

« ART » & FLE

Ana Luiza Ramazzina Ghirardi

RESUMO

Este artigo apresenta um percurso para explorar em cursos de FLE os múltiplos sentidos do texto literário. Parte-se da premissa de que as expectativas do leitor (como aquelas ligadas ao gênero) e suas referências culturais são centrais para transformar o aprendiz em leitor crítico e autônomo. A noção de pré-leitura (Cuq e Gruca) é aqui fundamental, como se mostrará pela exegese de uma aula de FLE sobre «*Art*» de Yasmina Reza.

PALAVRAS-CHAVE: texto literário; aprendizagem; língua estrangeira.

Introdução

[...] je souhaiterais une « linguistique de la littérature ». Cela ne signifie pas que la science linguistique ait à se placer tout entière au service de l'interprétation littéraire, pas plus que les études littéraires n'ont à recourir exclusivement, ni même préférentiellement, aux méthodes linguistiques. Mais l'application de certaines méthodes linguistiques à des textes littéraires est féconde : elle permet d'en faire surgir certains aspects, intéressant aussi bien les linguistiques que les spécialistes de littérature.¹

¹ Weinrich, Harald. *Le Temps*. Paris: Le Seuil, 1973. p. 60.

W einrich sugere uma linguística da literatura, uma linguística aplicada a textos literários fazendo surgir aspectos que se abraçam e que transformam as duas correntes em um só tema, um só caminho para o conhecimento. A partir de sua proposta, Weinrich nos leva à reflexão sobre a separação tradicional entre língua e literatura sobre a qual se organiza uma grande parcela dos cursos de língua estrangeira. Essa prática recorrente arrisca deixar no esquecimento que não se trata de dois fenômenos, mas de dois aspectos de um mesmo fenômeno. E isso não apenas pela razão evidente de que a literatura supõe a língua, mas também porque as fronteiras entre língua/literatura é de tal natureza que impede que os termos sejam entendidos como descrevendo territórios insulados.

De fato, o aprendizado de uma língua não representa o ensino de um código fechado, mecanicamente organizado segundo regras absolutas, mas a apresentação de meios específicos de construir e de exprimir visões de mundo, de elaborar diferentes conjuntos de representações e de ideias.

A língua se mostra, em todas suas manifestações, como o lugar de construção e de negociação de sentido. É comum notarmos aprendizes, não muito atentos a essa dimensão fundamental da linguagem, associarem curso de *língua* a curso de gramática, o que gera uma redução que diz muito sobre os modos de compreender a linguagem não literária.

Entretanto, se não despertamos no aprendiz a atenção e a sensibilidade para tensões de negociações de sentidos que atravessam toda a estrutura da língua – e, de modo muito singular, em suas manifestações literárias –, não é possível persuadi-lo a se apropriar da língua como um veículo de leitura do mundo, de trocas coletivas e de expressão pessoal.

É nesse sentido que o ensino da língua através de textos literários favorece a compreensão da complexidade fascinante das manifestações linguísticas. O texto literário permite ao aprendiz compreender de modo mais claro a existência de outros meios de produzir, receber e articular a linguagem. O aprendiz é solicitado a descobrir as possibilidades de um tipo de funcionamento da língua que o leva a compreender a lógica da construção de “outros” usos da linguagem. E isso o leva a um segundo aspecto da complementaridade entre língua e literatura.

[...] l'expression littéraire, si l'on fait abstraction des valeurs esthétiques qui lui appartiennent en propre, repose entièrement sur l'expression des faits de sensibilité et sur les impressions produites par le langage. L'on ne pourrait pas trouver, dans n'importe quelle œuvre, un seul mot « littéraire » qui ne vise (même s'il ne l'atteint pas) une action sur le sentiment. Mais cette pénétration du langage et de la sensibilité n'est pas propre à l'expression littéraire seulement, c'est la marque de tout langage spontané ; l'écrivain se contente de transposer à son usage les thèmes qu'il trouve dans le langage de tout le monde et de les faire servir à ses fins, qui sont esthétiques et individuelles, tandis que le langage de tous est actif et social.

[...] Il est temps de ne plus considérer la langue littéraire comme une chose à part, une sorte de création *ex nihilo* ; elle est avant tout une transposition spéciale de la langue de tous ; seulement les motifs biologiques et sociaux de cette langue deviennent motifs esthétiques.

Or, rien ne marque mieux cette analogie et cette différence que les mots de stylistique et de style, qui s'appellent et s'opposent. Voilà pourquoi je crois pouvoir désigner, comme par le passé, d'un terme souvent critiqué, un genre d'étude qui semble orienté vers les choses de la littérature sans se confondre avec elle.²

Ao dizer que a literatura é, *antes de tudo, uma transposição especial da língua de todos*, Bally faz saltar diante de nossos olhos evidências que, por vezes, nos parecem um pouco nebulosas. Ele chama atenção para o fato de que a língua, *marca de toda a linguagem espontânea*, se manifesta, no campo literário, com o frescor da expressão direta da vida. Quantas vezes, ao lermos um texto literário, não encontramos nossas histórias, nossos desejos? Ao falarmos, ao escrevermos, usamos a língua como meio para alcançarmos nosso interlocutor, nosso leitor, para seduzi-lo. A literatura é o reflexo disso, é a língua cotidiana transformada em versos, em narrativas, em estrofes.

² Bally, Charles. *Le langage et la vie*. Genève: Librairie Droz, 1965. pp. 60-62

A compreensão do literário como gênero passa pela compreensão dos usos pontuais de recursos e de nuances que estão presentes na língua. A partir dessa análise, o aprendiz pode compreender a falta de barreiras efetivas entre os dois campos. Quando percebe, por exemplo, efeitos de sentido que vêm do uso desta ou daquela estrutura, deste ou daquele tempo, voz ou aspecto verbal, o aprendiz tem melhores condições de perceber a *língua* não como neutra e estática, mas como um sistema complexo de meios de significar e de representar. Nas palavras de Besse:

Parce qu'en lui la langue travaille et est travaillée plus que dans tout autre texte, parce que sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres, le texte littéraire nous paraît particulièrement approprié à la classe de français langue étrangère.³

Ao decidirmos pelo uso de um texto literário em um curso de língua estrangeira, partimos da premissa de que estamos lidando com um documento autêntico e autônomo no qual o aprendiz terá oportunidade de ir além do texto, além do tema e do exercício a serem propostos. Nunca esse texto representará um mero exercício de linguagem para reforçar conteúdos gramaticais fora de contexto. O texto literário representará uma nova visão do sujeito linguístico a ser estudado.

Face a esse potencial do texto literário como instrumento particularmente apto para enriquecer o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, precisamos mais do que nunca refletir e multiplicar nossa reflexão a respeito desse tipo de texto e nos questionarmos sobre seu caráter de suporte privilegiado para o ensino-aprendizagem de idiomas. O cenário das práticas mais difundidas para o ensino de FLE, como já disse, apresenta, de um lado, aulas que utilizam amiúde métodos e suportes dos mais variados (por exemplo, vindos da Internet) e, de outro, o uso bastante escasso do texto literário (com sua vocação para a polissemia quase que confinado a cursos estritamente literários).

³ Besse, Henri *apud* Adam, Jean-Michel. *Langue et littérature*. Paris: Hachette, 1991 p. 7

Mesmo que notemos, atualmente, algum movimento no sentido de ampliar o espaço dos textos literários em sala, seu lugar continua quase imperceptível. Graças à sua autenticidade e atualidade, esse gênero de texto pode trazer elementos indispensáveis para que a aula de língua estrangeira seja mais dinâmica e eficaz. Pensando assim, e para melhor ilustrar seus objetivos, este artigo propõe um percurso possível, dentre tantos outros, para explorar em curso de francês língua estrangeira os múltiplos sentidos do texto literário e sua polissemia.

A escolha: qual texto literário?

A escolha do texto literário, implica a premissa de que as expectativas do leitor (como aquelas ligadas ao gênero) e suas referências culturais devem ser consideradas para a preparação de um curso que ajude o aprendiz a tornar-se leitor crítico e autônomo. É importante lembrar que não se trata de descartar qualquer gênero textual, nem de absolutizar um único modelo que desprezasse o potencial de outros gêneros para a abordagem de questões linguísticas em um curso de língua estrangeira. Trata-se, sim, de fornecer subsídios para estender as possibilidades de uso do gênero literário em aulas de língua, uma vez que esse uso é comparativamente muito restrito. Em meio a diferentes manifestações do literário, a experiência descrita neste artigo buscou em uma peça de teatro o texto base para essa aula que aqui se apresenta, uma vez que esse gênero pode nos apresentar várias facetas para explorarmos de diferentes modos a polissemia da expressão literária. Nas palavras de Adam:

Quand on observe la spécificité du discours théâtral, il me semble que ce qui saute aux yeux, c'est une géométrie de présences et absences. La dramaturgie réside d'ailleurs dans le dosage des apparitions/disparitions, des croisements, des évitements et des confrontations.⁴

O texto teatral, como nos explica Adam, joga com várias possibilidades que nos permitem explorar as rápidas transformações no texto. A partir dessa reflexão, elegeu-se «*Art*» de Yasmina Reza, para as atividades aqui descritas,

⁴ Adam, Jean-Michel. *Langue et littérature*. Paris: Hachette, 1991. p. 193

peça teatral centrada no problema de interpretação e dos desencontros que advém de diferentes leituras do real.

Por esse motivo, tal obra representa uma escrita particularmente apropriada para explorar com o aprendiz as múltiplas possibilidades do texto. Permite, também, trabalhar de forma mais complexa uma importante dimensão expressiva : o discurso indireto.

A partir dessa escolha, é importante refletir sobre as expectativas e potenciais angústias do aprendiz ao ser confrontado com o texto literário:

Les contes, les nouvelles et les romans classiques sont 'lisibles' en raison de l'univocité du narrateur qui assure un encadrement des énoncés et une distribution le plus souvent homogène des paroles des personnages. La suppression de ce contrôle caractérise nettement la modernité romanesque (que l'on songe aux *Faux Monnayeurs* de Gide ou aux grandes œuvres de Faulkner ou de Dostoïevski). Dans les textes de genre dialogal, seules les indications scéniques (et parfois la parole d'un récitant) viennent assurer la fonction qui, dans l'art romanesque, incombe au narrateur. Le lecteur (plus encore que le spectateur qui peut généralement s'appuyer sur la mise en scène) est simplement confronté aux paroles des personnages de la fiction théâtrale.⁵

O texto teatral pode, aparentemente, trazer dificuldades ao aprendiz se considerarmos que não oferece ao leitor um aparato narrativo para guiá-lo em sua leitura semelhante ao que encontramos, por exemplo, em romances (que, frequentemente, oferecem descrições mais ou menos detalhadas sobre lugares, eventos, personagens, etc.). Esse texto, com suas características específicas, apresenta ao leitor uma complexidade de situações que se desenrolam a partir não da descrição ou da narração, mas sim dos diálogos entre os personagens. Falta ao leitor, como assinala Adam, o suporte de um narrador que lhe indique elementos que ajudem a estruturar a narrativa, tais como circunstâncias, tempo, ação, etc.

⁵ Adam, Jean-Michel. *Langue et littérature*. Paris: Hachette, 1991. p. 191.

Ao se escolher um texto de tamanha complexidade, é preciso levar em conta que não se poderá trabalhá-lo como um mero exercício. Sabe-se, de antemão, que não se poderá abordá-lo como um suporte para apresentar um tópico qualquer de linguagem, nem como uma ferramenta para oferecer exemplos descontextualizados de gramática para serem digeridos pelo aprendiz. Como nos lembra Maingueneau, o texto representará por si só uma nova visão do assunto linguístico a ser abordado.

“(…) dans le discours littéraire les propos cités prennent place dans une organisation textuelle qui relève d’un certain genre et d’une certaine esthétique. Ce ne sont pas des exemples de grammaire décontextualisés.”⁶

A escolha do texto teatral ajuda ainda a expor o aprendiz a um recurso da língua do qual se vale em seu cotidiano: os discursos direto e indireto. Além disso, pela importância como suporte discursivo e pelos múltiplos sentidos que o discurso indireto permite articular, ele auxilia o aprendiz a conhecer, de um modo mais aprofundado, o funcionamento dessa forma corriqueira de expressão. Uma boa compreensão de sua dinâmica pode ajudar o aprendiz a melhor entender diversas nuances de sentido no texto.

O discurso indireto é uma estratégia muito recorrente, que ajuda a enriquecer nossa expressão na vida cotidiana. É por meio dele, que, no dia a dia, recuperamos os discursos articulados em geral, em outro tempo e outro lugar e, com frequência, por uma outra pessoa. Apesar da aparente banalidade dessas constatações preliminares, elas nos ajudam a melhor compreender algumas características fundamentais desse tipo de discurso. Logo, pode-se dizer que *compreender sua situação de uso* nos ajuda a compreender sua *estrutura linguística*. Esses deslocamentos de tempo, espaço e sujeito – ou de ponto de vista – implicam mudanças para acomodar a inserção do discurso no momento presente.

Essas mesmas necessidades discursivas podem nos levar a reproduzir outros discursos de um modo menos literal ou linear, adotando um meio mais conciso ou parafrástico. Essa escolha terá também consequências em nossa

⁶ Maingueneau, Dominique. *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris: Armand Colin, 2007. p. 115

maneira de articular, no corpo da língua, os elementos que referem tempo, espaço e ponto de vista.

É por isso que essa atividade propõe uma peça de teatro, «*Art*», que permite articular, com naturalidade, as especificidades dos discursos direto e indireto; ela acrescenta a importância do texto literário àquela das necessidades discursivas ligadas a essa forma de expressão linguística.

A obra e sua autora

A atividade começa com a apresentação, ao aprendiz, de algumas informações sobre a autora da peça em questão, «*Art*». Yasmina Reza (1/5/1959) tem origem iraniana, fez seus estudos na universidade Paris X Nanterre. É atriz, romancista e autora dramática. Seu teatro foi traduzido para mais de trinta e cinco línguas. Sua obra conta com várias peças de teatro: *Conversations après un enterrement*, 1983/1984; *La Traversée de l'hiver*, 1989; «*Art*», 1994; *L'Homme du hasard*, 1995; *Trois Versions de la vie*, 2001; *Une pièce espagnole*, 2004; *Le Dieu du carnage*, 2007. Conta ainda com narrativas e ensaios: *Hammerklavier*, 1997; *Une désolation* (1^{er} roman), 1999; *Adam Haberberg*, 2003; *Nulle part*, 2005; *Dans la luge d'Arthur Schopenhauer*, 2005; *L'Aube le soir ou la nuit*, 2007. E conta também com alguns cenários: *Jusqu'à la nuit* de Didier Martiny, 1983 (et actrice) e *Le pique-nique de Lulu Kreutz* de Didier Martiny, 2000

As obras de Yasmina Reza são aqui citadas para que o aprendiz leve em conta a diversidade da escrita da autora. Após tomar conhecimento desse repertório e antes mesmo de entrar no texto de Reza, a atividade permite que o aprendiz conheça um pouco do seu modo de escrever a partir de uma entrevista a *l'Express* em 2002:

Je ne crois pas écrire comme une Française, j'utilise des raccourcis, des formules très elliptiques, qui viennent de ce maniement étrange de la langue que l'on pratiquait autour de moi, cette façon de dire les choses indirectement, cet humour...

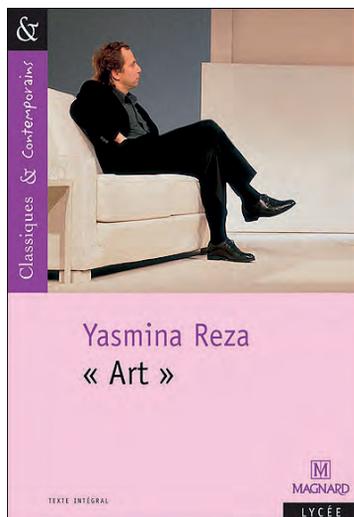
Segundo ela, seu modo de escrever é diferente do francês padrão, uma vez que sua origem iraniana a leva a omitir palavras e isso tem como resul-

tado uma maneira de dizer as coisas *indirectamente*. A partir dessa provocação, convida-se o aprendiz a refletir sobre esse modo diferente de escrever. Qual é o modo francês? E o brasileiro? Essa reflexão será de grande importância no momento em que se abordar o texto teatral em si e se começar a trabalhá-lo sob a perspectiva da língua como meio expressivo e das funções que nela desempenhamos discursos direto e indireto.

A pre-leitura: a dimensão visual

Após ter oferecido uma breve ideia do trabalho de Reza, a atividade continua a partir da capa da peça teatral “Art”. Propõe-se, aqui, explorá-la com o aprendiz a partir da fotografia: sentado em um sofá, um homem contempla um quadro branco.

Imagem 1: capa do livro « Art », Yasmina Reza, 2002



O aprendiz estuda a capa por alguns momentos e é desafiado por uma pergunta central, “O que é uma obra de arte?”, que servirá de base para o debate posterior. O professor será o mediador e deixará que o aprendiz traga para o debate sua experiência de vida e o incentivará a encontrar, na língua estrangeira, modos próprios de se expressar a respeito desse assunto.

A pré-leitura: formulação de hipóteses

Essa primeira parte da atividade funciona como pré-leitura para inserir o aprendiz no contexto da peça. Não podemos esquecer que não se espera que o aprendiz leia toda a peça, mas apenas alguns fragmentos. Isto se deve ao fato de o objetivo desse trabalho não ser a análise literária, em sentido estrito, mas sim a expansão do domínio da língua francesa.

Cuq e Gruca nos lembram a importância da antecipação do conteúdo do texto:

Pour restituer un minimum l'authenticité du choix d'un livre à lire et surtout pour créer des conditions favorables à la réception d'un texte, il est quelquefois très judicieux, avant la lecture, de l'interroger en analysant son titre, en observant sa présentation iconique, sa physionomie typographique pour en repérer sa structure, son type de discours, le genre auquel il appartient ; confronter ces informations recueillies à la couverture, à la quatrième de couverture, à la préface, à des jugements de critiques puisés dans la presse, à des données sociohistoriques, bref à tout l'appareil paratextuel et/ou à un cadre contextuel qui donnent à voir ou qui éveillent l'imaginaire, suggère déjà tout un programme. Lorsque ces éléments ne paraissent pas pertinents, l'étape de la prélecture peut reposer sur des activités ludiques à partir d'un mot thème ou sur des mots pivots qui permettent d'anticiper le contenu du texte ou faciliter la lecture. Ces activités, conduites sous la forme d'un remue-méninges, consistent donc à pré-dire le texte et créent un horizon d'attente propice à une meilleure réception du texte : la lecture invalidera le scénario dressé par la formulation d'hypothèses par l'apprenant et par le groupe classe et établira une interaction intime entre l'objet texte et le lecteur»⁷

⁷ CUQ, J-P. & GRUCA, Isabelle. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: PUG. 2005. p. 421.

A noção de pré-leitura se mostrará aqui fundamental para atingir o objetivo pretendido, conforme se mostrará adiante. Esse momento de discussão e reflexão com o aprendiz a partir da capa da obra escolhida será o início da construção do percurso da atividade e se revelará um suporte importante em atividades posteriores.

Após essa primeira reflexão e formulação de hipóteses, algumas informações sobre a peça teatral são fornecidas para o aprendiz por meio da apresentação da didascália que abre a peça:

PERSONNAGES

Marc

Serge

Yvan

Le salon d'un appartement.

Un seul décor. Le plus dépouillé, le plus neutre possible.

Les scènes se déroulent successivement chez Serge, Yvan et Marc.

*Rien ne change, sauf l'œuvre de peinture exposée.*⁸

O aprendiz se dá conta, então, da forma como se organiza o gênero dramático e a função central que nele ocupam as aparentemente inocentes indicações iniciais. É na didascália que a autora inicia a peça: é aqui que ela informa quem são os personagens – Marc, Serge e Yvan –, e acrescenta os dados sobre o cenário para a ação (ela se desenvolverá sempre na sala da casa, haverá apenas uma decoração, a mais despojada, a mais neutra possível, nada mudará nessa decoração a não ser a obra de pintura exposta na parede). A partir daí, a peça será levada de tal modo que seremos guiados pela ação através dos diálogos entre os três personagens. Mesmo se já nos encontramos na primeira página do livro, essa etapa representa ainda uma espécie de pré-leitura (uma vez que a didascália prepara, mas não faz parte, da ação dramática) que ajudará a conduzir ao objetivo final. Nesse momento, o aprendiz já terá formulado a ideia de que irá se envolver em uma leitura que gravitará em torno de uma obra de arte e da reflexão de três personagens.

⁸ Reza, Yasmina. “Art”. Paris: Editions Magnard, 2002. p. 14

Aprofundar os conhecimentos

A atividade continua com a reflexão de um dos personagens, Marc. Com essa passagem, pretende-se introduzir o argumento central da peça:

Marc, seul.

Marc: Mon ami Serge a acheté un tableau.

C'est une toile d'environ un mètre soixante sur un mètre vingt, peinte en blanc. Le fond est blanc et si on cligne des yeux, on peut apercevoir de fins liserés blancs transversaux.

Mon ami Serge est un ami depuis longtemps.

C'est un garçon qui a bien réussi, il est médecin dermatologue et il aime l'*art*.

Lundi, je suis allé voir le tableau que Serge avait acquis samedi mais qu'il convoitait depuis plusieurs mois.

Un tableau blanc, avec des liserés blancs.⁹

Após a leitura desse primeiro trecho, propõe-se um estudo feito a partir de um quadro sinóptico a ser preenchido pelo aprendiz. Ainda que a leitura tabular de Adam articule elementos diferentes dos aqui propostos (texto clássico, número de aparição do personagem, interlocutor, etc.), pode-se dizer que ele parte do mesmo princípio que embasa este trabalho: através de um quadro sinóptico, com levantamentos de dados, podem-se revelar intenções que estão escondidas no texto e compreender melhor o seu funcionamento.

La lecture tabulaire a pour but de rendre littéralement visible la 'géométrie' complexe qui définit chaque personnage et chaque situation. Cette lecture vise, de plus, à briser le rapport intimidé des apprenants avec l'écorce intouchable du texte classique. Il s'agit de changer certains réflexes de lecture en mettant en cause le trop grand naturel de la linéarité de l'approche habituelle d'une œuvre. En insistant sur certains aspects de la fabrique du texte, il s'agit de privilégier la découverte, la déduction, la formulation d'hypothèses à vérifier par une micro-analyse.¹⁰

⁹ Reza, Yasmina. "Art". Paris: Editions Magnard, 2002. p. 15

¹⁰ Adam, Jean-Michel. *Langue et littérature*. Paris : Hachette, 1991. p. 192

O estudo a seguir, se apresenta como uma atividade simples e fácil, que não cria maiores dificuldades para ser autonomamente realizada pelo aprendiz:

Quadro 1: atividade preparada pela autora

Personnages	<i>Marc, Serge</i>
Objet en question	<i>un tableau</i>
Caractéristiques de l'objet	<i>Une toile d'environ 1m60 sur 1m20, peinte en blanc, fond blanc, on peut apercevoir de fins liserés blancs transversaux.</i>
Relation entre les personnages	<i>Ils sont amis depuis longtemps</i>
Serge	<i>Il a bien réussi, il est médecin dermatologue, il aime l'art, il convoitait depuis plusieurs mois le tableau</i>
Marc	<i>?</i>

Esse quadro, com informações consideráveis para pontuar personagens, causa, tempo e lugar se mostra aqui relevante, pois ajuda o aprendiz a reter de modo mais substancial informações que vão orientá-lo na continuação do percurso de trabalho. É importante que o aprendiz fixe essas informações para que, ao longo dessa atividade, ele possa acrescentar elementos que o ajudem a melhor compreender o sentido literal do texto, a formular hipóteses de interpretação e a reconhecer matizes de sentido. Vale lembrar aqui as palavras de Cornaire sobre a seleção que fazemos durante uma leitura e o modo como armazenamos as informações:

La réserve sensorielle capte les premières impressions visuelles sous forme d'images des mots qu'elle va retenir durant un quart de seconde environ. Elle procède ensuite à une première sélection dans le corpus d'information et achemine ces mots vers la mémoire à court terme ; celle-ci va alors attribuer un sens aux mots qui ont été perçus. La mémoire à court terme conserve cette information, et au cours des fixations subséquentes, d'autres éléments vont pouvoir s'ajouter à ceux qui sont déjà là.¹¹

¹¹ Cornaire, Claudette. *Le point sur la lecture*. Paris : CLÉ International, 1999. p. 16-17

Com essa atividade, o aprendiz verá a trama se esclarecer: a partir de um texto curto e do preenchimento do quadro, ele poderá elucidar e fixar as ideias sugeridas pelo autor. Aqui, ele encontra o conflito do texto: Serge, amigo de Marc, médico e bem sucedido, gosta de arte. Ele compra um quadro branco que deseja há meses. Esse será o mote de toda a peça e por essa razão é importante que o aprendiz o tenha bem fixado em sua memória.

Decorrente dessa atividade, uma nova discussão é lançada : o que é a amizade, o que é ser e ter um amigo e o que consideramos uma obra de arte; um quadro branco é uma obra de arte? Até aqui, o aprendiz utilizou o texto como fonte de descoberta de um autor e de sua peça teatral; ele se viu também em um momento de descontração e de reflexão para falar de amizade e de arte, dois assuntos que se mostram atuais na vida cotidiana e que afetam a forma como o aprendiz se compreende como sujeito.

É nesse contexto, em que o tema da peça já seduziu e envolveu o aprendiz, que se dá início ao trabalho linguístico em maior detalhe.

Com um novo trecho da peça “*Art*”, o aprendiz descobre os dois amigos na casa de Serge. Marc e Serge falam do terceiro amigo, Yvan e, facilmente entende-se o assunto: o quadro branco. Serge conta a Marc que o amigo Yvan gostou do *Antrios* (nome do pintor do quadro branco):

Chez Serge.

Serge: Tu es prêt à rire ?

Marc : Dis.

Serge : Yvan a aimé l’Antrios.

Marc : Où est-il?

Serge: Yvan?

Marc : L’Antrios.

Serge : Tu veux le revoir ?

Marc : Montre-le.

Serge : Je savais que tu y viendrais !...

(Il part et revient avec le tableau. Un petit silence de contemplation.)

Yvan a capté. Tout de suite.

Marc : Hun, hun...

Serge : Bon, écoute, on ne va pas s’appesantir sur cette œuvre, la vie est brève... Au fait as-tu lu ça ? *(Il se saisit de La Vie heureuse*

de Sénèque et le jette sur la table basse juste devant Marc.) Lis-le, chef-d'œuvre.¹²

Primeiramente, a atividade sugere a volta à discussão sobre a obra de arte e os amigos. O aprendiz já tem armazenado em sua memória informações sobre o assunto, isto é, sobre o elemento que provoca a discussão dos personagens e é capaz de emitir sua opinião sobre a situação. Marc continua incrédulo a respeito da obra, Serge tenta convencê-lo do valor da pintura e, para sustentar sua posição, propõe ao amigo que leia Sêneca. Feita essa pequena reflexão, começa a atividade que levará o aprendiz a se apropriar de forma indutiva do discurso indireto - um novo quadro é proposto, com um novo objetivo.¹³ Nesse quadro, reproduzem-se, do lado esquerdo, as questões feitas por Serge e as respostas dadas por Marc e, do lado direito, formulam-se frases de sentido equivalente às primeiras mas, agora, no discurso indireto. A tarefa do aprendiz é aparentemente fácil: ele deve associar as frases do texto de Reza às frases no discurso indireto.

Quadro 2 : atividade preparada pela autora

Discours direct		Discours indirect (paroles rapportées)
1	Où est-il ?	Serge demande à Marc s'il est prêt à rire.
2	Dis.	Je demande ce que Serge raconte.
3	Tu es prêt à rire ?	Serge lui dit que Yvan a aimé l'Antrios.
4	Qu'est-ce que Serge raconte ?	Marc lui demande où il est.
5	Yvan a aimé l'Antrios.	Marc lui demande de dire.

Após ter realizado a atividade de sensibilização ao discurso indireto pela associação de frases, o aprendiz é convidado a inferir as regras do discurso indireto em francês a partir da atividade abaixo:

➤ **Observez le tableau ci-dessous et complétez la règle avec que, ce que, si, de :**

- Tu veux le revoir ? Veux-tu le revoir ?

Pour rapporter cette question fermée (réponse oui/non), on

¹² Reza, Yasmina. "Art". Paris: Editions Magnard, 2002. p. 36

¹³ Essa atividade se inspira em proposta semelhante que aparece em A. Berthet, C. Hugot, V. Kizirian, B. Sampsonis, M. Waendendries, *Alter Ego 2*, Hachette, 2006, p. 17

utilise le verbe demander +

- *Où êtes-vous ?*

Pour rapporter cette question (et les questions introduites par comment, pourquoi, chez qui, quand, etc.), on utilise le verbe demander + le mot interrogatif.

- *Montre-le.*

Pour rapporter ces paroles (ordres, incitations, demandes, conseils...), on utilise les verbes *demander, conseiller, dire* + + verbe à l'infinitif.

- *Yvan a capté*

Pour rapporter cette déclaration, on utilise le verbe dire +

- *Qu'est-ce que Yvan a compris ?*

Pour rapporter cette question, on utilise le verbe demander +

Nessa atividade, o aprendiz deve associar as frases do texto de Reza às frases aqui sugeridas e, a partir daí, deduzir a regra. Quando o aprendiz conclui que *Qu'est-ce que Yvan a compris?* apresenta a mesma estrutura da frase do quadro *Qu'est-ce que Serge raconte?* (que tem como correspondente no discurso indireto a frase *Je demande ce que Serge raconte*), ele é capaz de completar a regra: *Pour rapporter cette question, on utilise le verbe demander + ce que*. No final da atividade, o aprendiz foi capaz de concluir por si próprio o modo como se constrói o discurso indireto na língua estrangeira.

Usando as regras e indo além

Após haver desenvolvido essa atividade, o aprendiz percebe que foi ele quem construiu e entendeu a regra. Para que esse momento de reflexão não fique isolado, o professor o convida a voltar à peça *Art* e a continuar a leitura. Esse novo excerto permitirá um trabalho mais aprofundado do discurso indireto e mostrará ao aprendiz que, não basta apenas saber a regra em abstrato. Em muitas situações reais de seu cotidiano, ele precisará ter sensibilidade para compreender o que foi dito e transformar em discurso indireto lançando mão de outros recursos.

Chez Serge.

Posée à même le sol, une toile blanche, avec de fins liserés blancs transversaux.

Serge regarde, réjoui, son tableau.

Serge regarde Marc qui regarde le tableau.

Un long temps où tous les sentiments se traduisent sans mot.

Marc : Cher ?

Serge : Deux cent mille.

Marc : Deux cent mille ?...

Serge : Handtinton me le reprend à vingt-deux.

Marc : Qui est-ce ?

Serge : Handtinton ?!

Marc : Connais pas.

Serge : Handtinton ! La galerie Handtinton!

Marc : La galerie Handtinton te le reprend à vingt-deux ?...

Serge : Non, pas la galerie. Lui. Handtinton lui-même. Pour lui.

Marc : Et pourquoi ce n'est pas Handtinton qui l'a acheté ?

Serge : Parce que tous ces gens ont intérêt à vendre à des particuliers. Il faut que le marché circule.

Marc : Ouais.

Serge : Alors ?

Marc : ...

Serge : Tu n'est pas bien là. Regarde-le d'ici. Tu aperçois les lignes ?

Marc : Comment s'appelle le...

Serge : Peintre. Antrios.

Marc : Connu?

Serge : Très. Très !

Un temps.

Marc : Serge, tu n'as pas acheté ce tableau deux cent mille francs ?

Serge : Mais mon vieux, c'est le prix. C'est un ANTRIOS !

Marc : Tu n'as pas acheté ce tableau deux cent mille francs !

Serge : J'étais sûr que tu passerais à côté.

Marc : Tu as acheté cette merde deux cent mille francs ?!¹⁴

¹⁴ Reza, Yasmina. "Art". Paris: Editions Magnard, 2002. pp. 15-16

Após fazer a leitura, em um primeiro tempo, individualmente, o aprendiz é convidado a relê-lo, agora em duplas, colocando a emoção dos personagens em sua leitura em voz alta, interpretando a cena e tentando imprimir ao texto falado a mesma naturalidade que se imagina quando da leitura silenciosa. Uma terceira discussão sobre o texto será lançada e se baseará em um desdobramento da ação: a cena acontece na casa de Serge, em frente ao quadro branco. O aprendiz tem conhecimento do clima entre os personagens através da didascália : « *tous les sentiments se traduisent dans ce long temps où Marc regarde le tableau et Serge regarde son ami sans mot* ».

Novamente, o assunto entre os amigos Serge e Marc gira em torno do quadro branco. Através das frases curtas e da pontuação que caracterizam a escrita de Reza, é possível perceber a indignação de Marc ao saber a quantia que Serge gastou na compra de um *tableau blanc*. No fim do diálogo, a indignação é confirmada pela exclamação de Marc, que qualifica o quadro branco de *merde*. É aqui que um novo debate é proposto, versando sobre as diferentes formas de se ler uma obra de arte e a relação entre os amigos. O aprendiz busca explicações para o que mudou desde o começo do trabalho e como os dois temas – obra de arte e amizade – evoluíram ao longo dos diálogos.

Voltamos então para o texto propriamente dito e para o modo como os personagens se expressam. Nessa etapa, o aprendiz consegue perceber o texto como mímese da linguagem cotidiana, pelas frases ditas em uma conversa entre amigos, sem formalidades e sem compromisso com modos *corretos* de dizer. O texto representa um suporte autêntico e oferece ao leitor frases que se comparam àquelas que ele usa em seu cotidiano. Mais do que isso, o diálogo teatral mimetiza a dinâmica dos diálogos em que o aprendiz se envolve no seu dia a dia. A partir dessa percepção, o aprendiz é convidado a pensar no modo como relata conversas que ouve, como transporta diálogos para o discurso indireto; é possível e natural usar as mesmas palavras? O discurso indireto que é ensinado na escola nos oferece regras que nem sempre conseguimos aplicar fielmente; o real é mais complexo e dinâmico. Essa é a riqueza que compõe o texto literário e, em particular, o teatral : ele foge, muitas vezes, do estereótipo das frases prontas e postiças, encontradas apenas em livros tradicionais de gramática (neste caso, nas atividades tratando do discurso indireto).

Une conception erronée, entretenue par les exercices scolaires, veut que le discours indirect (DI) soit le résultat d'une transformation du discours direct (DD), lequel serait en quelque sorte l'original des propos rapportés. [...] En fait, DI et DD sont *deux formes indépendantes* de discours rapporté. Il n'est pas difficile de mettre en évidence un grand nombre de phénomènes qui interdisent de passer du discours direct au discours indirect, ou de remonter du discours indirect à un énoncé au discours direct.¹⁵

Devemos lembrar que o discurso indireto é também um modo de interpretar e de nuançar o que escutamos. Nesse sentido, o texto literário nos ajuda a construir “modos” de dizer o que ouvimos ou lemos de forma mais próxima ao nosso cotidiano. Mais que um simples exercício escolar em que frases estáticas nos levam a aplicar fórmulas aprendidas para chegarmos ao discurso indireto, o texto literário nos oferece variações que nos induzem a construir estruturas que se parecem com nossa realidade vivida. Assim, voltando a Reza, quando Marc pergunta a Serge “*cher?*”, o aprendiz toma consciência de um funcionamento de que sempre se utilizou. Ele percebe, também, que não pode apenas aplicar a regra “*Marc demande à Serge si cher*”, mas que deve buscar soluções para construir sentidos e nuançar essa frase como “*Marc demande à Serge si le tableau a couté cher*”. O mesmo acontece quando Serge responde “*deux cent mille*” - podem-se encontrar aqui soluções como “*Serge lui répond que c'est deux cent mille* ou *Serge lui répond qu'il a payé deux cent mille par le tableau* ». No dizer de Maingueneau :

Le discours indirect, en revanche, précise la teneur des propos rapportés, sans proposer néanmoins un simulacre d'un autre acte d'énonciation, sans dissocier les deux domaines énonciatifs, comme le fait le discours direct. Il n'est discours rapporté que par son sens, dans la mesure où il constitue une sorte de traduction de l'énonciation citée.¹⁶

¹⁵ Maingueneau, Dominique. *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Armand Colin, 2007. p. 115-116.

¹⁶ Maingueneau, Dominique. *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Armand Colin, 2007. p. 119.

O aprendiz conclui a atividade tornando-se consciente de que a língua estrangeira à qual ele está exposto também será construída, em várias situações, de modo similar à língua materna. Mesmo que, em um primeiro momento, essa conclusão pareça irrelevante, ela ajudará de forma substantiva o aprendiz a lidar com outras dificuldades que surgirem ao longo de seus estudos. Tomar consciência de certas estratégias de construção de sentido por meio da linguagem que não dependem de conhecimentos técnicos profundos e sim do modo como se encara o funcionamento do idioma em situações cotidianas, ajuda o aprendiz a continuar e aprimorar seu processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Concluindo o trabalho

Finalmente, um trabalho individual em casa é proposto ao aprendiz: ele deverá transformar alguns excertos do texto (páginas 44-47) em discurso direto. Essa passagem apresenta as reflexões de Yvan, o terceiro amigo, a respeito de conversas telefônicas com sua noiva e sua mãe. Ela é particularmente relevante para essa atividade porque representa o único momento em que Reza não utilizou o discurso direto na peça; Yvan encontra os dois amigos e conta como foi a discussão que travou com sua noiva e sua mãe ao telefone. Ao trabalhar com o texto, o aprendiz descobrirá alguns verbos que introduzem o discurso indireto e que especificam semanticamente essa enunciação sob diferentes registros - *suggérer*, *hurler*, *dire*, *répondre*. Com isso, ele enriquecerá seu repertório não apenas para atividades acadêmicas, mas também para seu cotidiano, compreendendo que esses registros podem tanto descrever a situação como também ajudar a mostrar um julgamento de valor. A escolha de um verbo dicente se mostra importante, pois pesará muito no modo como o interlocutor/leitor interpretará o fato. Maingueneau constata que apenas o verbo *dizer* é de fato neutro em uma transposição para o discurso indireto (2007: 123). Com essa atividade, o aprendiz fará o sentido inverso daquele que havia feito em sala de aula e encontrará um momento de reflexão sobre esse tipo de discurso; a mesma impossibilidade que encontrou ao transformar discurso indireto em discurso direto surgirá aqui:

On dit souvent que le discours direct est la reproduction
« fidèle » du discours cité, le rapporteur constituant ainsi une

sorte de magnétophone idéal. En réalité, le propre du discours direct, c'est que le rapporteur se présente comme le « locuteur » de l'énonciation *X a dit...* et délègue la responsabilité du propos rapporté à un second « locuteur », celui du discours direct. Cette là une *mise en scène*, une manière de présenter une citation, mais en aucune façon une garantie d'objectivité.¹⁷

Podemos verificar a tese de Maingueneau se tomarmos como exemplo a passagem em que Yvan conta como Catherine reagiu à ideia de não colocar o nome de seus pais no convite de casamento: “*Catherine a hurlé, arguant que c'était une gifle pour ses parents qui payaient, prix d'or, la réception*”. Observa-se que o mesmo fenômeno ocorrido na atividade anterior, ocorrerá aqui. As soluções podem ser diversas: “Catherine a hurlé: c'est une gifle pour mes parents qui paient prix d'or la réception” ou ainda “Catherine a hurlé et a argué: tu donnes une gifle à mes parents, ils paient trop cher la réception”, etc. O aprendiz, ao confrontar o resultado de seu trabalho com o de seus colegas, perceberá que a sua solução, provavelmente, não será a mesma dos outros e compreenderá que essa solução, sendo tão válida quanto a de outrem, é fruto dos jogos de interpretação que ocorrem dentro e a partir da linguagem.

Ao ter contato com o texto literário, o aprendiz encontra prazer quando descobre uma outra face da língua através da literatura, um suporte que, como já se enfatizou, não se apresenta muito frequente em curso de língua estrangeira. Como o discurso indireto se presta para exprimir na vida cotidiana o que vivemos ou o que testemunhamos, ele faz parte constante de nosso dia a dia. Compreender sua situação de uso e sua importância, a partir da mimese literária, ajuda a compreender sua estrutura linguística.

Ao introduzir-se esse tópico linguístico de forma lúdica como se sugeriu aqui por meio da peça «*Art*», torna-se possível articular elementos que falam do tempo, do espaço e do ponto de vista de uma maneira que ajudará o aprendiz a melhor se exprimir. Ao mesmo tempo, essa atividade permite oferecer ao aprendiz uma ocasião de pensar uma nova maneira sobre as relações entre língua e literatura. Como observam Albert e Sochon:

¹⁷ Maingueneau, Dominique. *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Armand Colin, 2007. p. 117.

En situation d'enseignement du français langue étrangère, les textes littéraires ne sont pas proposés aux apprenants pour leur transmettre un savoir. L'objectif n'est pas de faire connaître quelques pans de la littérature à travers des extraits d'œuvres sélectionnées en fonction de leur caractère représentatif [...] son utilisation en classe ne peut être conçue que comme une série d'activités pédagogiques axées sur les différentes catégories de savoirs mises en œuvre, savoirs totalement extérieurs au texte lui-même, qu'ils soient linguistiques (le texte étant censé refléter la langue) ou de nature socio-historique ou culturelle (le texte étant supposé refléter la société).¹⁸

Não se pode trabalhar o texto de forma redutora em que ele é visto ou bem como uma obra literária ou bem como um instrumento para exploração de estruturas lexicais ou gramaticais. O texto representa um momento único em que o autor transporta para sua escrita sua vivência, sua experiência de mundo. Como se pode constatar pela apreensão feita, o texto literário se prestou a provocar uma interação aprendiz-texto-professor. A relação principal será sempre entre o texto e o aprendiz, o professor terá o papel de mediador para reconstruir o sentido do texto em língua estrangeira e conduzir a atividade da maneira que planejou para assim alcançar o objetivo esperado. A proposta aqui apresentada, de caráter híbrido, visa não apenas uma possibilidade para o uso do texto literário. Além da compreensão do texto em língua estrangeira e da discussão gerada a partir de sua temática, a possibilidade de exploração linguística, também aqui apresentada, faz parte integrante dessa atividade. Ainda que o discurso indireto se apresente como um ponto estrutural da língua, ele é abordado aqui de maneira a criar um novo saber no aprendiz que o vê como parte integrante de sua formação na aquisição da nova língua.

¹⁸ Albert, Marie-Claude & Souchon, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris, 2000. p. 51.

« Art » & FLE

RÉSUMÉ

Cet article présente un parcours pour exploiter en FLE les multiples sens du texte littéraire. La prémisse est que les attentes du lecteur (comme celles liées au genre) et ses références culturelles sont cruciales pour que l'apprenant devienne lecteur critique et autonome. La notion de prélecture (Cuq et Gruca) s'y présentera fondamentale comme l'on montrera par l'exégèse d'un cours de FLE sur «*Art*» de Yasmina Reza.

MOTS-CLÉS: texte littéraire; apprentissage; langue étrangère.

Recebido em: 27/03/2013

Aprovado em: 26/08/2013