexões entre minha prática profissional como professora de francês, especificamente da minha experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental II, o aprofundamento nas leituras sobre a Teoria Social Cognitiva (TSC), realizado no âmbito de minha formação continuada durante o curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, e, ainda, de minha participação efetiva nas atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem,

Interdisciplinaridade e Inovação na Educação (GEPEAIINEDU). A criação desta narrativa foi uma forma de ressignificar o uso da TSC, mais especificamente a teoria da autorregulação da aprendizagem, no meu contexto real da sala de aula.

A teoria da autorregulação da aprendizagem (ARA) é uma das teorias que compõem uma teoria da aprendizagem maior, denominada, desde 1986, como Teoria Social Cognitiva (TSC). Na TSC, de Albert Bandura, prevê-se a importância do papel da cognição na “capacidade das pessoas de construir a realidade, auto-regularem-se, codificar informações e executar comportamentos” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 97).

Segundo ZIMMERMAN (2000, p. 14), a autorregulação “... refere-se aos pensamentos, sentimentos e ações autogerados que são planejados e adaptados ciclicamente à realização de objetivos pessoais”. No âmbito da aprendizagem, a autorregulação está relacionada com a gestão de processos cognitivos, motivacionais, comportamentais e afetivos dos alunos com a finalidade de alcançar seus objetivos escolares e pessoais. A autorregulação é um processo cíclico e multidimensional, no qual o aluno desempenha um papel ativo: diante de situações de dificuldades ele deve ser capaz de redefinir seus objetivos, estratégias e esforços (SIMÃO; FERREIRA; DUARTE, 2012).

Para melhor exemplificar o processo da autorregulação, ROSÁRIO (2004) sistematizou um modelo chamado PLEA: planejamento, execução e avaliação. Na primeira fase, chamada de planejamento, os alunos devem fazer a análise da tarefa específica que pretendem realizar (ROSÁRIO et al., 2012). Nessa análise faz-se um levantamento dos recursos pessoais e ambientais disponíveis para enfrentar a tarefa em questão, além de se estabelecer os objetivos da realização da tarefa e de escolher as estratégias para alcançar os objetivos determinados.

Na segunda fase, chamada de execução, os alunos colocam em prática o que fora planejado na fase anterior, monitorando a realização de suas tarefas e identificando possíveis dificuldades/obstáculos que podem ocorrer. É nesta fase que os

alunos devem organizar as estratégias escolhidas e automonitorar a sua eficácia, visando alcançar os objetivos previamente estabelecidos (ROSÁRIO et al., 2012).

Na terceira fase, chamada de avaliação, os alunos partem para a análise da relação entre a realidade de seus resultados e as expectativas da fase de planejamento, ou seja, o aluno julga se as tarefas de aprendizagem aconteceram de acordo com o previsto (ROSÁRIO et al., 2012). É importante ressaltar que este julgamento não possui somente caráter diagnosticador: “os resultados dessa fase de avaliação alimentam o planejamento de novas tarefas, reiniciando assim, o ciclo autorregulatório” (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014, p. 42).

Sendo assim, podemos constatar que o aluno autorregulador de sua aprendizagem precisa se servir de uma série de estratégias autorregulatórias em cada uma das fases do processo de autorregulação da aprendizagem. Em 1986, Zimmerman e Martinez-Pons apresentaram uma investigação na qual colheram autorrelatos de seus alunos sobre as estratégias autorregulatórias que mais usavam no contexto escolar da sala de aula e do estudo pessoal (ROSÁRIO et al., 2012; ROSÁRIO & POLYDORO, 2014). As estratégias identificadas foram: (1) Autoavaliação; (2) Organização e transformação; (3) Estabelecimento de objetivos e planejamento; (4) Procura de informação; (5) Anotações; (6) Estrutura ambiental; (7) Autoconsequências; (8) Repetição e memorização; (9) Procura de ajuda social dos pares; (10) Procura de ajuda social dos professores; (11) Procura de ajuda social de adultos; (12) Revisão de dados – anotações; (13) Revisão de dados – provas anteriores e (14) Revisão de dados – Testes anteriores/livros. O quadro 01 apresenta essas quatorze estratégias de aprendizagem reorganizadas de acordo com o modelo PLEA.

Quadro 01 – As estratégias de autorregulação da aprendizagem adaptadas ao modelo PLEA

FASES E ESTRATÉGIAS DO PROCESSO DE AUTORREGULAÇÃO – PLEA		
<i>Planejamento</i>	<i>Execução</i>	<i>Avaliação</i>
(1) Autoavaliação Avaliação dos alunos sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho	(5) Anotações Esforços dos alunos para registrar informações importantes e resultados	(7) Autoconsequências Projeção de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares
(3) Estabelecimento de objetivos e planejamento Estabelecimento dos objetivos de estudo, planejamento e organização do tempo.	(8) Repetição e memorização Iniciativa e esforço para memorizar o material	(12) (13) (14) Revisão de dados Iniciativas e esforços dos alunos para relerem anotações, testes/provas antigos e material didático a fim de se prepararem para uma aula ou avaliação
(6) Estrutura ambiental Escolha/ alteração do local de estudo que favoreça a aprendizagem	(4) Procura de informação Esforço dos alunos para consultar informações extras para realizar uma tarefa escolar	
(9) (10) (11) Procura de ajuda social Iniciativa e esforço dos alunos para procurarem ajuda dos colegas, professores ou adultos.	(2) Organização e transformação Iniciativas dos alunos para reorganizarem seus materiais de aprendizagem, tornando-os mais práticos.	

Fonte: adaptado pela autora, a partir de Zimmerman & Martinez-Pons, 1986 apud Rosário *et al.*, 2012; Rosário & Polydoro, 2014.

Evidencia-se assim, de acordo com a TSC, que a aprendizagem é um processo ativo, reflexivo e intencional. Entretanto e infelizmente, é comum que a necessidade de comprometimento dos alunos para aprender francês na escola não seja nem priorizada nem discutida. Precisamos, e com urgência, considerar que aprender uma língua estrangeira engloba tanto o interesse em conhecê-la como a consciência de que o processo de aquisição desse conhecimento demanda envolvimento e responsabilidades (PUNHAGUI; SOUZA, 2012). É essencial deixar claro para os alunos que o aprender é sua tarefa, mas é imprescindível lhes mostrar como aprender a aprender.

E foi com o objetivo de colaborar com o aprender a aprender francês e promover as estratégias autorregulatórias nesse processo de aprendizagem que o livro *E aí, Chloé?* foi concebido. Essa é a história da Chloé, uma menina que aos 12 anos passou em um concurso para o 6º ano de uma grande escola pública federal. Chloé pretende, ao escrever um livro sobre suas experiências, relatar como foi experienciar desafios, novidades e dificuldades na transição do 5º para o 6º ano em uma escola nova, com novos amigos, novas disciplinas, novos professores, novas regras e também como se deu a experiência da descoberta de uma disciplina que ela nem sabia que existia na escola: o francês.

E aí, Chloé? possui nove capítulos e pode ser estruturalmente compreendido em duas seções: a primeira, que engloba os quatro primeiros capítulos (capítulos 0, 1, 2 e 3) e aborda os benefícios da implementação das estratégias autorregulatórias na organização dos estudos em geral, e a segunda, que engloba os cinco capítulos restantes (capítulos 4, 5, 6, 7 e 8), abordando mais especificamente a promoção de estratégias autorregulatórias no processo de ensino e aprendizagem do francês (ver quadro 02).

Quadro 02 – Estrutura da estória-ferramenta *E aí, Chloé?*

Capítulo do livro	Estratégias autorregulatórias e modelo PLEA.
Capítulo 1 – Nova escola, novos amigos	<ul style="list-style-type: none">● Autoconsequências
Capítulo 2 – Plantar É Amar	<ul style="list-style-type: none">● Autorregulação da aprendizagem● Modelo PLEA● Ajuda social
Capítulo 3 – Plantando E Amando	<ul style="list-style-type: none">● Organização e transformação● Estabelecimento de objetivos e planejamento● Tomada de apontamentos● Estrutura ambiental
Capítulo 4– Novas plantações	<ul style="list-style-type: none">● Ajuda Social● Procura de informação● Repetição e memorização● Revisão de dados● PLEA na produção oral do FLE● PLEA na compreensão oral do FLE
Capítulo 5 – Colhendo frutos	<ul style="list-style-type: none">● Autoavaliação
Capítulo 6 – Sempre dá para colher frutos?	<ul style="list-style-type: none">● Autoavaliação
Capítulo 7 – Desistir de plantar? <i>Jamais!</i>	<ul style="list-style-type: none">● Estabelecimento de metas e objetivos● Revisão de dados● Ajuda social● PLEA na produção escrita do FLE● PLEA na compreensão escrita do FLE
Capítulo 8 – Partiu 7º ano!	<ul style="list-style-type: none">● Autoconsequências

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seu percurso, Chloé conta com a ajuda e com as experiências vividas por cada um de seus novos melhores amigos: Antônio, Bento e Matilde. O personagem Antônio, que é filho de uma professora pesquisadora, conhece o modelo PLEA desde pequenininho e compartilha, assim, suas experiências com os seus

amigos Bento, Matilde e Chloé. Juntos, eles se deparam com situações que possibilitam a aprendizagem de estratégias de ARA, fundamentais para a resolução de suas dificuldades.

Chloé, Matilde e Bento acham o nome do modelo PLEA muito sério e decidem apelidá-lo de “Plantar É Amar”. A escolha lexical dessa expressão foi intencional: Plantar que começa com PL de planejamento, É que simboliza o E de execução e Amar que começa com A de avaliação. Na etapa “Plantar” (planejamento), compreende-se, metaforicamente, a necessidade de se decidir sobre qual tipo de semente plantar e como plantar, ou seja, a necessidade de estabelecimento de objetivos e do planejamento estratégico.

A etapa “É” (execução), representada por um verbo conjugado, dá a ideia de ação, de “colocar a mão na massa” e de cuidar da plantação em questão. Metaforicamente, “colocar a mão na massa” e cuidar da plantação significam cuidar de sua aprendizagem, lançando mão do autocontrole e do automonitoramento.

A etapa Amar (avaliação) representa o afeto e o cuidado que um agricultor tem com sua plantação, preocupando-se sempre em observar o progresso de seu crescimento até o ponto da colheita e analisar modificações possíveis para o aperfeiçoamento de novas plantações. Metaforicamente, essa observação se refere ao autojulgamento e às autorreações sobre os resultados da aprendizagem.

Como visto no quadro 02, ao longo da leitura deste livro, o aluno/leitor é exposto a diversos construtos da TSC e às estratégias autorregulatórias a partir da observação do comportamento dos personagens ali envolvidos. Sendo assim, espera-se que o aluno/leitor possa aprender, de maneira intuitiva e induzida, sobre a necessidade e a capacidade de se estabelecer metas pessoais e de escolher as estratégias para alcançar seus objetivos escolares. No desenrolar da história, descobre-se que cada personagem define uma meta pessoal e a meta da personagem principal do livro, a Chloé, é melhorar suas notas em francês.

Vale ressaltar que o processo de construção do livro *E aí Chloé?* foi subsidiado pela produção de material do Grupo

Universitário de Investigação em Autorregulação (GUIA – Universidade do Minho em Portugal). O grupo GUIA, partindo da necessidade de se estabelecer pontes entre a teoria e a prática, vem desenvolvendo projetos que visam à promoção da autorregulação da aprendizagem por meio de narrativas, chamadas de estória-ferramentas, que levam em conta os diferentes níveis de escolaridade e a idade dos alunos leitores. Essas narrativas “estão alicerçadas na concepção de que os estudantes são capazes de aprender e que podem autorregular sua motivação e aprendizagem em algum grau” (ROSÁRIO *et al.*, 2012, p. 179). Entende-se assim que as narrativas possibilitam a modelação e o desenvolvimento de uma aprendizagem autorregulada. Das narrativas construídas pelo grupo, destaco duas que subsidiaram o processo de construção do livro *E aí Chloé?* (ver quadro 03).

Quadro 03 – Projetos de promoção da autorregulação da aprendizagem por meio de narrativas do grupo GUIA que inspiraram a elaboração do livro *E aí, Chloé?*

PRODUÇÕES DO GRUPO GUIA	
PROJETO	GRAU DE ESCOLARIDADE/IDADE
Sarilhos do Amarelo/ As travessuras do Amarelo (edição brasileira)	Pré-escola e Ensino Fundamental I – de 5 a 10 anos
As (Des)venturas do Testas	Ensino Fundamental I e II – de 10 a 15 anos

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Rosário *et al.*, 2012.

Na Teoria Social Cognitiva, a autorregulação da aprendizagem se desenvolve com relação ao contexto. É notório que aprendemos, constantemente, observando o outro e suas ações (BANDURA, 2008; COSTA, 2008; ROSÁRIO; POLYDORO, 2014). A modelação é “o processo de aquisição de comportamentos a partir de modelos, seja este programado ou incidental. Também se

nomeia como modelação a técnica de modificação de comportamento com o uso de modelos” (COSTA, 2008, p. 124).

No que concerne ao uso da modelação nas intervenções por narrativas para a promoção de estratégias autorregulatórias, considera-se que tanto os processos como as estratégias de autorregulação podem ser orientados por modelos reais ou fictícios (ROSÁRIO *et al.*, 2012). Desta forma,

os modelos presentes nas estórias são indutores de comportamentos autorregulatórios. À medida que os estudantes possuem a oportunidade de discutir e refletir sobre os comportamentos apresentados nas narrativas e sobre o contexto em que ocorrem, passam a construir sua própria referência como autores de suas aprendizagens e vida (ROSÁRIO *et al.*, 2012, p. 183).

Nos anos 2017 e 2018, o livro *E aí, Chloé?* foi utilizado em todas as turmas de 6º ano de francês do Colégio Pedro II *Campus* Engenho Novo II. Foram duas turmas em 2017 e três turmas em 2018, totalizando aproximadamente 150 alunos/leitores. Esta leitura, ora feita coletivamente em sala de aula ora feita individualmente em casa, foi uma ferramenta que suscitou em aula debates sobre como estudar, sobre como se tornar um (a) aluno (a) responsável, sobre como lidar com as frustrações diante de metas não concretizadas, sobre amizade, sobre ser comum se perder e se encontrar diante de tantas novidades inerentes à transição do 5º para o 6º ano...

É claro que houve resistência à leitura da parte de uma minoria de alunos, com falas do tipo: “Ah, esse livro outra vez...” ou “Hoje não vai ter aula?”. Essa última frase, em particular, além de nos evidenciar o quanto os alunos não possuem efetivamente o entendimento de que a aula vai muito além do explorar um determinado tópico gramatical, copiá-lo do quadro ou vê-lo em um livro e depois fazer exercícios sobre ele, nos indica o quanto se faz necessário falar sobre aprender a aprender em sala de aula.

Mesmo com algumas resistências, em contrapartida, muitos alunos tinham vontade de passar a aula inteira avançando na leitura. Alunos que normalmente atrapalhavam as aulas com conversa excessiva eram os primeiros a se candidatarem para a leitura em voz alta. Muitos alunos reclamavam da leitura ser realizada por capítulo e perguntaram-me onde poderiam comprar o livro¹ já que queriam descobrir logo se a Chloé conseguiria passar de ano, se a Matilde conseguiria parar de conversar em sala, se poderiam continuar *shippando* os personagens, etc.

Durante esses dois anos de trabalho com este livro, não foram poucos os relatos ouvidos sobre “Nossa, professora, a Chloé é tão eu!” ou “Prof, você investigou a minha vida antes de escrever esse livro, né?” ou ainda “Fulano é igualzinho ao Bento!”. Além disso, eu recebi palavras de agradecimento de alguns responsáveis pelo uso/leitura do livro *E aí, Chloé?* em sala de aula, visto que eles, enquanto responsáveis, disseram não saber como ajudar os discentes nessa transição do 5º para o 6º ano e muito menos diante da aprendizagem de francês. Estes relatos demonstravam-me cada vez mais a importância de envolver os alunos na tarefa de aprender a aprender.

Na medida em que a certeza da importância desse trabalho aumentava, a indagação de como fazê-lo ultrapassar os limites do 6º ano também aumentava... Como eu poderia ampliar a divulgação da história da Chloé em turmas cuja a regência não era minha? Como eu poderia otimizar o tempo utilizado para a leitura do livro sem deixar de contar toda a história dessa personagem? Seria possível tornar essa história ainda mais verossímil para os alunos?

¹ Visto que o livro *E aí, Chloé?* é um produto educacional elaborado durante o curso de Mestrado Profissional, ele não pode ser comercializado. Ele se encontra disponível para download gratuito na página de produtos educacionais, turma 2015, do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e na página www.criatividadeensino.com.br.

Da concepção à oferta de um projeto de Iniciação Artística e Cultural: a criação do curta metragem *Chloé em: plantar é amar!*

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação na Educação (GEPEAIINEDU), vinculado ao Colégio Pedro II e do qual faço parte, tem sido inovador, em nosso estado, no desenvolvimento de material de apoio a prática educativa a partir da Teoria Social Cognitiva (os materiais já produzidos estão disponíveis gratuitamente no site criatividadeeensi.no.com.br/produtos-educacionais.html). Foi durante um dos encontros semanais do grupo, no qual as ofertas de Iniciação Científica e Iniciação Artística estavam sendo discutidas, que a ideia de transformar o livro *E aí, Chloé?* em curta metragem sob a ótica dos alunos do nosso *Campus* surgiu.

O projeto de Iniciação Artística *E aí, Chloé?: a adaptação de um livro em curta metragem sob a ótica dos alunos do Campus Engenho Novo II* teve como objetivos específicos: (1) Promover a leitura de uma estória-ferramenta baseada nos construtos da Teoria Social Cognitiva; (2) Orientar a criação e o desenvolvimento do roteiro do curta-metragem; (3) Desenvolver habilidades para a captação das cenas e para o uso de programas de edição de vídeo e (4) Apresentar os resultados do projeto na IV Mostra de Iniciação Artística e Cultural (MIAC) do Colégio Pedro II e no *Campus Engenho Novo II*.

Durante a divulgação do projeto, a produção de um curta metragem chamou a atenção de cinco alunos do ciclo 2 da recém criada Classe de Adequação Idade Série (CAIS) que puderam se candidatar visto a equivalência desta classe aos 8º e 9º anos. Além deles, dois outros alunos manifestaram interesse, um aluno de 9º ano e um aluno de 2ª série. Projeto submetido e aceito pela Diretoria de Culturas, já era hora de colocar a criação do curta metragem em prática.

O projeto foi planejado para ser executado em seis etapas. A etapa 1 aconteceu nos meses de junho e julho com o objetivo de apresentar o livro a ser adaptado em curta e os construtos da TSC e

da ARA, tentando desde já destacar os assuntos essenciais do livro que deveriam fazer parte do roteiro do futuro curta metragem.

Nosso primeiro encontro presencial aconteceu no dia 29 de junho. Nessa reunião, nós criamos um grupo de *WhatsApp* que foi uma ferramenta bastante importante para o compartilhamento dos documentos a serem lidos. Foi nessa reunião que estabelecemos, juntos, o cronograma de leitura do livro *E aí, Chloé?*. As reuniões presenciais seguintes aconteceram nos dias 06, 09 e 11 de julho e com elas conseguimos concluir a leitura/discussão da introdução e dos capítulos 0, 1 e 2, além de uma leitura específica sobre a ARA do Caderno de orientações para professores que acompanha o livro.

Após o período de férias, retomamos nossos encontros presenciais no dia 03 de agosto. A tentativa de concluir a leitura do livro nas férias não teve sucesso e foi preciso estender para o mês de agosto a conclusão da etapa 1 desse projeto: a leitura do livro e o aprofundamento nas leituras específicas sobre a teoria da autorregulação da aprendizagem. Utilizamos dois textos para o aprofundamento do referencial teórico: a subseção 2.2 da minha dissertação *Construtos da Teoria Social Cognitiva que subsidiaram a elaboração da estória-ferramenta E aí Chloé?* (QUINTANS, 2017) e o capítulo *O sujeito que aprende na perspectiva da Teoria Social Cognitiva* (SILVA E ALVES, 2016).

Após algumas semanas de leituras individuais e de discussões coletivas, concluímos a etapa 1 durante a sétima reunião presencial do grupo, que aconteceu no dia 17 de agosto. Foi nessa reunião também que começamos a etapa 2: construção do roteiro do curta metragem. Primeiramente, o roteiro foi escrito de maneira linear e individual, ou seja, capítulo por capítulo, cada um produzindo o seu. A intenção era de, nas reuniões presenciais, apresentar os roteiros de cada bolsista, escolher o mais adequado e acrescentar o que havia de melhor nos outros roteiros.

Apesar desse caminho para a construção do roteiro ter funcionado, o tempo para a conclusão da escrita do roteiro já estava se esgotando. Em nosso cronograma inicial, deveríamos

concluir o roteiro do curta ainda no mês de agosto, o que não foi possível. Nosso último encontro presencial do mês aconteceu no dia 31 de agosto e os bolsistas tinham conseguido escrever nem metade do roteiro do filme. Visto que todas as decisões tomadas eram coletivas, coloquei a questão para o grupo que, utilizando o modelo PLEA, pudesse se avaliar e repensar as estratégias utilizadas até o momento.

Ficou decidido que a construção do roteiro não seria mais linear nem coletiva. Cada bolsista ficou responsável por adaptar um ou dois capítulos do livro. Para que essa produção não fosse totalmente individual, criamos um arquivo no *Google Docs* para que, à medida que o roteiro fosse sendo construído, todos ficassem cientes. Essa construção do roteiro foi feita ora à distância ora presencialmente, no laboratório de informática (ver foto 01).

A construção, revisão e alteração do roteiro do curta metragem avançou o mês de setembro e foi concluída apenas no início do mês de outubro. Para que o projeto como um todo não ficasse com o cronograma extremamente atrasado, mantivemos o início da etapa 3 em setembro. O objetivo dessa etapa era selecionar os alunos e servidores voluntários para atuar no curta metragem e definir os locais e o cronograma de filmagem. Com duas etapas do projeto acontecendo concomitantemente, o mês de setembro foi um mês de muito trabalho!

A escolha da professora Érica Barreiros para atuar no filme como ela mesma, professora de francês, e a escolha do Inspetor Marcos para atuar no filme como ele mesmo foram unânimes entre os bolsistas. Entretanto, sobre quem seriam os alunos/atores voluntários houve dúvida: seriam alunos de 6º ou de 7º ano? Em reunião presencial, os bolsistas decidiram que o perfil de aluno para atuar no curta metragem era mesmo o aluno de 6º ano. Decisão tomada, os bolsistas começaram a divulgar as vagas para atores voluntários e organizaram as inscrições dos interessados.

Foto 01 – Bolsistas construindo o roteiro do curta metragem



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Para nossa surpresa, dos 85 alunos de 6º ano que cursaram francês no *Campus Engenho Novo II* em 2018, 44 se mostraram interessados em atuar no curta metragem: 13 meninas se inscreveram para ser a Chloé; 10 meninas se inscreveram para ser a Matilde; 8 meninos se inscreveram para ser o Bento e 13 meninos se inscreveram para ser o Antônio. Devido ao grande número de interessados para apenas 4 vagas, foi preciso organizar alguns “testes de elenco”.

Para realização dos testes, foi preciso selecionar algumas cenas curtas nas quais os quatro personagens estivessem presentes, imprimi-las e as distribuir junto com uma autorização de uso de imagem, para que os responsáveis ficassem cientes da candidatura de cada aluno. Os bolsistas tiveram que pedir autorização à Direção do Campus, visto que os testes aconteceram no turno oposto às aulas regulares dos candidatos. Foi preciso viabilizar sala para os testes e o Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) foi comunicado para que pudesse esclarecer quaisquer eventuais dúvidas dos responsáveis.

O primeiro teste aconteceu no dia 10 de outubro, com um total de 30 candidatos presentes (fotos 02 e 03). Os testes aconteceram nos

dois turnos, com pelo menos a presença de dois bolsistas e foram registrados em vídeo. Na vigésima reunião presencial, realizada em 19 de outubro, analisamos os testes e decidimos convocar 8 alunos para um 2º teste de elenco – 2 candidatos para cada vaga. Todo o processo de seleção de cena, convocação para o teste, pedido de autorização à Direção e comunicação ao SESOP foi repetido e em 22 de outubro realizamos não só o teste final como definimos os quatro alunos/atores voluntários. Vale destacar que a escolha dos atores e atrizes não foi 100% unânime, uma vez que o empenho e dedicação de nossos voluntários foram extraordinários.

Foto 02 – Teste de elenco – voluntários do 1º turno



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Foto 03 – Teste de elenco – voluntários do 2º turno



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Roteiro pronto e elenco selecionado, era hora de dar início à etapa 4: registro das cenas do curta metragem. Essa etapa começou no dia 26 de outubro, dia em que organizamos e definimos o cronograma de filmagem. Vale destacar aqui que o grupo assumiu o risco de trabalhar com 3 atores voluntários do turno da manhã e com uma atriz voluntária do turno da tarde, o que nos limitou a realizar as filmagens quase que exclusivamente em horário de almoço, de 12h às 13h. Ficou decidido então que, para poupar tempo com a organização de cenários, as cenas seriam gravadas com referência ao local e não cronologicamente. Começaríamos a gravação pelas cenas 12, 23 e 25, todas elas gravadas na biblioteca, por exemplo.

Ainda no dia 26 de outubro, os bolsistas participaram de uma parte do encontro semanal do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), vinculado ao GEPEAIINEDU. Nesse encontro a professora Kátia Xavier conversou com os bolsistas sobre alguns critérios e cuidados no momento de registro das cenas, além de oficialmente nos emprestar um tripé e uma câmera. Estiveram presentes nesse encontro, além dos bolsistas e da professora orientadora, a professora Érica Barreiros e o Inspetor Marcos. Além dos recursos cedidos pela professora Kátia, 3 bolsistas utilizaram seus próprios tripés e câmeras.

As gravações do curta metragem começaram no dia 29 de outubro. Como as primeiras cenas registradas seriam na biblioteca, os bolsistas tiveram que pedir autorização à bibliotecária responsável com alguma antecedência e a biblioteca precisou ser fechada ao público durante as gravações. O registro das cenas avançou pelo mês de novembro e eventuais reuniões presenciais aconteceram para que pudéssemos avaliar se o cumprimento do cronograma de filmagem estava satisfatório.

Como estávamos lidando com voluntários de 6º ano que não são, ainda, atores/atrizes profissionais; e como estávamos lidando com bolsistas que também não são, ainda, diretores/cineastas profissionais, as gravações iniciais aconteceram vagarosamente.

Pausas por crise de riso, por texto não memorizado ou por discordância na direção da cena foram frequentes. Com o passar do tempo, no entanto, à medida que o grupo se conhecia, o registro das cenas ficou mais fluido. Além dos alunos/atores protagonistas, foi necessário convocar, dentre aqueles que fizeram os testes de elenco, alunos/atores voluntários para serem figurantes das cenas em sala de aula (foto 04).

Ao passo que as cenas eram registradas, os bolsistas responsáveis por elas compartilhavam os arquivos com o grupo por e-mail. Ensaiou-se o início da edição do curta, que seria a etapa 5 deste projeto, mas com o cronograma de filmagem apertado e com o início das provas de 3ª certificação essa ideia foi abandonada.

Foto 04 – registro de cena interna – sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No início de dezembro, a Direção de Culturas, responsável pela realização da Mostra de Iniciação Artística e Cultural (MIAC) na qual os alunos bolsistas apresentam os resultados de seus projetos, nos informou que IV MIAC aconteceria no início do ano de 2019, provavelmente em março, mas ainda no ano letivo de

2018. Com o adiamento do que seria a nossa etapa 6, nós prosseguimos com a realização das gravações.

As gravações aconteceram até o dia 19 de dezembro, último dia letivo antes das férias de janeiro. Foi nesse dia, também, que aconteceu a vigésima sexta e última reunião presencial do ano. Decidimos que, no retorno das férias de janeiro, pensaríamos juntos na edição do curta metragem. Infelizmente, realizar encontros presenciais em fevereiro se tornou muito difícil, visto que ou os bolsistas não estavam de recuperação e por isso não estavam indo mais a escola ou porque os bolsistas estavam de recuperação e precisavam se dedicar às provas finais.

Nosso meio de comunicação passou a ser exclusivamente virtual e a etapa 5, que tratava-se da edição do curta, foi bastante individual. Conforme as cenas do curta metragem iam sendo editadas, elas eram compartilhadas para avaliação e sugestão do grupo. A última versão do curta metragem *Chloé em: plantar é amar!* ficou pronto no final do mês de março².

A última etapa deste projeto, a etapa 6, que consistia na apresentação do curta metragem na IV MIAC, estava programada para acontecer no dia 09 de abril de 2019. Devido à forte chuva que assolou o estado do Rio de Janeiro na véspera, dia 08 de abril, as atividades do Colégio Pedro II foram suspensas por dois dias. Dessa forma o evento foi adiado e a nossa participação aconteceu no dia 30 de abril (figura 01).

² O curta metragem está disponível em <https://video.rnp.br/portal/video.action?idItem=51798>.

Figura 01 – Cartaz da IV MIAC, dias de reposição



Fonte: arquivo pessoal da autora

A participação dos bolsistas aconteceu em duas etapas: (1) apresentação de um pôster e (2) apresentação acadêmica do projeto (ver figura 02). Foi a primeira vez de todos os bolsistas em um evento acadêmico. Para que a participação deles ocorresse de maneira tranquila, encontramos-nos na semana anterior à apresentação para conversarmos sobre como as comunicações aconteceriam e sobre como eles poderiam se organizar e dividir as etapas de apresentação.

A apresentação dos alunos começou pela exposição do pôster, que aconteceu no hall da biblioteca do *Campus* São Cristóvão II (ver foto 05). Após a apresentação artística do *Campus* Realengo, os bolsistas e professores orientadores presentes se direcionaram para o auditório da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,

Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) para as apresentações acadêmicas dos projetos (ver foto 06). Foi durante a apresentação acadêmica que os bolsistas puderam explicar com mais detalhes a escolha do livro a ser adaptado, seu contexto e objetivos teóricos, todas as etapas de realização do projeto (da escrita do roteiro ao registro das cenas) e, também, exibir alguns trechos do curta metragem *Chloé em: Plantar é Amar*.

Figura 02 – Folder da IV MIAC, dias de reposição.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Reflexões sobre esta experiência

No momento de submissão do projeto de iniciação artística cujo objetivo geral era adaptar um livro em curta metragem sob a ótica dos alunos, enumerei alguns resultados esperados: (1) Capacitar teoricamente os bolsistas no que concerne o embasamento do livro “E aí, Chloé?”; (2) Estimular a criatividade e a autoconfiança na tomada de decisões dos estudantes envolvidos; (3) Capacitação na prática do uso de programas de edição de vídeo; (4) Apresentação do curta-metragem na IV Mostra de Iniciação Artística e Cultural e no *Campus Engenho Novo II*.

Foto 05 – Bolsistas e alunos/atores voluntários na apresentação de Pôster



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Foto 06 – Apresentação acadêmica do projeto pelos bolsistas



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A realização desse projeto foi muito além dos resultados esperados. Vivenciamos meses de muito aprendizado e companheirismo. Aprendizado que foi muito além de ter a

experiência de ler textos acadêmicos e aprender uma teoria ou de fazer um filme: foi um aprendizado de se reconhecer capaz de aprender.

Dos bolsistas envolvidos na realização do projeto, aproximadamente 72% faziam parte da Turma CAIS ciclo 2. Alunos em defasagem escolar, desmotivados e com a autoconfiança e senso de autoeficácia escolar quase inexistentes. Alunos que não (re)conheciam a necessidade de autorregular a sua aprendizagem. Alunos com dificuldade de trabalhar em grupo. Alunos estes que se tornaram bolsistas de um projeto de Iniciação Artística do Colégio Pedro II.

No início foi bastante difícil. O comprometimento com o projeto, a pontualidade, a assiduidade, a realização de leituras não eram cumpridos. Foi com muita insistência e persistência que eles foram, pouco a pouco, tomando consciência de que o projeto não era um prolongamento das aulas regulares. Eram pelo menos 3 encontros semanais, um ou dois capítulos de leitura por semana, resumos/fichamentos para entregar. Às vezes, o não realizar a atividade proposta não era falta de querer e sim falta de como saber fazer. E vê-los aprender a realizar suas tarefas foi um dos resultados mais fascinantes desse projeto.

Muitas vezes, durante a escrita do roteiro, eu pude perceber que eles esperavam de mim as respostas. Deixar claro que o meu papel era de orientá-los não foi simples, e foi nesse momento que eles perceberam que a teoria que estávamos estudando com o livro *E aí, Chloé?* não era apenas algo para ser memorizado e repetido no curta metragem. Era algo para ser colocado em prática, bem ali durante as atividades do projeto.

Quantas vezes planejamos, executamos, avaliamos e (re)planejamos, (re)executamos e (re) avaliamos... Há maneira melhor para aprender do que no caminho?

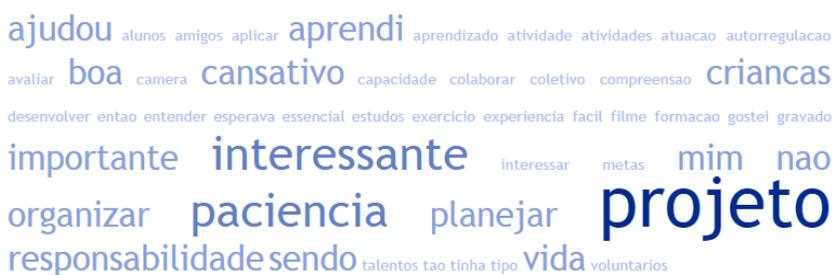
Já durante as gravações, o modelo PLEA foi usado principalmente para desenvolver a capacidade de ouvir o outro. Como realizar a gravação de uma cena com 7 diretores? Obviamente não deu certo e o PLEA estava ali de novo nos

ajudando a alcançar nosso objetivo. Para cada cena, no máximo 3 bolsistas. E assim trabalhamos em escala e tudo se ajustou.

Com o final do ano letivo, era hora de enviar o relatório final de atividade dos bolsistas para a Direção de Culturas, setor responsável pelo apoio aos projetos de iniciação artística e cultural. Todos, sem exceção, ficaram apreensivos com o fato de escrever um relatório individual. Para muitos, era sua primeira vez. Marcamos uma reunião e conversei individualmente com eles. Expliquei a tarefa e com a ajuda do modelo PLEA, primeiramente fizeram um rascunho, depois fizeram uma leitura para avaliar se o texto estava adequado à mínima formalidade que um relatório como esse demanda e por fim, passaram a limpo.

Em uma das questões deste relatório, foi pedido aos bolsistas que descrevessem suas principais considerações sobre o projeto, incluindo possíveis sugestões. Foi pedido, também, que o estudante ressaltasse qual foi a importância do projeto para a sua formação. A figura 03 revela a nuvem de palavras, criada com o auxílio da ferramenta TagCrowd³, a partir dos termos mais utilizados pelos bolsistas em suas respostas.

Figura 03 – Termos mais usados pelos bolsistas na questão sobre avaliação do projeto



Fonte: elaborado pela autora, com o auxílio da ferramenta TagCrowd.

³ Disponível em: <http://tagcrowd.com/>

A presença de palavras em destaque como ajudou, aprendi, cansativo, importante, interessante, organizar, paciência, planejar, responsabilidade e vida reforçam tudo o que foi dito acima sobre a expectativa dos resultados do projeto: foi muito mais do que criar um material, do que fazer a adaptação de um livro em curta metragem. Foi entender que se é capaz, mesmo sendo difícil. Foi aprender a aprender para a vida, seja acadêmica ou pessoal.

Referências

- BANDURA, A. **A evolução da teoria social cognitiva**. In: BANDURA, A.; AZZI, G, R e POLYDORO, S. (ORG.). Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15 - 42.
- COSTA, A. E. B. da. **Modelação**. In: BANDURA, A.; AZZI, G, R e POLYDORO, S. (ORG.). Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 123-148.
- PAJAREZ, F.; OLAZ, F. **Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral**. In: BANDURA, A.; AZZI, G, R e POLYDORO, S. (ORG.). Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97 - 114.
- PUNHAGUI, G.C.; SOUZA, N.A. de. **A autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem em língua estrangeira: apontamentos**. Cadernos de Educação, Faculdade de Educação - UFPel. Pelotas, nº 42. p. 199 - 222. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2154>. Acesso em 15 outubro 2016.
- QUINTANS, V.P.A. **Ensinar a aprender francês na escola: O processo de construção de uma estória-ferramenta para o 6º ano fundamentada na autorregulação da aprendizagem**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2017.
- ROSÁRIO, P. **Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas**. Porto: Porto Editora, 2004a.

ROSÁRIO, P. et al. **Programas de promoção da autorregulação ao longo da escolaridade:** estórias-ferramenta como motor da aprendizagem. In: SIMÃO, A; FRISON, L.; ABRAHÃO, M. (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas.* Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 179- 208.

ROSÁRIO, P. e POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo.** Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

SILVA, K.R.X.P; ALVES, V.P. **O sujeito que aprende na perspectiva da Teoria Social Cognitiva.** In: SILVA, K.R.X.P.; MOREIRA, M.R. (Orgs.) *Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas.* Curitiba: CRV, 2016. P. 53 – 68.

SIMÃO, A.; FERREIRA, P.; DUARTE, F. **Aprender estratégias autorregulatórias a partir do currículo.** In: SIMÃO, A; FRISON, L.; ABRAHÃO, M.(Orgs). *Autorregulação da Aprendizagem e Narrativas Autobiográficas:epistemologia e práticas.* Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 23- 52.

ZIMMERMAN, B.J. **Attaining self-regulation.** A social perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. & ZEIDNER, M. (EDS). *Handbook of self-regulation.* New York: Academic Press, 2000. p. 13 -39. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=rv3DZSim6z4C&lpg=PA13&dq=attaining+self+regulation+zimmerman&lr=&pg=PA37&redir_esc=y&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=true. Acesso em 20 fevereiro 2017.

*Dans le lycée, je vois: um projeto sobre uso de celular e o espaço escolar*¹

Katharina Jeanne Kelecom
Colégio Pedro II / NEFB-CPII

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou a de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Paulo Freire

A citação de Paulo Freire, feita no livro *Pedagogia da autonomia* (1996) há mais de 20 anos, ainda se mostra bastante atual quando versa sobre a necessidade de se pensar de forma indissociável a prática pedagógica e as teorias que a fundamentam. É corriqueiro que os textos sobre relatos de experiência limitem-se a narrar e/ou a descrever as diversas etapas em que se divide um projeto de trabalho sem, no entanto, analisá-lo criticamente (HERNÁNDEZ, 1998). Neste capítulo, nossa proposta é reconstruir a experiência vivenciada no Colégio Pedro II em 2016, ao desenvolvermos o projeto pedagógico *Dans le lycée, je vois...* e refletir sobre ela, buscando “aprender a partir de seu **[nosso]** próprio trabalho” (STENHOUSE, *apud* HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 16 – **grifo nosso**).

Desenvolvido com a 2ª série do Ensino Médio, o projeto pedagógico tinha por objetivo final a montagem de uma exposição de fotos feitas com os celulares dos estudantes no interior do Colégio Pedro II, *campus* Tijuca II. Tratava-se de fotografar o ambiente escolar, projetar as imagens e descrevê-las oralmente e por escrito.

¹ Uma versão mais resumida deste artigo foi publicada na Revista *Revista Deslimites*, Revista de Linguagens do Colégio Pedro II, Ano 1, 1ª edição (2018), com o título: *Telefone celular e um clique: entre liberdade e opressão*, disponível em <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/deslimites/article/view/1700/1221>

Em primeiro lugar, apresentaremos o cenário que nos impulsionou a optar pela abordagem pedagógica baseada na perspectiva educativa de projetos de trabalho. Em seguida, discutiremos sobre as principais características dessa abordagem no campo da educação à luz das contribuições de Dewey (1979), Vygostky (1988), Leite (1996), Nogueira (2008, 2010) e Hernández (2008, 2017). Por fim, trataremos das etapas do projeto *Dans le lycée, je vois...* e analisaremos alguns de seus resultados.

O cenário escolar em 2016: Colégio Pedro II – campus Tijuca II

Antes de desenharmos nosso cenário de atuação, precisamos fazer uma consideração sobre a presença de telefones celulares em sala de aula. Não é novidade a discussão sobre as vantagens e as desvantagens da utilização dessa tecnologia na educação. Dentre as mais diversas alegações contrárias a seu uso, o celular é visto como fonte de distração por muitos educadores e, por isso, deveria ser proibido em sala de aula. Não por acaso, existem inúmeros projetos de lei tramitando a esse respeito nos diferentes estados brasileiros. Outros tantos educadores, como nós, enxergam o potencial que os celulares têm em se tornar instrumentos valiosos para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, se usados sob orientação adequada.

Ao iniciarmos o ano letivo de 2016, constatamos que teríamos o mesmo grupo de estudantes com quem já havíamos realizado, em 2015, atividades colaborativas com o uso de celular e o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Tal projeto, que culminou com a produção de vídeos realizados pelos alunos, partiu de uma demanda deles próprios. Era de se esperar que esse mesmo grupo nutrisse alguma expectativa a respeito dos novos usos pedagógicos que poderíamos fazer dessa tecnologia.

Aliado a este fato, no ano de 2015, participamos da “Oficina da imagem” ministrada, pela professora de artes da secretaria municipal de educação, Daniela Punaro de Faria, no Colégio Pedro II, em parceria com o departamento de francês. Visando à

formação continuada dos docentes e “apostando na experiência formativa para apropriação crítica e contextualizada da fotografia nas práticas educativas” (BARATTA DE FARIA, 2016), fomos convidados a descobrir, na prática, conceitos técnicos sobre a arte de fotografar.

Além disso, o livro de francês que seguíamos àquela época elegeu o tema “fotografia” para aprofundar as habilidades linguísticas “descrever imagens e expressar opiniões” – o que vinha ao encontro de nossa formação continuada realizada no ano anterior.

Ao prepararmos o planejamento da referida lição sobre fotografia, algumas questões começaram a nos mover:

- trabalhar com imagens pré-selecionadas pela editora do livro didático, por quê?

- descrever paisagens, pessoas, objetos, personagens desconhecidos, para quê?

Tais perguntas indicavam nossa inquietação a respeito do seguinte: que sentidos esse trabalho faria para a aprendizagem efetiva das competências linguísticas “descrever imagens e expressar opiniões”? Diante deste questionamento, afirmamos que a ideia de realizar o projeto de fotografia, batizado posteriormente *Dans le lycée, je vois...*, partiu de:

- a) um *desejo* de professora e alunos em manter o uso do celular em sala de aula;

- b) uma *vontade* de aproveitar a formação continuada da professora sobre a temática da fotografia;

- c) uma *insatisfação* dos alunos (e da professora) em relação ao material didático de que dispunham para aprender a descrever imagens;

- d) uma *necessidade* justificada de mudança na abordagem pedagógica.

Nesse sentido, adotar a perspectiva educativa de projetos de trabalho nunca pode ser uma ação orientada por um “modismo” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 10) ou por uma “imposição institucional” (NOGUEIRA, 2008, p. 34), mas, necessariamente, precisa nascer de um problema verdadeiro, contextualizado na

realidade e nos anseios dos alunos, além de estar em consonância com os objetivos estabelecidos no projeto político pedagógico da escola. A esse respeito, Freire (1996) já dizia que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (p. 152) e “exige saber escutar” (p. 127) e só através da escuta atenta é possível dialogar para a construção coletiva de uma nova perspectiva didática.

Note-se que, além disso, no projeto político pedagógico institucional, o PPPI do Colégio Pedro II, os docentes do departamento de francês, ao considerarem os “estudantes agentes de sua própria aprendizagem” (COLÉGIO PEDRO II, p. 348), declaram que praticam uma pedagogia ativa. Assim, distanciam-se de abordagens de ensino e aprendizagem tradicionais que, ao longo de muito tempo, consideraram o professor o centro transmissor de conhecimento e reservaram aos alunos um lugar de passividade no processo educacional escolar. A abordagem pedagógica tradicional de cunho conteudista não é a que se praticou na experiência que relatamos neste artigo, já que assumir a perspectiva educativa de projetos de trabalho pressupõe mudanças nas práticas educacionais e requer outra dinâmica nos processos de ensino e aprendizagem.

Foi nesse contexto que o projeto de trabalho *Dans le lycée, je vois...* materializou-se.

Considerações sobre a perspectiva educativa de projetos de trabalho e principais contribuições teóricas para essa abordagem pedagógica

A perspectiva educativa de projetos de trabalho passou a ser amplamente discutida no início do século XX, a partir dos estudos do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952). Vista sob a ótica da pedagogia ativa, a perspectiva educativa dos projetos de trabalho considera essencial para os processos de ensino e aprendizagem que os aprendizes/educandos sejam implicados como sujeitos ativos, críticos e responsáveis na construção significativa de conhecimentos. Trata-se de desenvolver ações

como vivenciar, experimentar, questionar, pesquisar, refletir e realizar tarefas de forma cooperativa para a resolução de problemas (FERRARI, 2008).

O educador John Dewey difundia que a experiência vivida, as interações com o meio e com outros indivíduos, bem como a postura ativa e a confrontação com situações-problema eram fatores essenciais à construção do conhecimento (CUNHA, 2011). Para Dewey, o ambiente democrático aberto à experimentação e aos questionamentos é o que permite o engajamento nos processos de ensino e aprendizagem (FREITAS, 2003) e, por conseguinte, promove o ato de conhecer. Nessa abordagem, conhecer é agir (CUNHA, 2011) e, agindo de forma cooperativa – compartilhando experiências – é que os conhecimentos são construídos e ganham sentido (FERRARI, 2008).

É evidente que Dewey rompe com a perspectiva da escola tradicional que pensava a educação como uma série de procedimentos instrucionais, supervalorizava conteúdos ministrados por um professor detentor dos “saberes” e submetia os alunos à passividade, à memorização e ao acúmulo de informações prontas e acabadas. A isso, Paulo Freire (2018), mais tarde, chamou “consciência bancária da educação” (FREIRE, 2018, p. 49), posto que tal abordagem, sem instigar a capacidade criativa e transformadora dos aprendizes, os considerava como um “depósito do educador”, valorizando suas capacidades de armazenamento e estocagem.

As ideias difundidas pelo filósofo norte-americano John Dewey, assim como por outros adeptos da pedagogia ativa contribuíram para promover, no Brasil, o desenvolvimento da Escola Nova, cujo maior expoente foi Anísio Teixeira (1900-1981) (FREITAS, 2003). Como Dewey, seu ex-aluno Anísio Teixeira pregava uma educação democrática difundindo novas metodologias de ensino baseadas no trabalho cooperativo e na pesquisa. A perspectiva da Escola Nova assumiu novas responsabilidades como, por exemplo, “educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis” (FERRARI, 2006,

p. 49). Além disso, visando combater as desigualdades sociais, os intelectuais envolvidos nesse movimento lutavam por uma educação para todos, gratuita, laica e acolhedora da coeducação dos sexos – preceitos defendidos também àquela época por Darcy Ribeiro e Paulo Freire (GHIRALDELLI JR. 2008). Preceitos que precisamos continuar a defender, sobremaneira, nos dias de hoje.

Também no início do século XX, começava a circular parte da produção intelectual de Vygotsky (1896-1934) – vale lembrar que muitos de seus textos ainda não foram traduzidos do russo, conforme apontam estudiosos de sua obra (REGO, 2014). No campo da educação, o precursor do sociointeracionismo ou socioconstrutivismo, como ficou conhecido seu pensamento, demonstrou a relevância das interações sociais e da partilha de experiências para o desenvolvimento cognitivo das crianças. O psicólogo bielorrusso ressaltou, ainda, a importância crucial dos conhecimentos prévios na construção de novos conceitos ao discutir o que chamou de “zona de desenvolvimento proximal ou potencial”. Partindo do que sabe, o sujeito é potencialmente capaz de ampliar seus conhecimentos através da interação com parceiros mais experientes que, por sua vez, assumem o papel de mediadores (FREITAS, 2003). Tais interações se dão, evidentemente, dentro e fora da escola.

No ambiente escolar, ao parceiro mais experiente (que pode ser um professor ou um colega de turma) cabe promover a curiosidade, a troca, o diálogo, a observação, a pesquisa, a reflexão rumo à construção coletiva de novos aprendizados. Nesse sentido, Vygotsky propõe “um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) em contexto escolar” (REGO, 2014, p. 110) e acaba por conduzir à uma ressignificação dos papéis desempenhados pelos atores dos processos de ensino e aprendizagem.

Tanto Dewey quanto Vygotsky enfatizam a educação formal escolar como um processo de vida que se inscreve no presente, pois a escola é um “local onde se vive e não um centro preparatório para a vida” (FERRARI, 2006, p. 50). Por atribuírem fundamental

importância às experiências vividas e às interações sociais mencionadas anteriormente, são teóricos imprescindíveis para o estudo da abordagem de ensino baseada nos projetos de trabalho.

Sobre essa perspectiva educativa, Leite (1996) afirma tratar-se de “uma postura pedagógica” que demanda uma “ressignificação do espaço escolar” como um ambiente de trocas de experiências, “um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões” (LEITE, 1996, p. 26). Nogueira (2008) também enfatiza que a abordagem por projetos de trabalho é “uma prática educativa” (NOGUEIRA, 2008, p. 31) que objetiva o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades (por isso a importância inegável da interdisciplinaridade). Além disso, trabalhar com a perspectiva de projetos pedagógicos demanda problematização da realidade escolar e uma necessária mudança de prisma em relação aos processos de ensinar e aprender. A esse respeito, Hernández (2017) alerta sobre “os perigos de [se] assumir uma inovação [pedagógica] sem associá-la a uma ideia de mudança”, pois inovar pressupõe uma imprescindível “mudança de atitude profissional” (HERNÁNDEZ, 2017, p. 10).

Por outro lado, Leite (1996) aponta a incoerência da maior parte dos discursos pedagógicos que, embora citem “como objetivos do ensino, a formação de alunos autônomos, conscientes, reflexivos, participativos, cidadãos atuantes, felizes” (LEITE, 1996, p. 26), não efetivam as mudanças necessárias de paradigmas educacionais e continuam a perpetuar práticas de ensino que submetem os aprendizes à passividade. Essas antigas práticas excessivamente conteudistas feitas “muitas vezes de forma absolutamente descontextualizada do cotidiano do aluno” (NOGUEIRA, 2007, p. 17) continuam a ser propagadas. Por isso, uma das vantagens de se adotar a perspectiva educativa de projetos de trabalho é poder implicar os aprendizes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, levando-os ao engajamento coletivo para debater, pesquisar, questionar, experimentar, demonstrar e construir conhecimentos. Trata-se, portanto, de uma

abordagem que prioriza o trabalho de forma procedimental e atitudinal (NOGUEIRA, 2010).

Outro ponto fundamental a ser mencionado sobre a perspectiva educativa de projetos de trabalho diz respeito ao (re)planejamento constante das ações previstas e realizadas pelo coletivo de trabalho enquanto o próprio projeto educacional se realiza. Não menos importante é o papel da avaliação das ações no desenvolvimento dos projetos, visto que estes são uma construção conjunta na qual docentes e aprendizes devem interagir, colaborar, pesquisar, dialogar, revisar e articular diferentes saberes para resolver problemas oriundos do cotidiano escolar (HERNÁNDEZ, 2014).

Enfim, ao adotarmos uma nova postura pedagógica em relação aos processos de ensinar e aprender, procurando “por meio do diálogo e da indagação (...) encontrar maneiras de desenvolver [os conteúdos curriculares] de forma que façam mais sentido para o educando” (HERNANDEZ *apud* WELP, SARMENTO; KIRSCH, 2014, p. 65) contribuímos para uma reorganização e ressignificação das relações professor-aluno-escola.

Sabemos que não há “receitas” e que em nossa prática pedagógica “não existem soluções prontas, nem padronizadas” (COLÉGIO PEDRO II, p. 348). Estamos certos, no entanto, de que o trabalho baseado na perspectiva pedagógica dos projetos constitui-se como um dos caminhos possíveis para transformar nossa prática docente.

Trataremos, a seguir, da apresentação e da análise das diferentes etapas do projeto *Dans le lycée, je vois...*

***Dans le lycée, je vois...* : descrição e análise do projeto**

Como já apontamos, o projeto *Dans le lycée, je vois...* nasceu da problematização acerca do uso de fotografias preestabelecidas pela editora do livro didático de francês para o desenvolvimento das competências linguísticas “descrever imagens e expressar opiniões”, item do programa de francês de nossa instituição. O

problema foi levantado pela professora e apresentado às turmas. Não foi, de fato, uma questão proveniente da observação dos alunos. Nesse caso, coube à professora desenvolver estratégias para motivar a “comprar a ideia” (NOGUEIRA, 2008, p. 64) e a discutir esse problema.

Após esse primeiro momento, decidimos, juntos, que produziríamos nosso material de estudo fazendo nossas próprias fotos no interior do colégio. Sob essa ótica, partindo da reflexão sobre um problema identificado, o projeto começou a se constituir por meio do diálogo e do questionamento, implicando diretamente os alunos como sujeitos de sua aprendizagem. Não havia, portanto, um projeto pronto e esquematizado, pois tratava-se “de um processo de inovação aberto que, a partir de uma necessidade inicial, vai [foi] sofrendo modificações (...)” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 27). Havia sim, uma intenção de se trabalhar de forma diferenciada.

Discutimos sobre o objetivo de trabalharmos com um projeto de fotografia. Como se tratava de um projeto pedagógico de curta duração, buscamos objetivos simples que pudéssemos verificar “logo após o término do processo” (NOGUEIRA, 2017, p. 66). Assim, estabelecemos como metas: identificar aspectos básicos sobre a arte da fotografia, descrever imagens, opinar e montar uma exposição.

Passamos então a planejar as diferentes etapas de execução do projeto. Tomamos o cuidado de pensar o planejamento não apenas do ponto de vista do sequenciamento das ações dos aprendizes, mas também, priorizando as “questões operacionais, gerenciais e estratégicas” (NOGUEIRA, 2017, p. 65). Sabíamos que, para desenvolver todas as etapas (do planejamento à montagem da exposição), tínhamos um trimestre – previsão do tempo de trabalho com a referida lição sobre fotografia. Já sabíamos por que e onde queríamos fazer nossas fotos. Refletimos sobre os meios de que dispúnhamos (o celular e o projetor foram citados pelos alunos como possibilidades) e sobre a duração do projeto. Só então, discutimos como executá-lo.

Primeiramente, não podíamos ignorar os conteúdos que deveriam ser trabalhados a respeito da temática “fotografia”. Optamos por não fazer uma aula expositiva conceitual e partimos para a pesquisa do tema – etapa que denominamos sensibilização. Nessa etapa, os alunos, divididos em duplas ou trios, foram levados a levantar dados sobre as primeiras fotografias. Procedendo a uma pesquisa, buscaram informações sobre a primeira foto de que se tinha notícia, a primeira em cores, a primeira foto do espaço, a primeira foto do planeta Terra, a primeira que apresentava um ser humano, um animal de estimação, um animal selvagem, uma paisagem, por exemplo. Essa tarefa foi realizada em casa.

Na aula seguinte, uma semana depois, os alunos projetaram as fotos e compartilharam as informações com os colegas. Essa metodologia, na qual o aluno prepara em casa o que será abordado em aula presencial é conhecida como “aula invertida”: inverte-se a abordagem pedagógica tradicional, invertem-se os papéis dos atores envolvidos nos processos de ensinar e aprender. Mais do que inverter a aula, é colocar em prática modelos que obrigam a repensar a atuação pedagógica de forma a educar para a autonomia (BERGMANN; SAMS, 2017). Embora afirmem que não são seus criadores, os educadores norte-americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams popularizam o termo “aula invertida”, a partir de 2007, quando colocaram em prática essa metodologia de trabalho.

De fato, a pesquisa do tema foi usada como estratégia para ativar conhecimentos prévios sobre aspectos técnicos da arte de fotografar e para fazer descobrir ou retomar alguns termos (em português e em francês) que envolvem a fotografia. Diferentes noções foram construídas pelos alunos por meio da pesquisa prévia. Podemos elencar, por exemplo: foco, desfoco, nitidez, enquadramento, plano, luz, cor, contraste, ângulo, ponto de vista, textura, linhas, composição, foto espontânea, sensações. Não foi a professora que “trouxe o conteúdo pronto” para que os alunos o memorizassem. Aliás, esse é um dos pontos cruciais do trabalho na perspectiva de projetos pedagógicos: pensar a concepção do

conhecimento de forma não estanque, encarando ensino e aprendizagem como processos dinâmicos e abordando os conteúdos das disciplinas de forma não compartimentada (LEITE, 1996).

A etapa seguinte do projeto *Dans le lycée, je vois...* (relacionada a fotografar a escola e a apresentar as imagens à turma) foi realizada em uma aula de 1h30. Decidimos que teríamos 20 minutos para fotografar. A esse respeito, vale mencionar que era inovador que os alunos saíssem de sala para construir a aula e, ainda por cima, usassem os celulares pelos corredores da escola. Foi curioso observar que os assistentes de alunos os traziam de volta à sala de aula! Em duplas ou trios, os alunos fizeram algumas fotos de diferentes pontos do colégio e, em seguida, cada grupo deveria escolher uma para projetar e comentar. Como “é função do professor realizar um planejamento para “fazer acontecer” o projeto de trabalho” (NOGUEIRA, 2008, p. 65), no dia em que essa etapa foi realizada, estávamos equipados com diversos cabos de conexão para garantir que todas as fotos seriam armazenadas no projetor.

Nessa etapa do desenvolvimento ativo do projeto, o desafio era falar em francês sobre as fotos feitas, descrevendo-as a partir dos diferentes conceitos que pesquisaram na semana anterior. Além disso, era importante que os alunos expressassem suas opiniões sobre as imagens. Pequenas interações foram possíveis, pois as turmas de Ensino Médio, naquele ano letivo, eram divididas entre as três línguas estrangeiras oferecidas na grade curricular da instituição. Trabalhamos, portanto, com uma média de 15 alunos por turma e entre 6 e 8 fotos apresentadas naquele dia. Em princípio, no planejamento inicial, essas fotos comporiam a exposição que pretendíamos montar ao final do trimestre. No entanto, após compartilharem suas experiências fotográficas, muitos alunos afirmaram que tiveram novas ideias de fotos pela escola e que gostariam de refazê-las. Verificamos que o momento da troca de experiências foi enriquecedor, pois cada grupo de alunos trouxe um olhar para o espaço escolar, carregado de suas bagagens culturais e nesse sentido, pudemos vivenciar “a

concepção de conhecimentos como uma construção coletiva” (LEITE, 1996, p. 33).

A etapa de realização da tarefa final, a montagem da exposição, foi desenvolvida com a ferramenta digital *Power Point*. Os alunos selecionaram novas fotos e escreveram textos para apresentá-las. Não podemos ignorar que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) desempenham papel capital no mundo contemporâneo e, associá-las aos processos de ensino e aprendizagem, pode contribuir, substancialmente, para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos em contexto escolar (MOREIRA; KELECOM, 2017). Além disso, nesta etapa, previmos a impressão das fotos em papel para compormos uma exposição realizada durante a semana cultural promovida no colégio.

Comentários sobre alguns cliques dos alunos

Dentre as diversas fotos apresentadas pelos alunos, selecionamos doze que ilustram alguns conceitos da arte da fotografia construídos por meio da pesquisa prévia e da ação direta de fotografar o espaço escolar.²

Foto 1 – Jéssica – 1201



Foto 2 – João Victor – 1207



² Para visualizar as fotografias em maior definição, acessar a Revista Deslimites, Revista de Linguagens do Colégio Pedro II. <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/deslimites/article/view/1700/1221>

Foto 3 – Raíza – 1201



Foto 4 – João Pedro – 1201



Foto 5 – Thaís – 1201



Foto 6 – Marina – 1207



Foto 7 – Gabriela – 1207



Foto 8 – M^a Carolina – 1207



Foto 9 – Felipe – 1207



Foto 10 – Julia – 1207

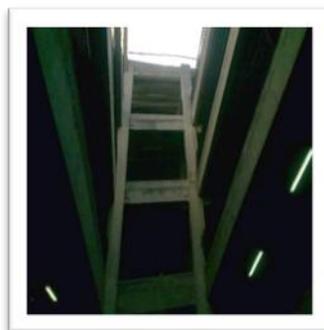


Foto 11 – Cátia – 1207



Foto 12 – Raphaella – 1207



Nesta primeira sessão de fotos, constatamos que predominaram imagens em preto e branco ou em tons de cinza. Na composição da foto 1, uma sala de aula com as carteiras vazias e uma maquete de um cubo colocada em cima de uma das mesas. Quando as fotos eram em cores, o que víamos eram espaços exteriores ao colégio (foto 5), vistos por reflexos nos vidros das janelas (foto 6) ou em segundo plano, atrás de redes de proteção (foto 7). Notadamente, o colorido estava relacionado às paisagens externas ao ambiente escolar. Ainda, nas fotos em preto e branco, destacam-se as linhas retas das inúmeras grades e barras de ferro dos portões (fotos 2, 3 e 4).

Com relação aos efeitos, percebemos que a maior parte das fotos não foi editada. Por exemplo, a foto 7 apresenta-se bastante

escura. Ela não foi clareada, intencionalmente, com objetivo de acentuar o contraste com a luz do céu vista fora da escola, no centro superior da fotografia. As fotos que passaram por algum tratamento foram filtradas com uma coloração acinzentada ou amarelada (fotos 8 e 9).

A arquitetura escolar revelou linhas rígidas (fotos 2, 3, 4, 6, 8, 10 e 11) não apenas das barras e grades, como já apontamos, mas também das rampas (foto 2), dos muros e paredes (fotos 2, 3 e 6), dos três andares do prédio da instituição (foto 10), das escadas (foto 11) e do parapeito de varandas (foto 12).

Foram explorados os contrastes de luz, sombra e profundidade (fotos 11 e 12), bem como os pontos de vista chamados *plongé* (câmera posicionada de cima para baixo – 9 e 12) e o *contre-plongé* (câmera posicionada de baixo para cima – foto 10).

Tais fotos despertaram nossa atenção para a frieza e a hostilidade retratadas no ambiente escolar. Não só a combinação das linhas, formas e cores como também os contrastes entre luz e sombra e a escolha dos ângulos das fotografias contribuem para uma representação pouco acolhedora da escola – espaço que, nas palavras de Leite (1996) definimos, anteriormente, como dinâmico e vivo de interações! A julgar por essas fotos, a impressão que temos é inversa...

Por outro lado, no momento em que as fotografias foram projetadas em sala, as reações dos alunos foram muito vivas e entusiastas, pois viam um produto de seu trabalho sendo usado para concretizar objetivos de aprendizagem. Isso quer dizer que o *fazer* era parte integrante do processo de *aprender*. Assim, comprometidos com uma nova forma de realizar a aula, os alunos puderam aprender de forma procedimental. Ao assumirem papel ativo em suas aprendizagens, interagindo entre si e com o espaço escolar, puderam construir outros olhares em relação à instituição de ensino.

Foi notório perceber como as fotografias despertaram a curiosidade dos alunos. Diversas perguntas, em francês, foram feitas durante as projeções das fotos. Questões como “quem foi o fotógrafo? de quem foi essa ideia? onde é esse local?” foram verbalizadas a cada projeção. Reações de surpresa por não

conhecerem certos recantos da escola, por nunca terem visto certos aspectos sob determinados ângulos não tardaram.

Compartilhamos nossas leituras em relação às imagens e logo os alunos tiveram a sensação que o espaço escolar mostrado por suas lentes era pouco acolhedor. Partiu dessa troca de experiências a vontade de fazer novas fotos para a exposição, buscando retratar a escola, sob outros pontos de vista. Houve interesse efetivo em realizar a tarefa final, pois ela era significativa para os alunos, uma vez que os aproximava de sua realidade no colégio. Fazia sentido descrever fotos que eles mesmos produziram e opinar sobre essas imagens.

Comentários sobre etapa final do projeto

Conforme já havíamos planejado, nosso objetivo final com o projeto *Dans le lycée, je vois...* era organizar uma exposição virtual com o auxílio do programa *Power Point* e uma exposição com as fotos impressas para ser apresentada na Semana Cultural.

Cada grupo fez uma nova fotografia e escreveu um texto para descrevê-la do ponto de vista técnico – retomando o vocabulário que vinha sendo estudado no decorrer do projeto. Assim, os alunos ressaltaram aspectos interessantes e expressaram opiniões e sensações a respeito das imagens. Os textos produzidos passaram por algumas correções feitas pela professora. Selecionamos o resultado do trabalho de três grupos (fotos 13, 14 e 15) para ilustrar nossos comentários:

Foto 13



La dernière photo ne passe pas la sensation de tranquillité. Le ciel est une pièce emprisonnée, c'est un seul rectangle de luminosité. Nous croyons que c'est un sentiment spécial parce que le ciel qui est naturellement immense est emprisonné dans la photo. La netteté

n'importe pas beaucoup, la composition est simple avec deux couleurs froides principales et un angle avec un plan ouvert.

Raíza et Karen – classe 1201

Foto 14



La photo que nous avons prise était d'une partie de notre école dont beaucoup de personnes ne se soucient pas : les déchets qui sont laissés à côté d'une poubelle. L'image passe un sentiment triste, parce que les étudiants font tous les jours la même chose, ils laissent les déchets sur les bancs. Derrière le mur, il y a un arbre très beau et nous avons pris la photo aussi à cause de l'arbre pour démontrer un contraste de la nature et l'action humaine.

*Caroline, Lethícia et Larissa –
classe 1201*

Foto 15



...une partie du premier et du deuxième étages du lycée.

Cette photo est originale ! Elle est en couleurs froides. Le photographe était devant les balcons des étages et a choisi un angle favorable, intéressant et original pour montrer une partie du lycée où il étudie... C'est une photo sans flash parce que le jour était ensoleillé et la lumière était utile. La photo montre le lycée qui est moche, sale et triste. C'est un élève dans le balcon du premier étage qui observe ses copains pendant la récréation.

*João Victor, João Pedro,
Paulo César – classe 1201*

Embora não apresentemos todas as fotografias que compunham a exposição, a primeira observação que destacamos é o fato de termos tido um número mais expressivo de fotos coloridas (9 de 14). Outro ponto importante é a carência de representação de pessoas nas fotos (apenas em 5 de 14 aparecem pessoas). Persistiam descrições que apontavam aspectos negativos, tanto do espaço físico escolar como dos sentimentos a respeito das imagens.

Na foto 13, feita a partir do *contre-plongé* (ângulo de baixo para cima), vemos o céu azul emoldurado pelas linhas que compõem as rampas de acesso aos diferentes andares dos dois prédios de salas de aula. Ao descreverem essa fotografia, as alunas explicam que o céu está aprisionado (*ciel emprisonné*) e que a imagem não passa sensação de tranquilidade (*La dernière photo ne passe pas la sensation de tranquillité*). Quando afirmam que a foto não está nítida e que isso não importa muito (*La netteté n'importe pas beaucoup*) acabam demonstrando que o importante nessa imagem é o céu, único retângulo de luminosidade (*c'est un seul rectangle de luminosité*), ou seja, um espaço externo ao ambiente escolar.

Na foto 14, vemos uma parte do pátio. Em primeiro plano, um banco encostado no muro grafitado cujo desenho acompanha, em segundo plano, as linhas de uma árvore que está fora do pátio. As alunas começam a descrição apontando um problema: o hábito negativo de deixar lixo jogado ao lado de uma lixeira e não dentro dela (*les déchets qui sont laissés à côté d'une poubelle*). Há copos descartáveis na foto. Elas dizem que isso não parece ser uma preocupação (*beaucoup de personnes ne se soucient pas*). Essa ação desperta um sentimento de tristeza (*L'image passe un sentiment triste*) e de pesar por saber que é algo que se repete todos os dias (*les étudiants font tous les jours la même chose*). As alunas terminam explicando que também tinham a intenção de retratar o contraste entre a natureza (a linda árvore) e a ação humana (jogar lixo no chão) (*il y a un arbre très beau ... démontrer un contraste de la nature et l'action humaine*). É interessante mencionar que, em 2016, os alunos não tinham acesso a esse espaço onde fica a árvore. Atualmente, ele vem

sendo revitalizado por meio de um projeto de jardinagem, justamente para evitar o acúmulo de lixo no local.

Na foto 15, feita também em *contre-plongé*, vemos as varandas de circulação de um dos prédios do colégio. Além de aspectos técnicos como a luz e a composição de linhas e cores, o que chamou a atenção dos alunos foi a pintura desgastada das varandas pois afirmam que o colégio está feio, sujo e triste (*le lycée qui est moche, sale et triste*).

O acervo fotográfico produzido ativamente pelos alunos ao longo do projeto, bem como os textos descritivos carregados de sentimentos e de considerações pessimistas sobre o estado de conservação da estrutura física da escola podem ser considerados parte importante de um processo de tomada de consciência estudantil em relação à realidade de seu espaço escolar. Apropriando-se criticamente da escola, os estudantes passaram a implicar-se enquanto sujeitos reflexivos que constroem relações nesse contexto e que, portanto, agem nesse ambiente. Não por acaso essas seriam, posteriormente, as bases do pensamento crítico que marcou o segundo semestre de 2016 – haja vista o movimento das ocupações estudantis em diversas regiões de nosso país. Vale lembrar que, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II – *campus* Tijuca II foi uma escola ocupada.

Considerações finais

O projeto *Dans le lycée, je vois...* fez emergir diversas reflexões sobre a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem baseados na perspectiva educativa de projetos de trabalho. Escolher essa abordagem pedagógica efetivou uma mudança de postura didática libertadora e transformadora.

Experimentamos diversas formas de liberdade: usamos o celular para realizar um projeto pedagógico; selecionamos apenas o relevante dentre os itens que se apresentavam no livro didático; desenvolvemos o programa da disciplina da forma que julgamos ser significativa para os alunos. Experimentamos também

algumas transformações: reconfiguramos papéis desempenhados na dinâmica de ensinar e aprender; implicamos os alunos na aprendizagem; tornamo-nos sujeitos críticos e reflexivos em relação às nossas ações nos processos de ensino e aprendizagem.

Além de tudo isso, evidenciou-se uma necessidade urgente de se discutir o espaço escolar, representado nas fotografias como um ambiente frio, distante e pouco acolhedor. O colégio foi retratado em sua dimensão arquitetônica, uma estrutura de concreto que se revelou opressiva, demonstrando uma percepção aguda dos alunos sobre o “caráter regulador e vigilante das ações” (FOUCAULT, 1987, p. 145) presente em diversas instituições, como por exemplo a Escola.

É interessante mencionar que ao final do projeto, vivenciamos uma situação de contraste entre as liberdades que mencionamos anteriormente e o teor opressor das fotografias. Tentamos analisar possíveis causas que tenham motivado fotos tão profundamente críticas. O contexto socio-histórico marcado pela efervescência de intensos protestos no decorrer dos anos anteriores (2013, 2014 e 2015) foi, sem dúvida, fundamental para fomentar esse olhar mais agudo. Fervilhavam, diariamente, nas mídias de massa movimentos como o “Vem pra rua”, o “Não é pelos 20 centavos”, o “Não vai ter Copa”. Aventava-se, a todo momento, o próprio processo de *impeachment* da presidenta; a PEC 241 engendrava inúmeros debates. Enfim, inscritos em um contexto de criticidade aguçada, os estudantes podem ter reproduzido em suas fotografias olhares mais atentos e críticos quanto a seu entorno.

O título do projeto “No colégio, eu vejo...” também pode ter influenciado o olhar dos alunos e as fotografias que fizeram. Raras foram as fotos em que vimos ações do cotidiano escolar (3 fotos de 14). Talvez, para que vissemos seres humanos agindo no interior da escola o projeto deveria ter se chamado “*Qu’est-ce que nous faisons au Lycée?*” [O que fazemos no Colégio?]. Assim, teríamos espaço para fotografias de ação que demonstrassem nosso comprometimento com uma educação transformadora e que

estampasse uma Escola viva, dinâmica e rica das mais diferentes interações que constituem os processos de ensinar e aprender.

Referências

- BARATTA DE FARIA, Daniela. **Oficina da imagem**: uma proposta para a formação de professores. (2016) Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/viewFile/2602/2712>. Acesso em 23 jan. 2019
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional**: 2017-2020, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em 10 mar. 2019.
- CUNHA, Marcos Vinícius da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- FERRARI, Márcio. John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. In: **Revista Nova Escola** (out. 2008). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>. Acesso em 30 ago. 2017.
- _____. Anísio Teixeira: o inventor da escola pública no Brasil. In: **Nova Escola. Grandes pensadores**. Vol 2. 2006. p. 49-51.
- FOUCAULT, Michel de. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 33. ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin, 38. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Kátia Siqueira de. Pedagogia de projetos. In: _____ (Org.). **Gerir**. Salvador, v. 9, n. 29, p. 17-37, jan./fev. 2003

Disponível em: <http://www.liderisp.ufba.br/modulos/pedagproj.pdf> Acesso em 30 ago. 2017.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Anísio Teixeira: democracia e educação no Brasil. In: **Viver mente e cérebro: perspectivas para o novo milênio**. Edição especial n. 6, 2008.

HERNANDEZ, Fernando. Pesquisar para aprender: educador espanhol explica como trabalhar a aprendizagem utilizando projetos. Entrevista de Cristiane Marangon. In: **Revista Nova Escola**, n.154, ago. 2002. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/ed/154_ago02/html/repcapa_qdo_hernandez.htm.

Acesso em 02 set. 2017.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues, 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, 1996. p. 24-33.

MOREIRA, Maria Aparecida; KELECOM, Katharina. O uso de murais virtuais em um projeto interdisciplinar de línguas estrangeiras no Ensino Médio. In: **Revista do Seminário de Mídias e Educação**. Vol. 3, 2107. Disponível em <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/midiaseeducacao/article/view/1462>. Acesso em 31 jan. 2019.

NOGUEIRA, Nilbo. **Por que ensinar com projetos?** (2010). Disponível em: <http://caosnaeducacao.blogspot.com.br/2010/03/veja-ideias-do-educador-nilbo-nogueira.html> Acesso em 01 set. 2017.

_____. **Pedagogia dos Projetos: etapas, papéis e atores**. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone. Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; SARMENTO, Simone; KIRSCH, William. Entrevista com o professor Fernando Hernández. Tradução Letícia Machado Trindade. In: **Revista Bem legal**. Vol. 4 n. 1, 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/no_1_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-hernandez. Acesso em 23 jan. 2019

A loucura e (é) a solução (?)

Luiz Paulo dos Santos Monteiro
Colégio Pedro II / NEFB-CPII

Introdução

Entender a formação de leitores como uma tarefa docente envolve a atitude de aceitar um desafio plural, cheio de contradições, com a ruptura de convicções controladas pelo plano de aula e pelo exercício previsível do papel de professor como possuidor e transmissor do saber. Nesse relato de experiência, trataremos dos trânsitos e dos trâmites do trabalho com a literatura em duas turmas de segunda série do ensino médio, do Colégio Pedro II, do Campus Realengo II, cujos alunos optaram por estudar a língua francesa.

Nesse movimento cultural “imposto” pela literatura, o professor de Francês é inserido em conflitos paradigmáticos presentes em seu campo de atuação: seria esse professor de Língua francesa ou de Literatura de línguas francesas? Como trabalhar a literatura se os estudantes talvez não possuam instrumentos para ler e interpretar um texto em francês? A inclusão dessas perguntas são algumas dentre muitas que permearam esse trabalho, no qual um drama romântico aliou-se a um texto machadiano para tirar os assentos tanto dos estudantes como aqueles de seus professores.

A proposta em si

A loucura e (é) a solução(?). é um trabalho interdisciplinar que incluiu as disciplinas de Francês, sua literatura¹, Língua portuguesa e literaturas e Filosofia. O surgimento do mesmo deve-se à

¹ O nome da disciplina é Francês, compreendendo também as literaturas no idioma.

iniciativa dos professores de aglutinarem suas avaliações em vista de um diálogo entre os conteúdos e, também, da diminuição da carga de trabalho dos discentes que deixaram de pensar em três trabalhos independentes para a obtenção de 30% da nota trimestral. O programa da disciplina de língua portuguesa e literaturas já previa a leitura de *O alienista* e o tema da loucura, sendo que o contexto social, pós processo de impedimento da então presidente Dilma Rousseff e pós ocupação estudantil nas escolas do Brasil, motivou-nos a trazer uma reflexão sobre a ação política como modificadora da estrutura social. Para aliarmos a temática da loucura à nossa proposta, escolhemos o drama *Lorenzaccio*, peça de Alfred de Musset, publicada em 1834, na França, pela *Revue des Deux Mondes*. O eixo da relação entre as temáticas foi o devaneio da personagem de Lorenzo de Médici de livrar a cidade de Florença de 1537, representada na peça, da tirania do duque Alexandre de Médici, seu primo, por meio de um ato político solitário.

Para desenvolvermos o trabalho com os discentes, pautamos-nos nos conceitos de Campo² (1994, 2002) do sociólogo francês Pierre Bourdieu e de Paratopia enunciativa³ (2001, 2006) de

² Esse conceito é proposto por Pierre Bourdieu e denomina grupos sociais situados em uma macroestrutura social, tendo relativa autonomia. O conceito de campo atinge, por exemplo, a política (campo político), a literatura (literário) e a pintura (campo pictórico). Pierre Bourdieu define, em *As regras da arte*, o campo literário: “O campo literário (etc.) é um campo de forças a agir sobre todos aqueles que entram nele, e de maneira diferencial segundo a posição que aí ocupam (seja, para tomar pontos muito afastados, a do autor de peças de sucesso ou a do poeta de vanguarda), ao mesmo tempo em que um campo de lutas de concorrência que tendem a conservar ou a transformar esse campo de forças”. BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. Trad. de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 2002, p.207.

³ Nesse trabalho trataremos de Paratopia enunciativa no que se refere à subjetivação no processo de criação literária, sendo constituída por três instâncias: a pessoa, o escritor e o inscritor. Essas não devem ser analisadas separadamente nem de modo harmônico, como descreve Dominique Maingueneau: “Não há em primeiro lugar a pessoa, passível de uma biografia, em seguida o escritor, ator do espaço literário, e depois o inscritor, sujeito da enunciação: cada uma dessas instâncias é atravessada pelas outras não sendo nenhuma delas o fundamento ou

Dominique Maingueneau. Na adoção desses conceitos, percebemos a surpresa do alunado e o questionamento por parte deles, no que dizia respeito à oposição legitimada de modo vulgar na produção literária: inspiração X trabalho. Nossa tarefa não era a de construir ou sedimentar esse contraponto e sim, problematizar em torno dele. As disputas travadas por espaço no campo literário francês na década de 1830 foram apresentadas a partir de pesquisas informais sobre a biografia de Alfred de Musset, sobre o teatro romântico francês e sobre o contexto político da França em 1834. Em torno das informações trazidas pelos estudantes, construímos o entendimento de que a inspiração e o trabalho dialogam, porém, as necessidades de comercialização do livro e da construção da imagem social de um autor participam do surgimento de uma obra, sendo estes fatores relevantes para a compreensão de um texto complexo como o de *Lorenzaccio*.

A classificação de Alfred de Musset como um poeta clássico em meio a um grupo de românticos, assim como a apresentação de Musset como “não engajado”, tendo escrito uma peça que trata de um atentado político foi outro traço inquietante que só conseguiu ser compreendido pelos estudantes quando lhes foi exposto o conceito de campo literário. A partir de então, a classe entendeu que o grupo dos poetas românticos detinha regras de funcionamento que interferiam na produção literária dos mesmos e que tais procedimentos surgiam de acordo com o campo literário francês em 1834. A referência a Musset como um jovem em busca de consagração, diante de outros jovens poetas já consagrados e à sua preferência por tendências estéticas e políticas diferentes daquelas apresentadas nas reuniões do *Cénacle*

pivô. Claro que a análise por vezes requer que se considere apenas uma de cada vez, mas nem por isso a constituiremos abusivamente em fundamento. Cada uma das três sustenta as outras e é por elas sustentada, num processo de recobrimento recíproco que, num mesmo movimento, dispersa e concentra o criador”. MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Tradução por Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006, p. 136-37.

romantique, sobretudo por Hugo, caracterizaram, em certa medida, o estado paratópico de Musset no campo literário.

O primeiro contato dos estudantes com o texto de *Lorenzaccio* foi a fotocópia da lista de personagens da peça, extraída da edição Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade). Até aquele momento, nenhuma capa, de qualquer edição da peça havia sido mostrada aos estudantes. O objetivo era evitar um possível temor dos discentes de modo a desestimulá-los frente ao desafio da leitura em francês, percebendo o texto original como algo inacessível. Com a lista em mãos, foi lançada a questão aos estudantes: Todas as personagens são apresentadas com seus nomes e sobrenomes? De pronto, os discentes perceberam que isso não ocorria e, quando questionados sobre o porquê dessa disposição onomástica, os mesmos destacaram que apenas as personagens dotadas de prestígio social na Florença da peça eram descritas com seus nomes e respectivos sobrenomes.

A lista de personagens do drama de Musset despertaria outra inquietação nos estudantes, visto que a quantidade de personagens apresentadas naquela lista impossibilitaria a encenação da peça. A impossibilidade de encenação ali demonstrada fez-se presente acompanhada de outro questionamento. Sobre a possibilidade de um texto teatral se sustentar sem sua plena realização, ou seja, sem ser encenado. Tratou-se, então, do gênero do *Spectacle dans un fauteuil* (O espetáculo numa poltrona) criado por Musset para publicar suas peças, ato que sucede seus insucessos nas tentativas de encenação de seus textos, como os de *La Nuit Vénitienne* (1831). Daí concluiu-se que a peça *Lorenzaccio* fazia parte de um projeto estético de Alfred de Musset que buscava a legitimação de seu discurso diante de seus pares e do público leitor em 1834.

Como o trabalho interdisciplinar continha uma avaliação, decidimos dividir as tarefas. A leitura de *Lorenzaccio* deveria ser associada à leitura de *O Alienista* para a dramatização de uma cena na qual o diálogo entre as obras fosse possível pelo assassinato motivado por um delírio de mudança de um grupo

social. Destacamos, então, as cenas 1 e 2 do primeiro ato, 2 e 6 do segundo ato e, por fim, as cenas 10 e 11 do quarto ato. As cenas foram lidas em casa e para cada ato lido em sala, a turma já estaria disposta em círculo, sendo que os grupos responsáveis pela encenação da adaptação das obras lidas deveriam estar juntos. Os grupos eram compostos, em média, por oito estudantes e deveriam discorrer, em francês, sobre os habitantes da Florença representada na peça, a arte, a loucura e o poder, pontos estabelecidos previamente pelo roteiro de avaliação que determinava 1,0 ponto para a disciplina de Francês e os outros 2,0 pontos a serem avaliados em conjunto, por todos os professores envolvidos na proposta.

A dificuldade de se expressar em francês era uma questão com a qual deveríamos trabalhar. Embora as turmas 1201 e 1205 fossem turmas cujo trabalho de oralidade fosse realizado desde o ensino fundamental, não se pode dizer que todos os estudantes conseguiriam, àquela altura, desempenhar com a mesma facilidade a tarefa de participar de um debate em francês. Partimos do princípio que o trabalho por competências exige superação e, ao mesmo tempo, tolerância. Para nós, o primordial seria a compreensão do texto. A garantia do sucesso dessa etapa do trabalho foi justamente a tentativa, por parte dos estudantes mais tímidos, de se expressarem em francês. Muitas das vezes, foi permitida a fala em português para que pudéssemos atestar se a leitura anterior à aula havia sido feita.

Ambas as turmas eram compostas por estudantes que já haviam passado pelos exames de proficiência DELF, nos níveis A1 e A2 e, no momento do trabalho, se preparavam para os exames do nível B1. Na tentativa de equilíbrio entre as habilidades, foi proposto, por parte do professor um “chaveamento”, prática comum em torneios de futebol. Os estudantes que faziam parte da preparação foram elencados como líderes dos grupos ou “cabeças de chave” simbólicos e, em cada grupo, haveria o limite de dois alunos do projeto por grupo. Tal investida só logrou êxito na turma 1201. Na turma 1205, os grupos já haviam sido sorteados pelo

professor de Filosofia. A possibilidade de uma divisão com base em torneios de futebol surgiu pelo fato de as turmas estarem inseridas em um torneio interno de futsal masculino, com o qual as aulas de francês disputavam a atenção dos estudantes. Buscava-se ali um modo mínimo de diálogo com a disciplina de Educação Física.

Dentre as dificuldades na leitura de *Lorenzaccio*, talvez a maior fosse a do professor de francês em sustentar integralmente sua proposta. Era o *Français Facile*, famosa modalidade de textos adaptados com sua quantidade de palavras preestabelecida de um lado e, de outro, um texto complexo, com o *passé simple* que houvera sido antecipado do trimestre subsequente. A dificuldade só iria aumentar diante da indisponibilidade do texto de *Lorenzaccio* traduzido.

Só que a falta de um texto traduzido da peça traria problemas para os professores de outras equipes. Dos 5 professores participantes, apenas um lia em francês e, por opção própria, leu todo o texto de *Lorenzaccio*. A exigência de um colégio de excelência e a demanda extensa de trabalho também foram adversários dos professores envolvidos, o que fez com que todos nós deixássemos de lado tempos vagos e minutos de almoço, por exemplo, para fortalecermos essa parceria. Para sanar um pouco dessas dificuldades, foi distribuído o artigo *Lorenzaccio, releitura de Hamlet* (2006), texto indicado também aos discentes, e colocada, ainda, à disposição dos colegas, o link da tese que desenvolvemos sobre a personagem do pintor-artista em *Lorenzaccio*, datada de 2006, pois eram textos escritos em português e auxiliariam a avaliação das produções dos estudantes.

O texto literário sob a perspectiva assumida neste projeto não serviu de pretexto para o ensino da gramática, como por vezes o texto literário chega em sala de aula de Francês. Há quem pense que o lugar das literaturas em francês seja no ensino superior. Então seria essa literatura apenas destinada aos graduandos do curso de Francês? E nosso papel enquanto professores de francês seria o de delimitar o espaço das literaturas de língua francesa? Esse projeto interdisciplinar partiu do texto em francês para uma

reflexão sobre o texto. Era necessário construirmos um elo entre o texto e o seu leitor e deste com seus pares, com o intuito de estabelecer um novo olhar diante da realidade que cercava aqueles estudantes.

E *Lorenzaccio* surge como um texto desafiador. Desafio falar em política frente à onda de críticas infundadas que invadem o espaço do pensar da sala de aula, confundindo-o, equivocadamente, com práticas de doutrinação ideológica. *Lorenzaccio* trata de um assassinato político, mas diante dessa peça, Musset apresenta as possibilidades que uma cidade corrompida oferecia a qualquer de seus habitantes de se corromper ou de ser corrompido. E o quadro teórico fez com que os estudantes pudessem pensar o ato da escrita literária ademais de um reflexo da sociedade francesa em 1834. A morte do duque Alexandre de Médici surgiu na dinâmica do trabalho, como sendo fruto de um delírio romântico, um devaneio que concretizaria na ação solitária do indivíduo, a salvação para a sociedade. A experiência dessa leitura em francês e de sua adaptação para a cena do cotidiano do alunado foi justamente o convite para que saíssemos da impossibilidade para a revolução de um pensar (Cf. BAUMAM, 2015, p. 18) que se renova. E se há renovação dissipa-se toda e qualquer hipótese de doutrinação.

Entre um desafio e outro, passamos dos debates para a encenação. Cada grupo foi responsável pelas produções de cenários, figurinos, roteiro e direção. Cada apresentação deveria mostrar uma relação entre os textos de *Lorenzaccio*, de *o Alienista* e do cotidiano de cada leitor. Desse modo, era inserir as obras em questão na realidade de jovens cuja faixa-etária compreendia estudantes de 16 a 18 anos. E como o contexto de produção de *Lorenzaccio* possuiu destaque na leitura em classe, o mesmo seria relevante na produção das peças por parte dos discentes. Nesse momento, falamos de jovens que frequentam um Colégio situado em Realengo, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, cercado por comunidades carentes que integram o dia a dia da maioria desses estudantes.

O que mais perturbava os professores era a maneira como esses assassinatos seriam levados à cena. Foram proibidos qualquer objeto cortante real ou réplicas de armas de fogo. Estávamos atentos também a simulações de agressões próximas do real que causassem qualquer ferimento ou pudesse machucar um dos estudantes. O que esperaria por nós nessas adaptações dramáticas? A leitura era proibida. Era preciso memorizar as falas. Era no palco do auditório, que veríamos, na prática, se o texto foi entendido. Eram duas turmas e todos os professores deveriam estar juntos. E os estudantes, sem nenhuma dúvida, teriam algo a mais a nos dizer.

A turma 1201 não poupou esforços para apresentar a morte e a loucura em um mesmo patamar. Questionaram a autoridade através do ensinar e do deter o saber da magia através de *Harry Potter*, trouxeram um assassinato político através dos heróis da *Marvel*, buscaram a demora de uma ambulância do SAMU em um bairro próximo e, como teriam algo a mais a dizer, um dos grupos resolveu retratar o processo eleitoral para a direção do campus onde estudavam. O tom crítico não deixou de conter uma dose de ironia mediante ao corpo docente como um todo. Esse último grupo representou um Conselho de Classe, no qual os professores foram satirizados tais quais os Deuses do Olimpo. Nessa apresentação, não houve assassinato, houve um longo debate sobre quem seria o responsável pelo Olimpo.

A turma 1205, por sua vez, trouxe-nos a guerra nas comunidades pela liderança do tráfico, a reclusão sem sentido, a armadilha do pretense poder da medicina e a luta pelo poder em uma cidade, através da aliança entre a política e o capital financeiro. A loucura estava ali desdobrada em vários aspectos, tendo a grande maioria dos grupos atingido a pontuação máxima. A encenação proporcionou aos mais tímidos e aos mais calados por opção, a chance de mostrarem uma face da qual não tínhamos conhecimento. Os grupos mostraram, por meio das cenas por eles criadas, a compreensão dos textos, rompendo com um paradigma

de que a compreensão teria de ser atestada por uma prova ou exclusivamente pela modalidade escrita.

Havíamos imaginado que fosse possível estreitar os laços entre a literatura e a pintura a partir da personagem do pintor-artista Tebaldeo. Entretanto, a organização das aulas era dividida com o conteúdo gramatical do manual de Francês utilizado, além do programa da disciplina para a semana de provas. A possibilidade real que nos coube apresentar foi a questão das pinturas na obra de Musset.

Em *Lorenzaccio*, a personagem de Lorenzo conhece Tebaldeo, um artesão, um pintor de igreja que expunha suas obras, na rua, na segunda cena do segundo ato. Esse artesão que discute sobre os princípios éticos da arte e do papel social do artista reaparece, na sexta cena do segundo ato, pronto para pintar um retrato do personagem do duque Alexandre de Médici, *seminu*. Não nos foi possível aprofundar com os estudantes a questão da mudança de status da personagem de Tebaldeo, que passa de artesão a artista, já que para ser um pintor de uma autoridade como o duque de Florença, Tebaldeo deveria deter conhecimentos técnicos de pintura adquiridos por uma formação artística, o que não ocorre.

A relação entre a arte e o poder e o mecenato exercido pela família Médici, em 1534, período em que se passa a peça e os financiamentos dos artistas na França por essa mesma família é uma questão que seria explorada com uma pesquisa pedida aos estudantes. O texto da peça sugere um duque *seminu*, o que possibilitou ao personagem de Lorenzo o roubo da malha metálica do duque, deixando-o, assim, desprotegido, de sorte que Lorenzo pode matá-lo e consumir seu intento, ajudado pelo artista. Expomos, então, aos estudantes um retrato real de Lorenzo de Médicis, pintado por Giorgio Vasari em 1534. Este quadro se encontra na Galeria dos Ofícios, em Florença.

Quando da exibição do retrato de Vasari, foi possível estabelecer um contraponto entre o retrato da peça e o retrato real. O retrato que ocupa a galeria dos Ofícios chamou a atenção dos estudantes pela precisão dos detalhes que, segundo eles,

marcavam a posição de poder de Alexandre. O bastão, as patas animais do trono, a riqueza da armadura usada até os pés como proteção foram alguns dos pontos que mereceram destaque frente aos discentes. Não menos importante foi a observação feita pelos estudantes da turma 1205 que atentaram para o fato de Alexandre ocupar uma posição de poder sem ter a cor de pele branca, como estavam acostumados a ver em representações de membros do poder do continente europeu.

Em nossa avaliação, a ausência de uma atividade de expressão escrita pode ser considerada como um ponto negativo da proposta. Talvez ela pudesse ser incluída no trimestre vindouro como um *bilan* da atividade como um todo. A pontuação justa em 30%, não sendo coerente cobrarmos menos de 2,0 pontos na adaptação dos textos de Machado e de Musset para a cena contribuíram para que não priorizássemos essa competência. No entanto, seria possível, em uma atividade futura, pensarmos em um diário de preparação. Este seria o espaço para a escrita, por exemplo, de um parágrafo por dia, em francês, das decisões tomadas por cada grupo da preparação do debate em sala de aula à apresentação de cada cena.

Os aspectos do drama romântico não foram suficientemente explorados em sala de aula. A série de eventos que envolveram a estreia de *Hernani*, a dicotomia entre os gêneros trágico e cômico, a disputa pelas salas de prestígio e a luta por espaço no campo literário entre os clássicos e os românticos precisavam ser abordadas, ao menos, de forma sintética, o que não foi possível concretizar.

Portrait d'Alexandre de Médicis (Retrato de Alexandre de Médici) 1534. VASARI, Giorgio (1511-1574). (Não detalhado) Galeria dos Ofícios, Florença. In: CESATI, Franco. *Les Médicis - Histoire d'une dynastie européenne*.



Firenze : Mandragora, 1999

Compreendemos, ao mesmo tempo, que um trimestre é insuficiente para uma leitura completa de *Lorenzaccio*. Todavia, lamentamos por não ter sido realizada uma leitura dramatizada no decorrer do trabalho.

A atividade de leitura do texto da peça consumiria a problemática estética entre a leitura e a cena. A leitura dramatizada fora do palco consagraria à peça a suposta “vida” que o texto de *Lorenzaccio* pretensamente não possui, já que um texto dramático serve, em uma primeira hipótese, para ser encenado. A ideia seria de refletirmos sobre as possibilidades que o texto nos apresenta, sem excluirmos nenhuma experimentação estética. Com a leitura dramatizada estaríamos, em certa medida, entre a encenação e a leitura, entre a seriedade da montagem e a construção de um ambiente amistoso com divisão de tarefas para a construção de um objetivo final, a leitura das cenas.

O gestual, destinado àqueles que quisessem se utilizar desse recurso contribuiria ainda na compreensão do texto, auxiliando à classe de modo geral. A tarefa da leitura em voz alta de *Lorenzaccio* também seria um espaço menos preso a regras, aberto a correções pontuais e ao auxílio de outros colegas, em vista de um processo de aprimoramento da oralidade sem maiores danos aos mais tímidos. Essa forma de leitura propiciaria, ainda, o confronto entre os elementos reconhecidos como próprios ao romantismo e àqueles pertencentes ao realismo, oriundos da leitura de *O Alienista*, ponto que não conseguimos explorar durante esse trabalho interdisciplinar.

O desafio de romper com os limites dos muros da escola foi trazido pela professora Alessandra Garrido. Ela nos lançou a proposta de uma visita ao Museu de imagens do Inconsciente, situado no Instituto Municipal Nise da Silveira, no bairro carioca de Engenho de Dentro. Naquele espaço criado pela Dra. Nise da Silveira, os estudantes puderam efetivamente refletir sobre os conceitos de saúde mental e sobretudo com a noção de loucura popularmente conceituada. Observar as obras de pacientes que passaram por aquele estabelecimento surgia como uma leitura

diferenciada de uma obra de arte distante dos padrões que até então estavam acostumados. O auxílio dos estagiários e a exposição sobre a vida e o trabalho de Nise da Silveira contribuiu para que abordássemos os conceitos de consciente e inconsciente, além de termos podido construir um convívio de aprendizagem externo ao Colégio, diante de novas perspectivas.

Alessandra Garrido definiu, assim, a experiência de *A loucura e (é) a solução(?)*:

Pensar sobre a loucura. Pensar sobre os tênues limites que a separam da sanidade, em um universo repleto de certezas científicas e preconceitos é também pensar em sua estreita relação com o solo fértil artístico: esses foram alguns ideais que nortearam o trabalho interdisciplinar entre Literatura Brasileira, Filosofia e Francês. Foi produzido um pensar da realidade com conexões interdisciplinares protagonizadas pelos estudantes. Libertar o conhecimento das amarras separatistas e impositivas e deixá-lo livremente fazer sentido por meio das conexões lógicas a que eles chegaram, sem dúvidas, o maior ganho.

Depois de lermos um relato de uma docente, faz-se importante lermos o depoimento de dois estudantes que participaram desta experiência. Laura Lemos, da então 1201, definiu a contribuição desse trabalho para a sua formação:

Ler a obra *Lorenzaccio* foi bastante enriquecedor, afinal tive a oportunidade de conhecer não mais uma música ou texto jornalístico em francês, os quais eu já estava acostumada desde que entrei no Pedro II, mas tive a oportunidade, ainda que tivesse de recorrer ao dicionário várias vezes, de ler um livro tão importante para a cultura francesa. Sem dúvidas valeu a pena, pois também pudemos adquirir conhecimentos de mundo com esse trabalho.

Estudante da 1205, Yuri Carvalho usou o momento político em que vivíamos no Brasil para ilustrar sua compreensão em torno do drama romântico de Alfred de Musset, traçando, nesses

termos, um paralelo entre o apresentado na peça e o sistema político brasileiro:

A leitura de *Lorenzaccio* ratifica o caráter paradigmático da história no âmbito sócio-político: o fascínio do indivíduo pelo poder e como esse é capaz de suprimir a essência boa do ser, lembrando a tese de Rousseau. Além disso, tratando-se especificamente do Brasil atual, a obra traz consigo um ensinamento sobre a sucessão política. Musset revela a ineficácia da substituição de uma figura de poder, em detrimento de a reformulação do sistema político. A leitura nos permite traçar um paralelo entre uma possível cassação do atual presidente da República e a ascensão do presidente da câmara dos deputados, já que os dois pertencem ao mesmo grupo político.

Esses dois relatos dos estudantes atestam que conseguiram compreender a complexidade da mensagem de *Lorenzaccio*. O efeito de um delírio romântico não estava apenas no assassinato de um membro político ou de um familiar, representações possíveis para a personagem do duque. Os estudantes estabeleceram relações seja com a cultura francesa, seja com o mundo que os cercava, por meio do questionamento da representação do poder político. O assassinato da personagem do duque Alexandre de Médici foi lido como uma alegoria de uma ação política inútil, nosso objetivo final.

Considerações finais

Garantir o espaço da literatura francesa dentro das aulas de Francês de um colégio constitui, a cada dia, um desafio para o professor de Francês. Essa experiência aqui descrita contava com três tempos semanais de 45 minutos em um colégio que possui a disciplina de Francês desde sua fundação. Conciliar o trabalho de literatura com conteúdos gramaticais e cedendo parte de seu espaço para o diálogo com outras disciplinas é um trabalho de aprendizado também para os professores. Os horários, as divisões, a semana de provas... O tempo de cada professor na

consumação das tarefas precisa ser respeitado. Partes do “meu tempo” passam a ser consumidos pelo grupo em prol de um ensino mais integrado e menos conceitual.

Para o professor de Francês, em particular, a dificuldade do trabalho com a literatura francesa faz-se presente desde sua formação acadêmica, na qual a dicotomia língua e literatura é estabelecida como territórios longínquos e, por vezes, incomunicáveis. De modo sucessivo, a literatura invade ou é convidada a entrar nos planejamentos das aulas de Francês como instrumento para atingirmos um conteúdo gramatical esperado. A literatura, todavia, não precisa de convite, ela está diante de nós como parte constituinte deste universo de possibilidades de comunicação entre os saberes. Tal fato nos leva a crer que loucura seja reduzir a literatura francesa a um conjunto de conjunções ou a uma lista de tempos verbais.

E nosso papel enquanto profissionais de ensino nos incita a lermos em caminho oposto ao traçado pelos manuais, sem anular o material proposto por uma instituição, suplantando com nossa prática, os reducionismos oriundos dos erros de conjugação do *Passé Composé* ou do *Plus que parfait*. A disciplina de Francês se impõe como oportunidade de ler e de se reconhecer nesse amálgama de experiências culturais ao qual estamos submetidos com a velocidade incessante da informação. Sustentamos aqui, o desejo de que novas experiências possam surgir no âmbito escolar, por meio desse vasto arcabouço cultural, diante do qual a língua francesa e suas literaturas são uma das chaves de acesso que permitem aos estudantes construir uma formação intelectual humanizada.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. Trad. de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
- CESATI, Franco. **Les Médicis - Histoire d'une dynastie européenne**. Firenze: Mandragora, 1999.
- HEYVAERT, Alain. **La transparence et l'indicible dans l'oeuvre d'Alfred de Musset**. Paris: Klincksieck, 1994.
- LEFEBVRE, Henri. **Musset**. Paris: L'Arche, 1956 (1955).
- LESTRINGANT, Frank. **Musset**. Paris: Flammarion, 1998.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Tradução por Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- MONTEIRO, Luiz Paulo dos Santos. **O pintor-artista em Lorenzaccio de Alfred de Musset; marcas de um posicionamento no campo artístico**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. Dissertação de Mestrado.
- _____. Lorenzaccio, releitura de Hamlet. **Cadernos Neolatinos (UFRJ)**, v. 1, p. 32; 1-7, 2006.
- MUSSET, Alfred de. **Théâtre complet**. Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 1990.

Receber os desdobramentos daquelas reflexões agora, em um conjunto de textos reunidos segundo os objetivos dos organizadores, que zelaram acertadamente pela ausência de subdivisão por seção e apontaram enfoques do francês como um campo expandido, pegando emprestado aqui a expressão da crítica de arte Rosalind Krauss, convoca uma outra leitura e um novo prazer.

Como professora de francês da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, acompanho a trajetória de muitos alunos egressos do CP II no curso de Letras-Francês da UERJ. Sou, portanto, testemunha do papel determinante das atividades do NEFB na formação desses discentes. Eles ingressam no ensino superior com horizontes ampliados e transformados por essas experiências pedagógicas exitosas vivenciadas, trazem a densidade dos conteúdos adquiridos, mas, sobretudo, e o mais importante, trazem o interesse pelo saber e pelo conhecimento.

É com grande prazer e interesse que vejo os trabalhos aqui reunidos na obra O francês como espaço plural: perspectivas de atuação que, com certeza, será uma referência incontornável para professores, pesquisadores e estudantes de francês.

Laura Barbosa Campos

Esta obra se caracteriza pela marca insofismável da complexidade, termo em alusão ao paradigma de Edgar Morin, opondo-se à simplificação e à fragmentação dos saberes. O caráter interdisciplinar dos variados percursos teórico-metodológicos se evidencia pelas diferentes vozes e perfis acadêmicos aqui presentes. É com grande prazer e interesse que vejo os trabalhos aqui reunidos na obra O francês como espaço plural: perspectivas de atuação que, com certeza, será uma referência incontornável para professores, pesquisadores e estudantes de francês.

Laura Barbosa Campos

