Claudia Almeida
Felipe Dezerto
Lucienne Leão
Organizadores

PESQUISAS E PRÁTICAS EM ENSINO DE FRANCÊS:

a experiência do Colégio Pedro II

LETRCAPITAL

Pesquisas e práticas em ensino de francês:
a experiência do Colégio Pedro II

Copyright© Claudia Almeida, Felipe Dezerto e Lucienne Leão (Organizadores), 2018

Edição não-comercializável

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998.
Nenhuma parte deste livro, sem a autorização prévia por escrito do autor,
poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados.

Editor João Baptista Pinto
Revisão Dos Autores
Projeto Gráfico e capa Rian Narcizo Mariano

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P564

Pesquisas e práticas em ensino de francês : a experiência do Colégio Pedro II / organização Claudia Almeida , Felipe Dezerto , Lucienne Leão. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Letra Capital, 2018.
152 p. : il. ; 23 cm.

Inclui bibliografia
ISBN 9788577855841

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Francofonia. I. Almeida, Claudia. II. Dezerto, Felipe. III. Leão, Lucienne.

18-48400

CDD: 445
CDU: 821.133.1'243

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária CRB-7/6439

Letra Capital Editora
Tel: (21) 2224-7071 / 2215-3781
vendas@letracapital.com.br

Claudia Almeida
Felipe Dezerto
Lucienne Leão
Organizadores

Pesquisas e práticas em ensino de francês: a experiência do Colégio Pedro II

LETRCAPITAL

COLÉGIO PEDRO II
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE FRANCÊS
NÚCLEO DE ESTUDOS FRANCO-BRASILEIROS

Reitor
Oscar Halac

Pro-Reitora de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Márcia Martins de Oliveira

Diretor de Pesquisa
Jorge Fernando Silva de Araújo

Chefe de departamento de Francês
Diva Maria Pimentel Rocha

Chefe Adjunta
Patrícia Alves Carvalho Corrêa

Líder Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros
Felipe Barbosa Dezerto

Campo de São Cristóvão, 177 - São Cristóvão
Rio de Janeiro – RJ – Cep – 20921-903
Tel: (5521) 3891 1000

CONSELHO CONSULTIVO

Camilla dos Santos Ferreira – UFF
Geraldo Ramos Pontes Junior – UERJ
Kátia Ferreira Fraga – UFPB
Laura Barbosa Campos – UERJ
Luiz Carlos Balga Rodrigues – UFRJ
Marília Santanna Villar - UFRJ
Pedro Paulo Garcia Ferreira Catharina – UFRJ

Agradecimentos

Quando trabalhamos juntos, vamos mais longe!

Primeiramente, agradecemos a todos aqueles que acreditaram que um grupo de professores do ensino básico poderia fazer pesquisa de qualidade! Aceitar esse desafio não foi fácil e ainda nos desafia. Por essa razão, a confiança em nós depositada nos motiva e nos leva em frente!

Nossos agradecimentos

ao Colégio Pedro II, que nos abriga, que nos fornece um vasto campo de pesquisa e que nos apoia e dá suporte em nossas decisões e ações;

à Pro-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), que gere nossas ações de pesquisa e fomenta nossos projetos, além de ter viabilizado a publicação desta obra;

à Direção de São Cristóvão III, que sempre nos apoia com suporte logístico e em cujo *campus* está a sede do Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros;

aos colaboradores de outras instituições, que contribuíram academicamente avaliando os artigos que compõem esta obra, além de servirem como exemplo e norte para os pesquisadores deste grupo;

aos nossos caros alunos, que nos impõem desafios constantes e questões que motivam nossas pesquisas;

aos nossos interlocutores de forma geral, que alimentam nosso debate e nos fazem ver que as respostas nunca estão prontas, são as perguntas que nos movem.

A todos vocês, o nosso muito obrigado!

Sumário

Apresentação 9

Parte I - Francês, ensino e práticas 11

Língua e sujeito em tradução: breves reflexões sobre os lugares do ensino e pesquisa do professor de língua estrangeira 12
Márcia Atálla Pietrolongo

As tecnologias de informação e comunicação no ensino-aprendizagem de francês: uma pesquisa-ação em andamento 19
Diva Maria Pimentel Rocha

Um percurso histórico dos livros didáticos de francês do Colégio Pedro II 34
Maria Teresa de Castello Branco Fantinato

Parte II - Literatura e engajamento 53

A verdade em marcha: o caso Dreyfus 55
Patrícia Alves Carvalho Corrêa

Maupassant: entre a descrença e o não engajamento 66
Jorge de Azevedo Moreira

O controverso engajamento de Alfred de Musset 82
Luiz Paulo dos Santos Monteiro

O mandato memorial do exilado em Sergio Kokis 92
Luciano Moraes

Parte III - Ensino de francês em experiências 105

Da telona para a sala de aula: um relato de experiência a partir do filme *Entre les murs* 107
Érica Barreiros de Assis Mascarenhas
Verônica Passos Alves Quintans

Atividades da mediateca Jean-Luc Lagardère período 2014 – 2016..... 119
Ana Carolina de Souza da Silva Pinto
Diva Maria Pimentel Rocha
Maria Gabriela Braga da Silva
Maria Teresa de Castello Branco Fantinato

Atelier d'Écriture no CP II: primeiros passos 132
Claudia Almeida

Sobre os autores e organizadores..... 145

Apresentação

Em 2015, nós, professores e pesquisadores do Departamento de Francês do Colégio Pedro II, tivemos a oportunidade de nos reunir e encontrar caminhos convergentes para nossas pesquisas em torno de uma prática que nos une, o ensino básico e público do Francês. Surgia, para esse fim, o Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros (NEFB).

Nessa direção, esse volume representa muito para nós porque indica os primeiros passos da consolidação da trajetória institucionalizada deste grupo de pesquisas, nos mostrando também que o caminho a percorrer ainda é longo, diante do dinamismo e das constantes mudanças que a sala de aula nos apresenta a todo momento.

Assim, reunimos pesquisadores de diversos campos teóricos, com variadas formações e práticas, atuando em duas linhas de pesquisa: *Literatura, discurso e identidade* e *Teorias Linguísticas e Ensino do Francês no Brasil*.

Sabemos que nosso desafio é grande, pois se trata de produzir conhecimento sobre o francês, língua e literatura, em uma instituição de educação básica que nos atribui tantas outras tarefas relativas à docência.

No entanto, é justamente sobre essa tensão entre tarefas e ações que encontramos nossas motivações! Podemos refletir, discutir e produzir conhecimento de dentro da educação básica para a própria educação básica. É o nosso cotidiano escolar que nos desperta o interesse pela pesquisa; são as nossas dificuldades diárias que nos movem e nos motivam não a achar respostas, dado que elas nunca estarão prontas, mas a buscar caminhos e alternativas para uma educação de qualidade, uma educação de inclusão, uma educação para todos.

Pensar o ensino do francês em uma instituição pública do porte do Colégio Pedro II é caminhar em direção à democratização dessa língua estrangeira que historicamente se apresentou, e ainda assim se apresenta, no Brasil de forma elitizada, restrita a uns poucos que a ela podem ter acesso. Nós trabalhamos na direção de um ensino de francês de qualidade e para todos!

Esta obra, fruto de discussões ocorridas no âmbito do 1º Seminário Interno do Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros, tem por objetivos mostrar

um pouco do que fazemos no Colégio Pedro II, compartilhar nossas reflexões e nossas práticas e convidar colegas de outras instituições, professores e futuros professores de francês a pensar conosco.

O que podemos ler/ouvir neste livro são os ecos dos desejos de professores-pesquisadores que buscam em suas paixões pela literatura e pelo ensino, ou em suas dificuldades cotidianas de sala de aula, as saídas para suas inquietações acadêmicas e para suas questões de ordem prática.

É nesse espírito, o de partilhar nossas paixões, nossas inquietações e nossas reflexões, que convidamos a todos para a leitura desta obra, certos de que o diálogo e as trocas permanentes são o melhor caminho para a promoção do francês em nossos contextos de ensino e pesquisa.

Os organizadores

Parte I
Francês, ensino e práticas

Na primeira parte dessa obra, poderemos ler três textos que trazem para a reflexão elementos relativos à prática docente de francês. Mesmo abordando aspectos diferentes, esses textos conversam entre si pelo fato de contribuírem para o debate sobre o ensino do francês de um lugar de práticas.

No primeiro texto, "Língua e sujeito em tradução: reflexões sobre o lugar do ensino e pesquisa do professor de língua estrangeira", Márcia Atálla Pietrolongo preconiza a singularidade do lugar do professor, problematizando o fazer do professor quando atua profissionalmente. A autora, a partir dessa problematização, ressignifica o que comumente se entende por tradução, nos levando a pensar as línguas materna e estrangeira como lugares de subjetivação para o aprendiz.

No segundo texto, "As tecnologias de informação e comunicação no ensino-aprendizagem de francês: uma pesquisa-ação em andamento", Diva Maria Pimentel nos anuncia uma pesquisa em andamento na qual a autora analisa as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta facilitadora para o aprendizado de francês. Por meio de uma experimentação com uma turma do Colégio Pedro II, a autora nos afirma o favorecimento dos processos de ensino-aprendizagem com o uso das TIC.

No terceiro texto, "Um percurso histórico dos livros didáticos de Francês do Colégio Pedro II", Maria Teresa Fantinato traça um percurso histórico dos livros didáticos de francês adotados pelo Colégio Pedro II, de sua fundação até a atualidade, tendo como fonte arquivística o Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do próprio Colégio Pedro II.

A partir de ponderações teóricas, as práticas aqui apresentadas podem contribuir para que o professor de francês reflita sobre suas próprias ações, seu lugar e suas metodologias. Certos de que os rituais de ensino nunca adquirem uma forma pronta e definitiva, convidamos à leitura dos artigos apresentados a seguir.

Felipe Dezerto

Língua e sujeito em tradução: breves reflexões sobre os lugares do ensino e pesquisa do professor de língua estrangeira

Márcia Atálla Pietrolongo

Permito-me dar aqui um depoimento pessoal sobre aquilo que é para mim o nosso trabalho e a singularidade desse trabalho. Esse lugar de atuação totalmente particular de cada um de nós que é absolutamente insubstituível. Como no amor, há uma idiossincrasia, um caráter absolutamente sem igual de um encontro que é único e que se dá porque é *você* e porque sou *eu*.

Este é o caráter das relações relevantes. Cada professor é único. Daí que não há necessidade alguma de rivalidade e competitividade. O lugar que ocupo, que cada um de nós ocupa, não poderia ser efetivamente ocupado por nenhum outro.

Entretanto, esse lugar é totalmente fugidio, se quisermos capturá-lo apenas conscientemente. Esse é um espaço ao qual, para além do nosso saber-fazer, do nosso querer-fazer, do nosso poder-fazer, só podemos comparecer como um resto, como um resíduo de nós-mesmos.

O que estou querendo dizer é que não temos acesso àquilo que o outro toma de nós, àquilo que do que oferecemos o outro tomou para si como significativo. Posso lhes dar um exemplo bem-humorado, mas também desconcertante de uma aluna que um dia me declarou que eu era um exemplo para ela. Agradeci muito sua generosidade. E ela completou, sem tardar, que minhas roupas, meus acessórios, meu estilo sempre foram fonte de inspiração para ela...

Fiquei sem palavras. Sorri. Não sabia o que dizer... De tudo o que eu tinha para lhe oferecer, essa era a dimensão que lhe chamava mais atenção naquele momento de sua vida. Isso me fez refletir sobre o imponderável de minha posição.

É fato também que, a despeito de qualquer aparente futilidade, não podemos esquecer que a estética é uma ética, e que a ética é política. A pertinência política de um certo lugar de feminino que eu exercia à minha maneira pôde ser sensível a essa aluna.

O que eu gostaria de trazer aqui hoje nesses tempos sombrios, dos mais sombrios que já vivemos, é o reforço da especificidade de nosso lugar, nossa verdadeira importância, neste que é o nosso trabalho. Digo verdadeira importância, porque para mim nossa relevância não reside nos lugares institucionais de maior prestígio e de maior ascensão, ainda que eu mesma tenha me tornado professora Titular de uma universidade como a UFRJ que formou tantos professores. Formação esta de que tive a honra de participar.

Chegar a uma Instituição como o Colégio Pedro II, com sua espessura histórica, encontrar muitos ex-alunos, empoderados, assenhorados de seus lugares, e lembrar que de alguma maneira eu também dei minha contribuição para isso é extremamente gratificante.

Nosso país está vivendo uma das maiores crises de nossa história. Porém, não podemos esquecer que a crise é um lugar de grandes oportunidades. E o que essa crise pode trazer para nós, brasileiros, e professores em particular, é a oportunidade de fazermos mudanças sem precedentes.

A questão que trago para vocês hoje, para refletirmos juntos, diz respeito ao cerne de nossa atuação: quando atuamos profissionalmente, o que fazemos? O que fazemos a pretexto de fazermos o que fazemos?

Uma primeira resposta é comum aos professores de todas as disciplinas: enquanto professores, nós trabalhamos para o sucesso do outro. Isso é radicalmente considerável. E numa grande medida, o sucesso do outro é o nosso sucesso. Essa é a natureza do trabalho de um professor que trabalha bem. É a natureza de um serviço, de servir socialmente a outros.

E o que é o sucesso do outro? Não estou falando de sucesso material, embora este seja necessário, e embora também possamos contribuir igualmente para esse sucesso. Falo notadamente desse lugar extraordinário que temos de poder favorecer o encontro do sujeito com ele mesmo, o encontro do sujeito com seus desejos, seus sonhos, seus objetos mais caros. Repito: Essa é a natureza do trabalho de um professor que trabalha bem. Aquele que potencializa o encontro do sujeito com aquilo que lhe é mais caro. E isso é primordial.

Uma segunda questão nos concerne mais particularmente: o que fazemos enquanto professores de língua estrangeira? Nós que almejamos esse impossível que é *ensinar* uma língua estrangeira? Dediquei toda minha vida profissional a esse paradoxo que é ensinar aquilo que não se pode ensinar...

O que estou tentando formular é que por maiores que sejam nossas competências, nossa formação, não temos o poder de ensinar uma língua estrangeira, no sentido *sui generis* que vou dar aqui a esse ensinar. O verdadeiro trabalho nas línguas não é, como se diz, ensinar a falar uma L.E. Uma língua estrangeira só acontece verdadeiramente no sujeito quando ele é falado por ela.

Podemos tomar para nós, o que afirma Antoine Berman em sua obra "A tradução e a letra ou o albergue do longínquo" (2007, p. 18), citando Heidegger. Da experiência, Heidegger diz:

> Fazer uma experiência com o que quer que seja (...) quer dizer: deixá-lo vir sobre nós, que nos atinja, que caia sobre nós, nos derrube e nos torne outro. Nesta expressão, "fazer" não significa em absoluto que somos os operadores da experiência; *fazer* quer dizer, aqui, passar, sofrer do início ao fim, aguentar, acolher o que nos atinge ao nos submetermos a ele...

Aqui também podemos dizer que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é sujeito e objeto de um saber totalmente singular. Embora, o aprendizado de uma língua estrangeira (LE), diferentemente daquele da língua materna (LM), seja objeto de uma aprendizagem raciocinada, pois há sempre uma mediação entre o sujeito e a língua estrangeira que é aquela da língua-cultura materna, há a intrusão da LM no aprendizado da LE. Arrisco-me a dizer que o sujeito só aprende uma língua estrangeira quando é pinçado por ela. Não se trata de falar uma LE, mas de ser falado por essa língua. É preciso se deixar capturar por essa língua outra.

E o que nós fazemos, enquanto professores de francês língua estrangeira (FLE), é criar um meio ideal, o mais ideal possível, para que o sujeito possa ser capturado por essa LE, e aí então possa falar em seu nome nessa outra língua. A nossa função é acolher, é ter delicadeza com esse lugar que opera uma extrema violência simbólica, para com o sujeito que está completamente organizado em sua língua materna, enquanto sujeito que pensa, fala, sente, sonha, ama, se expressa, enfim...

Para além da atuação sobre o outro, sobre a educação e a formação do outro, que é comum aos professores de outras disciplinas, a especificidade de um professor de língua estrangeira é a de atuar sobre o instrumento da subjetividade que se dá na(s) língua(s). O aprendizado de uma LE arrasta o aprendiz necessariamente para um até então não-lugar, para um lugar outro que ele vai precisar habitar com palavras estranhas à sua subjetividade, com palavras que lhe são propriamente estrangeiras. Ele vai precisar se reinventar, se traduzir, numa língua que não é a dele. Língua e sujeito em tradução.

O aprendizado de uma LE mobiliza necessidades que põem ou podem pôr o sujeito em xeque, no mínimo por três razões, como sustenta Christine Revuz (2006), em seu excelente artigo "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio" . Aprender uma LE suscita no aluno:

1. a necessidade de ter coisas (interessantes) a dizer sobre os mais diferentes assuntos. Há uma dimensão cognitiva-intelectual que é mobilizada;
2. a obrigação de se expressar em voz alta numa língua que ele não domina, ou ainda, participar de dramatizações (*canevas*, *jeux de rôles*, etc);
3. a necessidade imperiosa de fazer corpo com a língua do outro, de expressar essa língua com a sua boca, o que para alguns é um prazer, um prazer erótico inclusive, mas, para outros, representa um verdadeiro martírio.

A mobilização dessas três instâncias pode ser constrangedora para muitos sujeitos. E isso explica, segundo Revuz, o alto grau de insucesso, de fracasso, na aquisição de uma língua estrangeira. A maior parte dos aprendizes fica num nível, num estágio bem superficial, bem instrumental no manejo dessa língua estrangeira.

Aprender uma língua estrangeira é obrigatoriamente se despersonalizar. É inventar um outro de si. Nem todo mundo está disposto subjetivamente a esse empreendimento. As línguas são objetos de investimento fortes, de eleição ou de rejeição (REVUZ, 2006, p. 216). Daí que nosso papel é imprescindível na condução desse processo.

E para fazê-lo bem é preciso estar centrado em seu próprio desejo. Não há nada mais atraente do que um sujeito desejante de seus próprios objetos, do que um sujeito que esteja sintonizado consigo mesmo.

A tarefa para cada um de nós é traduzir o sonho de uma vida que se descortina ainda, qual um livro vívido em seu fazer-se ver, mas cuja leitura escapa. Um livro que reconhecemos como sendo o livro da nossa vida, mas cuja característica é a de ser um livro que não se pode ler, antes que nele possamos escrever. (PIETROLUONGO, 2014).

Esta é, de verdade, na verdade do desejo do sujeito, de um sujeito que almeja levar sua vida à consequência, às consequências últimas de seu sonho, sua primeira tarefa: escrever por sobre um livro que não conseguimos decifrar. Escrever como condição para se ler. Outro modo de dizer traduzir-se. Sujeito tradutor de si mesmo.

Como afirmava Marcel Proust, em "O tempo redescoberto" (1958)", para escrever esse livro essencial, o único verdadeiro, um grande escritor não precisa, no sentido corrente da palavra, inventá-lo, pois já existe em cada um de nós, e sim traduzi-lo. O dever e a tarefa do escritor são as do tradutor."

Todo sujeito do desejo é um escritor-tradutor que se organiza numa

certa sintaxe, num jeito próprio de ser escolhido por suas palavras, de niná-las em frases, de embalá-las em discurso, inconfundivelmente únicos. Tudo disposto numa forma singular de estabelecer uma certa lógica, na qual reside toda sua perdição e também todos os seus álibis. Aqui sujeito e desejo formam a trama ímpar de uma língua a se inventar, e de um livro a traduzir.

A tradução de que falo aqui é a própria vida do sujeito. E ela precisa ser escrita apesar da heterogeneidade de seus desejos, que fazem com que o mesmo do sujeito seja sempre já obrigatoriamente outro... (PIETRO-LUONGO, 2014).

Como nos alerta Maurício Cardozo, ao nos propor sua paixão em dose dupla em suas traduções desta que vem a ser considerada uma das obras fundamentais da literatura alemã, a novela "A assombrosa história do homem do cavalo branco" de Theodor Storm, e também sua criativa tradução/recriação "O centauro bronco".

> TRADUZIR É COMO PARTIR NUMA VIAGEM. É movimento. E a cada passo a estrada se abre como um pertence, para usar uma bela imagem de Manoel de Barros. [...] Tenho ideia de onde quero chegar, mas são vários os caminhos. Para seguir adiante, preciso enveredar por algum deles; mas por somente um a cada novo instante em que me vejo ante o dilema de seguir à direita ou à esquerda − e só muito raramente o dilema se equaciona de modo assim tão simples. Seguir viagem também significa abrir mão de todos os outros caminhos possíveis, levando, de bagagem, a dor de ir adiante. É nisso que a viagem se dá como a *minha* vigem. Pois é aí que se dá *de* fato a travessia, o real a cada topada; e o caminho se abre então como o meu caminho, calçado de vida empenhada. (CARDOZO, 2006: 153)

Como então traduzir esse livro sonhado? Como pôr à prova o insabido de um livro que apenas se entrevê e que se quer ler como sendo o livro de sua vida? Uma vida ao cabo da qual se possa vitoriosamente afirmar: este foi, terá sido o *meu* sonho, *meu* projeto levado a todas as consequências? Projeto que organiza seu estar no mundo, projeto sobre o qual sua vida se desdobra, concentrando a verdade do sujeito, as verdades que este inventa sobre o mundo.

Como bem lembra Albert Camus, na abertura de "O mito de Sísifo" (1942, p.17):

> Se me pergunto a partir de que julgar que tal questão é mais urgente que tal outra, respondo que é pelas ações que ela engaja. Jamais vi

> alguém morrer pelo argumento ontológico. Galileu, que sustentava uma verdade científica de importância, abjurou-a com a maior facilidade do mundo no momento em que ela colocou sua vida em perigo. Num certo sentido, ele fez bem. Essa verdade não valia a fogueira. Quem da terra ou do sol gira em torno do outro é profundamente indiferente. Pensando bem, é uma questão fútil. Em contrapartida, vejo que muitas pessoas morrem porque consideram que a vida não vale a pena ser vivida. Vejo outros que se deixam paradoxalmente morrer pelas ideias ou pelas ilusões que lhes dão uma razão de viver (o que se chama uma razão de viver é ao mesmo tempo uma excelente razão de morrer). Julgo que o sentido da vida é a mais urgente das questões. Como responder a isso? Sobre todos os problemas essenciais, entendo por aí aqueles que podem levar à morte ou aqueles que decuplicam a paixão de viver [...].

Então, por um lado, precisamos estar com um foco muito sintonizado e, por outro, fazer frente ao grande desafio da sociedade moderna que é a pulverização, a fragmentação e o descentramento. Tudo conspira para nos descentrar.

Nesse universo que é o nosso, a pesquisa é uma condição essencial. Sempre repito que aquilo de fundamental que a pesquisa nos traz é menos uma sobreposição de saberes, mas antes uma visualização mais aguda do vazio. O sujeito se torna mais capaz de ver o tamanho do furo, psicanaliticamente falando.

Várias perspectivas de pesquisa se abrem. Dentro dessas áreas, há inúmeras possibilidades de temas de interesse para a pesquisa. No mínimo, quatro campos em Letras que vocês poderiam desenvolver:

1.Estudos literários

Pesquisas ligadas à leitura e à dramatização;

Trabalho contrastivo entre obras infanto-juvenis francesas, francófonas e brasileiras.

2. Estudos linguísticos

Confecção de material didático com vistas à publicação;

Fazer / pesquisar blogs/ Youtubers;

Trabalho sobre os estereótipos: percepções do Eu e do Outro;

Estudos sobre Língua materna / Língua estrangeira;

Estratégias e competência no ensino-aprendizagem de FLE;

Metodologias de FLE.

3. Estudos da Tradução

Como explicar que excelentes professores de língua estrangeira não sejam comumente bons tradutores, para além da evidente constatação de que traduzir exige habilidades distintas e uma formação *sui generis*?

Campos de pesquisa possíveis:

Tradução e ensino;

Tradução de obras infanto-juvenis;

Tradução de HQ.

4. Estudos da Adaptação

Adaptação de obras para um público infanto-juvenil;

Adaptação de obras teatrais e literárias para encenação, para outros suportes como HQs.

Deixo-lhes essas breves palavras incitando-os à reflexão, convidando-os ao um recentramento pessoal e profissional na busca de objetos de pesquisa que possam representá-los mais e melhor no momento atual do percurso de cada um, o que inevitavelmente vai incidir sobre o trabalho com os alunos, contribuindo para que estes também possam ser subjetivamente mais expressivos e mais felizes.

Referências

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Tradução de Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

CAMUS, Albert. **Le mythe de Sisyphe**. Paris, Gallimard, 1942.

PIETROLUONGO, M. A. "Traços do desejo em dois tempos, dois movimentos". In: ESTEVES, Lenita; VERAS, Viviane. (Org.). **Vozes da Tradução - Éticas do Traduzir**. 1ª ed. São Paulo: Editora Humanitas, 2014, v. 1, p. 197-206.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido – O tempo redescoberto**. Tradução de Lúcia Miguel Pereira. Vol. 7. Porto Alegre / Rio de Janeiro, Editora Globo, 1983.

REVUZ, C. "A língua estrangeira entre o desejo de um outro e o risco do exílio". In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

STORM, Theodor. **O centauro bronco**. Tradução de Maurício Mendonça Cardozo. Curitiba, Editora da UFPR, 2006.

As tecnologias de informação e comunicação no ensino-aprendizagem de francês: uma pesquisa-ação em andamento

Diva Maria Pimentel Rocha

Acreditamos que a aprendizagem de línguas estrangeiras amplia o conhecimento e o respeito às diferenças socioculturais de cada país, permite aprofundar a compreensão de si e do outro, além de criar oportunidades de maior interação e mobilidade social. Isso está na base dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (BRASIL, 1998) para que a aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Fundamental permita que os estudantes sejam capazes de "conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações" (p. 7).

Ratificamos como sendo primordiais os temas centrais propostos pelos PCN: a cidadania, a consciência crítica relacionada à linguagem e aos aspectos sociopolíticos que abarcam a aprendizagem de línguas estrangeiras. Esses temas estão, evidentemente, em consonância com os temas transversais dos mesmos PCN, que identificam, no processo de aprendizagem de línguas na escola, a possibilidade de compreensão das diversas maneiras de se viver a experiência humana, pois os

> eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas (BRASIL, 1998, p.27).

A aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Fundamental, como mostra o documento referenciado, amplia as possibilidades do agir social no mundo e o desenvolvimento integral do indivíduo, na medida em que lhe proporciona uma abertura tanto para o conhecimento e a compreensão do mundo próximo, quanto para outras culturas mais distantes.

Concordamos que as habilidades comunicativas em mais de uma língua

são fundamentais para o acesso à sociedade da informação, como preconizam os PCN para que as pessoas tenham "acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia, etc." (p.38).

Em relação aos usos das TIC, acreditamos que podem favorecer os processos educacionais e nos fundamentamos em Lévy (1999) que, considerando a abertura dos novos espaços de comunicação nos dias de hoje, aponta a necessidade de se explorarem as potencialidades desses espaços nos planos econômico, político, cultural e humano. Dizendo-se um otimista em relação à era tecnológica da contemporaneidade, sem ser incondicionalmente a favor de tudo o que dela advém, o autor esclarece que o que importa não é ser contra ou favor, mas antes "reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver as novas tecnologias dentro de uma perspectiva humana" (p. 12).

Lévy (1999) afirma ainda que a técnica não contém a "salvação" para todos os problemas, tampouco tem unicamente o poder de "perdição", e enfatiza que "os instrumentos que construímos nos dão poderes, mas coletivamente responsáveis, a escolha está em nossas mãos" (p. 17). Além disso, as TIC podem auxiliar na construção de novos saberes e práticas, e a escola, como propõe Kenski (2012), tem o desafio de "viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação" (p. 25).

A oportunidade de aprender línguas estrangeiras no Colégio Pedro II

Três línguas estrangeiras estão incluídas no currículo do Colégio Pedro II (CPII), dos Anos Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio: espanhol, francês e inglês. No Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, o inglês é obrigatório e o estudante aprende também espanhol ou francês. O quantitativo de turmas de espanhol e francês tende a ser dividido de forma equânime em cada *campus*. Há um limite de vagas de espanhol e de francês. Para o preenchimento das vagas, o estudante indica a primeira e a segunda opção. Sua preferência será considerada, assim como seu rendimento escolar no ano anterior, no caso de ter cursado o 5º ano no próprio Colégio, ou a nota de classificação daqueles que ingressam por meio de concurso público, para a formação das turmas. Assim, todos os estudantes

dos Anos Finais do Ensino Fundamental têm a oportunidade de estudar duas línguas estrangeiras, o inglês e o espanhol ou o francês, durante quatro anos consecutivos. No final do 9º ano do Ensino Fundamental, dentre as três línguas estrangeiras oferecidas pela Instituição, o estudante opta por aquela que estudará durante as três séries do Ensino Médio.

Aprender francês para o agir social

A Abordagem Comunicativa que, conforme Leffa (1988), colocou em foco, no final dos anos 1970, o objetivo de usar a língua para a comunicação e o ensino por competências é a base das aulas de francês no CPII. O conceito de competência, segundo Perrenoud (2000), mereceria longos debates, mas aquele que o autor destaca é congruente com as competências de comunicação de que trata a Abordagem Comunicativa, qual seja: "a noção de *competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*" (p. 15, grifo do autor). Perrenoud acrescenta que as competências não são elas próprias atitudes ou saberes, embora mobilizem, integrem e organizem esses recursos em cada situação, de modo singular, ainda que haja situações análogas a outras, já experimentadas.

Na Abordagem Comunicativa, ainda segundo Leffa (1988), são trabalhadas as competências de comunicação: compreensão/produção oral e compreensão/ produção escrita. Isso equivale ao desenvolvimento das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. O autor complementa que essa abordagem coloca em foco a aprendizagem centrada no aluno, na qual o professor assume o papel de facilitador do conhecimento e busca conhecer os interesses dos estudantes, encorajando a participação da turma e adotando técnicas de trabalho em grupo. No CPII, as atividades didático -pedagógicas são desenvolvidas a partir do material didático adotado pela equipe e inclui um livro, um caderno de exercícios e um CD complementar ao livro que reproduz diálogos em situações cotidianas. Nas aulas também são trabalhados temas ligados às artes, literatura, hábitos, tradições e à Francofonia[1]; músicas, textos e filmes são selecionados pelos docentes que também utilizam diferentes recursos e estratégias pedagógicas.

---

1 Criada em 1970, a Organização Internacional da Francofonia (OIF) tem por missão dar corpo a uma solidariedade ativa entre os 80 Estados e governos que a compõem (57 membros e 23 observadores) - ou seja, mais de um terço dos Estados membros das Nações Unidas -, totalizando uma população de mais de 890 milhões de pessoas, 274 milhões das quais são francófonas (OIF, 2016).

O projeto DELF *Scolaire*

Em 2006, a partir de um convênio estabelecido entre esta escola e duas outras instituições sediadas no Rio de Janeiro, foi criado o Projeto DELF (Diploma de Estudos de Língua Francesa), oferecido pelo Ministério Francês de Educação Nacional, sob a responsabilidade do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP), cuja sede se encontra na cidade de *Sèvres*, na França. Trata-se de um diploma que apresenta várias modalidades, dentre elas, o DELF *Scolaire*, destinado aos estudantes regularmente inscritos nas instituições de ensino conveniadas. O DELF *Scolaire* tem quatro níveis: A1, A2, B1 e B2. No CPII, as turmas do projeto DELF são formadas para a preparação dos três primeiros níveis e podem participar estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Todos se inscrevem voluntariamente, segundo o interesse em aprofundar os conhecimentos em francês e em obter o diploma.

As aulas no projeto DELF estão baseadas na Abordagem Comunicativa e têm como diferencial uma perspectiva interacional que aprofunda o conhecimento dos aspectos pragmáticos (uso da língua para a interação social) e os aspectos sociolinguísticos (uso da língua em diferentes contextos), conforme preconiza o Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas (QECRL). Segundo as orientações do QECRL (2001), aqueles que utilizam e aprendem uma língua são atores sociais e cumprem tarefas (não somente relacionadas com a língua) em situações e ambientes determinados. O QECRL define uma tarefa como qualquer ação necessária para o indivíduo atingir um resultado em determinado contexto, solucionando um problema, cumprindo uma obrigação ou alcançando um objetivo, e isso pode abarcar uma grande variedade de "ações tais como deslocar um armário, [...], pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo" (p. 29-30).

Para as aulas do projeto, os professores recorrem às diversas tecnologias da informação e comunicação (TIC), selecionando, predominantemente na Internet, vídeos, clipes musicais, textos em francês de jornais e exercícios de publicações de editoras francesas, além de utilizarem as redes sociais virtuais para a interação com os estudantes. Isso vem favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo de dez anos de existência do projeto, o índice de aprovação dos candidatos, segundo dados levantados por Brandão *et all* (2015) e reproduzidos na Figura 1, indica que a metodologia de trabalho docente e discente, também apoiada na utilização das TIC, tem sido eficaz.

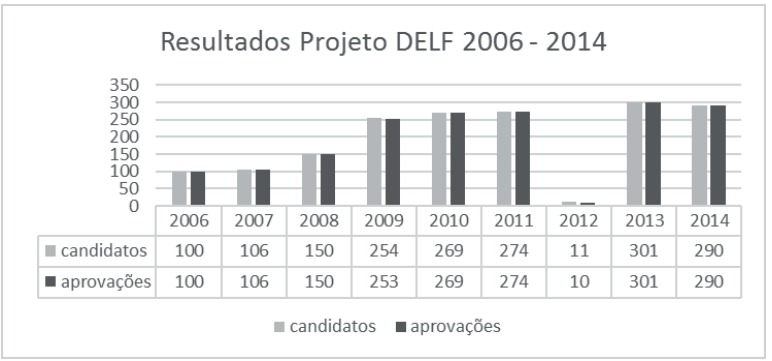


Figura 1[2] **-** Fonte: Brandão *et all* (2015)

O uso das TIC nos processos educacionais

Dentro de um novo paradigma tecnológico composto pelas TIC, Coll e Monereo (2010) acreditam que a criação de novos ambientes e artefatos modificam as práticas sociais tanto quanto as práticas educativas. Os autores consideram que as TIC têm servido para reflexão, aprendizagem e construção de conhecimento e que o cotidiano pessoal e escolar de educadores e educandos atravessa mudanças que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Assim, acrescentam que os recursos tecnológicos facilitam a interação heterogênea e a criação autoral, mas ressaltam que as tecnologias podem "infoxicar" (intoxicar os usuários pelo excesso de informações), como também trazer maior dispersão, pois a navegação na Internet pode desviar o usuário dos objetivos traçados. Ademais, os autores apontam a incorporação das TIC na educação como possibilidade de transformação e melhora dos processos educacionais, não de forma automática, porém modificando o contexto desses processos em que as relações entre os atores, as tarefas e conteúdos de aprendizagem abrem "o caminho para uma eventual transformação profunda desses processos, que ocorrerá, ou não, e que representará, ou não, uma melhora efetiva, sempre em função dos usos concretos que se dê à tecnologia" (COLL; MONEREO, 2010, p. 11).

Tendo em conta os estudos acima referidos, nos certificamos de que integrar as TIC às práticas educativas requer planejamento e reflexão sobre a ação docente e discente. Além disto, quando levamos em conta as políticas públicas voltadas para a inclusão digital e a valorização dos usos das TIC na

2 "Em 2012, as atividades de preparação foram suspensas em razão da greve [*na escola*]; apenas onze candidatos da 3ª série do Ensino Médio se apresentaram para os exames B1" (BRANDÃO, A. *et all*, 2015, p. 16).

educação no Brasil - a despeito das lacunas na formação docente e da falta de infraestrutura que trouxeram diversos obstáculos aos programas promovidos pelo governo federal - que não serão detalhados neste trabalho -, temos a expectativa de que os recursos tecnológicos facilitem a construção do conhecimento. Autores como Lévy e Coll vão nos certificando de que a utilização das tecnologias cria novas modalidades de interação e modifica valores e comportamentos. Ao mesmo tempo, ratificamos as ideias de que experiências exitosas nos ambientes educacionais não acontecem somente em decorrência do uso das TIC, pois é necessário considerar tanto os benefícios quanto os riscos e ainda os desafios "do uso da tecnologia nestes ambientes, permeando os conteúdos, as estratégias de ensino e as implicações educativas e sociais, tendo em vista que a inovação, pura e simplesmente pela inovação, pode levar a um caminho de falsa presença" (ARAÚJO; FARIA; PEDROSA, 2014, p. 1). Compreendemos que é fundamental que tanto educadores quanto educandos possam se apropriar das tecnologias de forma consciente e crítica no cotidiano acadêmico, pessoal e social, e destacamos a relevância do "uso criativo e crítico dos recursos de informação e comunicação" (BRASIL, 2015, p. 10).

Integrando os usos das TIC ao ensino-aprendizagem de francês, Alcantara (2006) mostra as vantagens da aplicação da plataforma de ensino COL (Cursos *online*), desenvolvida para os estudantes do curso presencial de Letras (Português-Francês), e disponibilizada pela Universidade de São Paulo para atividades complementares, fora da sala de aula. Os resultados mostraram uma melhor organização e disponibilização tanto do material quanto do conteúdo pedagógicos e o aumento da interação entre discentes e docentes. A autora constatou que a autonomia dos estudantes foi ampliada, pois indicavam no fórum e no *chat*, por iniciativa própria, sites diversos que passaram a visitar para aprender mais o idioma, segundo seus interesses (literatura, música, etc.). Por outro lado, Santos (2012) mostra que trabalhar os gêneros textuais, a partir do CD e livro adotados no curso, contribuiu para a produção escrita de uma turma também de estudantes universitários.

Em estudo feito com estudantes do Ensino Médio de um colégio particular de São Paulo, Zucchi (2008) mostra as contribuições que o uso da Internet e a implementação de projetos interdisciplinares podem trazer para o desenvolvimento da leitura em francês, enquanto Oliveira (2011), com o objetivo de investigar como jovens do ensino médio e professores de duas escolas do Estado do Rio de Janeiro utilizam as TIC nas atividades de ensino -aprendizagem, encontra dados divergentes entre o dizer e o fazer dos participantes, a partir de questionários e entrevistas. Embora estudantes e professores ressaltem a importância da integração dos recursos tecnológicos ao processo

de ensino-aprendizagem e as escolas tenham laboratórios de informática bem equipados, esses espaços não são utilizados. Os professores relatam nas entrevistas que não utilizam as TIC em sala de aula, tampouco os laboratórios, porque a indisciplina dos estudantes desmotiva o uso de recursos outros que a lousa, o livro e o caderno. Os estudantes, por sua vez, se ressentem do desinteresse dos docentes que não utilizam os laboratórios de informática que eles, estudantes, não podem frequentar sem um professor. A pesquisa conclui que novas práticas integrando as TIC não puderam ainda ser incluídas naquelas escolas, ainda que estejam equipadas com recursos materiais.

Uma pesquisa-ação prática

Os estudos acima nos estimularam a propor uma pesquisa-ação prática, no CPII, já que pretendemos fazer uma investigação relacionada "à proposta da *reflexão-sobre-a-ação* de Schön (1983; 2000) como maneira de promover a formação e o desenvolvimento profissionais, bem como a inovação das práticas e, consequentemente, o profissionalismo" (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013, p. 26). Trabalhamos com uma turma do projeto DELF *Scolaire* do nível A2, integrando à Abordagem Comunicativa, sob a perspectiva interacional, a utilização das tecnologias digitais móveis. Pretendemos desenvolver atividades com os *tablets* como recurso motivador para que os estudantes utilizem, em sala de aula e fora dela, aplicativos, jogos e câmera, façam *download* de livros, por exemplo. Os aparelhos foram oferecidos pela escola aos professores e também aos estudantes da 1ª série do Ensino Médio, nos anos de 2015 e 2016. Propomos integrar o *tablet* às aulas do projeto DELF, buscando um fazer diferente de maneira que cada estudante possa utilizá-lo sob nossa orientação e a turma possa trabalhar de forma solidária. Trata-se de um aparelho que integra o material escolar que cada estudante pode utilizar dentro e fora da escola e oferece a mobilidade adequada para que cada estudante possa buscar por si mesmo diferentes materiais de aprendizagem, segundo seus interesses e necessidades. Também consideramos fazer uso do *smartphone* pessoal de cada participante da pesquisa.

O objetivo desta investigação é avaliar o desenvolvimento das competências de comunicação em francês a partir da utilização das tecnologias digitais móveis. E as questões norteadoras deste trabalho são: Como a utilização das tecnologias digitais pode modificar as práticas de ensino-aprendizagem? Que mudanças qualitativas podem advir da utilização destes artefatos? De que forma a utilização das tecnologias digitais móveis possibilita a melhora das competências de comunicação em francês?

A pesquisa mostra-se relevante pelo sentido de criar diferentes formas do fazer discente e docente, articulando teoria e prática, pois os achados desta pesquisa-ação (PA) prática poderão agregar valor às atividades de aprendizagem e de ensino dos participantes da pesquisa e dos docentes de língua portuguesa e de línguas estrangeiras, em geral. Além disto, profissionais de outras áreas poderão encontrar subsídios nos resultados que apresentaremos para levantar novas questões de usos das tecnologias móveis e desenvolver novas pesquisas.

A formalização e o compartilhamento de estudos sobre a prática, conforme Castro *et all* (2013), possibilitam que se lancem olhares diferenciados sobre uma mesma situação pedagógica e que se encontrem novas maneiras de desenvolver os processos educativos.

Alguns norteadores teóricos

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (2001) e a Taxionomia de Bloom para a era digital, de Andrew Churches (2005) fundamentam este trabalho.

Em novembro de 1991, o Governo Federal Suíço realizou um Simpósio Internacional sobre o tema "Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objetivos, Avaliação, Certificação". Este simpósio trouxe como conclusões a necessidade de intensificar a aprendizagem e o ensino de línguas da pré-escola à educação de adultos nos países-membros para maior mobilidade, comunicação internacional mais eficaz, respeito pela identidade e diversidade culturais, acesso à informação, melhoria nas relações de trabalho e sociais e cooperação entre instituições de ensino de diferentes países. Para cumprir essas necessidades, o QECRL (2001) é baseado em três pontos: abrangência, transparência e coerência. A abrangência leva em conta "que o desenvolvimento de uma proficiência comunicativa envolve outras dimensões para além da dimensão estritamente linguística (p. ex.: a consciência sociocultural, a experiência imaginativa, as relações afetivas, o aprender a aprender, etc.)" (p. 27). A transparência se refere à formulação clara e explícita da informação para aqueles que utilizam o QECRL. A coerência diz respeito à descrição isenta de contradições internas que garanta harmonia entre

> a identificação de necessidades; a definição de objetivos; a delimitação de conteúdos; a seleção ou produção de materiais; a elaboração de programas de ensino/aprendizagem; a escolha dos métodos de ensino e de aprendizagem usados; a avaliação e a testagem (p. 27).

O QECRL (2001) possui flexibilidade para ser adaptado às necessidades e situações específicas, podendo, portanto, ser ampliado, aperfeiçoado e não está relacionado exclusivamente a nenhuma teoria e/ou prática concorrentes da Linguística ou das Ciências da Educação. Melhor dizendo, há sim influência das teorias linguísticas e daquelas das Ciências da Educação, embora essas teorias não sejam nomeadas. Esse documento apresenta a progressão na aprendizagem das línguas para o desenvolvimento das competências de compreensão e produção oral e de compreensão e produção escrita, com seis níveis de exames para o público adulto: DELF A1 e A2 (nível elementar), B1 e B2 (nível independente) e DALF[3] C1 e C2 (nível avançado). O mesmo sistema existe para o público adolescente, entre 12 e 17 anos, trata-se do DELF *Junior* ou *Scolaire*, sem os níveis C1 e C2. Assim, para cada nível, um conjunto flexível de descritores é proposto para orientar o trabalho docente e discente, conforme o Quadro 1. Esse quadro abrange as competências que pretendemos desenvolver junto aos estudantes participantes desta pesquisa que estarão se preparando para os exames de nível A2.

Neste ponto, lembramos que a Abordagem Comunicativa, sob a perspectiva interacional, promove a aprendizagem do francês para o agir social, segundo as necessidades e os interesses que o estudante pretende alcançar.

Antes de tratarmos da Taxonomia de Bloom para a era digital, faremos um breve retrospecto sobre a obra de Benjamin Bloom, psicólogo escolar americano.

Competência	Sou capaz de ...
Compreensão oral	compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações muito básicas sobre a família, as compras, o meio circundante, os estudos), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.
Produção oral	comunicar-me em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais, de minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar que exijam apenas uma troca de informação simples e direta, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.
Compreensão escrita	encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários e de compreender cartas pessoais curtas e simples.
Produção escrita	escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata como uma carta pessoal simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.

Quadro 1 - Fonte: QECRL, 2001, p. 53-55

3 Diploma aprofundado de língua francesa

Na Convenção da Associação Americana de Psicologia, em Boston, em 1948, junto com diversos examinadores universitários, Bloom criou a Taxonomia de objetivos educacionais: um quadro teórico de referência para oportunizar a troca de ideias e de materiais sobre avaliação como "um sistema de classificação de objetivos, de vez que estes constituem a base do planejamento do currículo e da avaliação e representam o ponto de partida de muitas de nossas pesquisas educacionais" (BLOOM, 1956, p. 4). O autor resume essa taxonomia como instrumento para análise dos resultados educacionais que abarcam memória, pensamento e solução de problemas, ou seja, habilidades mentais do domínio cognitivo. Esse domínio é categorizado e as habilidades são ordenadas, conforme a Figura 2.

Habilidades do pensamento de ordem superior (HOTS[4])
Avaliação
Síntese
Análise
Aplicação
Compreensão
Conhecimento
Habilidades do pensamento de ordem inferior (LOTS[5])

Figura 2 - Fonte: Churches (2005)

Lorin Anderson (ex-aluno de Bloom) e David Krathwohl (um dos professores universitários que organizou a taxonomia original) publicaram, em 2001, a Taxonomia Revisada de Bloom, cuja mudança principal, segundo Churches (2009), consistiu no uso de verbos ao invés de substantivos, além da alteração na sequência das categorias dentro da taxonomia, conforme a Figura 3.

Habilidades do pensamento de ordem superior (HOTS)
Criar
Avaliar
Analisar
Aplicar
Compreender
Lembrar
Habilidades do pensamento de ordem inferior (LOTS)

Figura 3 - Fonte: Churches (2005)

4 Sigla do inglês: high order thinking skills
5 Sigla do inglês: lower order thinking skills

Andrew Churches, em 2005, para atender a novos comportamentos, ações e oportunidades de aprendizagem que surgem à medida que as TIC avançam, apresenta a Taxonomia de Bloom para a era digital, já que a pedagogia e o ensino do século atual têm como foco auxiliar os estudantes a desenvolver desde as habilidades de pensamento de ordem inferior até as habilidades de pensamento de ordem superior. Assim, o autor sustenta que o docente constrói "a aprendizagem dos estudantes sobre a base de lembrar e compreender o conhecimento para levá-los a usar e aplicar habilidades; a analisar e avaliar os processos, resultados e consequências e a elaborar, criar e inovar" (p. 5), conforme a Figura 4.

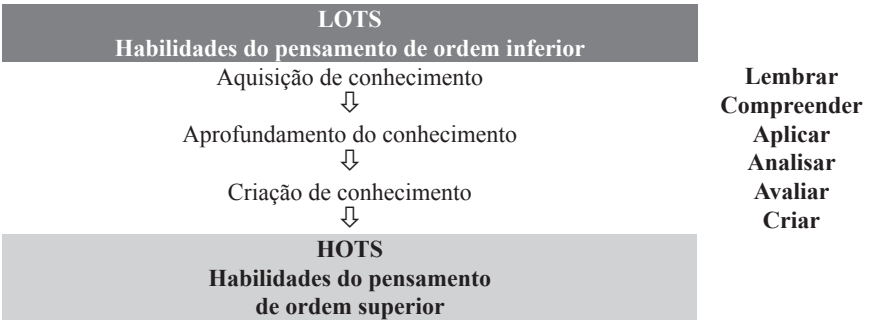


Figura 4 - Fonte: Churches (2005)

Churches ressalta ainda que a Taxonomia de Bloom para a era digital, como nas taxonomias anteriores "não está focada nas ferramentas e nas TIC, pois estas são apenas os meios e o autor a representa, conforme a Figura 5.

Enfim, concluímos até o momento que as orientações do QECRL e a Taxonomia de Bloom para a era digital proposta por Churches vêm ao encontro do objetivo de avaliar o desenvolvimento das competências de comunicação em francês a partir da utilização do *tablet* e do *smartphone*. Sem que o foco esteja neste artefato tecnológico, mas, sobretudo, no processo de construção do conhecimento, pretendemos estudar o desenvolvimento das habilidades de pensamento superiores, favorecendo a autoavaliação, a criatividade e a interação social.

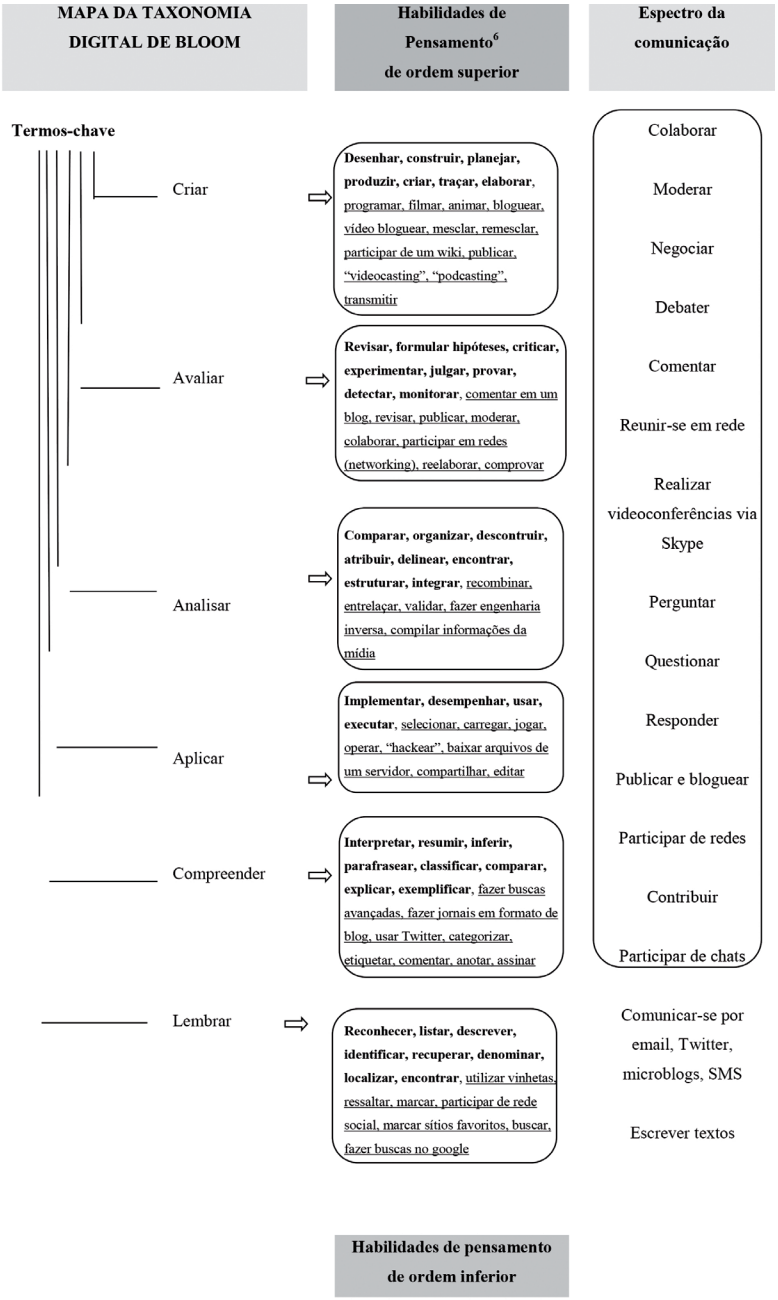


Figura 5 - Fonte: Churches (2005)

---

6 As habilidades de pensamento em negrito são apresentadas pelos verbos reconhecidos e já existentes; habilidades de pensamento do meio digital são apresentadas pelos verbos sublinhados (CHURCHES, 2005, p. 3).

Metodologia

Esta pesquisa inscreve-se na perspectiva qualitativa de base reflexiva. Trata-se de uma pesquisa-ação prática, conforme anunciamos na introdução, citando Castro *et all* (2013), pois interessa-nos relacionar teoria e prática, buscando, a partir da utilização das tecnologias digitais móveis, como o *tablet* e o *smartphone,* construir novos saberes e o profissionalismo. Segundo as autoras, este tipo de pesquisa tem como característica básica um processo cíclico de quatro estágios: planejamento, ação/intervenção, observação e reflexão.

Os estudantes convidados a participar desta pesquisa estudam na 1ª e na 2ª série do Ensino Médio, em um dos oito *campi* da escola que atendem a este segmento, têm aulas regulares de francês no turno da tarde e, no turno da manhã, participam das aulas de preparação para o DELF A2. A escolha deste grupo leva em consideração o fato de os estudantes poderem utilizar o *tablet* oferecido pelo CPII e do *campus* dispor de uma midiateca com computadores e espaço adequado ao desenvolvimento das atividades e oficinas que pretendemos incrementar.

Nossa metodologia inclui os seguintes instrumentos e procedimentos:

1) elaboração de um questionário com perguntas objetivas e abertas para compreendermos que usos os estudantes fazem das tecnologias digitais móveis;

2) aplicação de questionário-piloto para validação do instrumento, antes de aplicá-lo no grupo de participantes da pesquisa;

3) intervenção da professora/pesquisadora por meio de oficinas para o desenvolvimento de tarefas com a utilização das tecnologias digitais móveis pelos estudantes que abarquem:

3.1) buscas no Google, *download* e organização de arquivos para produção escrita;

3.2) edição, publicação e compartilhamento de textos e imagens;

3.3) compilação e recombinação de informações para elaboração de comentários e contribuições para trabalho colaborativo;

3.4) criação de produções audiovisuais;

4) observação como base das intervenções para que o planejamento possa estar adequado às necessidades dos estudantes, levando em conta a reflexão sobre as ações implementadas;

5) entrevistas com os estudantes participantes;

6) análise qualitativa dos materiais criados pelos estudantes e dos dados coletados.

Considerações finais

Consideramos, conforme Castro *et all* (2013) que os resultados desta pesquisa podem vir a ser particularmente valiosos, pois a pesquisa-ação prática possibilita não apenas modificar ou melhorar as práticas educativas, mas ainda que se aprenda sobre elas, e, sobretudo, que venham à luz diferentes estratégias, aproximando a teoria e a prática. As autoras sumarizam que "a proposta do professor-pesquisador focaliza essa articulação não só como forma de desenvolvimento profissional, mas como meio de inovação curricular" (p.32).

Enfim, pretendemos com o andamento deste trabalho constituir uma amostra e ressaltamos que não temos a intenção de generalizar os resultados encontrados. Ao contrário, os achados e lacunas poderão ser complementados por outras investigações.

Referências

ALCANTARA, C. B. **Internet e autonomia na aprendizagem do francês língua estrangeira em meio universitário:** a experiência com a plataforma COL. 2006. 100f. Dissertação. (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-27062011-125029/en.php>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BLOOM, B. *et all*. Introdução. In: **Taxonomia de objetivos educacionais 1 domínio cognitivo**, p. 1-8. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1977.

BRANDÃO, A.C. *et all*. O projeto DELF no Colégio Pedro II: uma ponte para o programa ciências sem fronteiras. In: **Educação em Pauta**, ano 2, nº 1, p. 12-17, ago. 2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, SEF. 1998. Disponível em: <http://cpts-tatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-09-lingua-estrangeira.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

CASTRO, M. R.*;* FERREIRA, G.; GONZALEZ, W. **Metodologia de pesquisa em educação**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013.

COLL, C.; MONEREO, C. Apresentação. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 9-12.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 22 ago. 2015.

CHURCHES, A. **Taxonomia de Bloom para la era digital.** Disponível em: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>. Acesso em: 2 jun. 2015.

FARIA, D. P. B.; ARAUJO, M. S.; PEDROSA, S. M. P. A. Tecnologias de informação e comunicação na formação docente: Subsídios para uma reflexão. In: Encontro de iniciação à docência da UEPB, 4º; Encontro de formação de professores da educação básica, 2º, 2014, Campina Grande. **Anais ENID / UEPB.** Realize, v. 1. Campina Grande: UEPB, 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_04_11_2014_01_15_32_idinscrito_1180_355bebb73b8c49838d1dac934895921d.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

LÉVY, P. Dilúvios. In: **Cibercultura**, p. 11-18. São Paulo: Editora 34, 1999.

MONEREO, C.; POZO, J. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfis e competências. In: COLL, C et al (Org.). **Psicologia da Educação Virtual**. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação, p. 97-117. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, M. F. Q. **Juventude, tecnologia e educação**: perspectivas para o ensino médio. 2011. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2011.

Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5152 >. Acesso em: 22 ago. 2015.

PERRENOUD, P. Novas competências profissionais para ensinar. In: **10 Novas competências para ensinar**, p. 11-21. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

ZUCCHI, L. C. O. **Leitura em francês na Internet**: projetos interdisciplinares no Ensino Médio. 2008. Dissertação. (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-31082010-143856/publico/2008_LuciaCamposdeOliveiraZucchi.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

Um percurso histórico dos livros didáticos de francês do Colégio Pedro II

Maria Teresa de Castello Branco Fantinato

Propomo-nos aqui a mostrar um breve percurso histórico-panorâmico dos livros didáticos de Francês do Colégio Pedro II, desde a sua fundação até a época atual. Para tanto, recorremos ao acervo do Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II, situado no *campus* Centro, que mantém e recolhe todo o material relativo à história dessa instituição de ensino e dispõe de numerosos livros didáticos de Francês para o público.

A inspiração para desenvolver semelhante pesquisa remonta ao ano letivo de 2008, quando no *campus* Centro tivemos a oportunidade de participar de um trabalho interdisciplinar sobre a "Memória do Colégio Pedro II" com o 9º ano do Ensino Fundamental. Os estudantes tiveram que pesquisar no Núcleo de Documentação e Memória, doravante NUDOM, documentos que justificassem a presença da França na instituição e, para surpresa nossa, descobrimos a existência de exemplares de livros didáticos antigos de Francês. Iniciou-se então naquele momento o ponto de partida para nos interessarmos por semelhantes livros didáticos. Mais tarde, em 2011, depois de ter conhecido o professor e linguista francês, Christian Puren, e descoberto seus estudos e publicações sobre as metodologias didáticas de Francês, encontramos uma motivação e uma base teórica para iniciar esta pesquisa.

Acreditamos que a história e a memória de uma instituição de ensino secular como o Colégio Pedro II devam ser constantemente preservadas, que os livros didáticos possam ser uma importante referência para tal fato, e que uma pesquisa sobre o acervo de livros didáticos de Francês dessa referida instituição deva ser divulgada, no intuito de poder contribuir para o aprofundamento de estudos sobre o ensino de Francês na instituição e posteriormente no Rio de Janeiro e no Brasil.

No Colégio Pedro II, desde 1837, o ensino de Francês e das culturas francesa e francófonas teve presença permanente nos programas escolares da instituição, embora tenha sofrido inúmeras transformações ao longo dos anos. A parceria com a França remonta à época de sua fundação, quando

inicialmente se procurou inspiração nos modelos dos Liceus *Henri IV* e *Louis-Le-grand* de Paris para compor o currículo básico da instituição, e depois, prosseguiu aos longos dos anos, na medida em que o colégio optou preferencialmente por adequar seus livros didáticos de Francês às correntes metodológicas para o ensino de Francês como língua estrangeira surgidas na França, e colocá-los em consonância com os princípios pedagógicos dos sistemas nacionais de governo no poder.

Para fazer jus às teorias didáticas desenvolvidas na França, optamos aqui por apresentar uma catalogação desses livros inseridos em correntes metodológicas de autoria francesa. Ordenamos a apresentação dos livros por séculos, décadas e orientação pedagógica, inspirando-nos numa classificação criada pelo linguista francês Christian Puren[7] para os livros didáticos de Francês, língua estrangeira, que desenvolveremos adiante. Verificamos que os exemplares encontrados no NUDOM, são passíveis de serem catalogados segundo a classificação de Christian Puren.

Segundo essa classificação, ao longo do século XIX, encontramos a metodologia Tradicional como dominante. Durante o século XX, várias metodologias coexistiram em décadas alternadas. Surgem pela ordem cronológica as seguintes metodologias: Direta, Ativa, Áudio Visual, de Abordagem Comunicativa e da Didática do Plurilinguismo. No nosso século XXI, estamos sob a influência da metodologia de Perspectiva Acional, oficialmente em vigor. Tentaremos aqui então, fazer uma breve apresentação analítica dessas correntes e de sua aplicação no Colégio Pedro II.

Os livros didáticos

O NUDOM, do Colégio Pedro II, conserva numerosos exemplares de livros, didáticos, literários e científicos, utilizados pelos estudantes, mas infelizmente seu acervo é incompleto e há muitos deles que desapareceram. Alguns catálogos organizados por antigos professores dispõem de listas de documentos pedagógicos adotados durante os anos de existência do colégio. Graças a essa catalogação, pudemos descobri-los e traçar aproximadamente a cronologia do ensino administrado no Colégio Pedro II.

Os livros didáticos de Francês adotados pelo colégio seguiram todas as tendências pedagógicas de vanguarda de suas respectivas épocas: compêndios de gramática, livros literários, antologias de textos, de metodologias

7 PUREN, Christian. *Évolution historique des configurations didactiques*. In : **La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche.** Disponível em :<www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>. Acesso em: 10 out. 2016.

tradicionais a metodologias modernas da atualidade, apresentando igualmente particularidades de elaborações: edições nacionais e internacionais, francesas e portuguesas, autores nacionais e internacionais, pedagogos, homens de letras e professores do colégio.

Retomando a classificação de Christian Puren de maneira mais pormenorizada para os livros didáticos de Francês, língua estrangeira, tentaremos expor aqui as metodologias, informando antes que as mesmas foram organizadas em classificação cronológica feita na França, e que chegaram ao Brasil com uma ligeira decalagem:

- *Século XIX: Tradicional;*
- *Século XX:* início: *Direta* / anos 20, 30, 40, 50: *Ativa* / anos 60-70: *Áudio Visual* / anos 80-90: *Aproximação Comunicativa* / anos 90-00: *Didática do Plurilinguismo;*
- *Século XXI*: início: *Perspectiva Acional.*[8]

O século XIX

No decorrer do século XIX, durante o Império, o ensino de Francês estava associado à gramática tradicional e à leitura dos livros clássicos. Estudava-se a língua francesa, segundo o modelo de estudo das línguas clássicas, latim e grego, com exercícios de tradução e versão de textos da literatura francesa, e aprendizagem das conjugações verbais. No final do século XIX, sob o recente regime republicano, o colégio introduziu exercícios de conversação.

Os livros didáticos da metodologia Tradicional

Foi somente a partir do ano letivo de 1850 que os livros didáticos do Colégio Pedro II foram registrados em catálogos. Nessa época o sistema de ensino das línguas estrangeiras era baseado no ensino das línguas clássicas grega e latina. Foi a época da metodologia Tradicional. Ensinava-se gramática, tradução e versão. Os primeiros livros catalogados do colégio são coletâneas literárias de autores românticos, demonstrando a ênfase que foi dada à transmissão da cultura geral. O NUDOM praticamente não possui livros dessa época e nos catálogos há muitas referências bibliográficas imprecisas. Poderíamos considerar que, em se tratando de grandes clássicos, os livros dispensariam precisões bibliográficas e observando o critério como foram expostos nos referidos catálogos, há um cuidado em mencionar páginas

8 Ibidem.

selecionadas dos conteúdos para as séries. Examinemos aqui alguns dos mais citados nos referidos catálogos:

O mais antigo livro de Francês encontrado nos catálogos do NUDOM tem registrada a data de 1841 e foi adotado para o 6º ano em 1850:

RACINE. *Athalie,* Paris,1841.

Segundo Lorenz e Ariclê (1998), os autores que elaboraram um importante catálogo de conteúdos e de programas do Colégio Pedro II, no 6º ano deve-se estudar na página 403, o verso 1, na página 404, o verso 61, na página 405, o verso 93, na página 409, o verso 209, e assim por diante, pulando páginas e versos, os alunos provavelmente faziam traduções e versões e tinham um contato fragmentado das obras literárias.

Outro livro literário do mesmo ano letivo, 1850, cujo título aparece em português, segue na lista, para o 7º ano:

BOSSUET. *Orações Fúnebres*. Paris, 1845.

O mesmo procedimento anterior foi utilizado para o livro acima: começando pela página 35, a linha 1, página 36, a linha 5, na página 41, as linhas 1 e 25, na página 42, a linha 12 e 25, sempre seguindo com a fragmentação da obra, sem menção de parágrafos mas com uma preocupação de especificação de trechos a serem estudados.

De 1856 a 1862, compêndios de gramática e de exercícios foram utilizados para várias séries, com listagem de conteúdos diferenciados para cada uma delas:

SÉVÈNE. *Grammatica Franceza*.

_____. *Exercícios*.

Ainda segundo Lorenz e Vechia (1998), para o 2º ano, a "1ª parte da gramática, inclusive os verbos irregulares da 1ª e 2ª conjugações". Para o 3º ano, "sintaxe até o pronome e verbos irregulares da 3ª e 4ª conjugações". Para outra série mais avançada, "sintaxe do verbo até o fim e recordação geral". Em se tratando de gramática, o critério de listagem de páginas e linhas desaparece, dando lugar aos conteúdos.

Quanto aos estudos literários, podemos observar que Fénelon foi o autor mais estudado na época e suas obras foram igualmente fragmentadas em páginas, linhas e versos.

FÉNELON. *Les aventures de Télémaque* : ed. Chassang**.**

_____. *Fables choisies.*

_____. *Morceaux choisis.*

A partir de 1877, foram adotados e reeditados diversas vezes, compêndios de gramática de um professor do colégio, para várias séries, mas, na medida em os anos avançavam, as listagens de conteúdos a serem estudados vão se modificando, e para esta gramática já não encontramos tantas especificações:

HALBOUT, José Francisco. *Grammatica Franceza.*[9]

Infelizmente, esses livros citados acima só se encontram disponíveis nos catálogos de programas. O único exemplar do século XIX disponível no NUDOM tem registrada a data de 1883, foi editado em Portugal e menciona o professor acima:

SÁ, Bernardo V. Moreira: *Selecta Franceza para o uso das Escolas do Império do Brasil.* Porto: Livraria Universal, 1883.

Em sua página de introdução aparece a seguinte explicação:

> *"Annotada e com numerosas referências à Grammatica theorica e pratica da língua franceza do Snr. J. F. Halbout, professor da cadeira de francês do Externato do Imperial Colégio Pedro II"* (SÁ, 1883, p.4).

Podemos igualmente observar nos catálogos, frequente menção da *Selecta* acima, o que demonstra a repercussão de sua utilização: de 1883 a 1898.

No século XIX, os livros didáticos, quer literários quer gramaticais, serviam para longa duração e para vários níveis de estudos. Verificamos essa prática pela menção frequente dos mesmos livros, nos catálogos do colégio, de 1862 a 1898:

ANDRÉ, Charles. *Petit cours de littérature française.*
FILON. *Nouvelles narrations françaises.* 12. ed.
MARCOU, Léopold. *Selecta Franceza.*
PLOETZ. *Grammatica Franceza.* (traduzida por M. Said Ali)
VILLEMAIN. *Discours et mélanges littéraires* : Didier.[10]

Como se traduziam e se faziam muitas versões nas instituições escolares do século XIX, era necessário distribuir aos estudantes textos de qualidade. Apresentavam-se textos literários de autores franceses para as traduções, e textos de autores brasileiros para as versões. Fato que parece

---

9 Essas obras citadas de maneira imprecisa foram localizadas no livro: LORENZ, Michael Karl e VECHIA, Ariclê. **Programas de ensino da escola secundária brasileira**. 1850-1951. Curitiba: Ed. do autor, 1998.
10 Ibidem

curioso para a atualidade: antologias de autores brasileiros compondo o programa oficial de Francês do Colégio Pedro II:

BARRETO, Fausto e LAET, Carlos. *Anthologia Nacional.*

_____ e de SOUZA, V. *Selecção litterária.*

CALDAS AULETE, F. J. *Selecta Nacional,* 2. ed.

PADRE CALDAS. *Selecta de Poesias Sacras.*[11]

Evidentemente, os exemplares do século XIX encontram-se mais citados nos catálogos e nos anuários dos programas oficiais do colégio do que disponíveis para o público no NUDOM, porém mesmo assim é louvável que possamos recuperar certos títulos de livros e ter uma noção do trabalho pedagógico que se desenvolvia na época.

A metodologia Tradicional, segundo o linguista Leffa (1988), no seu aspecto didático em que enfatizava a tradução, a versão e os conteúdos gramaticais, não se restringiu apenas ao século XIX, tendo se estendido ao início do século XX, principalmente no Brasil, onde as correntes metodológicas apareciam com um certo atraso cronológico. O Colégio Pedro II, apesar de sempre estar na vanguarda das correntes metodológicas, e priorizando a cultura geral como um todo, não deixou de acompanhar sua época.

O século XX

O século XX caracteriza-se pela grande mobilidade de pesquisas nos estudos pedagógicos do ensino das línguas estrangeiras e pela grande criação de metodologias diversificadas, a cada duas ou três décadas, considerando que as pesquisas nessa área linguística estão continuamente em movimento. A metodologia tradicional que, segundo a classificação de Christian Puren (1988) situa-se no século XIX na França, prolonga-se no Brasil no século XX até a década de 30, quando finalmente a metodologia Direta faz sua irrupção, principalmente no Colégio Pedro II. Neste trabalho, porém, estamos nos baseando na classificação cronológica francesa, e há que assinalar que foi apenas no século XX que se estabeleceram normas metodológicas específicas para o ensino de línguas estrangeiras.

No século XX, como já mencionado, as metodologias de ensino de Francês, língua estrangeira, estabelecidas na França, são as seguintes: Direta, Ativa, Áudio Visual, de Abordagem Comunicativa e de Didática do Plurilinguismo. Os livros adotados no Colégio Pedro II inserem-se aos

11 Ibidem.

poucos nessa classificação de metodologias, apesar de haver um atraso na sua utilização prática, em relação ao momento cronológico das aparições dessas metodologias na França.

A escolha dos livros didáticos de Francês do Colégio Pedro II, a partir da segunda metade do século XX, e depois da fase das publicações de seus catedráticos, foi influenciada por um acontecimento de grande importância na França, a criação da política do FLE, francês língua estrangeira, ou seja, a institucionalização do ensino do Francês para divulgação, representatividade internacional e controle de produção de material editado. Segundo Dezerto (2016) a França coloca-se assim como uma forte referência da política pública do ensino de sua língua, afetando a sua repercussão no Brasil.

Os livros didáticos da metodologia Direta

Os livros didáticos do início do século XX não foram catalogados com a mesma precisão que os do século XIX, e por isso só conseguimos encontrar uma única referência registrada no NUDOM: trata-se de uma gramática escrita por um professor do colégio, sem menção de tendência pedagógica, para os anos letivos de 1926 a 1929, que pelo critério francês seria considerada de tendência pedagógica Direta, foi extensivamente adotada pelo Colégio Pedro II antes de ser decretado o uso oficial da metodologia Direta. Provavelmente esta gramática serviu para base de tradução/versão:

BRITO, Floriano. *Grammatica Franceza,* 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora de Leite Ribeiro e Maurillo, 1918.

A metodologia Direta foi introduzida no Colégio Pedro II como uma grande inovação pedagógica, na ocasião de uma reforma dos programas oficiais do colégio, a Reforma Francisco Campos, em 1931, durante o governo do Presidente Getúlio Vargas. Sua introdução no Brasil foi feita bem depois de sua aparição como tendência metodológica na França, no início do século até os anos 20. O linguista Vilson Leffa (1988) registra o fato:

> A metodologia Direta foi introduzida no Brasil em 1932 no Colégio Pedro II, através de uma "reforma radical no método de ensino" (turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado etc.). (LEFFA, 1988, p.6)

Considerando a década de 30 a época cronológica da metodologia Direta no Brasil, vários professores catedráticos do colégio publicaram

livros didáticos de escala nacional inspirados nessa metodologia.

Segundo o linguista Christian Puren (1988), essa tendência metodológica propõe:

- O ensino das palavras estrangeiras sem a equivalência em língua materna;
- O ensino da língua oral sem a intermediação da forma escrita;
- O ensino da gramática estrangeira sem a intermediação da regra explícita.

Temos acesso no NUDOM a um livro de um professor catedrático do colégio, de origem francesa, com um título explícito de tendência metodológica Direta:

DELPECH, Adrien. *Méthode directe et analogique, Método Delpech, Curso Racional de Francês*. v.1, Rio de Janeiro: Livraria Jacintho,1935.

Na página de introdução, para as 1ª e 2ª séries do secundário, podemos obsevar uma informação entre parêntese que demonstra a importância de uma tendência inovadora para a época: "*ESCRIPTO NA LÍNGUA ENSINADA*" (DELPECH,1935, p. 2).

Outro livro apresenta igualmente uma menção à metodologia Direta em seu título:

JAQUIER, Louise e MUNZINGER, Marie. *Méthode directe de Français, 1e année*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

No século XX, os livros de gramática do professor José Francisco Halbout foram reeditados inúmeras vezes:

HALBOUT, José Francisco. *Gramática Teórica e Prática da Língua Francesa*. T. II, 42. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1947.

_____. *Gramática Teórica e Prática da Língua Francesa*. T. I, 43. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1951.

Por essas reedições sucessivas o Colégio Pedro II quis homenagear o trabalho pioneiro de um professor de seu quadro docente. Naquela época, livros publicados pelos professores eternizavam-se e simbolizavam a tradição e a inovação de cada produção.

Os livros didáticos da metodologia Ativa e as publicações dos professores catedráticos

Na metade do século XX, o apogeu da atuação dos professores catedráticos, as publicações de livros didáticos feitas pelos professores do

colégio, de referência nacional, sucediam-se. Os livros continham tomos que se adaptavam a vários níveis, e foram divulgados e adotados em todo território brasileiro.

Na França, nos anos 20-50, surgiu a metodologia Ativa, que, segundo o linguista Christian Puren (1988), caracterizava-se pelo abrandamento dos três componentes da metodologia Direta: o ensino das palavras estrangeiras, da língua oral e da gramática. Se fosse necessário, a passagem pela língua materna, pela forma escrita e pela regra explícita era recomendada, mas não exigida. A metodologia Ativa introduziu nas salas de aula aparelhos técnicos de comunicação auditiva como: gravador, rádio e discos.

No Brasil daquela época, a introdução de novas metodologias de ensino das línguas estrangeiras fez-se mais tardiamente do que na França. Porém nos anos 50-60, os professores do Colégio Pedro II, querendo acompanhar os sistemas vigentes, criaram livros didáticos que congregavam de maneira particular estudos da língua oral e da gramática.

Nos anos 50-60 as publicações dos professores catedráticos expandiram-se, era o período pós 2ª guerra mundial e pré-Governo Militar. Os exemplares de seus livros disponíveis no NUDOM confirmam esses exemplos de produção pedagógica. Eis alguns encontrados:

LIGER-BELAIR, Edgard. *Diccionário de Verbos Francezes regulares e irregulares conjugados.* Rio de Janeiro: Livraria Educadora Braga Valverde Editores, (sem data).

_____. *Francês: Exercícios de Francês com a Gramática correspondente. Coleção: Ginásio seriado***.** v.1, Rio de Janeiro: Edições Miniatura, 1950.

_____. *Francês: Dicionário de Pronúncia.* Rio de Janeiro: Editora Conquista,1954.

_____. *Novo Dicionário de Verbos Franceses.* Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia. Editores, 1960.

_____. *Manual de Pronúncia Francesa Explicada.* Rio de Janeiro: Gráfica Editora Esperanto, 1971.

O professor acima, de origem francesa criou: "*O sistema Belair de conjugação automática*"[12], para o estudo dos verbos, e introduziu: "*Numerosos dados e explicações a respeito da pronúncia do Francês*"[13] para o

---

12 LIGER-BELAIR, Edgar. **Novo Dicionário de Verbos Franceses**. Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia. Editores, contracapa, 1960.

13 LIGER-BELAIR, Edgar. **Francês: Dicionário de Pronúncia**. Rio de Janeiro: Editora Conquista, p. 3, 1954.

estudo da pronúncia. Podemos observar a enumeração desses pormenores nas páginas iniciais dos exemplares, o que demonstra a preocupação desse professor de inovar e procurar técnicas modernas de aprendizagem.

A lista dos professores catedráticos do colégio continua, sendo que um deles elaborou livros didáticos em tomos, restando apenas no NUDOM único exemplar da 11ª edição, como prova de sua frequente utilização:

PENIDO FILHO, Raul. *Le Français: 3e et 4e années.* 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

O professor catedrático, Paulo Rónai, de origem húngara, teve uma brilhante carreira no colégio e editava seus livros em cooperação com professores universitários:

ALVIM CORRÊA, Roberto, GUILLOU, Yvonne e RÓNAI, Paulo. *Lectures, langage, littérature, 2º ano colegial.* 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

_____. *Lectures, langage, littérature, 1º ano colegial.* 3. ed. Belém, Fortaleza, Niterói, Rio de Janeiro, São Paulo: J. Ozon+Editor, 1960;

HAWELKA, Pierre e RÓNAI, Paulo. *Mon quatrième livre, 4ª série ginasial.* 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

_____. *Mon troisième livre, 3ª série ginasial.* 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

RÓNAI, Paulo. *Gramática Completa do Francês Moderno.* Belém, Fortaleza, Niterói, Rio de Janeiro, São Paulo: J. Ozon+Editor, 1969.

Não somente os professores do colégio editavam e elaboravam livros didáticos, mas trabalhavam em colaboração com professores universitários, fato que demonstra a importância outorgada ao Colégio Pedro II, referência no Brasil.

Os livros didáticos da metodologia Áudio Visual

Segundo o linguista Christian Puren (1988), a metodologia Áudio Visual caracterizava-se por ser uma metodologia em que a coerência era construída pelo uso concomitante da imagem e do som. Tratava-se de valorizar e de estimular a compreensão e a produção oral em detrimento da gramática e da escrita. Essa metodologia revolucionou as pesquisas da didática das línguas estrangeiras.

O Colégio Pedro II, acompanhando as inovações pedagógicas em plena época de Governo Militar, acolheu a nova tendência didática. Disponibilizou para seus estudantes a primeira metodologia Áudio Visual de

Francês, língua estrangeira, *Voix et images de France,* elaborado pelo Centro de pesquisas e de difusão do Francês (CREDIF) nos anos 60. O colégio obteve todo o material áudio visual da época: filmes e fitas sonoras, telas para projeção dos filmes e gravadores.

Um outro livro didático da metodologia Áudio Visual, de natureza estrutural e global, centrado na organização estruturalista da linguagem, no estudo de fonética, se sucedeu a *Voix et images de France* no colégio, nos anos 70-80:

CAPELLE, Guy e Janine. *La France en direct 1*, Paris: Hachette, 1969.

Infelizmente, o material áudio visual do colégio não resistiu às intempéries do uso excessivo e não se encontra disponível no NUDOM.

Seguindo a mesma perspectiva pedagógica, o Colégio Pedro II adotou pouco depois o livro didático abaixo, do professor Gaston Mauger da Aliança Francesa de Paris, uma modernização do seu famoso livro *Mauger bleu* usado internacionalmente:

BRUÉZIÈRE, Maurice e MAUGER, Gaston. *Le français et la vie 1.* São Paulo: Educom Editora Ltda, Paris: Hachette, 1979.

Graças à influência dessa metodologia, os professores atuais do colégio conservam o hábito de trabalhar a compreensão e a expressão oral, e de utilizar documentos sonoros em sala de aula. Depois da criação dessa metodologia, tornou-se uma prática habitual para um professor de Francês dar aulas com suportes visuais e auditivos.

Os livros didáticos da metodologia de Abordagem Comunicativa e Intercultural

Essa metodologia situa-se nos anos 80-90, na atual República Democrática, e propunha uma pedagogia centrada na capacidade de troca de informações com pessoas, em encontros casuais. Os parâmetros de aprendizagem baseavam-se em diálogos e não mais em frases isoladas. As frases eram organizadas em atos de palavras, para situações simuladas de comunicação, e transpostas da vida cotidiana. A partir desses encontros, havia troca de informações culturais e aprendia-se gramática e expressões idiomáticas explícitas nos diálogos. Os documentos sonoros, diálogos gravados em fitas cassetes, destacavam-se mais em sala de aula do que os documentos visuais.

Nos anos 80, o professor francês Guy Capelle lançou uma coletânea de livros didáticos de Francês para as instituições escolares brasileiras. As professoras Sary Hauser Steinberger e Fanny Pomp, do Colégio Pedro II, atuaram como suas coparticipantes:

CAPELLE, Guy. *Mise au point 1 et 2, méthode de français,* Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, Paris: Hachette, 1983.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, o colégio adotou livros didáticos de inspiração autocomunicativa, idealizada por professores da Aliança Francesa de Paris, contendo, porém, uma progressão rigorosa e ordenada:

GIBERT, Pierre e GREFFET, Phillipe. *Bonne route 1, méthode de français.* Paris: Hachette, 1988.

Esses livros didáticos criados por professores que trabalharam através do mundo, tiveram o mérito de introduzir o estudo da civilização francofóna nos livros didáticos.

Os livros didáticos da metodologia da Didática do Plurilinguismo

Compreende-se essa metodologia como um sistema educativo no qual se ensinam e se integram várias línguas. Os estudantes devem adquirir a capacidade de coabitar e de aceitar pessoas de culturas diferentes, devem adquirir a capacidade de olhar o outro, e de participar das atividades de mediação entre línguas e culturas diferentes. Segundo o linguista Christian Puren valoriza-se aqui a competência plurilíngue: "*a capacidade de administrar de maneira adequada a linguagem e a coabitação com falantes de outras línguas"*[14] e a competência pluricultural**:** "*a capacidade para compreender os comportamentos dos outros e adotar comportamentos comuns aceitáveis numa sociedade culturalmente distinta"*[15]

Os livros didáticos da metodologia do Plurilinguismo, situados cronologicamente nos anos 90, colocaram em prática esses princípios pedagógicos introduzindo personagens fictícios do mundo inteiro em confrontos cotidianos.

---

14 "capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones*"* In : Puren,Christian. **Évolution historique des configurations didactiques**. Disponível em: < www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/ >. Acesso em 10 abr. 2017 – (tradução nossa).

15 "capacité à comprendre les comportements des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse*"* Ibidem.

A partir dos anos 90, as pesquisas didáticas passaram a evoluir rapidamente, havendo necessidade do colégio de fazer adaptações: trocar de livro didático de Francês a cada cinco anos, pois as publicações eram para uso de curta duração. Os primeiros livros didáticos adotados nos anos 90 faziam a transição entre a comunicação e o plurilinguismo:

ANDRÉ, B. e LANDGRAAF, W. *Diabolo Menthe 1 et 2, méthode de français.* Paris: Hachette, 1990.

Os outros que se seguiram já se integraram num ambiente plurilíngue: *Fréquence Jeunes,* pela exploração de um personagem desconhecido, *Café Crème,* pela multiplicidade das nacionalidades de seus autores:

Capelle, G., CAVALLI, M. e GIDON, N. *Fréquence Jeunes 2, méthode de français.* Paris : Hachette, 1994.

BEACCO di GIURA, Marcella, JENNEPIN, Domminique, KANEMAN -POUGATCH, Massia e TREVISI, Sandra. *Café Crème 1 et 2, méthode de français.* Paris: Hachette, 1997.

Tivemos nessa época, seguindo a tradição do corpo docente do colégio, um livro produzido por professoras de Francês destinado a alunos de todos os níveis:

POMP, Fanny e VERMEULEN, Gilda. *À votre service.* Rio de Janeiro: Graphog, 1994.

Dando prosseguimento aos livros didáticos focalizados na apresentação de elementos culturais do mundo inteiro, eis aqui mais alguns:

DAYEZ, Y., LE DREFF, V., MONNERIE-GOARIN, A. e SIRÉJOLS, É. *ADO 2, méthode de français***.** Paris: Clé international, 1999.

MONNERIE-GOARIN, A. e SIRÉJOLS, É. *Champion 1, méthode de français.* Paris: Clé international, 2001.

Esses livros didáticos têm em comum o fato de terem sido adotados para estudantes do Ensino Médio, de nível básico e intermediário.

Se fizermos uma avaliação dos livros didáticos do Plurilinguismo, podemos apreciar a contribuição dada à iniciação dos jovens adolescentes do colégio ao mundo francófono, no intuito de alargar sua visão das culturas internacionais, de reconhecer a existência de outros povos e de outros pontos de vista.

O século XXI

Atualmente, no século presente, a política do ensino de Francês, língua estrangeira, supervisiona na França, as produções dos conhecimentos e metodologias que são usadas para o ensino do Francês no mundo todo, e se insere nas normas pedagógicas ditadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECRL) em que se priorizam quatro competências de aprendizagem: compreensão oral e escrita, produção oral e escrita. O ensino de Francês no Colégio Pedro II faz sua introdução na modernidade inspirando-se de uma certa forma nessas atuais normas pedagógicas. Em 2006, o colégio assinou uma parceria com o Consulado da França no Rio de Janeiro e com a Aliança Francesa para oferecer aos alunos o Diploma de estudos da língua francesa (DELF). A pedagogia do ensino de Francês procura adequar-se às novas diretrizes e os livros didáticos recentemente selecionados, publicados pelas três grandes editoras francesas de FLE, Clé international, Didier e Hachette, seguem os critérios de preparação ao referido diploma, adaptados, sempre que possível, a uma Perspectiva Acional.

Os livros didáticos da metodologia de Perspectiva Acional

Considera-se antes de tudo nessa metodologia, o usuário e o aprendiz de uma língua como atores sociais tendo que cumprir tarefas. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, pode-se definir uma tarefa como "*toda intenção acional em que o ator se representa como devendo atingir um resultado lançado em função de um problema para resolver, de uma obrigação para preencher, de uma finalidade a que se propôs"* (CECRL, 2001, p.16 - tradução nossa)[16]. Os novos conceitos-chave são definidos em relação à ação. Essa metodologia se propõe a tornar a sala de aula um espaço social real de trabalho pedagógico já que não considera mais as simulações fictícias de diálogos. Porém, devido às muitas dificuldades, entre elas o grande contingente de alunos em sala de aula, a realidade da prática de ensino baseada nessa metodologia nem sempre ocorre como foi idealizada.

O projeto DELF escolar no qual o colégio se lançou atualmente exige uma escolha de livros didáticos que correspondam à presente orientação metodológica, cuja prática porém, em sala de aula, ainda está em constante mutação e adaptação.

16 "toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé *"*.

O método *Junior,* da editora Clé International, inaugurou a aprendizagem por tarefas e objetivos tendo em vista a preparação para o DELF. Podemos observar o mesmo percurso nos seguintes livros didáticos, *ET TOI?,* da editora Didier :

BUTZBACH, M., MARTIN, C., PASTOR, D. e SARACIBAR, I. *Junior 1, 2 et 3, méthode de français.* Paris: Clé international, 2001;

LE BOUGNEC, Jean-Thierry e LOPES, Marie-José. *ET TOI ? 1, 2 et 3, méthode de français.* Paris : Didier, 2007.

Os livros didáticos atuais, diferenciados por níveis de escolaridade, prosseguem na mesma linha. Para o Ensino Fundamental, o que segue, para o Ensino Médio, os outros dois demais:

FAVRET, Catherine. *Pixel 1 et 2, méthode de français.* Paris : Clé international, 2011.

CULIOLI, Marc, DUBOIS, Anne-Lise, GALLON, Fabienne, LEROLLE, Martine e TURBIDE, Edith. *Scénario 1, méthode de français.* Paris: Hachette, 2008.

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

Mas o século XXI está apenas começando e o ensino de Francês no Colégio Pedro II se propõe constantemente a abrir-se às novas tendências e experiências pedagógicas que surgirão no futuro.

Considerações finais

Este trabalho se propôs a apresentar o resultado de uma pesquisa básica sobre um acervo específico de livros didáticos de Francês disponíveis no Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) e de reflexões iniciais acerca desse acervo. Examinando alguns desses livros didáticos, tentamos classificá-los por ordem cronológica e metodológica, segundo critérios franceses adaptados e, mostrar um pouco a história do ensino de Francês do Colégio Pedro II, ensino este que participou de todas as etapas importantes da história das práticas pedagógicas da instituição e do Brasil. Essa pesquisa, porém, esbarrou em inúmeras limitações, inerentes à peculiaridade do acervo de livros didáticos de Francês disponíveis no NUDOM, ainda incompleto.

Desta pesquisa inesgotável, resultou a nossa observação sobre o fato de os livros didáticos serem um veículo ilustrador da evolução das metodologias do ensino de Francês como língua estrangeira em geral, na França, no

Brasil e no Colégio Pedro II. Notamos um cuidado da instituição de sempre selecionar os livros didáticos de vanguarda, e por vezes adaptar o seu uso à realidade brasileira. Podemos considerar que houve no colégio três grandes fases de livros didáticos de Francês: a dos grandes livros clássicos de literatura, o séc. XIX até o início do XX, a das produções e edições brasileiras dos professores catedráticos, a primeira metade do séc. XX, e a fase dos livros importados das editoras francesas, adaptando-se o Colégio à política do FLE, a da institucionalização do ensino de Francês pela França, a partir da segunda metade do séc. XX até os nossos dias. Essas três grandes fases foram intercaladas com produções pelos professores de material didático específico, como por exemplo, gramáticas e apostilas.

Esperamos que a finalidade dessa pesquisa tenha sido atingida e que possa estimular a curiosidade na comunidade dos docentes, dos discentes, dos técnico-administrativos da instituição e do público em geral, para conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido pelo Departamento de Francês, e o rico acervo de livros didáticos do NUDOM, sempre disponíveis para quem solicitar observá-los. Os professores do Departamento de Francês, dentre os quais nos incluímos, se orgulham de ensinar uma língua estrangeira que tem tido presença contínua na composição da grade curricular de uma instituição que tem por objetivo estar continuamente na vanguarda das modernas correntes pedagógicas, conservando ao mesmo tempo a tradição de um saber secular.

Referências

ALVIM CORRÊA, Roberto, GUILLOU, Yvonne e RÓNAI, Paulo. **Lectures, langage, littérature, 2º ano colegial.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz e SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos.

Colégio Pedro II, Polo cultural da cidade do Rio de Janeiro, a trajetória de seus uniformes escolares na memória coletiva da cidade. Rio de Janeiro: Mauad, Faperj, 2016.

ANDRÉ, B. e LANDGRAAF, W. **Diabolo Menthe 1 et 2, méthode de français.** Paris: Hachette, 1990.

BEACCO di GIURA, Marcella, JENNEPIN, Domminique, KANEMAN POUGATCH, Massia e TREVISI, Sandra. **Café Crème 1 et 2, méthode de français.** Paris: Hachette, 1997.

BRITO, Floriano. **Grammatica Franceza**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora de Leite Ribeiro & Maurillo,1918.

BRUÉZIÈRE, Maurice e MAUGER, Gaston. **Le français et la vie 1**. São Paulo:

Educom Editora Ltda, Paris: Hachette, 1979.

BUTZBACH, M., MARTIN, C., PASTOR, D. e SARACIBAR, I. **Junior 1, 2 et 3, méthode de français**. Paris: Clé international, 2001.

CAPELLE, Guy e Janine: **La France en direct 1**, Paris : Hachette, 1969.

_____, Guy. **Mise au point 1 et 2, méthode de français**, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, Paris: Hachette, 1983.

_____, CAVALLI, M. e GIDON, N. **Fréquence Jeunes 2, méthode de français.** Paris : Hachette, 1994.

COLÉGIO PEDRO II. **Anuários.** v. I, 1914, v. X, 1937, v. X, 1949-1950.

_____. Disponível em <www.cp2.g12.br > <www.cp2centro.net> Acessos em out. 2016.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.** Paris : Didier, 2001.

CULIOLI, Marc, DUBOIS, Anne-Lise, GALLON, Fabienne, LEROLLE, Martine e TURBIDE, Edith. **Scénario 1, méthode de français.** Paris: Hachette, 2008.

DAYEZ, Y. , LE DREFF, V. , MONNERIE-GOARIN, A. e SIRÉJOLS, É. **ADO 2, méthode de français.** Paris: Clé international, 1999.

DELPECH, Adrien. **Méthode directe et analogique, Método Delpech, Curso Racional de Francês.** v.1, Rio de Janeiro: Livraria Jacintho,1935.

DEZERTO, Felipe Barbosa. **Francês e Colégio Pedro II: um processo de construção de um campo disciplinar escolar (de 1838 a 1945).** Tese. Niterói, UFFF, 2013.

_____. O Français Langue Etrangère e a redistribuição internacional do ensino de francês: o caso do Brasil**.** *Disponível em:* <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/21206>. Acesso em 6 de dezembro de 2017.

DORIA, Escragnolle. **Memória Histórica do Colégio Pedro II**, 1837-1937.

FANTINATO, Maria Teresa de Castello Branco. **Um percurso histórico dos livros didáticos de Francês do Colégio Pedro II.** Coleção O novo velho Colégio Pedro II, v.1, cap.6, p.69-95, Rio de Janeiro: Colégio Pedro II/PROPGPEC, 2017.

FAVRET,Catherine. **Pixel 1 et 2, méthode de français.** Paris : Clé international, 2011.

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

GIBERT, Pierre e GREFFET, Phillipe**. Bonne route 1, méthode de français.** Paris: Hachette, 1988.

HALBOUT, José Francisco. **Gramática Teórica e Prática da Língua Francesa.** T. II, 42. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1947.

_____. **Gramática Teórica e Prática da Língua Francesa.** T. I, 43. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1951.

HAWELKA, Pierre e RÓNAI, Paulo. **Mon quatrième livre, 4a série ginasial.** 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

_____. **Mon troisième livre, 3ª série ginasial.** 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

JAQUIER, Louise e MUNZINGER, Marie. **Méthode directe de Français, 1e année**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

LE BOUGNEC, Jean-Thierry e LOPES, Marie-José. **ET TOI ? 1, 2 et 3, méthode de français.** Paris: Didier, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada*: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236. Disponível em <.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf >. Acesso em 5 de dezembro de 2017.

BELAIR, Edgard. **Diccionário de Verbos Francezes regulares e irregulares conjugados**. Rio de Janeiro: Livraria Educadora Braga Valverde Editores, (sem data).

_____. **Francês: Exercícios de Francês com a Gramática correspondente**. **Coleção: Ginásio seriado.** v.1, Rio de Janeiro: Edições Miniatura, 1950.

_____. **Francês: Dicionário de Pronúncia.** Rio de Janeiro: Editora Conquista,1954.

_____. **Novo Dicionário de Verbos Franceses.** Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1960.

_____. **Manual de Pronúncia Francesa Explicada.** Rio de Janeiro: Gráfica Editora Esperanto, 1971.

LORENZ, Michael Karl e VECHIA, Ariclê. **Programas de ensino da escola secundária brasileira.** 1850-1951. Curitiba: Ed. do autor,1998.

MONNERIE-GOARIN, A. e SIRÉJOLS, É. **Champion 1, méthode de français.** Paris: Clé international, 2001.

PENIDO FILHO, Raul. **Le Français: 3e et 4e années.** 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

POMP, Fanny e VERMEULEN, Gilda. **À votre service.** Rio de Janeiro: Graphog, 1994.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.** Paris : Nathan, Clé international, 1988.

_____. **L'évolution historique des approches en didactique des langues cultures ou comment faire l'unité des unités didactiques**. Conferência no Congresso da ADEAF (Associação para o Desenvolvimento do ensino do Alemão na França),Clermont-Ferrand:2004. Disponível em <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/>. Acesso em: 12 out. 2106.

_____ . **La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures.** Conferência realizada para o site francparler-oif.org, 2010. Disponível em < https://www.christian puren.com/mes-travaux/>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Évolution historique des configurations didactiques.** Disponível em: < www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/ >. Acesso em 10 abr. 2017.

RÓNAI, Paulo. **Gramática Completa do Francês Moderno.** Belém, Fortaleza, Niterói, Rio de Janeiro, São Paulo: J. Ozon+Editor, 1969.

SÁ, Bernardo V. Moreira: **Selecta Franceza para o uso das Escolas do Império do Brasil.** Porto: Livraria Universal, 1883.

Parte II
Literatura e engajamento

Os textos reunidos nesta seção têm como fio comum a ideia de engajamento em sentido amplo. A partir de *corpora* diferentes, às vezes próximos, outras distantes no tempo e/ou em suas características próprias, os autores propõem reflexões que se cruzam nessa noção e se separam nos aspectos e abordagens seguidos.

No primeiro artigo, "Maupassant entre a descrença e o não engajamento", Jorge de Azevedo Moreira retoma a conceituação de "realismo" e "naturalismo" para discutir o papel desempenhado pelo escritor Guy de Maupassant e por seus textos literários no contexto da literatura francesa do final do século XIX. Em meio à construção de uma nova referência de intelectual, para o qual o engajamento político é uma característica forte, Maupassant, fortemente marcado pela descrença em valores até então universais, como família, religião e ciência, se afasta das questões políticas e se concentra no fazer literário. Ao seu não engajamento político corresponde, pois, um engajamento estético.

No extremo oposto, ou seja, no caminho de um consistente engajamento político, encontramos a figura do escritor Émile Zola, modelo desse novo intelectual. No segundo artigo, "A verdade em marcha: o caso Dreyfus", Patrícia Alves Carvalho Corrêa, resgata o célebre caso do oficial francês de origem judaica, Alfred Dreyfus, acusado de traição e severamente punido no final do século XIX. A participação ativa e contundente de Émile Zola na defesa de Dreyfus foi fundamental para que o caso fosse revisto e para que o oficial, comprovadamente inocente, fosse reabilitado. A atuação do escritor também foi decisiva para a construção de seu ethos de intelectual moderno.

No terceiro artigo, "O controverso engajamento de Alfred de Musset", Luiz Paulo dos Santos Monteiro procede à releitura de parte da fortuna crítica de Alfred de Musset, especialmente no que concerne ao engajamento político do poeta e dramaturgo francês. Baseando-se em algumas peças e alguns poemas, o articulista identifica posicionamentos políticos que apontam para um engajamento marcado pelos acontecimentos da época (sobretudo a Monarquia de Julho, em 1830). O cotejo dos textos literários

com a crítica especializada em Musset identifica imprecisões e considerações discutíveis em relação à postura de Musset.

No último artigo desta seção, "O mandato memorial do exilado em Sergio Kokis", Luciano Passos Moraes discute o engajamento político do escritor Sergio Kokis pelo viés do testemunho, no âmbito das escritas migrantes. Nascido no Brasil, Kokis exilou-se no Canadá na época da ditadura militar e escreve seus textos em francês. No *corpus* estudado, o resgate de acontecimentos emblemáticos da luta contra a repressão confirma o caráter testemunhal do texto. Mas o engajamento de Kokis não se restringe a esse caminho: a discussão sobre as construções identitárias do sujeito em deslocamento também atesta o engajamento de ordem política e social.

Pelo viés da ideia de engajamento, os autores propõem releituras e atualizações de escritos e/ou percursos político-literários de quatro escritores que produziram ou produzem seus textos em francês. Separados no tempo – Musset faleceu (1857) antes de Zola publicar seu primeiro livro (*Contes à Ninon*, 1864) e Kokis começa a escrever mais de um século depois dos outros (*Le Pavillon des miroirs*, 1994) – ou contemporâneos – Maupassant frequentou as *soirées de Médan* na casa de Zola -, esses escritores se engajaram de diferentes formas e por diferentes trilhas nas questões políticas, sociais, literárias e/ou estéticas.

Cláudia Almeida

A verdade em marcha: o caso Dreyfus

Patrícia Alves Carvalho Corrêa

Há exatos 120 anos, o consagrado romancista francês Émile Zola, publicava em 13 de Janeiro de 1898, no jornal *L'Aurore,*o seu texto mais renomado e emblemático em defesa do capitão francês de origem judaica Alfred Dreyfus. Acusado injustamente de espionagem e traição à pátria, Dreyfus foi protagonista de um processo fraudulento, e consequentemente, vítima de um dos maiores erros jurídicos da história. Oficialmente intitulado como "Carta ao sr. Félix Faure, Presidente da República" e informalmente célebre como "Eu acuso", o contundente e implacável texto de Zola destinado à defesa de Dreyfus e à denúncia dos verdadeiros culpados foi responsável por mudar o rumo do polêmico processo.

A motivação para escrever este artigo, que se propõe a destacar as principais etapas que compõem "o caso Dreyfus", encontra-se não apenas na comemoração pelos 120 anos de publicação da carta aberta de Zola ao presidente francês Félix Faure, mas igualmente no fato de este episódio, inobstante a sua relevância, ser frequentemente negligenciado nas aulas de literatura francesa do curso de Letras de nossas universidades. É muito comum, portanto, depararmo-nos com estudantes de graduação que desconhecem o chamado "caso Dreyfus". O episódio desperta, em particular, o interesse de pesquisadores acerca do Naturalismo e de seu principal representante francês, Émile Zola. Todavia, seu estudo nos leva para além das fronteiras do Naturalismo, visto que, por meio de sua atuação em defesa do capitão Dreyfus, Zola inaugura o papel do intelectual moderno e engajado, que no século XX seria assumido sobretudo na França,por exemplo,por Sartre e Camus. É pertinente destacar ainda o caráter atual dos questionamentos trazidos a lume ao longo de todo o processo contra o capitão Dreyfus. Ao apontar as graves irregularidades do processo jurídico, Zola não só ajuda a debater o antisemitismo em franca ascensão na França naquele período, mas também promove uma reflexão sobre a legalidade, os interesses da justiça e o papel da imprensa na sociedade. Nada mais atual do que tais reflexões na sociedade brasileira de nossos dias.[17]

17 Não por acaso o senador brasileiro Lindbergh Farias contrário ao impedimento da

O título escolhido para este artigo faz referência ao de uma coletânea de artigos sobre "o caso Dreyfus" publicada por Émile Zola pela primeira vez em 1901. Um ano após o governo francês anistiar todos os envolvidos no caso, Zola decide reunir todos os seus artigos publicados em defesa de Dreyfus em um único volume, intitulado *A verdade em marcha*. Além de inspirar o título de mais um de seus volumes críticos, a sentença "a verdade em marcha" parece refletir o cerne do ideal estético naturalista. Trata-se de um pacto pretensioso que objetiva revelar o que é arbitrariamente julgado como verdadeiro. É a busca pelo que está em vias de manifestar-se, pelo que fatalmente deverá desvelar-se. A verdade estaria, assim, sempre em marcha, em constante trânsito, prestes a vir à tona, e seria ilusoriamente perseguida em diversos planos. Esse afã inesgotável pelo "verdadeiro" pode ser identificado nos artigos de Zola redigidos em defesa do capitão Alfred Dreyfus.

A estrutura de seus romances e de todo o conjunto de sua produção parece organizada de forma a assegurar serventia política. Seja por meio da ficção, narrando pequenos acontecimentos domésticos, seja através de seus artigos políticos ou de suas crônicas de costumes, nos quais descrevia de forma irônica a vida hipócrita do meio burguês e todas as corrupções que o circundam, Zola sempre buscou intervir no meio social. Nesse sentido, afirma sua condição de intelectual moderno, um homem de seu século, capaz de opinar e agir. Em contraposição ao princípio da arte pela arte, Zola acreditava na importância da participação do artista na vida social, compreendendo a arte como um veículo eficaz de intervenção na sociedade. Não se contentava em descrever os meios sociais; almejava transformá-los, propondo um futuro calcado na ciência e na racionalidade. Daí sua defesa de uma República naturalista, que permanecesse lado a lado com a ciência, considerasse os meios e as circunstâncias e não favorecesse uma classe social em detrimento de outra.

> [...] o naturalismo é uma literatura republicana, se consideramos a República como o governo humano por excelência, baseado na pesquisa universal, determinado pela maioria dos fatos, respondendo em uma palavra às necessidades observadas e analisadas de uma nação. Toda a ciência positivista de nosso século está aí (ZOLA, 2006, p. 361, tradução nossa).[18]

---

presidente Dilma Rousseff serviu-se em seu discurso em defesa da então presidente, durante a sessão de votação do impedimento pelo Senado, da mesma forma verbal ("eu acuso") adotada por Zola em seu texto mais conhecido sobre "o caso Dreyfus".

18 No original: "[...] le naturalisme est une littérature républicaine, si l'on considère la République comme le gouvernement humain par excellence, basé sur l'enquête universelle, déterminé par la majorité des faits, répondant en un mot aux besoins observés et analysés

Ao final do século XIX Zola já era um romancista renomado, consagrado pelo público e reconhecido por seus pares. Por sua intensa e eclética colaboração em jornais e revistas, que se estendia da crítica literária à política, era constantemente chamado a opinar publicamente sobre diversos assuntos. "O caso Dreyfus" foi sem dúvida o assunto mais polêmico e de maior repercussão sobre o qual Zola foi chamado a manifestar-se. Reconhecido inimigo da censura e da repressão, Zola participou ativamente do polêmico caso que agitou a imprensa no final do século XIX.

Ele não só emitiu opiniões críticas sobre a questão, como também atuou diretamente no episódio, sendo inclusive penalizado judicialmente. Além disso, tem sua ordem da Legião de Honra revogada e vê se esvair a chance de ocupar uma cadeira na Academia Francesa. Absolutamente convicto da inocência de Dreyfus e indignado com a injustiçada condenação alicerçada em documentos falsos, Zola não se intimidou. Sua verve de romancista, bem como seu inquestionável capital simbólico foram imprescindíveis para o restabelecimento da verdade sobre o todo o processo.

"O caso Dreyfus" teve início em setembro de 1894 quando uma agente secreta do serviço de inteligência do Exército francês interceptou carta destinada ao adido militar alemão a serviço em Paris. Em razão do conteúdo do documento, que expunha informações sobre peças de artilharia e revelava segredos de estratégia militar, o ministro da Guerra decidiu abrir um processo sobre o fato. Depois de breve investigação, o capitão Alfred Dreyfus, oficial de origem judaica, alsaciano e com passagem pelo Estado-Maior, foi apontado como principal suspeito pelo crime de espionagem. Em seguida, laudos grafológicos de origem duvidosa reconheceram a autenticidade da caligrafia de Dreyfus no tal documento, mais conhecido como *le bordereau*.[19] O processo correu rapidamente e o capitão foi condenado ainda no mesmo ano.

Com o crescimento do antissemitismo e a ampla divulgação do caso pela imprensa, Dreyfus tornou-se presa fácil dos interessados em incriminá-lo. A opinião pública manipulada pela imprensa voltou-se rapidamente contra o acusado e clamou por justiça. Antes de ser conduzido à prisão, no entanto, o capitão judeu fora expulso do Exército, sendo ainda vítima de um ato de humilhação no pátio da Escola Militar em Paris. Tudo devidamente documentado pela imprensa e testemunhado pela multidão espectadora.

As irregularidades do processo, no entanto, geravam inúmeras diver-

d'une nation. Toute la science positiviste de notre siècle est là".

19 Há quem sustente a ideia de que esse documento nunca existira de fato. Ele teria sido forjado pelo alto comando do Exército francês, a fim de mostrar a todos como um traidor deveria ser exemplarmente punido. Naquela época, no entanto, não houve quem cogitasse tal hipótese (cf. SENNA, 2005).

gências atraindo a atenção de diferentes intelectuais. Dreyfus fora julgado a portas fechadas, com uma celeridade incomum nos trâmites jurídicos da época, bem como teve seu direito de defesa cerceado, pois seus advogados não tiveram acesso ao *dossier* preparado contra ele. Soma-se a isso o fato de, embora réu primário, não ter tido a pena abrandada, sendo condenado à prisão perpétua na Ilha do Diabo, na Guiana Francesa. Prisão esta destinada a presos de grande periculosidade.

O assunto ganhou assim repercussão internacional. Jornais londrinos o noticiaram, dando-lhe algum destaque. Exilado em Londres, desde julho de 1894, o jurista brasileiro Rui Barbosa acompanhou a questão com interesse por meio dos jornais ingleses. Dois dias depois da cena de humilhação da qual fora vítima Alfred Dreyfus no pátio da Escola Militar, Rui Barbosa escreve um texto em defesa de Dreyfus.[20]Três dias depois, envia-o ao *Jornal do Commercio*, periódico carioca com o qual colaborava. Publicado no dia 3 de fevereiro de 1895, o artigo de Rui Barbosa é, portanto, anterior ao primeiro artigo de Zola sobre o caso, publicado no jornal *Figaro* em 25 de novembro de 1897. Na condição de jurista, Rui Barbosa analisou as questões políticas, bem como as irregularidades e as inconsistências do processo jurídico:

> Tudo quanto ressumbra das causas que geraram a terrível sentença, resume-se na frase interrompida, em que Madame Démange, ao abrir da audiência, declarou que a acusação inteira assentava exclusivamente em um documento contestado. A esta revelação do advogado, o oficial presidente lhe cortou a palavra, votou-se o *huis-clos*, e a instância imergiu no mistério, cujo termo é a condenação do acusado a penas de irresgatável infâmia. (*apud* ZOLA; BARBOSA, 2007, p. 57).

> [...] o observador estrangeiro dificilmente poderá furtar-se a uma impressão de dúvida em face do caso Dreyfus. Esse homem estava condenado pela intuição geral de seus compatriotas, antes de sê-lo pelo tribunal secreto que o julgou. (*apud* ZOLA; BARBOSA, 2007, p. 74).

O brasileiro fez apologia da democracia e denunciou os excessos do militarismo, por meio da narração e da descrição do ato de humilhação ao qual Dreyfus foi injustamente submetido. Ele reconhecia naquela cena um profundo desrespeito à dignidade da pessoa humana, postulado do regime

20 O artigo de Rui Barbosa ganhou destaque no Rio de Janeiro e chegou até mesmo a ser publicado em Buenos Aires. Não há, no entanto, nenhuma notícia da repercussão do texto na Europa (cf. LÍSIA, 2007, p. 24).

republicano por excelência. O texto de Rui Barbosa deve ser compreendido como o discurso de um expatriado que se identifica com o drama alheio. Travestidas pela eloquência, as palavras de Rui Barbosa são as de um jurista revoltado contra o arbítrio do qual fora igualmente vítima em seu país (cf. SENNA, 2005). Também ele tinha sido injustamente acusado de ser o mentor intelectual da segunda Revolta da Armada, em 1893, durante o governo do Marechal Floriano Peixoto.

> O formidável espetáculo fora preparado com todos os requintes da encenação regulamentar. Quando o condenado entrou no quadrângulo da Escola Militar, as insígnias, que ainda lhe sobressaíam na farda, já não figuravam ali senão por artifício convencional, como outros tantos estigmas no peito e na fronte daquele homem. O alfaiate substituíra de véspera as costuras por alinhavos; o cutileiro partira e ressoldara a espada, que no outro dia se devia quebrar publicamente diante das tropas. A lenta e implacável pragmática esgotou no flagelado o cálix das afrontas possíveis. Se entre elas não figura o esbofeteamento, dir-se-ia que não é senão para poupar à mão do executor o vilipêndio do contato com o rosto do réprobo. Desde o képi até as listas vermelhas das calças, um a um, lhe caíram aos pés, arrancados por um subalterno, os emblemas da dignidade militar (Rui BARBOSA *apud* ZOLA; BARBOSA, 2007, p. 58).

Rui Barbosa também não deixou de apontar diferenças significativas entre o sistema judicial francês e o inglês. Mais sóbria e alheia às alucinações provocadas pelo clamor popular que dominava a França na ocasião, a imprensa inglesa, segundo o brasileiro, deu a notícia com a retidão que lhe era própria. Os jornais *PallMallGazette*e *Daily Graphic* publicaram respectivamente:

> Segundo todas as informações, o capitão Dreyfus sofreu a provação mais dilaceradora, a que se podia expor um homem, de cuja sensibilidade moral ainda restasse alguma coisa, com um estoicismo antes conciliável com o sentimento da inocência do que com a consciência do crime (*apud* ZOLA; BARBOSA, 2007, p. 63).

> As dúvidas existentes e francamente exprimidas fora da França na questão da criminalidade ou inocência de Dreyfus não sofrerão quebra, por certo, em presença da singular fortaleza com que o condenado padeceu o medonho castigo. A sua firme protestação de inculpabilidade tende naturalmente a suscitar a crença de algum erro cometido contra ele (*apud* ZOLA; BARBOSA, 2007, p. 63).

Rui Barbosa também exaltou o passado ilibado do acusado:

> Ora, Dreyfus não tinha no seu passado uma nódoa, um traço duvidoso. Quinze anos de serviços imaculados e a alta posição de confiança, que ocupava no mais delicado ramo da administração da guerra, definem-lhe a fé de ofício. A superabundância dos seus recursos, a opulência de sua família, a simplicidade dos seus hábitos, a sua aversão ao jogo, a concentração exclusiva da sua vida particular nas afeições domésticas excluem a suspeita das seduções tenebrosas frequentemente a explicação obscura dessas catástrofes da honra (*apud* ZOLA; BARBOSA, 2007, p. 61).

A reviravolta do caso aconteceu em 1896, quando o tenente-coronel Picquart declarou possuir fortes evidências de que o verdadeiro culpado pelo crime fora o comandante Esterhazy. A acusação e a condenação de Dreyfus teriam sido uma estratégia do comando militar para desviar a atenção da imprensa do verdadeiro responsável. Mathieu Dreyfus uniu-se a Picquart e foi aos jornais acusar publicamente o comandante Esterhazy, a fim de iniciar forte campanha pela libertação do irmão. Foi, contudo, o jornalista e escritor francês de origem judaica Bernard-Lazare, que, desde 1896, procurava despertar a atenção do meio intelectual e da opinião pública sobre a injustiça cometida contra Dreyfus, quem persuadiu Zola a mobilizar-se a favor do acusado.

Diante da gigantesca repercussão do caso, o romancista resolve engajar-se seriamente na questão. Zola não foi o único francês a atuar na defesa do oficial judeu. Os "*dreyfusards*", como ficou conhecido o grupo de defensores de Dreyfus, também contaram com a participação de outros nomes importantes, como os de Anatole France e Marcel Proust. Tal como Zola, os dois literatos escreveram artigos e assinaram manifestos em defesa de Alfred Dreyfus, mas nenhum desses textos promoveu tanto clamor e suscitou tanta polêmica quanto os de autoria de Zola.

O primeiro artigo de Zola em defesa de Dreyfus foi publicado no jornal *Figaro* em novembro de 1897. No mês seguinte, saíram mais três artigos: "Averbação", "Carta à juventude" e "Carta à França". Fazendo coro aos artigos de Zola, Bernard-Lazare publicou seu terceiro manifesto sobre o caso, "Como se condena um criminoso". Na semana subsequente à publicação de "Carta à França", o jornal *L'Aurore* estampou, em sua primeira página, sob o título de "Eu acuso", a polêmica carta de Zola ao presidente francês Félix Faure. Embora dirigida de forma petulante ao chefe de Estado, a carta foi escrita de forma a ter toda a sociedade francesa como destinatário.

Nela, Zola compromete-se em revelar toda a verdade sobre o caso. Lista o nome dos verdadeiros culpados e, anaforicamente, reitera suas acusações. O texto se encerra com oito frases de caráter implacável que se iniciam com a forma verbal "*J'accuse...*".[21] Além disso, narra as estratégias dos inimigos de Dreyfus para levá-lo à condenação, dando destaque à forma pela qual a opinião pública fora influenciada contra o jovem oficial judeu. O Ministério da Guerra é duramente acusado de promover, sobretudo por meio dos jornais *L'Éclair* e *L'Écho de Paris*,intensa campanha contra Dreyfus, a fim de encobrir os próprios erros. O termo "verdade" é empregado ao menos vinte vezes, e seu adjetivo correspondente transborda no texto, o que só reflete a obstinação de Zola em trazer à tona o que está escondido, camuflado, o que ninguém conhece. Mesmo fora do âmbito da literatura, a pretensiosa tarefa de desvelar parece ainda lhe caber.

Cinq Centimes

JEUDI 13 JANVIER 1898

Directeur ERNEST VAUGHAN

L'AURORE

Littéraire, Artistique, Sociale

ERNEST VAUGHAN

J'Accuse...!

LETTRE AU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE

Par ÉMILE ZOLA

LETTRE A M. FÉLIX FAURE Président de la République

Monsieur le Président,

Me permettez-vous, dans ma gratitude pour le bienveillant accueil que vous avez fait un jour, d'avoir le loyal souci de votre gloire, de vous dire que votre étoile, si heureuse jusqu'ici, est menacée de la plus malheureuse des taches?

Vous êtes sorti vain et sauf des basses calomnies, vous avez conquis le cœur. Vous apparaissez désormais comme le gardien de la Loi, le stoïque que l'ultimate vaincu a dû jurer la France, et vous vous préparez à présider un solennel triomphe de notre Exposition universelle, qui consacrera, pour le monde entier, le rayonnement de la Grande Nation pacifiée de toutes ses vertus — — Jusque-là, que vous faut-il rêver? — un crime abominable allait frapper la conscience du pays entier, qui, par le fait de ses complicités, tarirait, malgré vous, à votre source, la joie du lendemain. Il est dit, la Pitié sur la terre pour mettre l'épouvante en tous ceux qui vont vous approcher.

Prenons le cas net, le cas le plus simple. Un officier, le plus innocent de tous, de par le crime d'hommes plus coupables. Mes seuls ennemis sont ceux qui ont intérêt à ce que la lumière ne se fasse pas, ceux qui ont intérêt à ce que le coupable reste en sécurité, et, au-dessus de tous, ceux qui ont intérêt à ce que le doute, le soupçon, demeurent sur le nom du chef d'état-major qui a signé, de sa main, le bordereau initial, ceux qui, enfin, ne voient dans l'affaire Dreyfus, le piège dont les brigades à ruse de haute lutte, les coquins de mon, ont enveloppé honnêtement, par devoir patriotique, un général trompé.

Ah! cette première affaire, elle est en ténébreuse, pour qui la connaît dans ses détails vingt fois accablants. L'honnête Dreyfus, le piège dont brigades à ruse de haute lutte, les coquins de mon, ont enveloppé honnêtement, par devoir patriotique, un général trompé.

Ah! cette première affaire, elle est en ténébreuse, pour qui la connaît dans ses détails vingt fois accablants. L'honnête Dreyfus, le piège dont brigades à ruse de haute lutte, les coquins de mon, ont enveloppé honnêtement, par devoir patriotique, un général trompé.

Ah! cette première affaire, elle est en ténébreuse, pour qui la connaît dans ses détails vingt fois accablants. L'honnête Dreyfus, le piège dont brigades à ruse de haute lutte, les coquins de mon, ont enveloppé honnêtement, par devoir patriotique, un général trompé.

Ah! cette première affaire, elle est en ténébreuse, pour qui la connaît dans ses détails vingt fois accablants. L'honnête Dreyfus, le piège dont brigades à ruse de haute lutte, les coquins de mon, ont enveloppé honnêtement, par devoir patriotique, un général trompé.

Ah! cette première affaire, elle est en ténébreuse, pour qui la connaît dans ses détails vingt fois accablants. L'honnête Dreyfus, le piège dont brigades à ruse de haute lutte, les coquins de mon, ont enveloppé honnêtement, par devoir patriotique, un général trompé.

Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Primeira página do Jornal L'Aurore, onde a carta de Zola foi publicada pela primeira vez, em 1898.

21 "Eu acuso..."

> E como foram ousados, serei de minha parte ousado também. Vou falar a *verdade*, pois prometi resguardá-la, já que a justiça, conspurcada diversas vezes, não faz isso, plena e inteiramente. Tenho o dever de falar, eu não quero ser cúmplice. [...] E será à Sua Excelência, senhor presidente, que dirigirei meus clamores, a *verdade*, com toda a força da minha revolta de homem honesto. Conheço a sua honra e, por isso, sei que ignora a *verdade*. A quem mais eu poderia denunciar a turba malfeitora dos *verdadeiros* culpados, que não à Sua Excelência, o primeiro magistrado do país? (*apud* ZOLA; BARBOSA, 2007, p. 36).[22]

> Acuso o comandante du Paty de Clam de ter sido o criador diabólico do erro judicial [...].
> Acuso o general Mercier de ter se tornado cúmplice, ainda que por fraqueza de caráter, de uma das maiores iniquidades do século.
> Acuso o general Billot de ter tido entre mãos as provas indubitáveis da inocência de Dreyfus e de tê-las ocultado, tornando-se, pois culpado de crime de lesa-humanidade e lesa-justiça, por motivos políticos e para livrar um Estado-Maior comprometido.
> Acuso o general Boisdeffre e o general Gonse de tornarem-se cúmplices do mesmo crime [...].
> Acuso o general Pellieux e o comandante Ravary de terem feito uma investigação criminosa, um inquérito da mais monstruosa parcialidade [...].
> Acuso os três especialistas em grafologia, os senhores Belhomme, Varinard e Couard de terem emitido pareceres mentirosos e fraudulentos [...].
> Acuso o Ministério da Guerra de ter promovido na imprensa, particularmente no *L'Éclair* e no *L'Écho de Paris*, uma campanha abominável para manipular a opinião pública e acobertar sua falha.
> Acuso por fim o primeiro Conselho de Guerra de ter violado o direito, condenando um acusado com base em um documento secreto, e acuso o segundo Conselho de Guerra de ter encobertado essa ilegalidade, por ter recebido ordens, cometendo por sua vez o crime de absolver conscientemente um culpado. (*apud* ZOLA; BARBOSA, 2007, p. 51-53)

Cerca de trezentos mil exemplares do jornal foram distribuídos (cf. MITTERAND, 1995, p. 112), um número exorbitante comparado a tiragem média de 30.000 exemplares dos jornais parisienses na última década do

22 Grifo nosso.

século XIX. O texto panfletário de Zola ganhou as ruas de Paris, atingiu estrondosa repercussão, promovendo inclusive a publicação, no dia seguinte, de um protesto assinado por diferentes intelectuais que solicitavam a revisão do processo responsável pela condenação de Alfred Dreyfus. Compreendido como um ato revolucionário, uma declaração pública de condenação ao antissemitismo, de caráter antimilitar e republicano, o artigo tornou-se célebre, repercutindo no pensamento filosófico e jurídico da época.

> Depois de "Eu acuso", senão a verdade, pelo menos a revisão, estava em marcha, e nada, efetivamente, podia detê-la. Tinha sido preciso, para isso, a extraordinária conjunção do estatuto social e moral de um escritor, o capital simbólico acumulado, o atrevimento estratégico e a competência polêmica – e, de certa forma, poética – para elevar um caso judiciário à categoria de mito. [...] e assim, o poder político encontra na palavra de um grande escritor o contrapoder que o equilibra, e que lhe impõe respeito (MITTERAND, 1994, p. 47, tradução nossa).[23]

Enquanto o artigo de Rui Barbosa é o de um advogado, centrado, sobretudo, na argumentação, a carta de Zola apresenta-se como um texto escrito por um romancista. Há nela certo senso dramático e ao mesmo tempo poético, que se apoia na própria técnica narrativa. Paradoxalmente, em "Eu acuso", texto no qual Zola se revela mais uma vez imbuído da tarefa de desvelar, o ficcionista "não escreve como um naturalista, mas, sim, antes, como romântico, que se apaixona pela causa, se inflama e vitupera" (SENNA, 2005). O tom veemente empregado por Zola, bem como o caráter essencialmente passional do texto podem ainda ser justificados pelo fato de o romancista publicar seu artigo num momento crucial do caso, quando a repercussão era imensa e a opinião pública se manifestava de forma acalorada contra o acusado.

A ousadia e a petulância de Zola, refletidas já no título do artigo, no entanto, custaram-lhe caro. Poucos dias depois da publicação, foi ele intimado pela justiça francesa. Audacioso, escreve novo artigo, no qual reitera a inocência do capitão Dreyfus, e coloca a própria obra como garantia. A Corte o condena por difamação a um ano de prisão e ao pagamento de uma multa de 3.000 francos. A fim de evitar o cárcere, Zola

23 No original: "Après 'J'accuse', sinon la vérité du moins la révision était en marche, et rien, effectivement, ne pouvait l'arrêter. Il avait fallu, pour cela, l'extraordinaire conjonction du statut social et moral d'un écrivain, du capital symbolique accumulé, de la hardiesse stratégique et de la compétence polémique — et, d'une certaine façon, poétique — élevant une affaire judiciaire au rang de mythe. [...] Il arrive ainsi que le pouvoir du politique trouve dans la parole d'un grand écrivain le contre-pouvoir qui l'équilibre et qui le tient en respect".

refugia-se na Inglaterra, onde dá continuidade à sua obra romanesca. Seus artigos, somados à enorme mobilização de diferentes intelectuais da época, parecem, todavia, surtir efeito. Em 1899, o processo foi reaberto e, no ano seguinte, o Estado concedeu anistia a todos os envolvidos no caso.

Zola pôde, então, retornar a Paris, onde ainda publicou artigos que analisavam a questão. Em 1901, um ano antes de sua morte, portanto, decide reunir todos os textos que havia produzido sobre o caso em um único livro, uma coletânea que deveria chamar-se *A verdade em marcha*. O título foi inspirado numa frase sua: "A verdade está em marcha e nada a deterá",[24] presente no artigo "Averbação" a respeito do "caso Dreyfus", publicado no jornal *Figaro* em novembro de 1897. Ele sabia que a verdade estava a caminho, e que, mais cedo ou mais tarde, seria revelada.

Ironicamente, aquele que tanto lutou para restabelecer a verdade dos fatos não pôde presenciar o momento no qual ela finalmente veio à tona. Somente em 12 de julho de 1906, quatro anos depois da morte do romancista, o capitão Dreyfus foi reconhecido como inocente, reincorporado ao exército e sagrado cavaleiro da Legião de Honra. O caso, porém, parecia predestinado a não ter um final glorioso. Alguns anos mais tarde, em 1908,enquanto participava da cerimônia da transferência das cinzas de Zola para o Panthéon de Paris, Alfred Dreyfus foi baleado por dois tiros disparados por Louis Grégori,um nacionalista radical, provavelmente ainda convencido de sua culpa. Apesar de toda dilaceração moral do qual fora vítima, do cárcere em uma das mais tenebrosas prisões do mundo, e de mais este atentado à sua vida, Dreyfus viveu até os 75 anos, morrendo em Paris, em 12 de julho de 1935.

Em 1985, Jack Lang, então ministro da Cultura francês, encomendou ao artista plástico francês de origem judaica Louis Mitelberg (de pseudônimo Tim) uma estátua em homenagem a Alfred Dreyfus e sugeriu que a mesma fosse instalada emblematicamente no pátio da Escola Militar, em Paris, cenário da fatídica cena de humilhação da qual fora protagonista Dreyfus. O ministro da Defesa refutou tal ideia e propôs que a mesma fosse exposta no Jardim de Tuillerie, onde permaneceu até 1994, quando foi transferida para a praça Pierre Lafue, no 6e*arrondissement* de Paris e ainda lá permanece. Mais recentemente, em 2006, decorridos cem anos da anulação do julgamento do Conselho de Rennes, que condenou Dreyfus, o prefeito de Paris, Bertrand Delanoë, filiado ao Partido socialista, tentou novamente transferir a estátua em homenagem a Dreyfus para a Escola Militar. Mas o general Henri Bentégeat, então chefe do Estado Maior do Exército não consentiu a

24 Tradução nossa; no original: "La vérité est en marche, et rien ne l'arrêtera."

transferência. Esses acontecimentos revelam assim quão profundas são as marcas deixadas pelo "caso Dreyfus" na história mais recente da França.

Quanto a Zola, cogita-se que sua misteriosa morte por asfixia,em 29 de setembro de 1902, poderia ter sido criminosamente arquitetada por um descontente "*antidreyfusard"*. O acusado teria se aproveitado de uma obra na casa ao lado para tampar a saída da chaminé do quarto onde o romancista dormia. É possível, assim, que Zola tenha pagado com a vida o alto preço da verdade, e que tenha sido ele mesmo o protagonista de um *fait divers* tipicamente naturalista.

Mais do que nunca, é importante notar que Zola participa do caso na condição de intelectual de prestígio, capaz de intervir efetivamente na sociedade. Ao relacionar literatura, ciência e política, como se observa em seu artigo "A República e a literatura", no qual compara escritores naturalistas e políticos republicanos, o romancista reafirma a importância da literatura e do homem das letras na constituição dos governos e na organização da sociedade. Seu compromisso em expor o verdadeiro parece estender-se, portanto, para além dos limites literários, tornando-se um ideal ético. Nesse sentido, sua participação no "caso Dreyfus" encontra-se em concordância com a poética naturalista, pois reflete não apenas seu obsessivo desejo em privilegiar sempre a realidade dos fatos, mas também a luta pelo ideal democrático republicano.

Referências

CORRÊA, Patrícia Alves Carvalho. **O naturalismo em perspectiva comparada: de Zola a Aluísio Azevedo.** 2011. 296 f. Tese de doutorado. – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LISIAS, Ricardo. Introdução. In: ZOLA, E.; BARBOSA, R. **Eu acuso!; o processo do capitão Dreyfus**. São Paulo: Hedra, 2007.

MITTERAND, Henri.Pourquoi Zola a écrit 'J'accuse'.**Histoire,** n.173, p. 44-47, 1994.

____. **Zola; la vérité en marche**. Paris: Gallimard, 1995.

SENNA, Marta de. O advogado escritor e o escritor advogado: Rui Barbosa, Zola e o caso Dreyfus. **Cadernos Neolatinos; Émile Zola e o naturalismo**, Rio de Janeiro, ano 4, abr. 2005. 1 CD-ROM.

ZOLA, Émile. La République et la littérature. In: __. **Le roman expérimental**. Paris: GF Flammarion, 2006.

____.**La vérité en marche; l'affaire Dreyfus**. Paris : Flammarion, 1969.

ZOLA, Émile; BARBOSA, Rui. **Eu acuso! O processo do capitão Dreyfus**. Tradução e organização de Ricardo Lísias. São Paulo: Hedra, 2007.

Maupassant: entre a descrença e o não engajamento

Jorge de Azevedo Moreira

Muitas vezes apontado como um autor naturalista, Guy de Maupassant se afasta de alguns pontos idealizados pelo mentor daquela escola, Émile Zola. Uma das diferenças mais marcantes é o não engajamento político de Maupassant, que destoa da figura ativista de Zola. Partindo do princípio que um engajamento deriva da crença em uma causa, propomos explicar o não engajamento de Maupassant pela descrença e o pessimismo que encontramos em seus textos artísticos e mesmo jornalísticos. Não tencionamos mergulhar no universo biográfico do escritor normando a fim de descobrir se esse pessimismo é causa ou efeito de seu não engajamento. Nosso foco é estudar sua perspectiva pessimista como expressão de seus textos, e não como um elemento de sua vida pessoal, ainda que reconhecendo a interinfluência entre essas duas instâncias.

Postulamos que a descrença e o pessimismo maupassantianos se devem à desconstrução que as noções de religião, família e ciência sofrem em sua obra. Buscaremos justificar esse ponto de vista analisando algumas crônicas, além de determinados contos realistas e fantásticos, ressaltando a contiguidade entre estes dois últimos gêneros.

Inicialmente, faz-se necessário relacionar Maupassant aos conceitos de realismo e ao projeto naturalista.

Maupassant e o projeto naturalista

Um dos mais famosos escritores franceses do século XIX, constante nas mais variadas antologias de literatura daquele período, Guy de Maupassant (1850-1893) é comumente referido como um autor "realista" e "naturalista". Essas duas qualificações, cuja diferença, aliás, nem sempre é bem compreendida, podem se mostrar demasiadamente redutoras no que diz respeito à compreensão de sua obra. Por essa razão, achamos por bem tecer algumas breves explicações sobre os dois conceitos levantados acima.

O primeiro rótulo, "realista", embora muito frequente na história literária, está longe de ter um sentido único e estável. Tomando como base

as ideias sobre o tema formuladas por Roman Jakobson, no artigo "Du réalisme artistique" (1965), escrito originalmente em 1921, por Pierre Cogny, em sua obra propedêutica *Le Naturalisme* (1953), e por Jean Fabre, no ensaio sobre literatura fantástica *Le miroir de sorcière* (1992), achamos ser possível apontar ao menos três acepções para o adjetivo "realista" dentro do domínio literário.

Poderíamos chamar de "realistas" as obras, ou pelo menos, passagens dessas obras, que se pautem na chamada verossimilhança. Embora este último termo também tenha diferentes sentidos, tomamos "verossimilhança" aqui como as noções que o público leitor aceita como críveis, como passíveis de realmente acontecer, dentro de um determinado contexto social e histórico. Ainda que tal conceituação seja oscilante, já que o senso comum se altera com a sociedade e com a época, é possível vincular o realismo a uma certa ancoragem na realidade referencial e ao entendimento desta numa dada conjuntura sócio-histórica. Em suma, "realista", nessa primeira acepção, seria da ordem do provável e mesmo do verificável.

Em segundo lugar, "realista" pode ser considerado como uma visão de mundo que se opõe ao chamado "idealismo". Assim sendo, de um lado descrevem-se os homens como pretensamente são, com virtudes e, sobretudo, falhas; de outro, ressaltam-se seus aspectos positivos, pintando-se os homens como deveriam ser. Obviamente, essa perspectiva se situa além dos campos da literatura, fazendo parte mesmo do comportamento humano em geral. De fato, Pierre Cogny observa que o espírito humano, em todas as épocas, sempre se dividiu entre essas duas perspectivas, a realista e a idealista (COGNY, 1953, p. 13).

Por fim, em terceiro lugar, "realista" serviria para qualificar um estilo de época determinado, circunscrito a um intervalo de tempo preciso, a segunda metade do século XIX, ao qual costumeiramente se atribui como grande característica o fato de constituir um movimento oposto ao romantismo. Certamente é tomando como base essa terceira acepção que se costuma colocar Guy de Maupassant no rol dos escritores realistas. Contudo, algumas ponderações sobre esse quadro terminológico se fazem necessárias para melhor entendermos a presença de Maupassant na tradição literária.

É preciso reconhecer, antes de mais nada, que os três sentidos da palavra "realista", tal como os apresentamos, não se excluem, antes podendo convergir dentro de uma perspectiva literária. Se há um estilo de época denominado "realismo" (acepção 3), é porque este se baseia num determinado quadro de características gerais fundamentadas numa noção de

verossimilhança, entendida aqui como o que transparece como provável para o senso comum (acepção 1); por sua vez, este senso comum se baseia frequentemente mais numa compreensão pragmática da realidade do que numa visão idealizada sobre ela (acepção 2).

Entretanto, algumas considerações se impõem. A destacada oposição entre romantismo e realismo, que foi, diga-se de passagem, explicitada por vários autores realistas em ensaios ou manifestos, não pode ser encarada como uma ruptura total e inapelável. Apesar de usuais, histórias sentimentais com situações idealizadas e personagens de espírito puro não podem representar a totalidade do romantismo. Há todo um lado de análise e crítica política presente em autores como Victor Hugo, por exemplo, que não deve ser ignorado. Deve-se levar em conta que mesmo os romances e contos com as narrativas mais sentimentais e ingênuas traziam elementos de verossimilhança, como a descrição de hábitos e cenários reconhecíveis pelo leitor, além da menção a acontecimentos e figuras históricas.

Ademais, é preciso ter em mente que a passagem do romantismo para o realismo se deu por intermédio de uma transição gradual, e não de uma revolução instantânea. Balzac e Stendhal, dois escritores que passaram à história por conta, entre outros fatores, da precisa descrição comportamental que faziam de seus personagens, tiveram sua produção literária totalmente efetuada na primeira metade do século XIX. É por isso que, em sua obra *Mimésis*, Eric Auerbach se refere a ambos como "escritores da geração romântica". Levando em conta o intuito de Auerbach nesse estudo, evidenciado no subtítulo "a representação da realidade na literatura ocidental", podemos concluir que Balzac e Stendhal foram autênticos escritores realistas já no romantismo. Não se deve esquecer que, mesmo estabelecendo relações de oposição a fim de marcar sua identidade, os escritores realistas costumavam reconhecer a influência do romantismo em suas obras; Émile Zola declara mesmo que os escritores da segunda metade do século XIX são "filhos do romantismo" (ZOLA, 1971, p. 107).

Uma coisa a ser destacada do artigo de Jakobson, ao qual aludimos anteriormente, é que ele não usa o termo "estilo de época" para tratar da estética realista, preferindo "escola". Nossa opção por "estilo de época" se deve à noção mais ampla que essa expressão sugere, inclusive ressaltando a contextualização temporal. Em contrapartida, pensamos que "escola" possui um sentido mais específico, remetendo a grupos mais coesos e restritos, organizados em torno de artigos e manifestos críticos. Na tradição literária francesa, diferente do que ocorreu no Brasil por muito tempo, essa distinção se mostra muito oportuna. Antes da semana de arte moderna de 1922, são pouco repre-

sentativos em nosso país os grupos literários unidos em torno de uma filosofia em comum. Na França, a situação é diferente, uma vez que o século XIX testemunhou o nascimento de diversas escolas literárias e artísticas. Houve, naquele país, por exemplo, uma escola dita "realista", formada por nomes como Champfleury, Duranty e Murger, todos muito pouco conhecidos hoje em dia. É, pois, sob a amplitude conceitual do estilo de época chamado "realismo", e não ao pertencimento a essa "escola realista", que autores como Flaubert, Maupassant e Zola consagraram-se como "realistas".

Se a referida escola realista teve pouca relevância na literatura francesa em termos de nomes e obras, o mesmo não pode ser dito da escola naturalista, organizada em torno da figura de Émile Zola (1840-1902). Escritor de sucesso e importante figura pública, Zola deixou um importante legado na literatura mundial. Buscando inovações na criação literária, o autor de *L'Assommoir* pega por empréstimo das ciências de sua época as bases teóricas para aplicar em seus romances. A medicina experimental, de Claude Bernard, lhe serve de importante modelo: curiosamente, até certa altura do século XIX, havia uma forte tendência a considerar a medicina como arte e não ciência, situação que Bernard se empenha em combater com seu método experimental (ZOLA, 1971, p.59).

Inspirado não só na medicina, como também na química, Zola busca criar romances que estudem as diversas redes de causa e efeito que influenciariam a vida e o comportamento de seus personagens. Obviamente, a literatura tem características muito diferentes dessas duas áreas do saber, fato do qual Zola tinha plena consciência. Esse foi um dos motivos que justificou sua investida numa literatura de cunho realista, expressando uma visão pretensamente fiel da realidade, calcada no cientificismo e no objetivismo, de um lado, e afastada do sentimentalismo exacerbado, típico dos românticos, do outro. Seja como for, Zola não considera que a criatividade deva ser subalterna à análise objetiva dos fatos. Sua obra, afinal, se constrói sobre um estilo com metáforas e hipérboles, entre outras figuras textuais, que o afastam da linguagem seca e objetiva de artigos científicos.

Uma característica importante dessa abordagem literária, sublinhada por Zola, é que o romancista não pode se limitar a ser um observador. A observação dos dados iniciais é apenas a primeira etapa de seu processo de criação, devendo ser sucedida pela experimentação, isto é, por uma dinâmica na qual os atos de cada personagem influenciarão seu próprio destino, conforme as condições de determinismo de cada situação (ZOLA, 1971, p.63-64). Isso explica por que esse processo de criação literária foi chamado por Zola de "romance experimental".

Um aspecto que deve ser ressaltado é justamente o caráter de ação, e não de passividade, proposto pela teoria do romance experimental. Essa postura ativa deve ser imbuída de um aspecto moral, o que é enfatizado na expressão "moraliste expérimentateur", empregada por Zola (ZOLA, 1971, p.77). Mesmo reconhecendo que, naqueles tempos de revolução industrial, a tecnologia trazia miséria para o povo, era com otimismo que Zola via a ciência – um otimismo que, segundo Arnold Hauser, não era presente na obra de Flaubert (HAUSER, 1984, p.78) e que aparecia de modo ambíguo em Guy de Maupassant, como verificaremos a seguir.

É muito conhecida a fórmula determinista "meio-momento-raça", que resumiria o pensamento do francês Hippolyte Taine, e que figura nos mais variados textos de introdução ao naturalismo. Zola, é claro, levava em conta essa tríade na composição de seus romances, mas submetida a uma perspectiva maior: a de que o determinismo não é um fatalismo. As condições sociais, históricas e genéticas desfavoráveis poderiam ser superadas, principalmente diante de uma reorganização política adequada. É isso que explica o conteúdo político presente em boa parte da obra de Zola, como o célebre romance *Germinal* (1885), em cujas páginas se apresentam as humilhantes e miseráveis condições dos trabalhadores das minas de carvão, os quais, contudo, buscam modificar essa situação através da articulação política e dos movimentos de greve e revolta. De resto, Émile Zola foi um ativista político de peso, envolvido em polêmicas como o *affaire Dreyfus*, em que se colocou ao lado do capitão Alfred Dreyfus, acusado de trair o exército francês.

Demonstradas rapidamente as características do naturalismo, chegamos ao momento de discutir sobre até que ponto Maupassant se enquadra realmente nessa estética. Antes de mais nada, é preciso assinalar por que o autor normando é usualmente qualificado como um naturalista.

O grupo considerado como a escola naturalista é formado pelos autores que participaram da coletânea de contos *Les soirées de Médan*: Émile Zola, Guy de Maupassant, J. K. Huysmans, Henry Céard, Léon Hennique e Paul Alexis. Corriqueiramente Zola convidava conhecidos para refeições em sua propriedade em Médan, região próxima a Paris. Tais reuniões eram marcadas por assuntos ligados à literatura, o que ensejou, de certa feita, em 1880, a ideia de se fazer uma edição com narrativas breves que relembrassem a guerra franco-prussiana, ocorrida entre 1870 e 1871. Conhecida como "Les soirées de Médan", essa obra coletiva marcou em especial o sucesso de um dos seis escritores mencionados acima, o qual, até aquele momento, só havia escrito textos esparsos: Guy de Maupassant, com seu conto *Boule de suif*.

Integrado naquele momento ao grupo de Zola, Maupassant é por isso muitas vezes chamado de naturalista, embora a sua grande influência literária tenha sido a de Gustave Flaubert, a quem Maupassant estimava como um pai. É mais pelo perfeccionismo de Flaubert do que pelo objetivismo cientificista de Zola que Maupassant se pauta. No prefácio de seu romance *Pierre et Jean* (1888), intitulado "Le Roman", o autor normando discorre sobre a questão do realismo na literatura, enfatizando que a capacidade criativa não pode estar subjugada ao compromisso de copiar a realidade. Ao contrário, cabe à literatura dar uma visão existencial que seja mais profunda que a realidade quotidianamente testemunhada pelo leitor: O realista, se é um artista, buscará não nos mostrar a fotografia comum da vida, mas dela nos dar a visão mais completa, mais surpreendente, mais convincente que a própria realidade. (MAUPASSANT, 1973, p. 212) [25]

O êxito em conseguir essa profundidade textual só pode se dar, segundo o escritor normando, através de um cuidadoso esforço estilístico. Nesse ponto, Maupassant segue os conselhos de Flaubert, para quem era necessário individualizar cada elemento da realidade por mais prosaico que fosse. O comum deveria, portanto, se tornar único, fato que só seria alcançável mediante um considerável manuseio da língua literária.

As teses de Maupassant acerca da criação literária, assim expostas, se afastam, pois, das ideias preconizadas por Zola. Ainda nesse prefácio, a concepção de uma escola, guiada por direcionamentos críticos e teóricos, é vista por Maupassant como algo empobrecedor. A literatura deve ser apreendida, para ele, em sua multiplicidade de obras e enfoques, que se situam além de rótulos aprisionadores.

Assim sendo, ao objetivismo naturalista é preferível o trabalho estilístico. Em Maupassant o engajamento mais observável não é o de cunho cientificista para provar uma tese, ou o de denúncia social e política a fim de conscientizar as massas, traços que compunham o projeto zolaniano. Seu engajamento é, antes, de natureza estética, de preocupação com o estilo literário, e não científico ou político.

Contudo, podemos postular uma outra explicação para essa distância que Maupassant toma do engajamento político. Sem entrarmos em demasia na esfera biográfica do autor, podemos notar que vários de seus contos são impregnados por uma atmosfera pessimista. Partimos da hipótese de que a compreensão da realidade se faz através de um sistema de valores sociais

---

25 Le réaliste, s'il est un artiste, cherchera, non pas à nous montrer la photographie banale de la vie, mais à nous en donner la vision plus complète, plus saisissante, plus probante que la réalité même. (A tradução dos trechos analisados são de nossa autoria)

e crenças, os quais, em Maupassant, representam um problema nevrálgico, uma vez que alguns desses valores parecem seriamente abalados: a religião, a ciência e a família. O esfacelamento dessas noções, que poderiam conferir certezas ou pelo menos conforto, conduz a uma visão especialmente pessimista, para a qual todo engajamento se mostra inútil.

A perda de referências do real e o pessimismo em Maupassant

Conforme propusemos, não estudaremos o pessimismo nos textos de Maupassant a partir de sua vida, embora reconhecendo que alguns acontecimentos presentes em sua biografia possam ter repercutido em sua obra. Também não o consideraremos como um porta-voz das angústias, decepções e inquietações do fim do século XIX, época em que também outros autores questionaram valores tradicionais como religião e família, assim como lançaram um olhar de suspeição para a ciência – os simbolistas e os decadentistas poderiam ser aí incluídos. Não nos importa, em suma, indagar exaustivamente sobre as causas desse pessimismo, se pessoais ou ligadas à conjuntura sócio-histórica, mas sim examinar de que modo essa percepção negativa do mundo se constrói em muitos de seus textos.

Principiemos por estudar a maneira pela qual o autor de *Boule de Suif* trata a religião. É sabido que, desde o século XVIII, com os filósofos racionalistas, as religiões tradicionais, principalmente o cristianismo, passaram a ser severamente questionadas. Esse questionamento continua e se torna ainda mais vigoroso no século XIX, seja no campo político com as ideias materialistas de Karl Marx, seja no domínio científico, com a teoria da evolução de Charles Darwin. Esse segundo enfoque concebe o homem como o resultado de um processo natural de evolução, e não como o fruto de uma ação direta divina, conforme mostra a Bíblia. A evolução abala a ideia de transcendência: os organismos se modificam por si sós, num processo que pode ser encarado como fortuito. Maupassant se vale dessa abordagem para compor aquele que talvez seja o seu mais famoso conto fantástico, *Le Horla*, que foi publicado em duas versões. Testemunhando uma série de fenômenos estranhos e angustiantes – como o copo de leite que amanhece sem a bebida e a sensação de mal-estar que o acompanha incessantemente –, o narrador formula a hipótese de que está sendo vítima de uma espécie de parasita invisível. Não se trata aí de um ser microscópico ou de um fantasma típico das histórias tradicionais, mas sim de uma espécie à frente do homem na escala evolutiva, algo que poderíamos chamar de "mutante". A esse respeito, o narrador considera a inteligência humana como incapaz de compreender

os fenômenos que os cinco sentidos não conseguem notar, razão pela qual refugia suas explicações na fé religiosa, tida por ele como algo estúpido:

> Quando a inteligência do homem permanecia ainda em estado rudimentar, essa obsessão pelos fenômenos invisíveis tomou formas trivialmente amedrontadoras. Daí nasceram as crenças populares no sobrenatural, as lendas das almas penadas, das fadas, dos gnomos, dos mortos-vivos, eu diria até a lenda de Deus, pois nossas concepções do operário-criador, não importa de que religião venham, são realmente as invenções mais medíocres, mais estúpidas, mais inaceitáveis saídas do cérebro assustado das criaturas. (MAUPASSANT, 1952, p. 1107, vol.2) [26]

O ponto de vista mostrado acima, em que se considera a religião como um sistema primitivo de explicações para o mundo, tende a sugerir que a ciência poderia lhe tomar o lugar. E, de fato, Maupassant, como cronista, chega a tratar a ciência com vivo entusiasmo:

> Os homens não os seguirão mais, ó poetas. [...] Suas fábulas heroicas não nos provocam mais ilusões; seus espíritos, bons ou maus, nos fazem rir. Seus pobres fantasmas são insignificantes ao lado de uma locomotiva em disparada, com seus olhos enormes, sua voz estridente, e seu sudário de vapor branco que corre em torno da noite fria. Todas as suas criações bizarras nos parecem infantis ou envelhecidas, tão envelhecidas, tão gastas, tão repetidas! (MAUPASSANT, 1993, p. 313-314, vol.1) [27]

A crônica acima, de clara exaltação à ciência, intitulada *Adieu Mystères* foi escrita em 1881. Porém, três anos mais tarde, o autor francês publica uma outra, *Par-delà*, na qual o tom predominante é de ceticismo:

---

26 Quand cette intelligence [l'intelligence de l'homme] demeurait encore à l'état rudimentaire, cette hantise des phénomènes invisibles a pris des formes banalemente effrayantes. De là sont nées les croyances populaires au surnaturel, les légendes des esprits rôdeurs, des fées, des gnomes, des revenants, je dirai même la légende de Dieu, car nos conceptions de l'ouvrier-créateur, de quelque religion qu'elles nous viennent, sont bien les inventions les plus médiocres, les plus stupides, les plus inacceptables sorties du cerveau apeuré des créatures.

27 Les hommes ne vous suivront plus, ô poètes.[...] Vos fables héroïques ne nous donnent plus d'illusions; vos esprits, bons ou méchants, nous font rire. Vos pauvres fantômes sont bien mesquins à côté d'une locomotive lancée, avec ses yeux énormes, sa voix stridente, et son suaire de vapeur blanche qui court autour de la nuit froide. Toutes vos créations bizarres nous semblent enfantines et vieillies, si vieillies, si usées, si répétées!

> Nossas doenças vêm de micróbios? Muito bem. Mas de onde vêm os micróbios? E as doenças desses próprios seres invisíveis? E os sóis, de onde vêm? Não sabemos nada, não vemos nada, não podemos nada, não adivinhamos nada, não imaginamos nada, estamos fechados, aprisionados em nós. E há pessoas que se maravilham com o gênio humano! (MAUPASSANT, 1993, p. 403, vol.2)[28]

As relações sociais diversas também representam importantes referenciais de nossa personalidade. Laços familiares, relacionamentos amorosos, elos de amizade e vínculos profissionais nos inserem, de fato, na vida social. As ligações amorosas e familiares são especialmente turbulentas na obra de Maupassant. Sobejam exemplos disso, mas nos restringiremos a duas ilustrações.

O conto *Solitude* ("Solidão"), como o próprio nome indica, trata de relacionamentos malsucedidos. Dois personagens caminham pela avenida dos *Champs-Elysées*, quando um deles discorre longamente sobre seus relacionamentos fracassados e chega à conclusão de que o amor é ilusório, cabendo a si mesmo apenas a solidão. Porém, esta se mostra particularmente dolorosa pelo fato de, segundo ele, não haver nenhum tipo de alento. Se, na época romântica, ainda havia fantasias e ilusões, naquele momento específico vivenciado pelo personagem não existe mais consolo algum. Citando o poeta romântico Alfred de Musset, é assim que ele desabafa:

> Mas em Musset havia apenas uma dúvida passageira, e não uma certeza definitiva, como acontece comigo. Ele era poeta; povoava a vida com fantasmas, com sonhos. Ele não estava realmente só. – Já eu estou só! (MAUPASSANT, 1952, p. 923, vol.2)[29]

Sobre as relações familiares conturbadas, que afinal tendem a deixar marcas indeléveis no comportamento do indivíduo e em sua maneira de lidar com o mundo, há também várias narrativas de Maupassant. Temas como aborto, abandonos, exploração dos filhos, parricídio, infan-

---

28 Nos maladies viennent de microbes? Fort bien. Mais d'où viennent les microbes? et les maladies de ces invisibles eux-mêmes? Et les soleils, d'où viennent-ils? Nous ne savons rien, nous ne voyons rien, nous ne pouvons rien, nous ne devinons rien, nous n'imaginons rien, nous sommes enfermés, emprisonnés en nous. Et des gens s'émerveillent du génie humain!

29 Mais, chez lui [Musset], ce n'était là qu'un doute passager, et non pas une certitude définitive, comme chez moi. Il était poète; il peuplait la vie de fantômes, de rêves. Il n'était jamais vraiment seul. – Moi, je suis seul!

ticídio e espancamentos figuram em seus textos. Poucos traduzem com tanta maestria, no entanto, o esfacelamento da realidade diante de uma violência familiar como o conto *Garçon, un bock!*, que faz ressoar um trauma pessoal do autor em relação a seu pai. As biografias de Maupassant mostram que o relacionamento entre os dois sempre foi muito difícil, uma vez que o pai espancara a mãe em algumas ocasiões. O personagem mostrado no conto compartilha do mesmo trauma: ao ver sua mãe ser agredida, ele perde sua noção de realidade, como se estivesse diante de uma aterradora visão sobrenatural:

> Quanto a mim, meu caro, me parecia que o mundo ia acabar, que as leis eternas haviam mudado. Eu experimentei a perturbação que se tem diante das coisas sobrenaturais, diante das catástrofes monstruosas, diante dos irreparáveis desastres. (MAUPASSANT, 1952, p. 900, vol.2) [30]

A narrativa acima demonstra, aliás, que a diferença entre o realismo e o fantástico no autor se dá gradualmente, num *continuum*, não constituindo uma polarização. É nos contos fantásticos de Maupassant que a compreensão da realidade por parte dos personagens se acha mais tumultuada, o que explica o fato de que a ampla maioria de suas narrativas nesse gênero apresente sentimentos de indecisão, angústia e medo, que concorrem para a instalação de uma atmosfera pessimista. Faz-se necessário, porém, definir o que entendemos por "fantástico" dentro dos estudos literários.

Narrativas fantásticas: a inquietante estranheza

Há uma tendência natural de considerar como "fantásticas" todas as narrativas em que o sobrenatural figure. Embora essa acepção seja validada por alguns estudiosos, é forçoso reconhecer que ela se mostra demasiado abrangente: ao lado das narrativas de Maupassant, teríamos também como "fantásticos" os contos de fada, as mais variadas histórias de terror, as narrativas épicas como *Odisseia* e *Ilíada*, os romances de Gabriel García Marquez... a lista seria imensa.

Por esse motivo, buscamos uma definição mais restrita e adotamos a proposta delineada por Tzvetan Todorov no seu importante ensaio *Introduction à la littérature fantastique* (1970). Segundo o estudioso, a literatura fantástica

30 Quant à moi, mon cher, il me semblait que le monde allait finir, que les lois éternelles étaient changées. J'éprouvais le bouleversement qu'on a devant les choses surnaturelles, devant les catastrophes monstrueuses, devant les irréparables désastres

não se definiria apenas pela presença do sobrenatural em suas histórias, mas sim pelo efeito de hesitação nelas criado. Assim sendo, "o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que conhece apenas as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural" (TODOROV, 1970, p. 29).

A esse respeito, devemos fazer algumas breves observações. A primeira diz respeito ao fato de Todorov mencionar que a hesitação acontece com alguém que conhece apenas as leis ditas naturais. Na realidade, o sobrenatural costuma também ser conhecido pelas pessoas, seja através de crenças religiosas, lendas, crendices ou superstições. Irène Bessière, em seu estudo *Le récit fantastique* (1974) pontua esse fato. Entretanto, deve-se reconhecer que, pelo menos do século XVIII em diante, o racionalismo apresenta uma posição hegemônica nas explicações dos fenômenos diversos – hegemônica, mas não exclusiva, frise-se isso.

Em segundo lugar, é natural indagar-se se a hesitação apontada por Todorov é vivenciada pelo leitor ou por algum personagem. Pois bem, essa hesitação se refere primordialmente a um efeito textual a ser alcançado no leitor. Ao nos debruçarmos sobre uma narrativa fantástica, hesitaríamos em nos decidir se o que a trama mostra é algo real ou imaginário dentro do universo narrado. Contudo, são muito frequentes as narrativas em que o personagem hesita diante do que testemunha. De fato, nesses casos, a hesitação do personagem influenciaria decisivamente na hesitação do leitor.

Nesse ponto, ressaltamos o caráter de "efeito textual" atribuído a essa hesitação. Não se trata aqui, portanto, necessariamente de uma sensação concreta experimentada pelo leitor, mas sim de um efeito de sentido visado por intermédio da redação do texto fantástico. Embora Todorov não se detenha na análise de outros efeitos, é fora de dúvida que o medo e a angústia são também impressões corriqueiras nas narrativas fantásticas em geral – e nas de Maupassant em particular.

Como em outros autores, a hesitação presente na obra fantástica de Maupassant advém de uma abordagem textual realista. O fantástico, que se caracteriza por esse efeito, pode ser considerado, pois, como uma distensão do tecido realista, em que a incapacidade de compreender o real, já observável em suas obras realistas, chega a um nível crítico, pontuado frequentemente por efeitos de medo e angústia.

Os contos fantásticos de Maupassant são, por isso, narrativas essencialmente realistas, nas quais o elemento alegadamente sobrenatural irrompe de maneira gradativa. Muitos desses contos se iniciam a partir de situações tranquilas, que paulatinamente dão lugar a episódios angustiantes. É como se elementos familiares, pouco a pouco, se tornassem ameaçadores.

Esse tipo de sensação, do familiar que se transforma em um sentimento angustiante encontrado em determinadas histórias, é estudado por Freud em seu artigo *Das Unheimliche*, de 1919, no qual analisa o conto *O homem da areia*, do alemão E.T.A. Hoffmann, escrito em 1814. A palavra alemã *unheimlich*, difícil de ser traduzida para outras línguas, constitui uma derivação prefixal de *heimlich*, da qual se apresenta como antônima. Uma das acepções de *heimlich* é "familiar" ou "agradável". Autores há que já traduziram o título desse artigo como *Lo Siniestro* (espanhol), *The Uncanny* (inglês), *O Estranho* (português), mas achamos que é a versão em francês, *L'Inquiétante Étrangeté* ("A Inquietante Estranheza"), a que melhor se coaduna às narrativas fantásticas.

Não nos deteremos aqui nesse estudo de Freud, que levaria a diversas considerações psicológicas ou psicanalíticas; limitamo-nos, em vez disso, a comentar que o pensador vienense apontava como uma das causas da inquietante estranheza a emergência de modos de pensar superados, repudiados pelo intelecto. É como se uma espécie de estado animista voltasse à tona, diante de determinadas circunstâncias, desafiando assim o pensamento racionalista. O que nos importa, por ora, é comentar alguns dos contos de Maupassant que manifestam a inquietante estranheza. *Le Horla*, o qual mencionamos anteriormente, segue essa gradação de angústia: a descrição de um cenário plácido e familiar é tomada por elementos ameaçadores ao longo da narrativa – nesse caso, pela presença cada vez mais atormentadora do suposto ser invisível.

Outro conto que segue esse padrão é *La nuit*, cujo subtítulo muito apropriadamente é *cauchemar* ("pesadelo"). No início da história, o narrador declara apreciar muitíssimo o cenário noturno. Todavia, ao caminhar certa noite por uma Paris que muito bem conhece, passando por lugares que lhe são familiares ("*L'Arc de Triomphe*", "*Le Bois de Boulogne*", "*Les Halles*"), ele vai aos poucos se dando conta de que a cidade se encontra estranhamente deserta, mesmo para aquele horário. Em dado momento, ao chegar à Bastilha, o narrador declara que "jamais vira uma noite tão sombria", a ponto de "sequer conseguir enxergar o monumento da Coluna de Julho", e que, simplesmente, "não havia mais ninguém ao redor dele" (MAUPASSANT, 1952, p. 1140-1141, vol. 2). Tais expressões, que passariam facilmente por hipérboles, acabam se revestindo de um angustiante sentido literal. O personagem chega mesmo a gritar por socorro e a bater na porta de uma casa, sem sucesso. Ao final, desesperado e sem entender o que está acontecendo, refugia-se sob uma ponte localizada no rio Sena, sendo tocado por suas águas, já sem forças para de lá sair, esgotado pelo cansaço, pela fome

e pelo frio. O abalado personagem declara esperar a morte, mas a narração se detém nesse ponto, sem que haja um desfecho para o leitor, muito menos uma explicação do que de fato acontecera.

O medo, sensação que é frequentemente experimentada pelos personagens dos contos fantásticos de Guy de Maupassant, nasce, portanto, desse processo de passagem do familiar para o desconhecido. A primeira versão do conto *La Peur*, datada de 1882, traz um personagem que explica muito bem o conceito de medo que permeia a obra de Maupassant, atrelando-o ao desconhecido:

> O medo (e os homens mais ousados podem ter medo) é algo de pavoroso, uma sensação atroz, como uma decomposição da alma, um espasmo medonho do pensamento e do coração, do qual apenas a lembrança já causa calafrios de angústia. Mas isso não acontece, quando se é bravo, nem diante de um ataque, nem diante da morte inevitável, nem diante de todas as formas do perigo: isso acontece em certas circunstâncias anormais, sob certas influências misteriosas em face de riscos vagos. O verdadeiro medo é alguma coisa como uma reminiscência dos terrores fantásticos de outrora. (MAUPASSANT, 1952, p. 798, vol.2)[31]

Uma consideração muito importante feita por Maupassant nesse trecho é que o medo, em seu estado mais genuíno, se relaciona a terrores ancestrais, o que vem ao encontro do que Freud proporia anos depois ao analisar contos fantásticos. Na segunda versão de *La Peur*, lançada em 1884, uma frase talvez defina, de modo bem sintético e impactante, o conceito de medo para o autor normando: "Só se tem realmente medo do que não se entende." (MAUPASSANT, 1952, p. 959, vol.2).[32]

Os exemplos de contos fantásticos apresentados até agora ilustram o pessimismo de Maupassant enquanto escritor, com histórias nas quais os personagens sofrem diante de sua incapacidade em compreender a realidade, a qual os surpreende e os aflige violentamente. Não raro, o desfecho que os personagens dessas narrativas têm se mostra negativo. Há, contudo,

---

31 La peur (et les hommes les plus hardis peuvent avoir peur), c'est quelque chose d'effroyable, une sensation atroce, comme une décomposition de l'âme, un spasme affreux de la pensée et du coeur, dont le souvenir seul donne des frissons d'angoisse. Mais cela n'a lieu, quand on est brave, ni devant une attaque, ni devant la mort inévitable, ni devant toutes les formes connues du péril: cela a lieu dans certaines circonstances anormales, sous certaines influences mystérieuses en face de risques vagues. La vraie peur, c'est quelque chose comme une réminiscence des terreurs fantastiques d'autrefois.

32 On n'a vraiment peur de ce qu'on ne comprend pas.

exceções notáveis, caso da obra *Conte de Noël*.

Nessa narrativa, um ferreiro encontra um ovo na estrada coberta de neve e o leva para casa. Sua esposa acaba comendo-o e, imediatamente, começa a ter espasmos e convulsões, além de gritar, como se tivesse perdido a razão. Seu esposo e os vizinhos creem-na possuída por um demônio. O padre do vilarejo é chamado para efetuar um exorcismo, mas não tem sucesso. Ficou decidido que ela seria levada à missa de natal, na esperança de que o espírito invasor fosse expulso do corpo da mulher. O médico que fora chamado para acompanhar o caso dá seu consentimento a essa decisão. Ele acha que toda a atmosfera ritualística de expressão cristã gerada pela missa natalina pode ser capaz de fazer a mulher retornar a seu estado normal.

Logo depois da comunhão, a mulher, debatendo-se selvagemente e contida por quatro homens, é levada ao padre que lhe mostra o ostensório e a hóstia. Durante um longo período, a mulher ainda se convulsiona, até ficar um bom tempo com os olhos fixos no ostensório, como que hipnotizada. Em outro considerável intervalo de tempo, ela cerra os olhos e cai em um sono profundo de quarenta horas, ao fim das quais desperta curada e sem recordações do que acontecera. Diferentemente de vários outros personagens de Maupassant, a mulher do ferreiro consegue ser salva da suposta intromissão do sobrenatural, sem que, no entanto, este tenha sido indubitavelmente comprovado: ao passo que o padre acreditou ter operado um verdadeiro exorcismo, o doutor Bonenfant considerara que esse milagre natalino fora tão somente o efeito de um vigoroso processo de sugestão psíquica.

Milagre ou sugestão? A hesitação fantástica é mantida até o final do texto, mas com um desfecho favorável para a personagem. E o que poderia ter marcado essa diferença em relação a outras narrativas do discípulo de Flaubert? Aventamos a hipótese de que nela os valores de religião, família e ciência, que apontamos como profundamente degradados em outras narrativas, encontram-se vívidos e em relação de aliança nesse conto. A mulher do ferreiro recebe o apoio não somente do marido, mas também da comunidade onde vive. Por sua vez, a religião aparece de modo revigorado, através da descrição de todo um cerimonial que surte efeito na sua cura. E, finalmente, a ciência, embora negue a transcendência desse ritual, o valida, ainda que como um exercício de sugestão hipnótica. Mesmo possuindo visões que não se conciliam, o padre e o médico se unem, produzindo um resultado benéfico para a mulher.

Conclusão

O percurso que seguimos nos indica que o pessimismo presente nas obras de Guy de Maupassant pode explicar a sua postura de não engajamento político, diferente do que ocorria com seu contemporâneo Émile Zola. Não se trata aqui de defender que o pessimismo seria uma causa ou uma consequência desse engajamento, condição que nos remeteria a um estudo acuradamente biográfico do autor. Mantendo-nos dentro de uma análise puramente textual tanto quanto possível, observamos que o pessimismo emerge nos textos de Maupassant alinhando-se a uma postura de incapacidade de compreensão da realidade. Essa incapacidade é encontrada tanto nos seus contos realistas, quanto nos fantásticos, os quais devem ser apreciados numa relação de continuidade, e não de oposição.

São signos de tal incapacidade o enfraquecimento de valores sociais e de crença que concorrem para a formação da personalidade: nos casos analisados, detivemo-nos no esgotamento das noções de religião, de ciência e de vínculos familiares. O choque que desestabiliza esses referenciais se expressa no trajeto angustiante dos personagens, os quais, frequentemente, sofrem desfechos desfavoráveis. Exceção a essa tendência geral, a narrativa *Conte de Noël* mostra uma personagem que, vítima de uma hipotética possessão, consegue se restabelecer ao final. Uma possível explicação para esse caso seria a presença coesa e harmônica justamente de certos valores em geral enfraquecidos na obra de Maupassant, a família e a religião, não nos esquecendo também da ciência, encarnada na figura conciliadora do doutor Bonenfant.

Referências

AUERBACH, Eric. **Mimésis: la représentation de la réalité dans la litterature occidentale.** Tradução de Cornélius Heim. Paris: Gallimard, 1969.

BESSIÈRE, Irène. **Le récit fantastique: la poétique de l'incertain.** Paris: Larousse, 1974.

COGNY, Pierre. **Le Naturalisme**. Paris: PUF, 1953.

FABRE, Jean. **Le miroir de sorcière*:* essai sur la littérature fantastique**. Paris: José Corti, 1992.

FREUD, Sigmund. L'Inquiétante Étrangeté (Das Unheimliche). In: _____. **Essais de Psychanalyse appliquée**. 11e éd. Tradução de Marie Bonaparte e E. Marty. Paris: Gallimard, 1952. p. 163-211.

HAUSER, Arnold. **Histoire sociale de l'art et de la littérature: L´Epoque contemporaine.** Paris: SFIED, 1984. 4 vols. Vol 4.

JAKOBSON, Roman. Du réalisme artistique. In: TODOROV, Tzvetan (org.). **Théorie de la littérature**: les formalistes russes. Paris: Seuil, 1965. p. 98-109.

MAUPASSANT, Guy. **Contes et nouvelles**. Édition d'Albert-Marie Schmidt avec la collaboration de Gérard Délaisement. Paris: Albin Michel, 1957. 2 vols.

MAUPASSANT, Guy de. Le Roman. In: ___. **Pierre et Jean.** Édition de P. Cogny. Paris: Garnier, 1966.

MAUPASSANT, Guy de. **Chroniques.** 2e. éd. [1e. éd.1980]. Édition de Hubert Juin. Paris: UGE, 1993. 3 vols.

MAUPASSANT, Guy de. **Oeuvres complètes**. Édition de Pascal Pia. Paris: Cercle du Bibliophile, 1973. 3 vols. Vol. 3.

MOREIRA, Jorge de Azevedo. **O Realismo bruxuleante e o Fantástico em Guy de Maupassant**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001. Dissertação de Mestrado. 204 p.

TODOROV, Tzvetan. **Introduction à la littérature fantastique**. Paris: Seuil, 1970.

ZOLA, Émile. **Le roman expérimental.** Paris: Garnier-Flammarion, 1971.

O controverso engajamento de Alfred de Musset

Luiz Paulo dos Santos Monteiro

O caráter polissêmico de um texto literário torna possível sua releitura em momentos históricos diversos. Uma nova interpretação, em uma de suas vertentes, é provocada pela tentativa de melhor entender a estética criadora que emerge da obra literária como expressão artística, postura assumida nesse texto. Ao reler a obra de Alfred de Musset, deparamo-nos com clichês que interferem na compreensão de sua estética. A definição de Musset como o poeta mais clássico dentre os românticos, um poeta fora de seu tempo ou o poeta das *Noites*, produz um conjunto de categorizações impróprias que culminam na redução de seu trabalho, desenvolvido por meio de textos dramáticos e poéticos, contos, novelas e textos de crítica de arte.

A tarefa de estudar a obra de Alfred de Musset a partir da cena genérica de suas peças, através dos personagens de artista, aliando suas imagens à crítica de arte do poeta, possibilitou o diálogo com sua fortuna crítica a qual apresenta Musset como um autor não engajado. O presente trabalho segue o percurso iniciado em nossa tese de doutorado intitulada *As representações de artista na obra em prosa de Alfred de Musset: a pessoa, o escritor e o inscritor*, concluída em 2013. O questionamento a essa definição é estabelecido com base nos conceitos de paratopia enunciativa da análise do discurso francesa de Dominique Maingueneau (2001, 2006) e de posição no campo do sociólogo Pierre Bourdieu (1994, 2002).

Um poeta não engajado, segundo Henri Lefebvre

Henri Lefebvre, crítico de referência para os estudos da obra de Alfred de Musset, apresenta em seu ensaio *Musset*, publicado em 1955, na França, o poeta francês como um autor não engajado. Esse ensaio *Musset* é dividido em quatro partes: na primeira, intitulada *L'enfant du siècle* (Filho do século), Henri Lefebvre estabelece uma relação entre a denominação criada pelo poeta e o período político em que a produção de Alfred de Musset se insere. Na segunda, *Individu et société chez Musset* (Indivíduo e sociedade na obra de Musset), Lefebvre aborda o modo de o poeta apresentar suas

personagens em contato com o meio social. Na terceira parte, que tem como título *Théâtre et poésie* (Teatro e poesia), o crítico traça um paralelo entre a escrita de Musset enquanto dramaturgo e como poeta lírico. Na parte final do ensaio, *Lorenzaccio et le tragique de la révolution* (*Lorenzaccio* e o trágico da revolução), Henri Lefebvre trata do texto da peça, entendendo-a como uma tragédia política.

Henri Lefebvre inicia sua argumentação para denominar Alfred de Musset como um poeta não engajado, pautando-se em afirmações presentes no artigo crítico *De la politique en littérature et de la littérature en politique*. Tal texto integra a série *Revues fantastiques* e foi publicado no jornal *Le Temps*, em primeiro de janeiro de 1831, na qual Musset deveria escrever crônicas sobre o cotidiano da sociedade francesa, incluindo a atitude de parlamentares. No artigo supracitado, Musset apresenta a seguinte definição: "Se a literatura quiser existir, é necessário que ela rompa completamente com a política [...]. A política segue a ação, a literatura, o pensamento" (1951, p.777).[33] E, em um segundo momento, Alfred de Musset define o papel do poeta: "Um poeta pode falar dele, dos amigos, do vinho que bebe, da amante que tem ou gostaria de ter, do tempo, dos mortos e dos vivos, dos sãos e dos loucos: mas não deve fazer política" (1951, p.777).[34]

Há pontos questionáveis que emergem desde uma primeira leitura das afirmações selecionadas por Henri Lefebvre. O primeiro deles é sobre a posição de Musset no campo literário francês, no momento em que desenvolve seu enunciado. Não se trata do mesmo Alfred de Musset consagrado como um autor de sucesso, conhecido nem em 1955, data da publicação do ensaio de Lefebvre, nem tampouco dos dias de hoje. Em 1831, Musset atua no jornalismo e está no início de sua carreira. Neste período, na França, o tema da política na literatura estava em voga e o grupo dos poetas românticos tinha em Victor Hugo a imagem de um defensor da estreita relação da literatura com questões políticas e partidárias. Além disso, o consagrado poeta Alphonse de Lamartine, inspiração para essa geração de poetas, empenhava-se em obter um cargo político.

A primeira afirmação de Musset, em *De la politique en littérature et de la littérature en politique*, diz respeito ao incômodo do escritor com as produções literárias francesas daquele momento: "Faz-se muita política na

33 "Si la littérature veut exister, il faut qu'elle rompe en visière à la politique. [...] La politique suit l'action; la littérature, la pensée". Salvo indicação nas referências bibliográficas, as traduções foram feitas pelo autor do artigo.

34 "Un poète peut parler de lui, de ses amis, des vins qu'il boit, de la maîtresse qu'il a ou voudrait avoir, du temps qu'il fait, des morts et des vivants, des sages et des fous: mais il ne doit pas faire de politique".

literatura e muita literatura na política" (1951, p.776). O discurso contrário à aliança entre a política e a literatura está inserido em um debate proposto pelo autor sobre o modo de trabalho do escritor e da interferência da política como tema a ser explorado. Musset defende, nesses termos, um outro lugar para a literatura, afastando-a do que possa ser simples reprodução do cotidiano.

Na perspectiva de nossa análise, as afirmações de Musset, nesse artigo, correspondem à construção de sua posição no campo literário, conceito instituído por Pierre Bourdieu entendendo-o como um espaço de luta por capital simbólico e com suas regras específicas de negociação. (Cf. BOURDIEU, 2002, p.262.) Assim sendo, as afirmações de Alfred de Musset não devem ser lidas pelo prisma do campo político, como propõe Lefebvre, sem levar em conta as tensões do campo literário. Ao mesmo tempo, não se deve negligenciar o fato de os campos possuírem autonomia relativa e sofrerem interferência direta das relações estabelecidas no seu exterior.

Em defesa de sua leitura de não engajamento de Alfred de Musset, Henri Lefebvre menciona um paradoxo entre o conteúdo do texto da peça *Lorenzaccio*, publicada em 1834, no qual é apresentado um assassinato político, e a posição política de seu autor, na sociedade francesa: "Para destacar o paradoxo, lembramos o que todos sabem. *Lorenzaccio* é uma peça política, repleta de alusões a acontecimentos contemporâneos" (1955, p.14).[35] Henri Lefebvre, neste momento do ensaio, menciona uma cena genérica (MAINGUENEAU, 2003, p. 13) diferente da citada anteriormente para sustentar sua definição em relação a Musset, ou seja, compara um artigo de jornal com um texto dramático, sem admitir que se trata de um momento histórico diferente.

Em 1831, Alfred de Musset fracassou duas vezes na tentativa de encenação de *La Nuit Vénitienne*, no teatro Odéon. No campo literário francês da época, um escritor para ser legitimado como um autor deveria lograr êxito na montagem de um de seus textos, visto que o texto dramático era possuídor de grande prestígio literário. O texto da peça é publicado pela *Revue de Paris* e integra a segunda coletânea de textos dramáticos voltados para a leitura e não para a encenação, intitulada *Un spectacle dans un fauteuil* (*Um espetáculo numa poltrona*), publicada pela *Revue des Deux Mondes*, veículo com grande prestígio social. A primeira coletânea, publicada em 1832, pela editora Renduel, contava com textos em verso, diferentemente da publicação de 1834, que apresentava aos seus leitores apenas textos em prosa, tendo *Lorenzaccio* como único texto inédito.

---

35 "Pour souligner le paradoxe, rappelons ce que chacun sait. Lorenzaccio est une pièce politique, pleine d'allusions aux événements contemporains".

O texto de *Lorenzaccio*, além de abarcar a questão de um assassinato político, permite-nos a leitura de elementos estéticos pertinentes aos posicionamentos de Alfred de Musset nos campos literário e político. A não encenação desse texto constrói uma imagem de recusa à ação, seguida da ruptura com o caminho tradicional, percorrido por outros dramaturgos que encenavam suas peças e, em seguida, publicavam seus textos. Essa impossibilidade de encenação explica-se pelo grande número de personagens e pela inclusão de múltiplos espaços, o que exigiria uma estrutura física distinta daquela que o teatro francês possuía, visto que seria necessário, então, um palco giratório.

O investimento em um gênero de teatro para a leitura se alia ao projeto estético de Alfred de Musset de consolidar-se como autor no campo literário francês, participando de trocas em grupos de escritores consagrados onde deveria assumir o papel de criador. Musset participava das reuniões do *Cénacle*, na casa de Victor Hugo e também, das do *Arsenal*, do escritor e amigo Charles Nodier. Alain Heyvaert versa sobre o dilema imposto a Musset:

> Imitar Homero ou aplicar os preceitos de Aristóteles é uma coisa; desejar ser Chateaubriand ou Schiller (contemporâneos), já é bem diferente. Sobretudo, se, como Musset, frenquentam-se círculos onde o jovem Hugo já surge como mestre. Ser original, como tal ou qual que vive ainda e o esmaga com a sua glória (Lamartine) ou sua fama nascente (Hugo) ou um outro que possui centenas de pálidos imitadores (Byron), é viver na contradição e privar-se da liberdade de existir, no momento mesmo em que se declara existir (1996, p.78).[36]

Na lista de personagens de *Lorenzaccio*, Musset diferencia aqueles que desempenham funções importantes na Florença do século XVI, daqueles que não têm papel de destaque. Os primeiros são elencados com seus respectivos nomes e sobrenomes. Diferentemente de todas as categorias, o protagonista da peça figura nessa lista como Lorenzo de Médicis, seguido do codinome Lorenzaccio entre parênteses. Ao longo da trama, todavia, o protagonista é tratado de Lorenzaccio, tendo o sufixo "-ccio" caráter pejorativo, ou como Lorenzino, diminutivo carinhoso. Os aspectos onomásticos se aliam à cons-

36 "Imiter Homère ou appliquer les préceptes d'Aristote est une chose; vouloir être Chateaubriand ou Schiller (des contemporains), une autre. Surtout si, comme le très jeune Musset, on fréquente les cercles romantiques où le jeune Hugo fait déjà figure de maître. Être original comme tel ou tel qui vit encore et vous écrase de sa gloire (Lamartine) ou de sa renommée naissante (Hugo) ou tel autre qui a des centaines de pâles imitateurs (Byron), c'est vivre dans la contradiction et s'interdire la liberté d'être au moment même où on déclare être."

trução da inutilidade da ação política solitária proposta por Musset. A personagem de Lorenzo de Médicis surge, inicialmente, como um jovem tenro, doce e amante das artes, o que justificaria o uso de denominações no diminutivo e, posteriormente, mostra-se como um ser capaz de matar.

O projeto de assassinar o duque Alexandre de Médicis, primo do protagonista, resulta do ideal de Lorenzo de libertar a Florença da ditadura imposta pelo duque. Lorenzo se frustra com o resultado de seu ato, já que com a morte do ditador, Cosme de Médicis assume o poder e a dinastia da família Médicis perdura. Essa ação política, que para alguns críticos pode ser entendida como desastrada, está relacionada a um conjunto de posicionamentos de Musset na década de 1830 e a mudanças políticas ocorridas na França. A Monarquia de Julho é instaurada nesse mesmo ano e não satisfaz nem aos republicanos, nem aos bonapartistas. Luís Filipe de Orléans, assumindo o poder, impõe medidas favoráveis às profissões liberais, há o fortalecimento da burguesia, e a Igreja católica é definida como religião oficial do Estado Francês.

Podemos ressaltar, ainda, a redução de salários, a epidemia de cólera de 1832 que vitimou, inclusive, o pai de Alfred de Musset, além dos decretos de sanção à imprensa. Há o registro, também, de ataques contra o rei Luís Filipe, caracterizando, assim, que o atentado sofrido pelo duque da Florença, em *Lorenzaccio*, é algo com que o público está familiarizado e pode se identificar. A convulsão social vivida pela França e a monarquia constitucional que sucede ao reinado de Carlos X, depois de sua abdicação, após três dias de insurreição, põe em xeque o fato de que o cenário de uma Florença do Renascimento italiano seria tão somente um recurso de cor-local assumido pelos poetas românticos. Essa estratégia de trazer ao leitor um fato histórico distante permite a Musset expor mazelas sociais e construir, assim, a partir de uma posição política de crítica social.

Discordamos da definição de Musset como poeta alienado proposta por Lefebvre. Apoiado na mesma cena genérica, na peça *Fantasio*, publicada pela *Revue des Deux Mondes*, em 1833, e que também integra a segunda coletânea de *Un spectacle dans un fauteuil*, Musset, a partir da personagem do rei da Baviera, versa sobre a política de seu tempo: "A política é uma teia de aranha fina, na qual se debatem muitas pobres moscas mutiladas" (MUSSET,1990, p.104).[37] A apresentação ao seu leitor de uma pretensa definição da política em meio ao contexto de produção que envolve tanto o escritor como o leitor implica um posicionamento de Musset nos campos literário e político. A escolha da personagem de um rei que detém a palavra com autoridade na peça,

37 "La politique est une fine toile d'araignée, dans laquelle se débattent bien des pauvres mouches mutilées; je ne sacrifierai le bonheur de ma fille à aucun intérêt".

também garante valor de destaque a essa afirmação face ao leitor de *Fantasio*.

Por meio de outra cena genérica, a de um poema, lê-se outras tomadas de posição aliadas àquelas de *Lorenzaccio*, em particular, aos atentados contra Luís Filipe e à mudança de regime. Em 1836, Alfred de Musset publica o poema *Au Roi, après l'attentat de Meunier*, no qual o escritor se opõe à via da ação política por meio do assassinato de um membro do poder instituído, o que não esgota a possibilidade de se opor às atitudes dos políticos e aos danos sociais provocados pelas mesmas. No referido poema, o inscritor rende homenagens ao rei, exaltando sua força e poder:

> Príncipe, os assassinos consagram teu poder.
> Eles forçam o próprio Deus a nos mostrar Sua mão.
> Eleito, tu reinavas em França;
> A bala e o punhal te concederam um direito divino.
> (1957, p.787).[38]

Cabe ressaltar que Alfred de Musset desagrada a corte com esse poema, uma vez que emprega a segunda pessoa do singular em francês e tal uso demonstra intimidade.

A exaltação à corte se faz presente também no poema *Sur la Naissance du Comte de Paris*. Há, entre os elogios, uma crítica aos assassinatos por motivação política, que segundo o inscritor (Cf. MAINGUENEAU, 2006, P.136-7), seriam "delírios" de seres imaturos diante da complexidade das questões políticas, na França:

> Não bastam para ti vãs teorias,
> sofismas monstruosos com os quais fomos enganados,
> espectros republicanos saídos de tempos passados,
> abusos de todos os direitos, vergonhosos devaneios
> de assassinos delirantes ou crianças insensatas? (1957, p.358).[39]

---

38 "Prince, les assassins consacrent ta puissance.
Ils forcent Dieu lui-même à nous montrer sa main.
Par droit d'élection tu régnais sur la France;
La balle et le poignard te font un droit divin."

39 "En est-ce assez pour toi des vaines théories,
sophismes monstrueux dont on nous a bercés,
spectres républicains sortis de temps passés,
abus de tous les droits, honteuses rêveries
d'assassin en délire ou d'enfants insensés? "

Alain Heyvaert, outro crítico de referência da obra de Alfred de Musset, afirma, no livro *La transparence et l'indicible dans l'oeuvre d'Alfred de Musset*, que seus engajamentos e suas posições políticas são justificadas pelo momento político em que Musset estava inserido. Pautando-se nos poemas *Au roi* e *Sur la naissance du compte de Paris*, Heyvaert destaca a fidelidade de Musset aos Orléans, categorizando-o como Orleanista. Do mesmo modo, considera que Alfred de Musset adotaria, em outros momentos, uma oposição pontual às medidas adotadas pela então monarquia constitucional francesa (Cf. HEYVAERT, 1994, P.44). Tendo em vista cenas genéricas distintas, em momentos históricos diferentes, contestamos a possibilidade de se apreender realmente uma posição de Musset em relação à política de seu tempo, tal como faz Lefebvre.

Musset, para além de uma leitura marxista

Lefebvre abordará a criação literária como expressão de uma visão de mundo e não de uma atitude individual. A produção de um autor expressaria o pensamento de um grupo de indivíduos que compartilham das mesmas condições econômicas e sociais, sendo o escritor de talento aquele que não necessita expressar o essencial de sua época, tampouco as transformações sofridas por ela. A preferência de Henri Lefebvre pela adoção da crítica marxista é justificada pelo crítico em *Musset*:

> Por mais interessantes que sejam certos ensaios, que crêem ter rompido com o método "beuviano", que se tornou uma espécie de tradição, convém hoje, se quisermos renovar a crítica e a história, romper mais claramente, acentuar a ruptura. E para isso, inaugurar na história da arte ou das letras, o emprego de um método realmente objetivo. (1956, p.16).[40]

Henri Lefebvre associa a imagem dos poetas contemporâneos de Alfred de Musset a suas origens e ironiza o fato de que esses autores pretenderem instaurar uma revolução favorável ao povo francês: "Eles se dizem, eles se vêem anti-burgueses. Mas quem são eles? (…) muitos (inclusive Musset) provêm de uma semiaristocracia aburguesada (…) desprezando a

40 "Si intéressants que soient certains essais qui croient avoir rompu avec la méthode beuvienne, devenue une sorte de tradition, il convient aujourd'hui, si l'on veut renouveler la critique et l'histoire, de trancher plus décidément, d'accentuer la rupture. Et pour cela d'inaugurer dans l'histoire de l'art ou des lettres l'emploi d'une méthode résolument objective."

burguesia e dela fazendo parte" (1956, p.23).[41] Nessa dinâmica de análise, Lefebvre menciona Victor Hugo separadamente deste grupo de poetas. Mesmo tendo constituído uma carreira política em sua trajetória, Victor Hugo não é visto pelo crítico como um autor revolucionário: "Mas e Hugo, que vem da nobreza do Império, e se tornará – lentamente, tardiamente – o poeta do povo e o representante da burguesia?" (1956, p.23).

Henri Lefebvre apresenta, assim, uma outra contradição de Musset. Descreve-o como um poeta atento às questões da estética do Renascimento italiano ou àquelas da antiguidade clássica, sendo que, ao mesmo tempo, Musset condena a atitude de seus pares cuja estética exploraria temas distantes da realidade em que viviam. Como exemplo, Lefebvre cita um trecho do artigo crítico de Alfred de Musset *Un mot sur l'art moderne*, publicado na *Revue de Deux Mondes*, em 1833: "Onde se vê um pintor, um poeta preocupado com o que acontece, não em Veneza, ou em Cadiz, mas em Paris, por toda parte? Que falam de nós nos teatros, nos livros?" (1951, p. 901).[42]

Alfred de Musset propunha, com esse artigo crítico, uma discussão sobre sua arte e o artista de seu tempo. Percebe-se o uso de um tom de convocação e a preocupação do inscritor sobre o papel do poeta na sociedade. Há, ainda, uma tentativa por parte do escritor de estabelecer uma imagem de artista que interferiria em sua própria representação enquanto personagem social. A exaltação de um poeta socialmente atuante persiste ao longo de *Un mot sur l'art moderne*. Acrescenta-se a isso o fato de Lefebvre comparar um texto crítico de arte com o poema *Les secrètes pensées de Rafael*, publicado em 1830, no qual o inscritor expõe o pintor renascentista Rafael como modelo de artista, em oposição à arte de seu tempo. A imagem de Rafael Sanzio acompanha uma série de posicionamentos de Alfred de Musset tanto no campo da pintura quanto no campo da literatura e essa imagem do artista ideal, almejada pelos adeptos da estética romântica, acompanhará o trabalho de Musset como crítico de arte.

Henri Lefebvre propõe, na terceira parte do ensaio *Musset*, a distinção entre o poeta lírico subjetivo e o poeta lírico objetivo. O lírico subjetivo, de acordo com o filósofo, é aquele que atinge o universal a partir de sua vida individual, privada. O lírico objetivo seria aquele que atinge o universal

---

41 "Ils se disent, ils se voient anti-bourgeois. Mais qui sont-ils? [...] Plus exactement, beaucoup d'entre eux (dont Musset) proviennent d'une demi-aristocratie embourgeoisée [...] méprisant la bourgeoisie, mais en elle."

42 "Où voit-on un peintre, un poète préoccupé de ce qui se passe, non pas à Venise ou à Cadix, mais à Paris, à droite et à gauche ? Que nous dit-on de nous dans les théâtres ? De nous dans les livres?"

através de seus temas e símbolos exteriores, de apelo popular, circunstanciais ou políticos para se expressar. Alfred de Musset estaria nessa categoria. E no caso da série de poemas que formam o conjunto de *Nuits*? Entendemos o enquadramento de Alfred de Musset como um lírico objetivo, como uma classificação que sustenta a crítica de Lefebvre diante da complexidade da arte de um poeta que, segundo o crítico, não seria engajado, mas exploraria temas recorrentes em seu meio social.

A categorização de Alfred de Musset enquanto poeta lírico objetivo é distinta da noção de poeta proposta por Jean-Paul Sartre em *Qu'est-ce que la littérature?*, onde se lê: "Para o poeta a linguagem é uma estrutura do mundo exterior, o falante está em situação na linguagem. (…) O poeta está fora da linguagem, ele vê as palavras ao avesso, como se ele não pertencesse à condição humana" (1975, p. 65).[43] Essa definição de Sartre corresponde ao papel que o inscritor define para o poeta em *Un mot sur l'art moderne*.

A poesia dramática é tema da última parte do ensaio de Lefebvre sobre Musset. O paradoxo é sustentado pelo crítico que refuta a classificação do teatro do autor como um teatro de alienação: "O trágico de Musset não pertence ao teatro de alienação" (1956, p.103-4).[44] Se o teatro mussetiano não é de alienação, essa definição do filósofo tem como base, principalmente, a adaptação do texto original, já que *Lorenzaccio* é encenado apenas em 2 de maio de 1857, no *Théâtre de la Renaissance*, em um momento posterior à morte do autor. Atentamos para o fato de tal adaptação estar inserida em um momento distinto da trajetória de Alfred de Musset.

O mesmo, já havia, inclusive, escrito textos dramáticos voltados exclusivamente para a encenação. Como exemplo disso, podemos mencionar os textos *Louison* e *L'habit vert*, encenados pela primeira vez em 22 de fevereiro de 1849, no *Théâtre des variétés* (Cf. LESTRINGANT, 1998, p.517). Bernard Masson, crítico de referência do teatro de Musset, atenta para o risco de a adaptação do texto de *Lorenzaccio* para a cena gerar perdas em relação à mensagem a ser transmitida ao público e critica o adaptador oficial do texto da peça:

> D'Artois não compreende de outro modo seu trabalho de adaptador. Ele dominará a desordem, reagrupará a dispersão, escreverá, embora não fosse essa sua intenção, outra peça. Encontram-se, na verdade, cinco atos, mas esses não são, longe disso, aqueles da peça original. Cada ato é organizado em função de um lugar cênico, ou seja, de um lugar fixo: uma praça de

43 "Pour le poète, le langage est une structure du monde extérieur, le parleur est en situation dans le langage (...) Le poète est hors du langage, il voit les mots à l'envers, comme s'il n'appartenait pas à la condition humaine... "

44 "Le tragique de Musset n'appartient pas au théâtre de l'aliénation".

> Florença (primeiro ato): a casa de Lorenzo, no palácio Soderini (segundo ato); no palácio Strozzi (terceiro ato); um quarto no palácio do duque (quarto ato); o quarto de Lorenzo (quinto ato). No total, cinco lugares cênicos sucessivos, mas quatro cenários somente, já que os segundo e quinto atos terão como quadro o quarto de Lorenzo (1974, p.239).[45]

No que se refere ainda ao teatro de Alfred de Musset, destaca-se essa afirmação de Lefebvre: "Como dramaturgo, ele [Musset] foi um autor desconhecido, ele não conseguiu, ou conseguiu tardiamente, encenar seu texto" (1956, p. 90-1).[46] Não concordamos com tal afirmação, pois entendemos que as publicações de *Um espetáculo numa poltrona* sustentavam a condição paratópica do escritor no campo. Alfred de Musset escreve uma peça de teatro assim como os autores consagrados, porém, contrariamente ao movimento de seus pares, Musset recusa o tipo de teatro de seu tempo.

Considerações finais

A crítica proposta por Henri Lefebvre apresenta incoerências que não esclarecem o leitor e se concentram sobre a posição política de Alfred de Musset. A estética de Musset, com isso, é lida, com base na crítica marxista, tal qual um produto da sociedade na qual o autor está inserido. As posições políticas de Musset são agrupadas e não respeitam momentos distintos da carreira do autor, sendo algo único e contínuo. Por outro lado, as posições de Musset no campo da arte são admitidas de forma relativa.

Discordamos da definição de Musset como um autor não engajado e entendemos que os posicionamentos do autor no campo da arte não devem ser afastados de sua posição no campo político. Para ampliarmos esse debate, prosseguiremos em nossa releitura da posição política de Musset, através da cena genérica de suas peças escritas para a leitura em *Un spectacle dans un fauteuil* (1834), por meio das representações das personagens de artista, sendo as mesmas articuladas ao trabalho de crítica de arte de Musset e a suas poesias. Levaremos em conta, nesse estudo, a referência a

45 "D'Artois ne comprit pas autrement son travail d'arrangeur. Il maîtrisera le désordre, regroupera la dispersion, écrira, malgré qu'il en ait, une autre pièce. On retrouve, certes, cinq actes, mais ce ne sont pas, tant s'en faut, ceux de la pièce originale. Chaque acte y est organisé en fonction d'un lieu scénique, c'est-à-dire d'un décor fixe: une place de Florence (acte I); chez Lorenzo, au palais Soderini (acte II): au palais Strozzi (acte III); une chambre au palais du duc (acte IV); la chambre de Lorenzo (acte V). Au total cinq lieux scéniques successifs, mais quatre décors seulement, puisque l'acte II et l'acte V auront pour cadre la chambre de Lorenzo".

46 "Comme dramaturgue, il fut un auteur méconnu. Il n'arriva pas, ou n'arriva que tardivement à se faire jouer".

Alfred de Musset, pessoa que habitou a França e esteve submetido às leis daquele país, de Musset escritor, participante das batalhas simbólicas do campo literário durante a Monarquia de Julho. Integraremos a esse trabalho Musset inscritor, atentos para a representação de artista gerada pelo enunciado em uma obra. Respeitando essas três instâncias discursivas que se completam, tentaremos evitar categorizações impróprias e considerações que reduzam a complexidade da estética de Musset.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte.** Trad. de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CHARTIER, Roger (dir.). **Do palco à página.** Tradução por Bruno Feitler. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2002.

HEYVAERT, Alain. **La transparence et l'indicible dans l'oeuvre d'Alfred de Musset.** Paris: Klincksieck, 1994.

_____. **L'Esthétique de Musset.** Paris: Sedes, 1996.

HESS, Remi. **La méthode d'Henri Lefebvre.** Disponível em <http://www.multitudes.net/La-methode-d-Henri-Lefebvre/ >. Acesso em : 19 abr. 2017.

LEFEBVRE, Henri. **Musset.** Paris: L'Arche, 1956 (1955).

_____. **Le marxisme.** Paris: PUF, 1968.

LESTRINGANT, Frank. **Musset.** Paris: Flammarion, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário.** Tradução por Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Linguistique pour le texte littéraire.** 4ed. Paris: Nathan, 2003.

MASSON, Bernard. **Musset et le théâtre intérieur.** Paris: Librairie Armand Colin, 1974.

MUSSET, Alfred de. **Théâtre complet.** Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade),1990.

_____. **Poésies complètes.** Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 1957.

_____. **Oeuvres complètes en prose.** Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 1951.

SARTRE, Jean Paul. Qu'est-ce que la littérature? In:_____. **Situations, II**. Paris: Gallimard, 1975 (1948).

TREBITSCH, Michel. Le temps de la critique radicale. In:_____. **Henri Lefebvre, critique of everyday life.** V. 2. Fondations for a sociology of the everyday. Disponível em: <www.ihtp.cnrs.fr>. Acesso em: 16 abr. 2017.

O mandato memorial do exilado em Sergio Kokis

Luciano Moraes

Quando foi proposto o tema "literatura e engajamento" para a mesa da linha de pesquisa "Literatura, discurso e identidade", do Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros do Colégio Pedro II[47], logo me veio à mente o impulso de dissertar a respeito das tensões entre identidade e discurso sob o viés político na escrita migrante de Sergio Kokis. De origem brasileira e radicado no Quebec, o escritor aborda frequentemente o estatuto do exilado político e as implicações de tal condição nas múltiplas configurações identitárias de suas personagens, explorando ainda o espaço autobiográfico por meio de experiências que tornam o terreno permeável à escrita ficcional (e vice-versa). Com isso em mente, tais questões serão observadas a partir da leitura do romance *Errances* (1996), em relação a outros escritos do autor, sobretudo textos referenciais, a exemplo do texto -ensaio-autorretrato *L'amour du lointain* (2012).

No romance, a participação política da personagem protagonista no passado é ponto de partida para que sejam narrados momentos emblemáticos da luta contra a repressão durante a ditadura militar. Este passado é narrado alternadamente com passagens do presente, nas quais Boris Nikto aparece como intelectual exilado e já estabelecido fora do Brasil, até o retorno do protagonista ao país natal em busca de respostas para seus conflitos internos. A viagem abre espaço, simbolicamente, para uma releitura da dura realidade que encontra no Rio de Janeiro após a lei da anistia. Logo no início já fica clara, nessa alternância entre passado e presente, uma mudança de postura de Boris, que em uma das instâncias, ainda na juventude, mostra-se engajado na militância política através do movimento estudantil. Na instância posterior, o presente, o protagonista já vive exilado há mais de vinte anos e tem um posicionamento mais crítico com relação ao movimento de que fizera parte, retornando ao Brasil e decepcionando-se com os rumos da sociedade supostamente democrática

47 Este artigo é uma versão revista e atualizada de ideias desenvolvidas na conferência apresentada na ocasião. A tradução das citações de obras teóricas ou referenciais em língua estrangeira é de minha responsabilidade, salvo se houver indicação em contrário nas referências. No caso das citações de obras ficcionais, será mantido o texto original, sem tradução.

que se desenha. Isso ocorre quando ele observa os caminhos que seguiram alguns de seus companheiros, que passaram a fazer parte de uma elite política e intelectual e se afastaram, portanto, dos ideais de liberdade e igualdade defendidos na juventude.

Uma breve visada no percurso histórico que norteia a narrativa evidencia o interesse em desvelar certas verdades ocultas pelo discurso histórico, sem deixar de lado relatos de tortura e repressão no período que antecede o exílio da personagem. Eurídice Figueiredo, ao se debruçar sobre obras que focalizam a ditadura militar no Brasil, considera que o escritor que analisa esse período trabalha sempre com vestígios do passado:

> Como se trata de uma história rasurada, a recuperação do passado pela escrita (literária, jornalística ou mesmo historiográfica) vai juntar e rearrumar dados do passado. Pode-se conceber esta sobreposição de elementos como um palimpsesto a ser decifrado, a ser recomposto, ressignificado.
> A literatura sobre a ditadura se constrói a partir desse palimpsesto e cumpre o papel de suplemento aos arquivos que, ainda quando abertos à população para consulta, são áridos e de difícil leitura. Ao criar personagens, ao simular situações, o escritor é capaz de levar o leitor a imaginar aquilo que foi efetivamente vivido por homens e mulheres (FIGUEIREDO, 2017, p. 29).

A gênese de uma sociedade democrática no Brasil no início dos anos 1980, momento de transição, é pano de fundo para que se desenvolvam questões relacionadas ao trânsito, à migrância, ponto de interesse de muitos escritores exilados que, a exemplo de Kokis, instalaram-se no Canadá francófono e escrevem, em francês, obras que tangenciam o espaço autobiográfico por trazerem o conflito experimentado por eles próprios quando da partida de seus lugares de origem.

Nesse movimento, memória coletiva e individual entram em diálogo na tentativa de reconstruir ficcionalmente o passado social e as histórias familiares das personagens, numa tensão que é própria ao testemunho:

> Tratar da literatura sobre a ditadura convoca categorias de pensamento como o testemunho, o trauma, o exílio, a memória, o arquivo, enfim, a responsabilidade dos autores frente à História e aos leitores. Se toda literatura tem um "teor testemunhal", não há dúvida de que a literatura que tematiza os grandes desastres do século XX tem um forte caráter de testemunho (FIGUEIREDO, 2017, p. 41).

Exílio, errância e outros processos ligados ao trânsito do sujeito estão intimamente relacionados à literatura produzida por escritores migrantes, o que traz à ordem do dia novas dimensões do diálogo intercultural e impulsiona o pensamento acerca da problemática das identidades. Quando processos históricos tão aniquiladores quanto a tortura e o exílio servem de matéria literária, é natural que o deslocamento configure trauma e que esse trauma ao mesmo tempo individual e coletivo tenha implicações contundentes na constituição identitária dos sujeitos e no estabelecimento nas sociedades de acolhida.

Certamente, o Quebec é espaço fértil para a emergência dessas questões, em especial tendo a cidade de Montreal passado a ser vista, sobretudo a partir dos anos 1980, como território da pluralidade, da emergência da diversidade e da riqueza do contato (ainda que conflituoso) entre as culturas ali presentes, por configurar historicamente um ponto de chegada de imigrantes e exilados advindos das mais diversas partes do globo. Tal constatação é conveniente para o discurso da harmonização por parte da política canadense de multiculturalismo, condizente ainda com o contexto franco-canadense, que continua a difundir o discurso da diferença perante o Canadá anglófono, o que explicaria, aliás, a crescente aceitação das escritas migrantes no Quebec.

Nas escritas migrantes, um dos temas mais explorados é o estatuto identitário da figura do estrangeiro, no interior da qual se encontra o exilado, o que suscita a problematização das relações entre cultura, poder e política, já que em muitos casos o movimento migratório dos escritores deve-se ao descontentamento ou à discordância com o contexto sociopolítico do país de origem. Nesses casos, o exílio pode ser entendido como uma espécie de "ferida secreta, que geralmente o próprio estrangeiro desconhece, [e que] arremessa-o nesse vagar constante" (KRISTEVA, 1994, p. 12).

As diferentes manifestações da movência – e do exílio, particularmente – são frequentes no Quebec, por trazer impressos em sua história literária traços da fragmentação identitária, da multiplicidade de expressões culturais devido à acolhida a imigrantes. Mas antes mesmo de se perceber como um centro de convergência de escritores migrantes, a partir do final da década de 1960, a literatura quebequense começa a ser pensada sob o viés da diversidade e da pluralidade, num momento em que a própria ideia de identidade nacional uniforme passa a ser refutada pela crítica. Laurent Mailhot afirma, por exemplo, que os anos 1970 "foram decisivos para a literatura quebequense. Ela se reconheceu a si mesma ao mesmo tempo em que

se tornava *contemporânea*, internacional, intergeracional, poligenérica"[48] (MAILHOT, 1997, p. 7).

A escrita no exílio pode ser associada ao que Madeleine Ouelette-Michalska chama de "flou identitaire": a necessidade de vislumbrar um futuro historicamente legitimador após 1960 faz emergir um impulso identitário fora de foco, em posição intervalar:

> A falta, o exílio, a despossessão de si alimentam a temática do país ausente, incerto, cuja liberação efetuar-se-á por uma tomada de palavra que apela ao acontecimento coletivo fundador. Essa trajetória oscila frequentemente entre a nostalgia do que foi e a antecipação do que poderia advir. […] A alternância entre esses dois polos criará os dois tempos fortes de nossa literatura: o pretérito perfeito e o futuro anterior (OUELLETTE-MICHALSKA, 2010, p. 69).[49]

Hoje, as escritas migrantes ou neoquebequenses, denominação mais recente, constituem parte importante da literatura no Quebec. Mesmo que parte da crítica tenha substituído o termo "migrante" e que sua formulação conceitual não constitua unanimidade, o ponto de convergência continua sendo via de regra a imigração e, consequentemente, a relação entre o contexto quebequense de produção e os diversos universos culturais presentes na bagagem dos escritores das mais diferentes origens. Híbrida por excelência, essa literatura continua a entrecruzar culturas e olhares parciais, uma vez que "o autor migrante só compartilha uma parte do vivido com os valores e o cotidiano da sociedade canadense ou quebequense, de modo que sua identidade vê-se construída em parte por outras narrativas"[50] (ERTLER, 2007, p. 75).

Sergio Kokis, afinado com essa tendência, insere-se criticamente ao pensar no estatuto do escritor migrante nas sociedades contemporâneas. No ensaio *Solitude entre deux rives*, de 1999, ele afirma:

---

48 "Les derniers 20 ans ont été décisifs pour la littérature québécoise. Elle s'est reconnue elle-même en devenant *contemporaine*, internationale, intergénérationnelle, polygénérique".

49 "Le manque, l'exil, la dépossession de soi alimentent la thématique du pays absent, incertain, dont la libération s'effectuera par une prise de parole appelant l'événement collectif fondateur. Cette trajectoire oscille souvent entre la nostalgie de ce qui a été et l'anticipation de ce qui pourrait advenir. […] L'alternance entre ces deux pôles créera les deux temps forts de notre littérature : le passé simple et le futur antérieur".

50 "L'auteur migrant ne partage qu'une partie de son vécu avec les valeurs et le quotidien de la société canadienne ou québécoise, de façon que son identité se voit construite en partie par d'autre récits […]".

> Esses novos bárbaros […] dominam cada vez melhor a língua dos colonizadores, que é a única que lhes dá acesso à universalização de seu imaginário de origem. Eles emigram, instalam-se e, aos poucos, introduzem a maneira de ser de seus mundos respectivos, suas histórias e sua sensualidade na estrutura cognitiva e linguística das metrópoles. Sobretudo, eles despertam os temas da ruptura das relações coloniais e das lutas sociais. Mais do que a nostalgia, o tema constante dessas novas literaturas é o mundo estilhaçado e a ruptura dos mitos tal como os vivem de forma cotidiana esses escritores vindos de longe (KOKIS, 1999, p. 135).[51]

Ele traz ao debate a questão da apropriação da língua como estratégia de inserção e desbravamento dos novos territórios culturais de que os "escritores vindos de longe" passam a fazer parte. A noção de ruptura é igualmente chave para que se pense o contexto de produção desses escritores, pois está no cerne da reelaboração e consequente reescrita dos mitos ligados à constituição do sujeito migrante.

Processos de autonarração são frequentemente adotados por muitos deles, e diversos são os motivos subjacentes, como a chegada ao país de acolhida, o estranhamento perante as novas expressões culturais encontradas, mas principalmente o próprio exílio, processo que se mostra como uma espécie de ponta do iceberg das questões autobiográficas. A imagem do iceberg parece pertinente por ilustrar as inúmeras possibilidades de exploração do tema da estrangeiridade a partir da trajetória do exilado, desde a saída de seu país natal até o retorno, seja ele factual ou imaginado.

Parece se desenhar aí uma via paradoxal que ligaria as ideias de coletivo e de individual: se, por um lado, as políticas de inclusão suscitam novas reflexões acerca da compreensão das comunidades culturais, impulsionadas por políticas de multiculturalismo e com certa tendência à generalização de grupos étnico-sociais, por outro lado, a necessidade de afirmação da diferença impulsiona os relatos individuais, construídos a partir de experiências e olhares muito particulares acerca do exílio e da migração. Essa é uma das

51 "Ces nouveaux barbares – à la façon des militaires germaniques qui occupaient peu à peu les armées romaines en tant que soldats, puis officiers, pour ensuite devenir des politiciens au sein du pouvoir – possèdent de mieux en mieux la langue des colonisateurs, laquelle est la seule qui leur donne accès à l'universalisation de leur imaginaire d'origine. Ils immigrent, ils s'installent et, au fur et à mesure, ils introduisent la façon d'être de leurs mondes respectifs, leurs histoires et leur sensualité dans la structure cognitive et linguistique des métropoles. Surtout, ils réveillent les thèmes de la rupture des rapports coloniaux et des luttes sociales. Davantage que la nostalgie, le thème constant de ces nouvelles littératures est le monde éclaté et la rupture des mythes tels que le vivent de façon quotidienne ces écrivains venus d'ailleurs".

características das produções literárias contemporâneas, a tensão entre o globalizado, com a facilidade de acesso a expressões culturais antes desconhecidas ou pouco valorizadas, e o individual, pela ascensão dos pequenos relatos, com o crescente interesse pelas visões particulares de mundo e pela difusão das narrativas do "eu", sintomáticas do individualismo do sujeito.

Ao abordar questões coletivas, como a análise das sociedades de origem ou de acolhida, o escritor migrante torna-se mandatário de uma espécie de "poder testemunhal", nas palavras do crítico francês Jean-Louis Jeannelle. Para ele, tal poder é oriundo de experiências que vão além da vivência da individualidade que está no cerne da escrita autobiográfica, através da tematização de valores compartilhados que emanam de um percurso em comum. No caso da categoria memórias, a autoridade delegada ao autor "justifica o ato de autonarração da parte do memorialista e coloca os leitores em situação de tomar conta da herança que ele lhes confia". Portanto, o memorialista – e, por extensão, qualquer escritor que se aventura na autonarração – é, também, uma espécie de

> mandante junto à comunidade (presente e por vir) à qual se dirige e à qual confia a memória de sua existência, […] uma experiência de vida acompanhada por um saber e pelos valores a ela ligados. De maneira geral, o memorialista escreve porque ao longo de sua existência assumiu uma responsabilidade (tirada de sua existência política, profissional ou de acontecimentos que ele pôde observar) destinada a ser, por sua vez, confiada à coletividade à qual ele pertence – e mais além, a um público que se confunde com a posteridade (JEANNELLE, 2013, p. 70).

Essa perspectiva reflete uma dupla articulação de fatores: por um lado, o foco no individual é aparentemente o que impulsiona os relatos, já que o escritor empreende uma autoanálise profunda da qual resultam escritos centrados no eu (sua experiência, suas influências e seus caminhos muito pessoais, mesmo que por vezes escondidos sob diversas máscaras); por outro lado, ao focalizar obras associadas à migrância, verifica-se com frequência a abordagem de experiências coletivas, sobretudo na questão do estabelecimento e do pertencimento a comunidades culturais que compartilham alguns dos componentes inicialmente tidos como individuais. Falar da coletividade, "em nome de", não é privilégio exclusivo das memórias, já que outras formas de autonarração (como a autobiografia, o autorretrato ou o ensaio autobiográfico) tangenciam esse poder mandatário ao tocarem nos relatos de vivências experimentadas por grupos de imigrantes.

Ainda que se trate de obras ficcionais, como é o caso de *Errances*, a exploração da matéria autobiográfica aparece em diversos momentos e faz pensar na questão da representatividade que é atribuída aos autores pela crítica das escritas migrantes, sobretudo quanto à expressão de valores associados a comunidades culturais. As formas muito particulares como Kokis desenha seus espaços autobiográficos apontam para a abordagem memorialística, componente de grande relevância para se observar de que modo as estratégias de rememoração redesenham a experiência do exílio e o retorno das personagens. A experiência do deslocamento implica, geralmente, num movimento coletivo: o herói de *Errances* é representante de tantos outros intelectuais banidos do Brasil durante a ditadura militar e que analisam criticamente a sociedade durante a ditadura e após a abertura política.

É curioso observar que Kokis afirma, em textos referenciais, nunca ter voltado ao Brasil desde sua partida em 1967. O romance trata, portanto, da ficcionalização do retorno de um exilado, trajetória imaginada, nunca vivida por seu autor. Não é possível comprovar que ele nunca tenha voltado ao país, toma-se aqui tal dado como verídico a partir de suas declarações. Sua saída é nebulosa: ele costuma se declarar exilado e se posiciona enquanto escritor migrante, sem entrar em detalhes quanto aos meandros políticos de sua partida. No breve texto de apresentação de seu ensaio *Franz Kafka e a expressão da realidade*, único livro publicado originalmente no Brasil, afirma-se que o autor sofreu perseguições policiais e, após ter colado grau de bacharel em Filosofia em 1966, estaria se preparando para um estágio na França para especializar-se em psicologia (*apud* KOKIS, 1967, p. 9). Essa apresentação não é assinada e leva a pensar que a razão para sua saída do país teria sido a obtenção de uma bolsa de estudos na França, embora haja uma sutil menção a perseguições policiais. Tal informação coincide com a orelha da versão brasileira de *A casa dos espelhos*, primeiro romance de Kokis, publicado originalmente no Quebec em 1994 sob o título *Le pavillon des miroirs* e traduzido no Brasil em 2000.

A *Encyclopédie Canadienne*, no verbete dedicado ao autor, traz as seguintes informações: "Envolvido em movimentos de oposição à ditadura desde 1963, ele é condenado por ataque à segurança nacional. Uma bolsa de estudos francesa lhe é felizmente concedida após a obtenção de sua licenciatura em filosofia (1966)"[52] (LE ROUX, 2013). Apesar de o objetivo aqui

52 "Impliqué dans des mouvements d'opposition à la dictature dès 1963, il est condamné pour atteinte à la sécurité nationale. Une bourse d'études française lui est heureusement accordée après l'obtention de sa licence en philosophie (1966)". Vale observar que, diferentemente da informação que consta do verbete, em 1963 ainda não havia sido instaurada a ditadura no Brasil, já que o golpe militar ocorreu em 1964.

não ser investigar minuciosamente a história de vida do autor, a confusão que se estabelece quanto aos dados relativos à sua saída do Brasil deve ser mencionada no que concerne à fabulação de sua imagem para a construção de uma figura de escritor. À exceção dos relatos de infância presentes em *L'amour du lointain*, o discurso de Kokis, nos raros momentos em que trata de seu passado no Brasil pouco antes da partida, apresenta informações dispersas, o que contribui para se pensar na criação de uma personagem fora de sua obra.

A personagem Boris Nikto constitui-se, portanto, como um desdobramento literário daquilo que poderia ter sido a volta ao país natal. Diversos momentos deste retorno ficcional revelam o impulso testemunhal do narrador, que serve de motor para que a abordagem memorialística seja posta em movimento. O teor opiniático presente nos relatos é na maior parte das vezes crítico e pessimista, impregnado por uma acidez característica do autor.

Quando da volta ao Brasil, Boris conhece de perto a situação política que preparava o país para a democratização e sofre o desencantamento quanto aos rumos da administração pública, que se refletiram no destino que levaram antigos conhecidos da época da repressão. Alguns deles, anteriormente ligados a movimentos revolucionários de esquerda, encontravam-se em cargos políticos importantes nesse novo cenário e outros, após terem sido neutralizados, trabalhavam para os próprios militares ou se preparavam para iniciar a carreira política às custas da exploração da pobreza flagrante. A decepção é abordada em diversas passagens do romance, como no seguinte trecho, em que Boris participa de um jantar na companhia de velhos conhecidos:

> Plusieurs de leurs anciens camarades d'université étaient présents, pour la plupart méconnaissables. Haut placés dans la finance, la magistrature et le journalisme, ils ressemblaient tout à fait aux ennemis d'autrefois. Le même langage, les mêmes combines, à la seule différence que c'était en plus moderne, en million de dollars et avec une totale absence de jargon populiste. On parlait crédits à l'exportation, écologie et informatisation comme l'on avait auparavant parlé non-alignement, réforme agraire, nationalisations et alphabétisation. Rien n'avait été réalisé des anciens rêves, et Boris soupçonnait fort qu'on ne réaliserait pas non plus ceux de maintenant (KOKIS, 1996, p. 430).

A difícil realidade gerada pelo golpe e o contexto de terror e miséria durante o governo militar recebem atenção também em outros romances

de Kokis que abordam a ditadura, postura que contribui para desenhar a realidade brasileira de forma negativa tanto nos textos ficcionais quanto nos referenciais. A alienação e a falta de interesse de grande parte da população em participar da construção de uma sociedade democrática, além de outros temas recorrentes como a violência, o racismo e a prostituição, sobretudo infantil, são elementos que demonstram uma leitura muito particular desse passado doloroso, em que o que há de positivo na sociedade brasileira é praticamente apagado pelos traumas.

Dois modos distintos de articulação do mandato memorial – ou do "poder testemunhal" de que fala Jean-Louis Jeannelle – são percebidos. Em *L'amour du lointain*, espécie de autorretrato ensaístico em que Kokis apresenta os bastidores de sua produção literária, ele insiste em falar de individualismo. O próprio título do texto vai de encontro à ideia bíblica de amor ao próximo (*l'amour du prochain*), ou de solidariedade e de interesse pelo outro como companheiro de causa. Logo no início de seu relato ele oferece pistas desse pensamento, que ressurge repetidas vezes:

> Minha vaidade de compreender meus semelhantes há muito tempo se apagou; isso aconteceu na medida em que eu mergulhava em minha própria solidão, nesses universos que dependem exclusivamente de mim (KOKIS, 2012, p. 15).[53]
>
> Os sofrimentos de meu próximo nunca foram levados em conta em minhas escolhas pessoais (KOKIS, 2012, p. 161).[54]

Essa postura leva a pensar que, ao falar de exílio, sua percepção individual toca a experiência coletiva. Por outro lado, denuncia um fundo falso na atitude aparentemente solidária que permeia a militância por uma sociedade mais justa. Quando o escritor relata, na maturidade, a volta à capital fluminense após um período em um colégio interno no interior do estado, tal postura fica evidente:

> O início de minha militância clandestina não foi nada motivado pelo amor ao próximo. A própria ideia de próximo era um tanto vaga em meu espírito, e estou convencido de que a maior parte dos militantes de então nunca tinham chegado perto da miséria nem da pobreza para saber

53 "Ma vanité de comprendre mes semblables s'est depuis longtemps estompée ; cela s'est fait au fur et à mesure que je plongeais dans ma propre solitude, dans ces univers qui dépendent exclusivement de moi".

54 "Les souffrances de mon prochain ne sont jamais entrées en ligne de compte dans mes choix personnels".

> alguma coisa disso. […] A ideia de uma revolução nascia antes de tudo de um desejo racional de modernizar tudo, um pouco como uma faxineira que ataca uma moradia muito suja mais por um cuidado com harmonia e higiene do que por pena daqueles que moram ali (KOKIS, 2012, p. 172).[55]

Esses exemplos da visão desiludida e individualista do escritor mostram a barreira que ele se impõe para evitar a identificação com seus semelhantes, ou com uma coletividade da qual se exclui – a sociedade brasileira, à qual ele diz nunca ter voltado. A recusa da solidariedade e do pertencimento a um grupo supostamente unido pelo sofrimento está também relacionada à recusa da generalização e da pasteurização da arte, além do que não se pode falar em uma comunidade de escritores-pintores brasileiros exilados que vivem no Quebec e que nunca mais voltaram ao Brasil. O desenraizamento, característica comum nos relatos sobre a migração, é potencializado pelo fato de Kokis (assim como seu protagonista Boris) se ver como único nessa situação, sem par em seu ofício no local de acolhida, e fazendo emergir certo cinismo com relação à história política do país de origem.

Assim, o problema do pertencimento parece balizar a produção dos escritores da migrância. Se essa corrente literária for pensada sob a ótica das comunidades culturais, pode soar um pouco artificial a associação de um autor a esta ou aquela comunidade; ao mesmo tempo, é de certo modo esperado pelo público e pela crítica que haja alguma filiação ou representação da etnicidade por parte de escritores vindos de longe. É uma das críticas apresentadas por Simon Harel no que concerne à noção de topografia da escrita migrante: ele considera que o pertencimento do escritor a uma comunidade cultural tem a ver com um critério com valor de sobredeterminação (local de nascimento, conhecimento da língua materna do escritor) que preexiste ao ato de escrita (HAREL, 2005, p. 26-7).

Mesmo que não faça parte de uma comunidade étnica claramente estabelecida no Quebec, e mesmo que afirme não querer representar nenhum semelhante em sua produção literária, Kokis se insere na literatura migrante e analisa criticamente essa corrente. Ao fazê-lo, toma parte de um grupo, e por alguns instantes sua insistência na individualidade dilui-se na experiência coletiva. Nada mais próprio da migrância do que o paradoxo da expe-

55 "Le début de mon militantisme clandestin n'a aucunement été motivé par l'amour du prochain. L'idée même du prochain était assez vague dans mon esprit, et je suis persuadé que la plupart des militants d'alors n'avaient jamais approché la misère ni la pauvreté pour en savoir quelque chose. […] L'idée d'une révolution naissait avant tout d'un désir rationnel de tout moderniser, un peu comme une ménagère qui s'attaque à un logis trop sale d'abord par souci d'harmonie et d'hygiène, et non pas par pitié pour ceux qui y demeurent".

riência muito individual e solitária de ganhar o mundo através do exílio: ela se mostra também coletiva, pois, ainda que não se agrupem, esses sujeitos se identificam algumas vezes uns com os outros, mesmo sem perceber. Essa associação fica clara no caso dos escritores que transformam em literatura suas experiências individuais e acabam por traçar caminhos muito similares ao trazerem a errância ao interior de seus textos.

O exilado é aquele que busca seu lugar, um lugar. Essa busca, quiçá inconsciente, ocorre em entre-lugares, espaços intervalares ligados às relações com as origens, que se apresentam como fantasmas ou lugares de memória provisórios. Essa busca, para Daniel Sibony, tem a ver com o desejo de sair do lugar, com o desejo de não-permanência: encontrar um lugar exige ter perdido um lugar e uma origem. Essa perda impulsiona o des-locamento que torna possível a passagem entre dois lugares (SIBONY, 2003, p. 229).

Para finalizar, vale remeter a uma passagem de *Errances* em que Boris exprime sua compreensão do exílio, desenvolvendo uma reflexão sobre a criação artística que decorre desse movimento:

> Vous voyez, mon départ pour l'exil a été une rupture parce que je cherchais à rompre ; j'étais prêt à rompre, mon monde personnel était lourd d'attentes de ruptures. Pour d'autres gens, l'exil n'était qu'une étape. Certains ont refusé de partir et ont préféré parfois mourir que de subir ce qu'ils ressentaient comme un démembrement. Ou encore, ils n'ont rien fait pour se révolter – non pas parce qu'ils étaient des salauds ou qu'ils pactisaient avec le pouvoir ; non, simplement parce que leur monde personnel ne se rapportait pas au réel de la même manière que le mien (KOKIS, 1996, p. 195).

Destaca-se a pluralidade identitária no interior da constituição dos sujeitos errantes, habitantes de um espaço intervalar, intermediário, sempre inconcluso. As reflexões de Boris parecem resumir a questão do mandado memorial na escrita migrante e autofabuladora de Sergio Kokis, exemplificando a posição solitária daquele que parte em exílio e que, ao retornar, não consegue mais se integrar.

A morte é vista como alternativa à partida em exílio: durante a ditadura, muitos deixaram o Brasil na tentativa de escapar das perseguições e tortura – aspecto também denunciado pela leitura que a personagem faz desse passado sombrio. Por outro lado, viver entre dois mundos não é garantia de segurança, ao contrário: para o protagonista, como para tantos outros artistas e intelectuais que tiveram de deixar o país, a arte (sobre-

tudo a escrita literária) é uma válvula de escape para a convivência com as lembranças do passado e para que preservem a sensação de estarem vivos. A escrita é a mola propulsora desses movimentos: eles escrevem para sobreviver e sobrevivem para contar, para fabular, para se reconstruir por meio da linguagem e da arte.

Referências

ERTLER, Klaus-Dieter. Les écritures migrantes ou néo-québécoises dans le système littéraire contemporain du Québec: Sergio Kokis et "l'amour du lointain". In: MOREL, Pierre (Org.). **Parcours québécois**: introduction à la littérature du Québec. Chisinau: Cartier, 2007, p. 72-80.

FIGUEIREDO, Eurídice. **A literatura como arquivo da ditadura brasileira**. Rio de Janeiro: 7letras, 2017.

HAREL, Simon. **Les passages obligés de l'écriture migrante**. Montréal: XYZ, 2005.

JEANNELLE, Jean-Louis. Posturas de si e nomes de gênero. Tradução de Luciano Passos Moraes. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim et al (Org.). **Disciplina, cânone**: continuidade e rupturas. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 61-72.

KOKIS, Sergio. **Franz Kafka e a expressão da realidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

_____. **Errances**. Montréal: XYZ, 1996.

_____. Solitude entre deux rives. In: **Tangences** n. 59. Rimouski: UQAR, 1999. p. 133-7. Disponível em <http://www.erudit.org/revue/tce/1999/v/n59/025998ar.html>. Acesso em: 24 set. 2013.

_____. **A casa dos espelhos**. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **L'amour du lointain**: récit en marge des textes. Montréal: Lévesque éditeur, 2012.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Tradução Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LE ROUX, Delphine. Kokis, Sergio. In: **L'encyclopédie canadienne**. Última modificação em 15 dez. 2013. Disponível em <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/kokis- sergio/>. Acesso em: 5 dez. 2015.

MAILHOT, Laurent. **La littérature québécoise depuis ses origines**. Montréal: Typo, 1997.

OUELLETTE-MICHALSKA, Madeleine. **Imaginaire sans frontières**: les lieux de l'écriture, l'écriture des lieux. Montréal: XYZ, 2010.

SIBONY, Daniel. **Entre-deux**: l'origine en partage. Paris: Éditions du Seuil, 2003.

Parte III
Ensino de francês em experiências

A terceira e última seção deste volume traz três relatos de experiência realizadas no Colégio Pedro II. O que existe em comum entre eles é a busca da materialização junto aos alunos, de uma experiência que seja capaz de formar, termo tão caro à instituição escolar, mas também de transformar os sujeitos envolvidos durante as atividades propostas ao longo do processo educacional. Como nos diz LARROSA (2002), somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação (p. 25-26). E os professores-autores dos próximos textos, buscaram propiciar a seus alunos, e mergulharam eles mesmos, em uma experiência no sentido benjaminiano de que nos servimos aqui: aquilo que nos passa, que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar, nos forma e nos transforma.

Em *Da telona para a sala de aula: um relato de experiência a partir do filme Entre les murs*, Érica Barreiros de Assis Mascarenhas e Verônica Passos Alves abordam os temas da diversidade cultural e da interculturalidade, trazendo o cinema para dentro da escola e, nas palavras das autoras, guiando seus alunos no processo de reconhecimento de algumas questões referentes a valores subjetivos de cultura, de respeito ao outro e de aceitação de diferenças.

Em *Atividades da mediateca Jean-Luc Lagardère – período 2014 – 2016*, Ana Carolina de Souza da Silva Pinto, Diva Maria Pimentel Rocha, Maria Gabriela Braga da Silva e Maria Teresa de Castello Branco Fantinato, narram por meio da história da mediateca Jean-Luc Lagardère, o trabalho realizado pelo Departamento de Francês, que busca desenvolver no corpo discente, autonomia, competências linguísticas e habilidades comunicativas orais e escritas, utilizando o acervo de livros didáticos e obras literárias, disponível, consolidando o trabalho interdisciplinar em grupo, bem como a integração das TIC nas práticas cotidianas.

Finalmente, no artigo *Atelier d'écriture no CP II: primeiros passos*, Claudia Almeida nos apresenta o *atelier Autour des Pierres*, onde narra a experiência de redescobrir a língua de forma prazerosa, iniciando ou ampliando o contato com a cultura francófona, valorizando a produção discente e construindo um espaço outro que a sala de aula, no qual o lúdico é o principal instrumento para resgatar ou conferir o prazer de ler e escrever.

A leitura dos textos em questão nos convida à reflexão e à (re)desco-

berta do potencial para a criação de novas formas de viver e de pensar, de ensinar e de aprender, novas formas que apontem para novas perspectivas de liberdade construídas pelo homem contemporâneo. Boa leitura!

Lucienne Leão

Da telona para a sala de aula: um relato de experiência a partir do filme *entre les murs*[56]

Érica Barreiros de Assis Mascarenhas
Verônica Passos Alves Quintans

Considerando a importância de suscitar reflexões acerca da diversidade cultural presente dentro e fora da sala de aula e a relevância da interculturalidade como tema de discussão na escola, idealizamos a atividade *Da telona para a sala de aula.* O objetivo geral dessa atividade é fazer com que os alunos reconheçam algumas questões referentes a valores subjetivos de cultura, de respeito ao outro e de aceitação de diferenças, com base em passagens do filme *Entre les murs*, de Laurent Cantet.

Como objetivos específicos, estabelecemos: (1) conhecer a realidade de uma escola pública francesa; (2) identificar conflitos provenientes da pluralidade cultural; (3) refletir sobre como evitá-los e/ou resolvê-los e (4) produzir um vídeo, com a ajuda do programa *Movie Maker.*

Assim, o presente artigo busca descrever a realização dessa atividade, que foi proposta a uma turma de 1ª série do Ensino Médio, do Colégio Pedro II, no *campus* Engenho Novo II, bem como a sua culminância.

Trabalhar com filmes… por quê?

Os filmes, em geral, proporcionam enorme poder de construção do imaginário e de identidades e valores: uma vez assistido, um filme pode mudar nossa concepção acerca de diversos assuntos ou reafirmar nossos ideais. Pensando no contexto escolar, DUARTE (2002) afirma que o cinema não pode ser tratado somente como mais um recurso didático. A autora parte do entendimento de que a educação e o cinema são formas de socialização dos indivíduos e instâncias culturais que produzem saberes, identidades, visões de mundo, subjetividades.

56 O filme *Entre os muros da escola* (França, 2008), dirigido por Laurent Cantet, relata a dificuldade de uma escola pública da periferia de Paris em lidar com a diversidade na sala de aula. Ele mostra que a escola transformou-se em um tribunal, em um espaço de jugo e não de pensamento.

Não podemos negar a diferença entre ver um filme, com os olhos atentos para a construção de uma imagem e assistir a um filme por assistir, sem percebê-lo. COSTA (2012, p. 23) estabelece essa diferença entre as pessoas nomeando-as como espectador e expectador: "Espectadores são os que assistem algo ou alguma coisa de forma passiva ou pacífica, já os Expectadores esperam algo ou alguma coisa do que veem."

Contudo, para alcançar esse objetivo, o de sermos expectadores, é necessário que o professor faça um planejamento consciente das atividades que envolverão as produções cinematográficas escolhidas, buscando um conhecimento prévio desta linguagem. Tal planejamento é imprescindível para que o professor possa prever as questões que serão discutidas, valorizando, assim, as transversalidades que poderão surgir, além de ter subsídios para conduzir possíveis desdobramentos, como debates, por exemplo. Segundo DUARTE (2002, p. 76),

> cabe assinalar que para serem valorizados pelo que são, e não apenas pelo uso que se faz deles, textos fílmicos, assim como os literários, precisam ser apresentados com o máximo possível de referências. O espectador deve ter acesso a informações que lhe permitem identificar o contexto em que o filme foi produzido: país de origem, língua de origem, nome do diretor (acompanhado de dados biográficos), ano de lançamento, premiações, repercussão (faz parte da lista dos mais vistos?), significado que tem para o cinema local e/ou mundial (se é considerado um clássico, se é inovador do ponto de vista técnico ou temático, se é fundador ou integra uma escola ou movimento cinematográfico) e assim por diante.

No caso da atividade em questão, baseada no filme *Entre les murs*, sua elaboração se deu a partir da necessidade, verificada pelas professoras envolvidas, de um debate mais profundo sobre a interculturalidade e, principalmente, o respeito às diferentes culturas que dividem um mesmo espaço. O sucesso desse filme, que foi vencedor da Palma de Ouro do Festival de Cannes em 2008, foi também um fator relevante para a sua escolha.

A importância do intercultural

Em uma sociedade tão plural, torna-se fundamental refletir sobre o papel da comunicação intercultural. E essa reflexão precisa encontrar espaço, também, na sala de aula, principalmente a sala de aula de língua estrangeira. Como já preconizam os PCN,

> (...) a aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas e leva a uma percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). (BRASIL, 1998, p.37)

Assim, ao entender o outro e aceitar fatores sociais que caracterizam a vida de outras pessoas em comunidades onde as línguas estrangeiras são usadas, aprende-se mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. E ainda nos PCN,

> o tema transversal Pluralidade Cultural merece um tratamento especial devido ao fato de o ensino de Língua Estrangeira se prestar, sobremodo, ao enfoque dessa questão. Esse tema pode ser focalizado a fim de desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de Língua Estrangeira (...). Trata-se de algo extremamente enriquecedor para o aluno, que constrói uma compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura (...). (BRASIL, 1998, p.48)

O público-alvo dessa atividade foi uma turma da 1ª série do Ensino Médio, público escolhido não apenas em relação aos aspectos linguísticos já adquiridos em francês, mas também para uma discussão provavelmente mais produtiva acerca do tema escolhido. Como já preveem os PCNEM,

> atualmente o trabalho com língua estrangeira constitui excelente recurso para a aproximação dos alunos com culturas e modos diferentes de ver o mundo e nele estar, visando a combater estereótipos e preconceitos, propiciando o convívio solidário das diversidades. (BRASIL, 1999, p.133)

Assim, a escola se apresenta como um espaço de multiplicidade de relações onde pessoas diferentes, com culturas, identidades, experiências,

cotidianos e afazeres diferentes convivem e crescem juntos. E os muros da escola não deveriam delimitar ou eliminar essas diversidades. É necessário estar atento à diversidade presente nos alunos, respeitando-os como indivíduos que carregam vivências, expectativas e valores próprios.

Dessa forma, destacamos a necessidade de transformar uma sociedade multicultural em uma sociedade intercultural, ou seja, lutar por um cruzamento de culturas em transformação, por uma sociedade de direitos (cívicos, políticos, econômicos, sociais e culturais), reais e efetivos, e não apenas uma justaposição de culturas que se confrontam e se toleram no mesmo espaço.

A proposta de atividade

Num primeiro momento, o vídeo – cenas selecionadas do filme *Entre les murs, v*er anexo 1 – serviu como desencadeador do debate sobre a interculturalidade. Essas cenas permitiram uma reflexão crítica a partir de situações concretas, no caso específico, de dentro da sala de aula. Será o momento para uma troca de conhecimentos e vivências, explorando as diversidades culturais presentes em contextos diferentes, inclusive em uma sala de aula. Como culminância dessa atividade, os alunos produziram um vídeo através do programa *Movie Maker*, a fim de exemplificarem outras situações quotidianas que suscitam reflexão e discussão sobre a interculturalidade, sobre o respeito à cultura do outro. Para o bom cumprimento das etapas propostas abaixo, as professoras definiram uma carga horária total de 5 tempos de aula para o cumprimento do objetivo proposto.

Na primeira etapa, que ocorreu durante uma aula de 45 minutos, a professora explorou com seus alunos uma ficha técnica sobre o filme (anexo 2). Nessa ficha constam, além do título, informações sobre o tema, o contexto em que se encontra inserido e os personagens. O objetivo desse primeiro contato com o enredo do filme é justamente contextualizá-lo e também despertar o interesse dos alunos, criar neles uma expectativa. A professora solicitou, ao final da aula, que os alunos assistissem ao filme, até a aula seguinte.

Usou-se, igualmente à primeira etapa, um tempo de 45 minutos de aula para a realização da segunda etapa. Os alunos receberam uma ficha (anexo 3) contendo, além dos dados sobre os personagens, informações sobre o filme e suas curiosidades. Essa ficha serviu como instrumento motivador para o início de uma breve discussão sobre a experiência individual acerca do filme.

A terceira etapa, realizada também em um tempo de aula de 45 minutos, aconteceu no laboratório de informática. Com o auxílio de um projetor, as duas cenas do filme já selecionadas pela professora foram exibidas. O filme foi assistido com legendas e áudio em francês. Após a exibição das cenas selecionadas, o debate foi aberto. A professora tornou-se, nesse momento, mediadora da discussão, que pôde ser desencadeada pela mesma a partir de questionamentos como: (1) *Pourquoi vous pensez que les scènes que vous venez de voir ont été sélectionnées?* ; (2) *Qu'est-ce qu'elles ont en commum?*; (3) *Connaissez-vous cette thématique*? ; (4) *Comment le professeur réagit face aux diversités trouvées en salle de classe*?; (5) *Comment les élèves se portent?*; (6) *C'est juste une question linguistique*?[57]

Munidos dos conhecimentos sobre o filme e a interculturalidade, a professora propôs que a turma se organizasse em trios e refletisse sobre situações quotidianas em que a diversidade cultural provoca desentendimentos. A partir das ideias nascidas em sala, os alunos se organizaram em grupos e tiveram um prazo de duas semanas para produzir um trabalho de criação que culminou em um vídeo utilizando o programa *Movie Maker*, ilustrando as situações já apresentadas e colocando em evidência os conceitos trabalhados em sala, suscitando assim a reflexão sobre o respeito à cultura do outro. Essa foi uma atividade em parceria com a professora de informática do *campus*.

A quarta etapa foi realizada em dois tempos de aula, ou seja, 90 minutos. A aula foi no laboratório, com a professora de informática que auxiliou os alunos na edição do vídeo previamente produzido. À época da entrega dos trabalhos, a turma assistiu às produções dos colegas, o que permitiu um amplo debate sobre as questões tratadas em sala e em cada trabalho.

Considerações finais

O processo de elaboração deste projeto, que teve como objetivo fazer com que os alunos reconhecessem algumas questões culturais, a partir da exploração de passagens do filme *Entre les murs*, de Laurent Cantet, foi extremamente enriquecedor. As atividades, que proporcionaram aos alunos a identificação dos conflitos tratados no filme e que suscitaram diversas reflexões sobre atitudes quotidianas que envolvem o respeito ao próximo,

57 Por que vocês acham que as cenas que vocês acabaram de ver foram selecionadas?; O que elas têm em comum?; Vocês conhecem essa temática?; Como o professor reage diante das dificuldades encontradas em sala de aula?; Como os alunos se comportam?; Trata-se somente de uma questão linguística? (Todas as traduções são de nossa autoria).

ao diferente e ao desconhecido, foram bastante produtivas tanto para nós professoras quanto para o grupo com o qual trabalhamos.

> A aula de língua constitui um momento privilegiado que permite ao aprendente a descoberta de outras percepções e classificações da realidade, de outros valores, de outros modos de vida... Enfim, aprender uma língua estrangeira significa entrar em contato com uma nova cultura[58]. (DENIS, 2000, p. 62)

Desde o momento inicial de apresentação da proposta do trabalho, observamos o entusiasmo dos alunos em fazer parte de um projeto que envolve muito além de regras gramaticais, um trabalho que suscita a reflexão/autorreflexão e desenvolve a criticidade e o olhar respeitoso ao que nos parece diferente. Para o aluno, uma oportunidade de vivenciar a língua e a cultura pela arte e de descobrir todo o potencial para se expressar em francês (nos debates durantes as aulas e na produção do vídeo final). Para o professor, um momento importante de troca, de descobertas também e de perceber que a ousadia de propor algo que saia do livro didático é recompensada com ricas reflexões e produções.

Conhecer a realidade de uma escola pública francesa foi um importante momento de quebra de expectativas. Toda a representatividade da França, todo o glamour do imaginário existente sobre o país e seus habitantes foi, aos poucos, desconstruído e ressignificado.

Consideramos válido destacar o engajamento dos alunos tanto na identificação dos conflitos provenientes da pluralidade de culturas, como na busca de soluções para evitá-los e/ou resolvê-los. A promoção desse engajamento vai ao encontro do objetivo da abordagem intercultural em aulas de língua estrangeira que têm como pretensão "permitir aos alunos sair da visão monolítica de cultura e aceitar a pluralidade cultural[59]" (CHAVES, R.M.; FAVIER, L; S, PÉLISSIER, 2012, p.15).

A culminância desta atividade foi a produção de um vídeo em que os próprios alunos são protagonistas de cenas que retratam algumas das situações e soluções discutidas durante todo o processo. Neste vídeo, todo em

---

58 Do original: "*Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie… bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture"*.

59 Do original : "*L'interculturel comme démarche pédagogique consciente a pour objectif de permettre aux apprenants de sortir de la vision monolithique de la culture et d'accepter la pluralité culturelle"*.

francês, os alunos puderam colocar em prática o francês que aprendem no colégio e perceberam que, mesmo com limitações, são capazes de produzir na língua que escolheram estudar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação**. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, 132p.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002, 244p.

CHAVES, R.M.; FAVIER, L; S, PÉLISSIER. **L'interculturel en classe.** Grenoble: PUG, 2012.

COSTA, R. G. **A linguagem fílmica e as representações da cultura escolar: juventude, autoridade e (in) disciplina.** Disponível em <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/rgc.pdf> Acesso em 04 maio 2015.

DENIS, Myriam. Former les élèves à l'interculturel. **Dialogues et cultures** n° 44, 2000.

DUARTE, Rosália: **Cinema e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Entre les murs. Direção de Laurent Cantet. Produção: Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal. França, 2007. Cinema (120 min). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=XHuvaPK98Lg. Acesso em 27 abril 2015.

Anexo 1 - Transcrições traduzidas das cenas selecionadas

- **Cena 1:**

O diálogo que transcrevemos a seguir ocorre entre o professor e as alunas Khoumba e Esmeralda e, ao final, Souleymane (11min 22s do filme):

Khoumba: E por que sempre bota esse Bill?
François: Assobio?
Khoumba: Assobio não. Esse Bill aí. Sempre coloca nomes esquisitos...
François: Não é esquisito. É o nome de um presidente recente dos EUA, lembra?
Khoumba: Por que não bota Aïssata ou Rachid ou Ahmed?
Esmeralda: Sempre coloca nomes coxinhas.
François: Nomes o quê?
Esmeralda: Coxinhas.
François: Coxinhas como?
Esmeralda: Coxinhas... Nomes franceses.
François: Você não é francesa?
Esmeralda: Não, não sou francesa.
François: Ah, não? Eu não sabia.
Esmeralda: Eu sou, mas não tenho orgulho de ser.
François: Eu também não. Também não tenho orgulho de ser francês.
Khoumba: Por que o senhor sempre escolhe nomes assim?
François: Olhe, Khoumba, escolher os nomes em função da origem de cada aluno é impossível.
Esmeralda e Khoumba: Pode mudar um pouco!
Souleymane: É... Chega de Bill, Bob...
François: Qual vocês sugerem?
Souleymane: Bintu.
Khoumba: Aïssata!

- **Cena 2:**

O diálogo que transcrevemos a seguir ocorre entre o professor e a aluna Esmeralda. A discussão sobre a escolha dos livros utilizados pela escola é importante (1h57min84s):

Esmeralda: Não aprendi nada.
François: Não dá pra passar nove meses na escola sem aprender nada. É impossível.

Esmeralda: A prova está aqui. Eu não aprendi nada.

François: Os livros que lemos, não aprendeu nada com eles?

Esmeralda: São todos chulé.

François: São o quê?

Esmeralda: Porcaria.

François: E algum livro que você escolheu para ler, por exemplo?

Esmeralda: Um livro que eu li? *A República*. O livro *A República*.

François: *A República*, de Platão?

Esmeralda: É...

François: Você leu isso? Como foi ler esse livro?

Esmeralda: É da minha irmã mais velha.

François: Ela estuda Filosofia?

Esmeralda: Não, Direito.

François: Então conte para nós, como é esse livro?

Esmeralda: Bom, tem um cara... Qual o nome?

François: Sócrates.

Esmeralda: Isso, Sócrates. Ele vai parando as pessoas na rua e perguntando: "Tem certeza disso que está pensando? Tem certeza disso que está fazendo?" As pessoas começam a ficar confusas e se questionar. O cara é muito bom.

François: E que tipo de perguntas ele faz? Sobre que assunto?

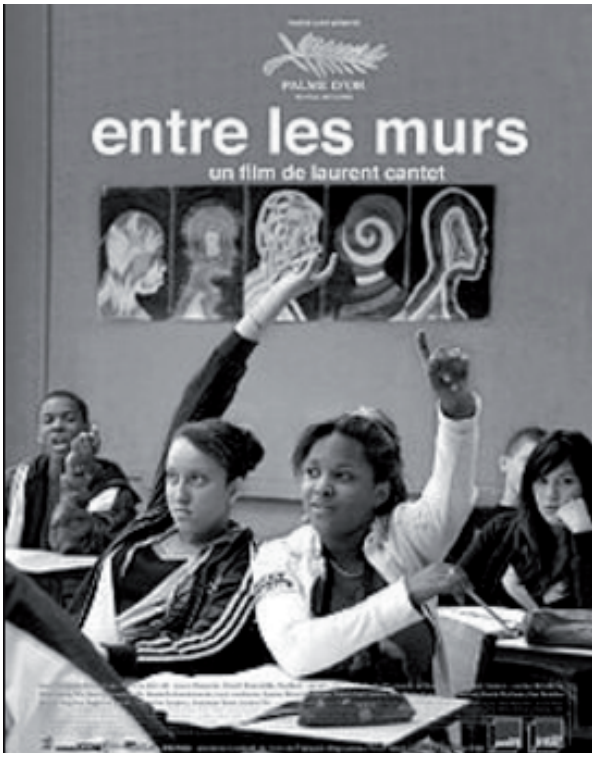
Esmeralda: Tudo! Sobre amor, religião, Deus, sobre as pessoas... Tudo.

François: Que bom que você leu isso!

Esmeralda: É, eu sei. Não é livro de vagabunda, né?

Anexo 2 - Ficha técnica do filme

	COLÉGIO PEDRO II – *CAMPUS* ENGENHO NOVO II Francês – 1ª série – Ficha técnica do filme "*Entre les murs*"	
Professoras: Erica Barreiros e Verônica Alves		
Nome:	Turma:	Nº:



Scénario:
Laurent Cantet, François Bégaudeau, Robin Campillo.
Librement inspiré de l'ouvrage «Entre les murs» de François Bégaudeau.
(Editions Gallimard, Verticales 2006).

Production: Haut et Court
Genre: Drame
Date de Sortie: le 24 septembre 2008
Durée: 2h 10

Anexo 3 - Atividade sobre o filme *Entre les murs*

	COLÉGIO PEDRO II – *CAMPUS* ENGENHO NOVO II Francês – 1ª série – Atividade sobre o filme "*Entre les murs*"	
Professoras: Erica Barreiros e Verônica Alves		
Nome:	Turma:	Nº:

ENTRE LES MURS, de Laurent Cantet (2008)

Résumé de l'histoire:

Le film montre le quotidien d'enseignants et d'élèves dans un collège parisien difficile durant un an (de la rentrée scolaire au dernier jour de classe). Filmé sous la forme d'un documentaire (mais il s'agit bien d'une fiction!), la caméra suit plus spécifiquement un professeur de français, François Marin et sa classe de 4ème. Enseigner de nos jours n'est pas toujours simple... Réalité ou fiction?

Distribution:

Le professeur de français, François Marin: François Bégaudeau
Souleymane: Franck Keta
Boubacar: Boubacar Touré
Nassim: Nassim Amrabt
Laura: Laura Baquela
Cherif: Cherif Bounaïdja Rachedi
Juliette: Juliette Demaille
Louise: Louise Grinberg
Wei: Wei Huang
Carl: Carl Nanor
Esmeralda: Esmeralda Ouertani
Burak: Burak Ozyilmaz
Khoumba: Rachel Régulier
Angélica: Angélica Sancio
Samantha: Samantha Soupirot
Le réalisateur: Laurent Cantet (1961)

Anecdotes:

1. Film inspiré du livre «Entre les murs» de François Bégaudeau (Editions Gallimard 2006)

2. Quasiment tous les adolescents, professeurs et parents d'élèves jouent leur propre rôle: les enfants sont effectivement des collégiens, ce sont

bien leurs propres parents dans la vie, le personnel enseignant et administratif sont en poste (y compris le directeur adjoint et la CPE). Seule la mère de Souleymane n'est pas sa vraie mère.

3.

... PRÉPARATION, AVANT LE FILM

1. Origines, cultures et nationalités…

Les enfants dans le film sont issus de diverses cultures : française/européenne, asiatique, africaine, maghrébine

- Mais que veut dire maghrébine ? De quels pays sont originés ces enfants ?

2. Le système scolaire français

En France, l'école n'est obligatoire qu'à partir de l'âge de 6 ans et l'école n'est plus obligatoire après 16 ans.

3. Le film se passe dans un collège

- Réfléchissez sur les questions suivantes:

a) A quel âge entre-t-on au collège en France ?

b) Comment s'appellent les classes du collège ?

c) Si les enfants du film sont en 4ème, quel âge ont-ils ?

... APRÈS AVOIR REGARDÉ LE FILM

4. Etre français

- La plupart des élèves sont Français mais de culture étrangère. Sont-ils fiers d'être français d'après vous ?

5. Qu'est-ce qui vous a surpris dans ce film?

(Adapté de http://www.cinemafrancais-fle.com/Films/entrelesmurs.php)

Atividades da mediateca Jean-Luc Lagardère período 2014 – 2016

Ana Carolina de Souza da Silva Pinto
Diva Maria Pimentel Rocha
Maria Gabriela Braga da Silva
Maria Teresa de Castello Branco Fantinato

Este relato de experiências tem como objetivo apresentar a Mediateca *Jean-Luc Lagardère*, um espaço multimídia de expressão francófona do Colégio Pedro II, estabelecimento escolar de ensino público federal da cidade do Rio de Janeiro, e seu uso pelos jovens estudantes de francês dessa instituição e por seus professores. Situada no *Campus* São Cristóvão III do Colégio Pedro II, a sala foi inaugurada em dezembro de 2003.

A mediateca tem como principal objetivo o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem de francês, a partir da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e do acervo que compreende livros didáticos e obras literárias voltadas para o público infanto-juvenil e adulto. Sob a responsabilidade do Departamento de Francês, o espaço oferece suporte para o trabalho de reformulação do conceito tradicional de ensino de línguas estrangeiras. Estimular a autonomia dos estudantes e motivá-los à realização de atividades criativas e interativas são também objetivos do trabalho desenvolvido na mediateca.

Neste relato, apresentaremos, primeiramente, o processo de criação da Mediateca Jean-Luc Lagardère, em seguida o trabalho da equipe de professores que nela atua, seus objetivos, as bases teóricas e metodológicas que norteiam o trabalho, assim como a organização e as atividades desenvolvidas naquele ambiente, entre março de 2014 e agosto de 2016.

O ensino de francês no Colégio Pedro II

O francês faz parte dos programas do Colégio Pedro II desde sua fundação em 2 de dezembro de 1837, ou seja, há quase 180 anos. A implantação da Mediateca *Jean-Luc Lagardère* e sua inauguração em dezembro de 2003 reforçam a tradição de permanência da língua francesa nessa instituição

de ensino público, incluindo estudos das culturas francófonas. O espaço foi criado graças a um convênio entre o Colégio Pedro II, a Fundação Hachette[60] e o Governo francês, representado pelo Serviço de Cooperação e Ação Cultural do Consulado Geral da França no Rio de Janeiro. O Colégio disponibilizou o espaço físico remodelado. O mobiliário e o acervo da mediateca foram subsidiados pela Fundação. O Consulado ofereceu para a equipe de professores de francês a oportunidade de participar de estágios práticos e teóricos que a preparou para desenvolver material pedagógico inovador, bem como estratégias de trabalho por meio da utilização de diversos recursos multimidiáticos. Após esses estágios, os professores foram designados, alternadamente, para o trabalho naquele espaço, entre 2003 e 2006. Por falta de professores no Departamento de Francês, as atividades semanais com os estudantes, em maior escala, ficaram suspensas por cerca de sete anos. Em 2013, o Departamento de Francês reativou o projeto "Mediatecas".

Considerando o interesse do corpo docente e discente nas atividades diferenciadas para o ensino e aprendizagem de francês e a disponibilidade de infraestrutura oferecida pelo Colégio Pedro II, em 2013, foi inaugurada a Mediateca Paulo Rónai, no *Campus* Realengo II, de certa forma herdeira da primeira. Neste relato trazemos as atividades desenvolvidas na Mediateca Jean-Luc Lagardère.

A equipe

As duas Mediatecas funcionam de modo similar, sob a responsabilidade do/a:

- coodenador/a da mediateca, que organiza e divulga os ateliês mensais, planeja as atividades em equipe e recebe as turmas visitantes;
- chefe de Departamento, que gerencia projetos interdisciplinares e interinstitucionais e busca recursos humanos e materiais para desenvolver ateliês de formação para os professores.

Nos anos de 2014 e 2015, a equipe de trabalho da Mediateca foi composta por Maria Teresa de Castello Branco Fantinato e Maria Gabriela

60 A Fundação Hachette, foi criada pelo Diretor-Geral do Grupo Hachette, Jean-Luc Lagardère, para subsidiar e estimular projetos culturais internacionais para jovens e um desses projetos era o das Mediatecas de expressão francófona no mundo. Em 2004, depois do falecimento de seu fundador a Fundação passou a ser denominada Fundação Jean-Luc Lagardère e o projeto Mediatecas foi redefinido.

Braga da Silva e em 2016 por Maria Gabriela Braga da Silva e Ana Carolina de Souza da Silva Pinto. Nos dois períodos, a gestão das atividades foi feita pela então chefe do Departamento de Francês, Diva Maria Pimentel Rocha.

Os objetivos

Geral:

- Ajudar os estudantes a desenvolver competências linguísticas e habilidades comunicativas orais e escritas, utilizando o acervo, que compreende romances, enciclopédias, dicionários, histórias em quadrinhos, curtas-metragens, filmes e clipes. Além disso, os computadores com acesso à Internet facilitam a pesquisa e o uso de outros recursos disponíveis *online* para a ampliação do conhecimento.

Específicos:

- Contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, inserindo-os na situação de atores de sua formação pessoal e profissional e
- Promover, no que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão, a consolidação do trabalho interdisciplinar em grupo, bem como a integração das TIC na prática cotidiana de todos.

As bases teóricas

As atividades desenvolvidas na mediateca se baseiam nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois "o ensino de Línguas Estrangeiras deve não apenas capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, como contribuir para a sua formação geral enquanto cidadão" (BRASIL, 1999, p.60).

Consequentemente, quando pensamos em contribuir para a formação de cidadãos, convém estimular o aumento da consciência crítica dos jovens e de sua capacidade de interagir no meio social. Visamos a aproximar mais os estudantes do Colégio Pedro II do contexto internacional, pelo viés da busca e da construção de conhecimentos interculturais, em sintonia com as recomendações feitas aos profissionais, que encontramos nos PCN:

> Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais (BRASIL, 1999, p.61).

Além disso, as propostas de intervenções nesse espaço multimidiático encorajam o desenvolvimento de competências pragmáticas, linguísticas e socioculturais, segundo as orientações encontradas no mesmo documento de referência:

> De idêntica maneira, tanto através da ampliação da competência sociolinguística quanto da competência comunicativa, é possível ter acesso, de forma rápida, fácil e eficaz, a informações bastante diversificadas. A tecnologia moderna propicia entrar em contato com os mais variados pontos do mundo, assim como conhecer os fatos no mesmo instante em que eles se produzem (BRASIL, 1999, p.61).

Por outra perspectiva, de um lado, o Colégio Pedro II se esforça para fornecer os equipamentos e organizar as estruturas para a utilização das TIC. De outro lado, a equipe pedagógica recorre às tecnologias sem perder de vista os princípios fundamentais do projeto político pedagógico institucional elaborado pelos professores, que prevê o desenvolvimento das quatro competências em francês: compreensão e produção escrita/compreensão e produção oral. Isso nos aproxima da proposta de Guichon:

> ... a integração das TIC é com certeza uma questão de organização e de investimento, mas depende sobretudo de uma reviravolta ética que coloque o trabalho em equipe e a liberdade para experimentar como valores primeiros da instituição e não a corrida louca atrás da última promessa tecnológica (GUICHON, 2012, p.211) . [61]

É necessário, ainda, assinalar que a integração das TIC deve servir para melhorar a aprendizagem, facilitar o trabalho pedagógico e expandir o leque de recursos para se aprender uma língua, como mostra Guichon:

> ... para pôr realmente as ferramentas a serviço do ensino/aprendizagem, seguiremos a proposta de Barbot e Camatarri (1999: 225) para quem "os sistemas educativos não devem inovar porque novas tecnologias estão presentes, mas podem utilizá-las para enriquecer, consolidar e

61 ... l'intégration des TIC est certes une affaire d'organisation et d'investissement, mais elle dépend surtout d'un renversement éthique qui place le travail en équipe et la liberté pour expérimenter comme valeurs premières de l'institution et non la course folle derrière la dernière promesse technologique (GUICHON, 2012, p.211). (Todas as traduções são de responsabilidade das autoras)

realizar seu projeto de inovação" (GUICHON, 2012, p.211) .[62]

Esperamos, assim, reafirmar os objetivos definidos anteriormente, em consonância com as bases teóricas e metodológicas que estruturam o ensino de francês no Colégio Pedro II.

As bases metodológicas

O ensino de francês no Colégio Pedro II tem como ponto de partida estratégias contextualizadas na atualidade social, histórica e cultural. Ademais, os aspectos interculturais que aproximam o Brasil dos países francófonos apresentam um valor agregado ao estudo do léxico, da gramática e da fonética da língua francesa. Além do livro didático, vários materiais autênticos e lúdicos são escolhidos pela equipe de professores, como: artigos de jornais e de revistas, livros, clipes, histórias em quadrinhos, filmes, etc. A utilização desse espaço multimídia enriquece o ensino-aprendizagem de francês. Guichon nos ajuda a tornar essa ideia mais evidente:

> Além da adaptação a novas ferramentas, Leby et Stockwell (2006;105) veem como um dado positivo o fato de que haja um grau razoável de correspondência entre as tecnologias que os estudantes utilizam fora e no âmbito da instituição educativa. Com efeito, esse grau de correspondência, quando isso é possível e pertinente, apresenta a vantagem não negligenciável de reduzir o tempo de formação necessária para que os aprendentes utilizem as ferramentas digitais de maneira adequada para a aprendizagem (GUICHON, 2012, p.152). [63]

Ressaltamos que as atividades na mediateca visam a integrar e aprofundar o trabalho desenvolvido em sala de aula. Isto se confirma pela proposta de Guichon que advoga "... uma maior exposição de cada aluno

---

62 ... pour mettre réellement les outils au service de l'enseignement/apprentissage, on suivra la proposition de Barbot et Camatarri (1999 : 225) pour qui "les systèmes éducatifs ne doivent pas innover parce que de nouvelles technologies sont présentes, mais ils peuvent utiliser ces nouvelles technologies pour enrichir, consolider et réaliser leur projet d'innovation" (GUICHON, 2012, p.211).

63 Au-delà de l'adaptation à de nouveaux outils, Leby et Stockwell (2006 ; 105) voient comme un atout le fait qu'il y ait un degré raisonnable de correspondance entre les technologies que les apprenants utilisent en dehors et au sein de l'institution éducative. En effet, ce degré de correspondance, quand cela est possible et pertinent, présente l'avantage non négligeable de réduire le temps de formation nécessaire pour que les apprenants utilisent les outils numériques de manière adéquate pour l'apprentissage (GUICHON, 2012, p.152).

à L2, um trabalho de apropriação linguageira mais aprofundado, ou ainda uma maior motivação". (2012, p.17) [64]

Essas atividades são planejadas segundo os objetivos pedagógicos definidos nos programas de francês e se produzem em torno de tarefas a serem realizadas, como mostraremos em seguida. Também são elaboradas fichas pedagógicas para orientar o trabalho colaborativo e a troca de ideias entre os grupos. Além disso, exibições de filmes e de clipes que levem a debates e a produções escritas e criativas, quiçá artísticas dos estudantes, são exemplos de práticas pedagógicas que reiteram a integração das TIC ao ensino da língua francesa.

Com o objetivo de continuar o trabalho de complementação das práticas pedagógicas da sala de aula, oferecemos aos estudantes a oportunidade de aprofundar o estudo do francês, o que pode contribuir para a difusão das culturas francófonas.

A organização do trabalho na mediateca

Para que se possa considerar o trabalho nesse espaço uma prática diferenciada no processo de aprendizagem de francês e de sensibilização às culturas francófonas, é importante mostrar como se desenvolve o ensino dessa língua e identificar as condições que podem melhorá-lo.

No Colégio Pedro II, a idade média dos estudantes de francês se situa entre 10 e 14 anos nos anos finais do Ensino Fundamental, e entre 15 e 17 anos no Ensino Médio. Em cada turma há cerca de 35 estudantes, o que torna mais complexas as condições de estudo das línguas estrangeiras. Nesse contexto, é prioritário o trabalho dedicado à compreensão e à produção escritas. Os textos lidos em sala de aula são, em sua maior parte, aqueles incluídos no livro didático adotado.

É evidente que para aprender uma língua viva é necessário desenvolver as competências orais. A mediateca é bastante bem equipada para a prática da compreensão oral e seu amplo espaço facilita a produção oral em pequenos grupos tanto quanto a interação de toda a turma. As atividades desenvolvidas na mediateca reúnem, portanto, diferentes recursos e estratégias para o aprofundamento das competências de comunicação em francês.

Para favorecer o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem em autonomia, considerando as diferentes estratégias de estudos mobilizadas por cada aluno, a Mediateca *Jean-Luc Lagardère* se organiza da seguinte forma:

64 "... une exposition individuelle plus grande de chaque élève à la L2, un travail d'appropriation langagière plus approfondi, ou bien encore une motivation accrue" (2012, p.17).

- Espaço recepção/secretaria: previsto para a arrumação e guarda do material escolar dos estudantes e para o trabalho do coordenador responsável pela dinâmica de uso da sala;
- Espaço leitura: previsto para estimular nos estudantes o prazer de ler, de pesquisar e de produzir a partir de um suporte escrito;
- Espaço audiovisual: concebido para desenvolver a compreensão e a produção oral e para promover a cultura cinematográfica, trata-se de um ambiente adequado para a projeção de videoclipes e para debates em grandes grupos;
- Espaço informática: concebido para a utilização de suportes multimídia e também para facilitar o trabalho complementar interativo, através do uso da Internet;
- Espaço exposições: concebido para expor trabalhos dos estudantes e qualquer tipo de exposições, esse ambiente pode receber um grande número de visitantes.

Relato das atividades da Mediateca Jean-Luc Lagardère

Março 2014 a Julho 2016

Nesse período, o trabalho se desenvolveu da forma que apresentaremos a seguir.

Para os estudantes

Oficinas

À la découverte des romans

Os estudantes foram convidados a descobrir, em pequenos grupos, títulos de nosso acervo a partir da leitura de trechos de certas obras e da partilha de impressões de todos. Nessas oficinas, verificamos que a interação, a partir da leitura em voz alta e dos debates sobre os temas tratados, auxiliam a produção oral em francês dos participantes, ao mesmo tempo em que desenvolvem melhor a habilidade de falar em público.

Ateliê *Pierrot*

Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do Campus São Cristóvão I participaram de atividades lúdicas de sensibilização ao ensino do francês, através do reconhecimento de palavras francesas utilizadas no vocabulário

brasileiro, reconhecimento geográfico da França, de Paris e de alguns pontos turísticos franceses. Depoimentos dos professores que conduziram os encontros ressaltaram o interesse e o engajamento dos alunos na realização de todas as atividades propostas, bem como aguçaram a curiosidade das crianças para explorar mais o universo francófono. Durante cada ateliê, no dizer desses professores, os próprios estudantes se conscientizaram de que seus conhecimentos em francês eram maiores do que eles próprios poderiam imaginar.

Autour des Pierres

A partir da leitura de textos literários, atividades de escrita foram propostas para que os estudantes produzissem seus próprios textos e expressassem sua criatividade. Os alunos puderam conhecer autores francófonos de diversos movimentos literários como o Oulipo (*Ouvroir de littérature potentielle*), Oficina de literatura potencial, e também técnicas de escritura, como o acróstico e o tautograma. A produção dos alunos resultou na publicação de um livro impresso (tratou-se de uma tiragem limitada e não comercializável) e de um *e-book* disponível em http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/JULHO/livro_atelier.pdf .

Découverte de la France

A partir de um mapa ilustrado da França, os estudantes descobriram aspectos culturais e geográficos do país, como as especialidades gastronômicas, os monumentos célebres, os esportes, os rios e elementos históricos de diferentes regiões. Tratou-se aqui de proporcionar uma atividade para os estudantes iniciantes nos estudos da língua francesa e de mostrar-lhes que, por intermédio de uma nova língua, é possível conhecer mais e melhor o mundo.

Les pays de la Francophonie

A partir de uma pesquisa no site oficial www.francophonie.org, os estudantes descobriram os países membros da Francofonia, as principais características desses países e as apresentaram aos colegas num momento de partilha, ao término da oficina. Também nessas atividades, a produção oral em francês pôde ser praticada, ao mesmo tempo em que a desenvoltura para se expressar em público, a partir do relato da pesquisa para os pares.

Les dix mots de la Francophonie

Por ocasião da semana da Francofonia, os estudantes foram convidados a pesquisar sobre as dez palavras escolhidas para o ano no site www.

dismoidixmots.culture.fr e a usar as palavras em produções escritas que apresentaram em diálogos. Geralmente, as dez palavras são escolhidas por temas e os estudantes tiveram a oportunidade de enriquecer seu vocabulário e desenvolver sua criatividade. Essa atividade favoreceu a expressão oral, pois os estudantes participaram das dramatizações dos diálogos criados.

Rallye découverte de la médiathèque

Os estudantes participaram, em pequenos grupos, de uma gincana. A partir dessa atividade, foram levados a percorrer e a conhecer o espaço da mediateca, descobrindo o acervo de livros: títulos, gêneros e autores. Essa atividade estimulou a pesquisa de uma forma lúdica. Os estudantes tiveram igualmente a oportunidade de participar de um exercício de socialização, em que deveriam ouvir e expor os resultados das descobertas de cada grupo.

Rodas de leitura

Os participantes foram convidados a ler trechos de livros do acervo da mediateca, voltados para o público infanto-juvenil. Além do contato com o universo francófono, os alunos puderam desenvolver a compreensão escrita e a pronúncia em francês, a partir da leitura em voz alta dos trechos de obras selecionados.

Quadrinhos: Astérix et Obélix

Os estudantes pesquisaram nos álbuns para descobrir e até mesmo reconhecer os personagens, o cenário, a temática e os autores dos famosos quadrinhos. Através dessa atividade de compreensão escrita que lhes proporcionou enriquecimento cultural, os estudantes puderam entrar em contato com o rico acervo de HQ da Mediateca.

Aulas

Aprofundamento em francês

Oferecido aos estudantes do Ensino Médio que desejaram aprofundar seus conhecimentos em francês para se preparar para o vestibular da UERJ.

Preparação para as provas do DELF Scolaire

O DELF (Diploma de estudos de língua francesa) apresenta várias modalidades, dentre elas o DELF *Scolaire*, destinado aos alunos regularmente inscritos nos estabelecimentos de ensino que firmam um convênio com o Consulado Geral da França no Rio de Janeiro e a Aliança Francesa-Rio. O DELF *Scolaire*

tem quatro níveis: A1, A2, B1 e B2. No Colégio Pedro II, as turmas do projeto são formadas para a preparação dos três primeiros níveis e podem ser selecionados estudantes do 9º ano até a 3ª série do Ensino Médio. Trata-se de uma preparação para as provas que compreende o trabalho das quatro competências de comunicação (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita).

Nos *Campi* Centro, Engenho Novo II, Humaitá II, Realengo II, São Cristóvão II, São Cristóvão III e Tijuca II, o projeto é desenvolvido, desde 2006, com pleno êxito, como ilustra o gráfico 1.

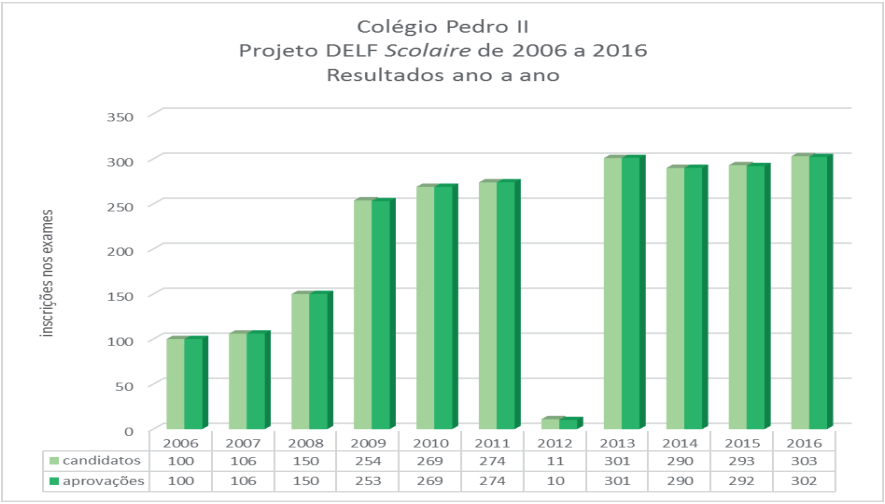


Gráfico 1 – Adaptado - Fonte: Brandão, Fantinato e Rocha[65] (2015)

Entre 2014 e 2016, ao todo, cento e vinte candidatos do *Campus* São Cristóvão III se prepararam para os exames do nível A2 na Mediateca, com aprovação de cem por cento em todos os anos.

Para os professores

Formação continuada

Atelier PIXEL (fevereiro de 2014)

Oficina sobre o novo livro didático adotado pelo Colégio Pedro II a partir de 2014, da editora CLE International, ministrada por Annie Hatterer

65 Em 2012, a instituição passou por um período de mais de cem dias de greve e, excepcionalmente, somente a única turma de nível B1, composta de onze alunos, fez a preparação para os exames.

e Maria Regina Rizzi, formadoras dessa editora.

La chanson française (maio de 2015)

Apresentação de um panorama da música francesa contemporânea, a partir de videoclipes e de propostas variadas para explorá-los em sala de aula. A oficina foi ministrada pela Adida de Cooperação e Ação Cultural do Consulado da França no Rio de Janeiro, Sandrine Diesel.

Oficina da imagem (julho de 2015)

Oficina sobre a produção e utilização de imagens digitais como recurso pedagógico, ministrada por Daniela Punaro Baratta de Faria, professora de Artes Visuais da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro.

Encontros

Colegiado

Encontros semestrais em que os professores de francês de todos os *campi* do Colégio Pedro II se reúnem para compartilhar experiências, definir os programas anuais e planejar as tarefas a serem realizadas, de acordo com os objetivos estabelecidos em equipe.

Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros – NEFB

Encontros mensais de professores que integram o NEFB e realizam pesquisas em dois eixos: "Literatura, discurso e identidade" e "Teorias linguísticas e o ensino do francês no Brasil".

Reuniões semanais

Encontros entre o chefe do Departamento e os coordenadores dos *campi* do Colégio para reflexões sobre as questões pedagógicas e de gestão escolar e ainda para a troca de ideias e informações sobre os projetos em curso.

Para a comunidade escolar

Exposição ReFLEtindo entre o passado e o presente (2014)

Exposição de livros didáticos de francês utilizados no Colégio Pedro II ao longo dos anos.

Exposição "La planète est en danger" (2014)

Trabalhos artísticos preparados pelos estudantes do Ensino Fundamental do *Campus* Centro a partir da temática trabalhada no livro didático "*Et toi* 2".

FestCiné (novembro de 2014)

Festival de curtas-metragens francófonos. Durante três dias, os espec-

tadores tiveram a oportunidade de assistir a três sessões diferentes de curtas-metragens, oferecidas em dois horários (manhã e tarde). Livros em francês foram sorteados entre os espectadores ao final de cada sessão.

Concurso Logomarca das mediatecas de Francês (2015)

Concurso proposto pelo Departamento de Francês em parceria com o Departamento de Artes Visuais e Desenho para escolher uma logomarca para as duas Mediatecas de francês dos *Campi* São Cristóvão III e Realengo II.

Exposição "Les expressions imagées" (novembro de 2015)

Trabalhos artísticos preparados pelos estudantes do Ensino Médio do *Campus* Centro sobre imagens relacionadas a expressões idiomáticas de francês. A exposição deu origem a um concurso.

FestClip I (abril de 2015)* e *FestClip II (maio de 2016)

Festival de videoclipes francófonos. Duas sessões de videoclipes foram oferecidas, em horários diferentes (manhã e tarde), em dois dias. Ao fim de cada sessão, os estudantes foram convidados a participar do concurso artístico "Impressões e expressões".

Projeto Vivenciar

Estudantes da rede pública do Rio de Janeiro e de cursos filantrópicos preparatórios para as provas de acesso ao Colégio Pedro II são convidados a visitar o Complexo dos *Campi* de São Cristóvão e a conhecer a Mediateca *Jean-Luc Lagardère*. O objetivo do projeto é motivar os jovens a fazerem essas provas de acesso.

Considerações finais

Desde a sua criação, a Mediateca *Jean-Luc Lagardère* tem como objetivos oferecer aos estudantes de francês do Colégio Pedro II, atividades que enriqueçam aquelas praticadas em sala de aula, através do acervo e dos recursos multimídia disponíveis; aos professores, um espaço de transformação contínua de suas práticas e de troca de experiências e à comunidade escolar, a oportunidade de conhecer outros tantos aspectos das culturas francófonas.

Mantendo o foco no interesse tanto do corpo docente quanto do corpo discente em aprofundar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem, as atividades desenvolvidas na Mediateca *Jean-Luc Lagardère*, conforme relatamos, vão ao encontro dos objetivos de ampliação das competências de compreensão e produção escritas e orais em francês. Além disso, a diversificação de recursos e estratégias colocam em evidência a constante preocupação em envolver os estudantes em sua aprendizagem para que sejam ainda mais responsáveis e autônomos em seu percurso acadêmico.

Considerando também as orientações dos PCN, que valorizam a comunicação em língua estrangeira como uma ferramenta indispensável à formação dos estudantes, acreditamos que o trabalho desenvolvido nesse espaço multimídia de expressão francófona agrega valor às práticas pedagógicas dos professores de francês. Isso posto, estimamos que tanto a Mediateca *Jean-Luc Lagardère* quanto a Mediateca Paulo Rónai corroboram o interesse da Instituição e de toda a equipe pedagógica em manter nesses espaços o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e interinstitucionais que assegurem a melhor qualidade do ensino de francês no Colégio Pedro II.

Referências

BRANDÃO, A.C.; FANTINATO, M. T. C. B.; ROCHA, D. M. P. O projeto DELF no Colégio Pedro II: uma ponte para o programa ciências sem fronteiras. **In: Educação em Pauta**, ano II, n. 1, p. 12-17, ago. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2015.

FRANCE. **L'utilisation du numérique et des Tice à l'École.** Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid208/l-utilisation-du-numerique-et-des-tice-a-l-ecole.html>. Acesso em 22 de agosto de 2015.

GUICHON, Nicolas. **Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues.** Paris: Didier, 2012.

NUYTEN, Sarah. Langue française sans frontières. In : **Le français dans le monde**. Sèvres: Clé International/FIPF, n. 385, janvier-février, 2013, p.8-9.

_____. Quand la jeunesse du monde s'engage pour demain. In : **Le français dans le monde.** Sèvres: Clé International/FIPF, n. 383, septembre-octobre, 2012, p.34-35.

RIBSTEIN, Sophie. Le français pour conquérir un continent. In : **Le français dans le monde**. Sèvres: Clé International/FIPF, n. 383, septembre-octobre, 2012, p.16-17.

Atelier d'Écriture no CP II: primeiros passos

Claudia Almeida

Escrever não custa nada,
mas nos proporciona infinitos prazeres.[66]
Raymond Queneau

Ao longo de mais de mais de dez anos como professora de francês no Ensino Médio, o espaço ocupado pela produção escrita em língua francesa na Educação Básica e os modos de desenvolvê-la têm sido objeto de uma reflexão intermitente e insistente. Não cheguei (ainda?) a respostas definitivas, mas retomo perguntas que, espero, contribuam para balizar o percurso investigativo. Por que propor atividades de produção escrita na aula de língua estrangeira no Ensino Médio? Por que os alunos afirmam que escrever em língua estrangeira é difícil? Por que muitos textos resultantes dessas atividades não correspondem às minhas expectativas? As respostas já apresentadas me parecem insuficientes para respondê-las de fato.

A primeira parece ter uma solução evidente: para que os alunos sejam capazes de usar a língua estrangeira em sua forma escrita. Mas essa *evidência* passa ao largo da questão: indica uma finalidade, embora a pergunta se refira a um motivo. O óbvio não resolve satisfatoriamente a dúvida, que, por isso mesmo, permanece persistente e constante.

A segunda pergunta também parece ter uma resposta simples e perceptível: porque não têm conhecimentos nem desenvolveram habilidades razoáveis que lhes permitam escrever textos. Mas esses alunos têm em média 300 horas de estudo de francês[67], o que deveria lhes assegurar condições para escrever textos sem tantos problemas. Os produtos que apresentam,

66 Salvo indicação específica, as traduções foram feitas por mim e os originais são apresentados em nota de rodapé.
Écrire ne coûte rien mais nous procure d'infinis plaisirs.

67 No Ensino Fundamental, até 2016, inclusive, havia 2 aulas (90 minutos) por semana para o 6º e o 7º anos e 3 aulas (135 minutos) semanais para o 8º e o 9º anos. Essa carga horária perfaz cerca de 60 horas para o 6º e o 7º anos, cada um, e 90 horas para o 8º e o 9º anos, também cada um. Até 2016, francês era uma disciplina obrigatória nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II.

em muitos casos, vêm corroborar as dificuldades que identificam e de que, em certa medida, se queixam. Entretanto, a resposta ainda está necessariamente incompleta, já que os conhecimentos e habilidades que faltam em seus textos estão presentes em outros tipos de avaliação.

A terceira pergunta tem como resposta desdobramentos da segunda e, talvez, uma expectativa mal calculada, como se eu superestimasse a capacidade dos alunos. Essa hipótese me é particularmente dolorosa, pois, em minha prática docente, busco propor desafios progressivos, que estimulem os alunos a construir soluções e investigar novos caminhos. Erros de cálculo nessas propostas podem ser, e são, revistos, mas equívocos na avaliação das possibilidades de crescimento intelectual dos alunos soam, para mim, como derrotas na escolha de estratégias e na adoção de metodologias para o trabalho na sala de aula de francês.

Evidentemente, a discussão sobre as atividades de produção escrita em língua estrangeira não se resume às três perguntas que propus e não poderia ser desenvolvida amplamente neste espaço. A provocação inicial tem como objetivo destacar inquietações reais que são objeto de reflexão e que me levaram a experimentar o caminho que me proponho a narrar neste texto: o *atelier d'écriture* que se constrói como um espaço outro que a sala de aula, no qual o lúdico é o principal instrumento para resgatar ou conferir o prazer de ler e escrever. Para tanto, dividiremos nossa reflexão em três momentos: uma apresentação panorâmica do lugar ocupado pela produção escrita nas diferentes metodologias de ensino de francês ao longo do tempo; uma exposição de algumas características importantes dos *ateliers d'écriture* de linha francesa; o relato da experiência desenvolvida no âmbito do Projeto *Atelier d'écriture - Autour des Pierres*, no Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão III, em 2015.

A produção escrita nas diferentes metodologias de ensino de francês

Na metodologia tradicional, praticada até o início do século XX, a produção escrita ocupava um espaço de destaque, já que o aprendizado de uma língua estrangeira visava sobretudo a tradução de textos escritos. Entretanto, apesar do destaque, essa produção escrita se mostra bastante restrita, pois não favorece a composição de textos *próprios*, permanecendo quase que exclusivamente no campo da tradução.

Na virada do século XIX para o XX, mas, sobretudo, no início deste século, a metodologia direta começa a ser usada no ensino de línguas estran-

geiras modernas. Em franca oposição à metodologia tradicional, essa nova vertente recusa categoricamente o uso da língua materna. Valorizando a língua oral, a metodologia direta deixa a produção escrita em segundo plano.

Praticada nos Estados Unidos, desde a década de 1940, a metodologia áudio-oral também deixará a produção escrita fora de suas prioridades. Inspirada na linguística distribucionalista e na psicologia behaviorista (PUREN, 2012, pp. 197-208), essa metodologia busca desenvolver compreensão e produção oral fluentes, preterindo o desenvolvimento da produção escrita.

A partir dos anos 1960, na França, a metodologia *structuro-globale -audiovisuelle* (SGAV), com base na linguística estrutural, começa a ser utilizada para o ensino de línguas estrangeiras modernas. Para o ensino de francês, o primeiro manual publicado dentro dessa nova vertente é *Voix et images de France* (1962). Buscando o ensino de uma língua mais próxima da que é praticada pelos falantes nativos no cotidiano, a SGAV valoriza a compreensão e produção oral, deixando a produção escrita para um momento posterior. Dessa forma, a prática escrita é proposta como uma consequência do aprendizado da língua oral.

No início dos anos 1970, começa a se desenvolver a abordagem comunicativa, baseada na psicologia cognitiva. Opondo-se ao estruturalismo que vigorava na época, essa abordagem busca levar em consideração tanto a intenção de comunicação quanto a situação em que ocorre. Para tanto, a ideia de necessidade ganha destaque e serve de parâmetro para definir os conteúdos a serem estudados. Nesse âmbito, a produção escrita ganha importância - essa "necessidade" tem várias formas –, sendo desenvolvida em atividades fortemente contextualizadas. Apesar desse avanço significativo, a produção escrita ainda ocupa um espaço menor do que as habilidades ligadas à oralidade nos manuais de ensino de francês como língua estrangeira.

Em 1994, em seu *Essai sur l'éclectisme*, Christian Puren aponta uma "nova era eclética" no campo da didática de línguas estrangeiras. O pesquisador destaca que, em outros momentos históricos, houve uma certa confusão de princípios, práticas e/ou materiais utilizados no ensino de línguas estrangeiras e identifica, naquela época, um novo período marcado por esse ecletismo:

> O que eu quero dizer é que, há alguns anos, a problemática dominante em metodologia – do FLE [francês língua estrangeira], pelo menos - diz respeito à multiplicação, à diversificação, à variação, à diferenciação, ou ainda, à adaptação dos *modos* de ensino/aprendizagem e que, também nesse sentido, como diz o título deste ensaio, a DLE [didática

> de línguas estrangeiras] se encontra em uma "encruzilhada de métodos".[68] (PUREN, 2013, p. 14)

A constatação do pesquisador está fortemente ancorada em seus contatos com os professores e suas respectivas turmas. Esse ecletismo decorre, sobretudo, da insuficiência de uma única proposta em atender às diferentes necessidades e possibilidades dos que estudam línguas estrangeiras e dos que são responsáveis por esse ensino.

Em 2001, o Conselho da Europa publica o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*, que insiste em uma "abordagem orientada para a ação" e descreve da seguinte forma o aprendizado e o uso da língua:

> O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29)

Essa perspectiva acional leva em conta, pois, uma competência comunicativa composta por vieses linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos. Nesse contexto, a produção escrita amplia sua importância e se desenvolve a partir de tarefas.

Essa *nova* proposta, contudo, não faz desaparecer o ecletismo estudado por Puren. Na verdade, as dificuldades e insatisfações de professores e alunos com uma única metodologia preservam o espaço de práticas e materiais que seriam característicos de diferentes metodologias.

Dessa forma, a produção escrita é praticada de diferentes modos e com níveis de valorização diversos. No âmbito do Ensino Médio, do Colégio

---

68 *Ce que je veux donc dire, c'est que depuis quelques années la problématique dominante en méthodologie – du FLE tout au moins – concerne la multiplication, la diversification, la variation, la différenciation, ou encore l'adaptation des modes d'enseignement/apprentissage, et que dans ce sens aussi, comme le dit le titre de cet essai, la DLE se retrouve "à la croisée des méthodes*".

Pedro II, as propostas de produção escrita do manual *Adosphère 4*, não têm despertado maior interesse dos alunos e as alternativas que propusemos, geralmente, não modificaram significativamente a situação.

A partir da ideia de que escrever um texto também é fonte de prazer, como afirma Raymond Queneau no trecho que serve de epígrafe ao presente artigo, e buscando a descoberta da satisfação no ato de escrever ou o resgate desse prazer perdido, decidimos experimentar uma proposta já bastante difundida na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil: *o atelier d'écriture*[69].

Os *ateliers d'écriture*

As oficinas de escrita (*ateliers d'écriture*) estão presentes nos Estados Unidos desde os últimos anos do século XIX. Fortemente marcadas pelas reuniões públicas de leitura, essas oficinas priorizavam justamente a leitura de textos trazidos pelos participantes. Nos dias atuais, as oficinas ainda ocupam um espaço considerável, mas se desenvolvem, sobretudo, no ambiente universitário. A leitura continua sendo um elemento importante dessa atividade, pois a dinâmica consiste, usualmente, em discutir os textos (como melhorar um parágrafo, rever a estrutura de uma intriga etc.). Na verdade, a atividade de escrita é feita individualmente e fora da oficina.

Na França, uma das primeiras iniciativas de oficina de escrita é desenvolvida por Célestin Freinet, após a Primeira Guerra mundial. A partir do pressuposto de que as crianças precisam se expressar através de sua própria visão de mundo, o educador francês criou o *jornal de classe*: a partir de experiências pessoais, os alunos escrevem seus textos nos quais *tudo* pode ser dito. Um desses textos será escolhido e trabalhado coletivamente na sala de aula para, posteriormente, ser impresso e publicado no *jornal de classe*. Valorizando o conceito de uma "pedagogia do êxito", Freinet entende que o papel do professor consiste em favorecer o desenvolvimento global dos alunos:

> Reduzir a expressão livre somente ao texto livre, ou dito tal, seria um retorno à rotina insípida dos exercícios tradicionais. Ela deve se estender a todos os campos: debates, apresentações orais, criação gestual ou dramática, gráfica, musical, científica, matemática, manual... (Collectif I.C.M.E. *apud* ROSSIGNOL, 1996, p. 29)[70]

---

69 Em português, essa atividade tem o nome de oficina de escrita criativa. Optamos por manter o nome em francês, porque seguimos a linha francesa. Embora, no Brasil, haja também oficinas criativas que seguem essa linha, isso não é uma constante.

70 *Réduire l'expression libre au seul texte libre, ou soi-disant tel, ramènerait à la routine*

Dessa forma, a escrita está centrada na expressão do sujeito e no trabalho coletivo. O respeito à *palavra do escritor* (o professor não corrige, ele conduz o processo de revisão e aperfeiçoamento coletivo) é um dos pilares da pedagogia do êxito e estimula o prosseguimento das atividades de escrita.[71]

Essas duas vertentes exerceram influência na concepção atual das oficinas de escrita que vemos na França. Embora não haja um modelo único – é preciso levar em conta a constituição de grupos específicos como, por exemplo, mulheres vítimas de violência doméstica ou detentos -, a valorização dos produtos individuais e o encorajamento ao compartilhamento e revisão coletivos são componentes constantes nessas oficinas.

As oficinas de escrita também se inspiraram em dois movimentos literários: o *Nouveau Roman* e o *OuLiPo*. Os romancistas *acusados* de proporem o *Nouveau Roman*, nos anos 1950 e 1960, estabelecem uma ruptura com o modelo de romance herdado do século XIX. O personagem se esmaece, o tempo perde a linearidade em prol da percepção individual, do fluxo do inconsciente e a intriga não remete a fatos e efeitos, mas sim à vida interior do indivíduo, que se torna o centro da narrativa. De fato, os romances assim classificados pela crítica literária – e, na maioria dos casos, assim assumidos pelos autores – não apresentam uma estória ancorada em fatos que balizem o percurso de leitura: o foco no olhar e nos sentimentos do narrador desestabiliza o encadeamento lógico do discurso e destaca o processo de escrita. Assim o cerne é deslocado e privilegia-se o *como* escrever em detrimento do *que* escrever.

Tal como já haviam feito os surrealistas, nos anos 1920, os *novos romancistas* rejeitam a inspiração como marca diferenciadora do escritor e defendem o trabalho como diretriz para a produção do texto literário. Nesse contexto, o escritor não é um indivíduo essencialmente diferente – nascido com o dom da escrita, mas alguém que labora para construir o texto. Essa concepção é particularmente importante para as oficinas de escrita já que estende a todos a possibilidade de ser escritor.

O OuLiPo também contribuiu para o desenvolvimento das oficinas, especialmente no que diz respeito às atividades propostas. O *Ouvroir de Littérature Potentielle* – OuLiPo – foi fundado na década de 1960 por escri-

---

insipide des exercices traditionnels. Elle doit s'étendre à tous les domaines: débats, exposés, création gestuelle ou dramatique, graphique, musicale, scientifique, mathématique, manuelle...

71 No Brasil, a professora Rosa Maria Whitaker Sampaio foi uma das maiores responsáveis pela divulgação do pensamento de Freinet. Nos anos 1970, recebeu da UNESCO o prêmio Paz na Terra pelo livro *Paz – Guerra*. Textos e desenhos elaborados por crianças de seis a dez anos. Uma entrevista com a professora e fotos dos materiais por ela utilizados em suas aulas podem ser consultados em CUNHA e FORTUNATO, 2017.

tores e matemáticos com o objetivo de produzir textos a partir de restrições (*contraintes*). As ligações entre literatura e matemática são particularmente importantes para os oulipianos, que recusam categoricamente a inspiração:

> O OuLiPo se constrói, assim como qualquer grupo de vanguarda, contra a tradição e a atualidade literárias. Nesse momento, ele não hesitou em mandar embora no mesmo saco *Tel Quel* e o Surrealismo, em "varrer a literatura-grito ou a literatura-borborigmo", ou seja, a literatura de efusão sentimental, religiosa, existencial, política e em limpar o presente de uma tradição que vai de Rousseau a Sartre, do romantismo ao existencialismo. A diferença em relação às vanguardas reside no fato de que o OuLiPo não rompe nem com a instituição nem com a tradição literárias como tais. Por outro lado, ele ataca tradições bem precisas, a de uma poética da imitação da natureza que leva ao classicismo, a de uma poética de representação do real que leva ao realismo, a de uma poética romântica do gênio, todas três sendo, aliás, poéticas fartamente referenciais. Em última análise, o OuLiPo percebe que a contestação é certamente um gesto necessário, mas insuficiente, já que se esgota muito rapidamente. O problema é passar de um ato destruidor (iterativo) a um projeto positivo que se insere em uma duração (KUON, 1999, p. 22).[72]

Esse projeto se mostrou bastante eficaz, visto que permanece até os dias de hoje.[73] Algumas restrições se tornaram célebres, como, por exemplo, o romance *La Disparition*[74] (1969), de Georges Perec: o texto de mais de

---

72 *L'OuLiPo se construit, tout comme n'importe quel groupe d'avant-garde, contre la tradition et contre l'actualité littéraires. À l'occasion il n'hésite pas à renvoyer dos à dos Tel Quel et le Surréalisme, à "balayer la littérature-cri ou la littérature-borborygme", c'est-à-dire la littérature de l'effusion sentimentale, religieuse, existentielle, politique et à nettoyer le présent d'une tradition allant de Rousseau à Sartre, du romantisme à l'existentialisme. La différence par rapport aux avant-gardes réside dans le fait que l'OuLiPo ne rompt ni avec l'institution ni avec la tradition littéraires en tant que telles. Il s'attaque par contre à des traditions bien précises, celle d'une poétique de l'imitation de la nature qui porte au classicisme, celle d'une poétique de la représentation du réel qui porte au réalisme, celle de la poétique romantique du génie, toutes trois étant, d'ailleurs, des poétiques largement référentielles. En dernier lieu, l'OuLiPo se rend compte que la contestation est un geste certes nécessaire, mais insuffisant, puisqu'il s'épuise très vite. Le problème c'est de passer d'un acte destructeur (itératif) à un projet positif qui s'insère dans une durée*.

73 O grupo mantém um site na Internet onde divulga suas produções: http://oulipo.net/ Acesso em 24 de março de 2015.

74 *La Disparition* foi traduzido para o português por Zefere e publicado com o título *O Sumiço*.

trezentas páginas não usa palavras com a vogal e. O mesmo autor publica, em 1972, *Les revenentes*, com outra restrição, diametralmente oposta: nesse romance, a única vogal presente no texto é justamente o e.

As restrições destacam o caráter lúdico da literatura, mas também insistem na concepção de que o texto literário é o resultado de (muito) trabalho. Assim como o *Nouveau Roman*, o OuLiPo abre caminho para que qualquer indivíduo seja *escritor*. Isso não significa, entretanto, uma desproblematização da literariedade. Na verdade, o OuLiPo mantém seu caráter literário, afastando-se radicalmente de qualquer mitificação do fazer literário.

No desenvolvimento do projeto *Atelier d'écriture - Autour des Pierres*, utilizamos, majoritariamente, textos dos oulipianos como ponto de partida e, de certa forma, modelos para as atividades de escrita propostas aos alunos.

Relato de experiência

O *Atelier d'écriture - Autour des Pierres* foi desenvolvido durante o ano de 2015, com alunos da 1ª série do Ensino Médio e com os bolsistas de Iniciação Científica Jr do *Campus* São Cristóvão III[75]. Foram oferecidos dois grupos, um no turno da manhã e outro no turno da tarde. Todas as inscrições foram aceitas, o que deu origem a um grupo de 4 inscritos pela manhã[76] e 18 à tarde[77]. Alguns desses inscritos jamais compareceram e outros desistiram ainda no início.[78] Permaneceram no projeto, até o fim do ano, no grupo da manhã, as 4 alunas e, no grupo da tarde, 10 alunos. As sessões tinham periodicidade quinzenal, ocorriam no turno inverso ao das aulas curriculares dos alunos, sendo interrompidas em semanas de provas. No total, foram dez sessões de leitura e escrita e uma sessão final de avaliação do projeto com os participantes.

Cada sessão tem início com um texto motivador que também servirá como ponto de partida para a escrita dos textos dos alunos. Ao longo do

---

75 A ideia original era organizar grupos com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio. Entretanto, os alunos do 9º ano que se inscreveram, desde o início não compareceram. Dessa forma, o projeto foi desenvolvido somente com os alunos do Ensino Médio.

76 Em 2015, houve apenas uma turma de 1ª série de Francês no turno da tarde em SC III. No horário proposto para o Atelier (pela manhã), essa turma tinha aula regular no contraturno o que inviabilizou a participação desses alunos. Diante do interesse manifesto pela turma de 2ª série, foi-lhes aberta a possibilidade de participação. Assim, as 4 alunas do EM que frequentaram o Atelier pela manhã eram da 2ª série.

77 Esses números levam em conta somente os alunos do EM. Cf. nota 78.

78 Os alunos desistentes sempre informavam que a grande oferta de projetos no *campus* São Cristóvão III não lhes permitia fazer tudo o que gostariam e que, por isso, faziam opções de acordo com suas prioridades e afinidades acadêmicas.

ano, usamos textos retirados de blogs diversos e de obras de Georges Perec, Raymond Queneau, Jacques Duchateau, Noël Arnaud, Nancy Huston, Émile Ajar (Romain Gary) e Victor Hugo. Em cada sessão, o texto motivador era lido, discutido e algumas explicações gerais a respeito dos autores eram apresentadas.

A primeira sessão, que teve como texto motivador um acróstico, despertou a curiosidade dos alunos acerca das restrições na escrita. A descoberta da construção do acróstico lhes mostrou que iríamos trabalhar com textos lúdicos, que trazem em seu processo de construção uma brincadeira com palavras e com os leitores. Descobrir a restrição e deduzir qual seria o texto que deveriam escrever tornou-se, para eles, o primeiro desafio.

Após a leitura e discussão do texto, os alunos recebiam a proposta de escrita que deveria ser feita em casa e trazida e lida na sessão seguinte. A leitura em voz alta se mostrou uma dificuldade que, para alguns, não chegou a ser vencida. Algumas vezes, a leitura de textos produzidos por eles foi feita por mim, já que a recusa foi categórica. Por outro lado, alguns alunos liam seus textos com desenvoltura. A partir do segundo encontro, essa leitura marcava o início das sessões.

Depois desse momento de apresentação das produções, os alunos entregavam seus textos que eram *corrigidos* por mim. O itálico destaca que essa *correção* não se assemelhava à que é feita em sala de aula. Na verdade, era verificado o cumprimento da proposta, sobretudo no que dizia respeito à restrição escolhida para a escrita do texto, e eram retificados erros de ortografia, inadequações lexicais que me pareciam não desejadas pelos autores e incoerências sintáticas que comprometiam a compreensão do texto. Eventuais torções e usos particulares da língua francesa foram entendidos e respeitados como trabalho criativo dos autores. Na sessão seguinte, as produções escritas eram devolvidas aos alunos que deveriam ratificar as modificações, propor outras ou efetuar alterações visando o cumprimento da restrição.

As propostas de escrita não se repetiram e foram organizadas em uma sequência que tinha como início uma atividade fácil, seguida de outras com grau crescente de dificuldade até a quinta proposta. A partir da sexta, esse grau se tornou decrescente até a nona. No *Atelier*, fizemos as seguintes atividades de escrita: acróstico, tautograma, lipograma, homossintaxismo, belo presente, literatura definicional, quimera, centão e exercícios de estilo[79]. Essa sequência foi escolhida porque queríamos evitar uma associação com a progressão que é seguida usualmente nas aulas curriculares, ou seja,

79 Essas atividades foram retiradas e, em alguns casos, adaptadas, de ROCHE, GUIGUET & VOLTZ (2011).

começando do mais simples e aumentando o grau de dificuldade até o fim do ano. Assim, na organização das atividades do atelier, o ápice de dificuldade estava exatamente no meio, no "belo presente".

À guisa de ilustração, selecionamos produções da atividade homossintaxismo. Trata-se de escrever um texto que segue a estrutura sintática de outro, ou seja, segue a ordem de verbos (V), adjetivos (A) e substantivos (S) do texto motivador. Pode-se incluir, entre essas palavras, artigos, pronomes, conjunções, em qualquer quantidade, para construir a coerência e a coesão do texto. O texto motivador proposto foi:

> C'est (V) l'éveil (S).
> Comme quand on appuie (V) sur l'interrupteur (S) et que la pièce (S) se remplit (V) de lumière (S).
> Dès que je sors (V) du sommeil (S) je suis (V) allumé (A) alerte (A) électrifié (A), tête (S) et corps (S) en parfait (A) état (S) de Marche (S), j'ai (V) six ans (S) et je suis (V) un génie (S), première (A) pensée (S) du matin (S).
> Mon cerveau (S) remplit (V) le monde (S) et le monde (S) remplit (V) mon cerveau (S),
> j'en contrôle (V) et possède (V) chaque parcelle (S). (HUSTON, 2006, p. 15)

A sequência sintática a ser utilizada é: VSVSSVSVSVAAASSASSVSVSASSSVSSVSVVS.

A seguir, as produções dos alunos.

> Il se prépare devant le piano. Il regarde ses mains et les touches, qui attendent les doigts pour commencer. La musique vient nouvelle, fraîche et blanche. Les notes des accords, la douce mélodie et l'harmonie vibrent avec l'air à pleurer. Une voix ivre, une batterie, une guitare et une basse se rejoignent. La bande d'amis joue dans la chambre. Et puis, ils vont manger de la pizza. (Eduardo Rangel Amado da Costa - Turma 1209/2015)
>
> Lire un livre défait la tristesse et les cauchemars ainsi que fait la musique. Ecrire un poème rachète la douce, tendre et heureuse enfance. Les chansons préférées, comme le chant des oiseaux, atteignent les oreilles en annonçant la paix : l'harmonieuse fusion de l'art avec la vie. Faire une visite à une exposition nourrit l'âme. Vivre, c'est un livre. (Lorraine Alves dos Santos - Turma 1109/2015)

> J'aime les corps. Oui, je parle des corps humains. J'adore les joues qui captivent, le sourire qui allume de tristes, fatigués et gris visages et les yeux. Les incroyables yeux en couleurs ! J'aime les épaules aussi. J'adore la clavicule. Très délicate ! Comme la nuque, les doigts et la taille. J'aime les cheveux. La bouche m'enchante. Les corps ont été faits pour le plaisir. (Maíra Pedroso dos Santos – Turma 1209/2015)
>
> Elle va en ville, rendre visite à sa grand-mère. Elle voyagera en voiture et retournera avec un cousin qui est sympa et drôle.
>
> Le jeune homme, sa mère, sa vieille mamie et son papi habitent à Pommeville qui est un hameau très accueillant, loin de la capitale de la France.
>
> Les grands-parents cultivent des pommes. La femme attend anxieusement le jour où elle rencontrera et s'amusera avec la famille. (Vinícius Soares de Abreu Silva – Turma 1209/2015) (ALMEIDA, 2016, p. 53-55)

O número de alunos que frequentou o atelier foi bem superior aos quatro que entregaram essa produção. Nem sempre, entretanto, todos os alunos faziam e entregavam todas as propostas de escrita. Da mesma forma, alguns textos corrigidos e entregues para a revisão não me foram devolvidos.

Em 2016, conseguimos reunir todos os textos finalizados em um livro que foi publicado pelo Colégio Pedro II, em edição digital e impresso para os autores[80]. A edição digital está disponível no site do Colégio, no âmbito dos Projetos do Departamento de Francês - http://www.cp2.g12.br/component/content/article/180-departamentos_pedagogicos/dp_frances/1655-projetos-e-pesquisas-desenvolvidos-pelo-departamento-de-franc%C3%AAs.html -, e no site do NEFB – Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros, na aba "Projetos" - https://www.nefbcp2.org/projetos. O endereço dessa edição em PDF é: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/JULHO/livro_atelier.pdf.

80 O lançamento desse livro ocorreu em 2 de setembro de 2016 e foi noticiado no site do Colégio: http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5249-estudnates-lan%C3%A7am-livro-digital-com-poemas-em-franc%C3%AAs.html Acesso em: 28 abr. 2017.

Algumas conclusões

O desenvolvimento do *Atelier d'écriture - Autour des Pierres* foi uma experiência muito prazerosa e exitosa. Os alunos participantes experimentaram diferentes práticas de escrita e desenvolveram competências importantes para a construção de textos escritos. Mais do que isso: eles perceberam que escrever em língua estrangeira também pode ser interessante e divertido.

O *Atelier* ainda ensejou a descoberta de textos e autores até então desconhecidos para eles. Os contatos com a literatura em língua francesa são raros, já que os programas têm como foco o estudo da língua francesa e os manuais, geralmente, priorizam escritos curtos de utilidade imediata, diálogos e notícias.[81]

A possibilidade de reunir as produções do *Atelier d'écriture - Autour des Pierres* em livro teve forte impacto para os alunos, principalmente quando receberam os exemplares impressos. Essa oportunidade viabilizada pelo Colégio Pedro II corrobora a pertinência do projeto e valoriza a produção discente.

A experiência na organização e na condução desse *atelier* também repercute em minha prática docente. As perguntas e as dúvidas persistem, mas vejo que os alunos podem e sabem escrever em língua francesa. Ainda é preciso buscar mais propostas motivadoras que favoreçam a tomada de consciência dos conhecimentos e das habilidades que possuem, bem como o real engajamento na construção do texto. Nesse sentido, é preciso, estimulá-los a, como a personagem Jeanne, em *Et si on dansait?*, "viver no conhecimento das palavras e na amizade das frases.[82]" (ORSENNA, 2009, p. 6)

Referências

ALMEIDA, Claudia (org.). **Atelier d'écriture**. Autour des Pierres. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2016.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Comum de Referência para as Línguas**. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf Acesso em: 26 abr. 2017.

CUNHA, Carolina Rodrigues e FORTUNATO, Ivan. 50 anos dedicados à peda-

81 O manual *Adosphère* 4, que usamos no Ensino Médio no Colégio Pedro II, tem uma proposta diferente e prioriza textos literários em prosa.

82 Pour écrire, il faut, comme Jeanne, vivre dans la connaissance des mots et l'amitié des phrases.

gogia Freinet: um encontro com Rosa Maria Whitaker Sampaio. In: A Atualidade da Pedagogia Freinet. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. UNESP & Universidad de Alcalá, 2017, vol. 12. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9661/6367 Acesso em: 28 abr. 2017.

GALLON, Françoise et MACQUART-MARTIN, Catherine. **Adosphère 4**. Paris: Hachette, 2012.

HUSTON, Nancy. **Lignes de faille**. Paris/Montréal: Actes Sud/ Leméac, 2006.

KUON, Peter. L'OuLiPo et les avant-gardes. In: KUON, Peter; NEUHOFER, Monika; OLLIVIER, Christian (dir.) **OuLiPo-poétiques**. Actes du Colloque de Salzburg. Tübingen: Narr, 1999.

ORSENNA, Erik. **Et si on dansait?** Paris: Stock, 2009. Disponível em: https://minhajcanal.blogspot.com.br/2017/01/et-si-on-dansait-eloge-de-la.html Acesso em: 29 abr. 2017.

OuLiPo. http://oulipo.net/ Acesso em: 29 abr. 2017.

PEREC, Georges. **O Sumiço**. Trad. de Zefere. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan, 2012. Disponível em: https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/ Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. **La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes**. Essai sur l'éclectisme. 3e édition, 2013. Disponível em: https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/ Acesso em: 28 abr. 2017.

ROCHE, Anne; GUIGUET, Andrée; VOLTZ, Nicole. **L'atelier d'écriture**. Éléments pour la rédaction du texte littéraire. 3e édition. Paris: Armand Colin, 2011.

ROSSIGNOL, Isabelle. **L'invention des ateliers d'écriture en France**. Analyse comparative de sept courants clés. Paris: L'Harmattan, 1996.

Sobre os autores e organizadores

Ana Carolina de Souza da Silva Pinto - Possui graduação em Letras (Português-Francês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, especialização em Ensino de Francês Língua Estrangeira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, atualmente, é mestranda em Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora de francês no Colégio Pedro II e atua no *campus* São Cristóvão II. Tem capacitação para docência em língua francesa em FLE e FOS, trabalhando, sobretudo, com pesquisa em ensino, aprendizagem, avaliação e coparticipação.

Claudia Almeida - Possui doutorado em Letras Neolatinas (Literatura Francesa e Literaturas de Língua Francesa) pela UFRJ. Professora associada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Letras – e professora titular no Colégio Pedro II – Departamento de Francês -, desenvolve, atualmente, o projeto de pesquisa Ethos e Imagens do Estrangeiro II, na UERJ. Publicou artigos em periódicos nacionais e internacionais sendo o mais recente, Les Marginalia: appropriation du texte et pratique de lecture. *Estudios Románicos*. Universidad de Murcia 2017, v. 26, p. 23-34.

Diva Maria Pimentel - Possui licenciatura em Francês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1984), especialização em Francês Comercial pela Câmara de Comércio e de Indústria de Paris (1985), graduação em Psicologia pela Universidade Veiga de Almeida (2006) e mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2017). Atualmente é docente de francês, chefe do departamento de Francês do Colégio Pedro II e integrante do Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros do Colégio Pedro II. Com experiência no ensino de francês na escola básica, atua em projetos de intercâmbio internacional estudantil, dedicando-se aos seguintes temas: interação e uso das tecnologias de comunicação e informação, interculturalidade, livros didáticos e interdisciplinaridade.

Érica Barreiros de Assis Mascarenhas - Possui bacharelado (2004) e licenciatura (2005) em Letras Português-Francês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, especialização em Tradução/Língua Francesa (2006) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e mestrado profissional em Práticas de Educação Básica pelo Colégio Pedro II (2016). Atualmente é docente de francês do Colégio Pedro II do *campus* Engenho Novo II e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Lingua(gem) e Projetos Inovadores na Educação (GEPLIED). Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Francês Língua Estrangeira.

Felipe Barbosa Dezerto - Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005), mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008) e doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2013). Atualmente é docente de francês, coordenador pedagógico de francês do *campus* Humaitá II do Colégio Pedro II e líder de pesquisa do Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em análise do discurso, história das ideias linguísticas e língua francesa, atuando principalmente nos seguintes temas: francês, Colégio Pedro II, ensino, livros didáticos, constituição de saberes linguísticos e disciplinarização.

Jorge de Azevedo Moreira - É professor de francês no Colégio Pedro II, desde 2005. Atualmente faz parte do NEFB, onde se insere na linha de pesquisa de Literatura, Discurso e Identidade, atuando no projeto "Pesquisa e Produção de Material Didático". Possui doutorado em Língua Portuguesa pela UFRJ (2008), mesma instituição onde concluiu seu mestrado em Língua e Literaturas de Língua Francesa (2001) e sua graduação em Letras Português-Francês (1997). Áreas e temas de interesse: análise do discurso; semiolinguística; modos de organização do discurso; realismo; literatura fantástica.

Luciano Passos Moraes - É docente do Colégio Pedro II, Departamento de Francês. Possui doutorado em Estudos de Literatura/Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estágio na Université du Québec à Montréal (UQAM), mestrado em História da Literatura e graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atua principalmente nas

seguintes áreas: literaturas francófonas, escritas migrantes, escritas de si e tradução, desenvolvendo atualmente o projeto de pesquisa "Leituras da francofonia: identidade e trânsito intercultural", vinculado ao Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros (NEFB/CP2).

Lucienne Mariano Leão - Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, integrante do LEDUC - Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação - UFRJ. Possui graduação e especialização em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Recentemente passou a integrar o Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros do Colégio Pedro II, onde atua como professora. Tem grande experiência na área de educação, notadamente em Educação Infantil e ensino do Francês Língua Estrangeira.

Luiz Paulo dos Santos Monteiro - É professor do Colégio Pedro II. Membro do Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros (NEFB), ligado ao Departamento de Francês do Colégio Pedro II. Concluiu sua graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004), tendo Licenciatura Plena, também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). É mestre (2006) e doutor (2013) em Letras Neolatinas pela mesma instituição. Pesquisador da obra de Alfred de Musset, relacionando a imagem do artista representado com sua representação enquanto personagem social, pautado na análise do discurso francesa.

Márcia Atálla Pietroluongo - Possui licenciatura em Letras – Português-Francês pela Universidade Santa Úrsula (1989), mestrado (1993) e doutorado (1997) em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pós-doutorado com pesquisa em Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina (PGET) (2007), pós-doutorado na área de Tradução Jurídica no Programa de Estudos da Linguagem da PUC-Rio (2014). É Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ e atua principalmente no âmbito dos Estudos da Tradução com ênfase em questões de tradução e subjetividade, tradução e interpretação de Psicanálise e de Direito.

Maria Gabriela Braga da Silva - Possui bacharelado (2005) e licenciatura plena (2009) em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e especialização em Ensino de Francês pela Universidade do Estado do

Rio de Janeiro (2013). Cursa mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense. Atualmente é docente de francês do Colégio Pedro II e pesquisadora do Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros do Colégio Pedro II.

Maria Teresa de Castello Branco Fantinato - Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1978), pela Universidade Santa Úrsula – Rio de Janeiro (1984) e mestrado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2003). Atualmente é docente aposentada pelo Colégio Pedro II e membro do Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros. Atuou como docente de francês na Aliança Francesa do Rio de Janeiro, nas Redes Públicas do Estado e do Município do Rio de Janeiro e no Colégio Pedro II, tendo sido, neste último, coordenadora de Francês no *campus* Centro e da Mediateca Jean-Luc Lagardère, no *campus* São Cristóvão III. Tem experiência na área de língua francesa, tendo atuado e atuando nos seguintes temas: francês, Colégio Pedro II, mediateca, novas tecnologias, livros didáticos.

Patricia Alves Carvalho Corrêa - Possui graduação em Letras (português/francês - 2005), mestrado em Letras (Literatura Brasileira - 2007) e doutorado em Letras (Literatura Comparada - 2011) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é docente e coordenadora de Francês do campus São Cristóvão III do Colégio Pedro II. É membro do Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros (NEFB-CPII). Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de francês. No campo dos estudos literários, dedica-se aos seguintes temas: Realismo, Naturalismo, teoria estética naturalista e historiografia literária.

Verônica Passos Alves Quintans - É ex-aluna do Colégio Pedro II (1996/2002), possui bacharelado (2007) e licenciatura (2008) em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestrado profissional em Práticas de Educação Básica pelo Colégio Pedro II (2017). Atualmente é docente de francês desta instituição, no *campus* Engenho Novo II e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação na Educação do Colégio Pedro II. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Francês Língua Estrangeira.

Este livro é fruto das discussões ocorridas no 1º Seminário Interno do Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros, em 2015. Os textos demonstram como a pesquisa pode constituir-se em elemento articulador do currículo e caminho didático por meio do qual a aprendizagem é orientada para a autonomia do aluno.

Ao lançar esta obra, o Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros inova mostrando a capacidade de produção de conhecimento sobre o ensino de língua estrangeira por professores de Educação Básica em suas práticas cotidianas. Mais do que um texto acadêmico, este livro é uma atitude política daqueles que lutam por uma educação pública, inclusiva e de qualidade para todos.

Márcia Martins
Pró-Reitora de Pós-Graduação
Pesquisa Extensão e Cultura – Colégio Pedro II

LETRCAPITAL

ISBN 978-85-7785-584-1
9 788577 855841