

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA

O SILÊNCIO E A VOZ DO TEXTO TEATRAL
EM FRANCÊS, LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paulo Roberto Massaro

São Paulo

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA

O SILÊNCIO E A VOZ DO TEXTO TEATRAL
EM FRANCÊS, LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paulo Roberto Massaro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Sabina Kundman

São Paulo

2007

AOS SILÊNCIOS E ÀS VOZES...

Agradecimentos

Situadas entre silêncios e tagarelices, agradeço primeiramente às amorosas vozes de meus pais, Roberto Massaro e Rosa Morone Massaro, aos ecos dos textos *mis en voix* por meu avô materno Antônio Morone Neto, aos silêncios da compreensão e à voz de cumplicidade de Roberto Carlos da Silva e Melo.

Agradeço em seguida aos ecos das vozes de amigos, com quem compartilhei – não só o prazer do ensinar/aprender, mas também reflexões à distância: Aglaé Terezinha Ribas (*in memoriam*), Cláudia Cabral Mesquita, Dora Fraiman Blatyta, Denise Radanovic Vieira, Isabella Lopes Monlleó, José Manoel Scabello, Manoel Antônio da Silva, Marcia Pereira Campos, Maria Fernanda Soave Leme Pagliuso, Paulo Sampaio Xavier de Oliveira, Regina Célia da Silva, Renilson Santos Oliveira e Romilda Mochiuti.

Às páginas vivas criadas por minha irmã Silvia Massaro e por meu cunhado, Luís Cláudio Resende Correia.

Agradeço, em especial, às páginas vividas na presença fraterna e verdadeira, no diálogo e nas ações de Carlos Guilherme Gaelzer Porciúncula, Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, Fumiko Takasu, Norma Hochgreb, Rosa Maria Nery, Sébastien Roy e Tânia Regina Gomes Soares Hirata.

Às vozes de inesquecíveis aprendizes que me desafiaram - e desafiam - a questionar, lembrando a música de Caetano Veloso, “*O que quer, o que pode esta língua?*”: Ângela Lasagna, Bruna Chiabrando, Jarbas Rezende Lima, Luísa Chiabrando, Francisco Sanchez, Ricardo Barollo, Rodrigo Faria dos Santos e Vinícius Pacheco Gonçalves.

Agradeço igualmente às vozes trazidas à tona pelo intermédio de Gilles Gony e Sébastien Roy, representantes respectivamente das seguintes instituições:

- CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique), onde parte da pesquisa bibliográfica foi realizada;
- Serviço de Cooperação e de Ação Cultural do Consulado Geral da França em São Paulo.

Às vozes de *encouragement* dos colegas da Área de Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP: Alain Marcel Mouzat, Diva Barbaro Damato, Lígia Fonseca Ferreira, Regina Maria Salgado Campos, Tokiko Ishiara e Véronique Dahlet.

Às vozes críticas das Professoras Doutoras Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia e Maria Lúcia de Sousa Barros Pupo, a quem agradeço imensamente as sugestões de percursos no campo da leitura do texto teatral em língua estrangeira, por ocasião do exame de qualificação.

E, acima de tudo, agradeço imensamente aos sábios silêncios e à instigante voz de minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Sabina Kundman, graças a quem estou constituindo minha própria voz.

E meus próprios silêncios.

RESUMO

A partir da análise dos tratamentos pedagógicos de fragmentos de textos teatrais detectados em conjuntos didáticos de Francês, Língua Estrangeira publicados desde 1980, questionamos as concepções metodológicas subjacentes e suas prováveis conseqüências no processo de aquisição da competência de leitura em língua estrangeira. Texto escrito que paradoxalmente se destina à língua falada, o texto teatral gera - pela sua própria essência - esferas interdependentes na construção do sentido: ler e dizer. A pesquisa focaliza essa ambivalência do texto teatral enquanto índice revelador de problemáticas nebulosas da Didática das Línguas Estrangeiras (a compreensão escrita de textos artísticos e a interdependência das esferas da Escrita e da Oralidade) e enquanto promissora matriz da apropriação, realizada pelo sujeito-aprendiz, de uma outra discursividade.

PALAVRAS-CHAVE:

Texto teatral, leitura, comunicação vocal, apropriação, língua estrangeira.

RÉSUMÉ

À partir de l'analyse des traitements pédagogiques de fragments de textes théâtraux décelés dans des méthodes de Français, Langue Étrangère parus depuis 1980, on remet en question les conceptions méthodologiques sous-jacentes et ses probables conséquences sur le processus d'acquisition de la compétence de lecture en langue étrangère. Texte écrit paradoxalement voué à la langue parlée, le texte théâtral engendre – par le biais de son essence même – des sphères interdépendantes dans la construction du sens : lire et dire. La recherche focalise cette ambivalence du texte théâtral en tant qu'indice révélateur de quelques problématiques nébuleuses de la Didactique des Langues Étrangères (la compréhension écrite de textes artistiques et l'interdépendance des sphères de l'Écrit et de l'Oral) et en tant que matrice féconde de l'appropriation, accomplie par le sujet-apprenant, d'une autre discoursivité.

MOTS-CLÉS:

Texte théâtral, lecture, mise en voix, appropriation, langue étrangère

SUMÁRIO

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	IV
Résumé	V
Sumário	VI
Índice	VII

INTRODUÇÃO	01
------------	----

O SILÊNCIO

CAPÍTULO I

O Drama no livro didático, o drama de uma negligência: Anamnese	16
---	----

CAPÍTULO II

O Drama no livro didático, o drama de uma negligência: Diagnóstico	74
--	----

A VOZ

CONCLUSÃO

Prognóstico: Leituras a caminho do palco	166
--	-----

Referências Bibliográficas	181
----------------------------	-----

Bibliografia	188
--------------	-----

ANEXO	194
-------	-----

Exame clínico dos fragmentos de textos teatrais nos conjuntos didáticos de Francês, Língua Estrangeira

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	01
------------	----

O SILÊNCIO

CAPÍTULO I

O Drama no livro didático, o drama de uma negligência: Anamnese	16
---	----

CAPÍTULO II

O Drama no livro didático, o drama de uma negligência: Diagnóstico	74
--	----

A VOZ

CONCLUSÃO

Prognóstico: Leituras a caminho do palco	166
--	-----

Referências Bibliográficas	181
----------------------------	-----

Bibliografia	188
--------------	-----

ANEXO	194
-------	-----

Exame clínico dos fragmentos de textos teatrais nos conjuntos didáticos de Francês, Língua Estrangeira	
--	--

INTRODUÇÃO

A partir do levantamento e da descrição crítica das práticas teatrais mais frequentemente utilizadas em contexto de aquisição / aprendizagem de línguas estrangeiras, nossa dissertação de Mestrado, *Teatro e Língua Estrangeira, entre teoria(s) e prática(s): percursos entre o vislumbre e o olhar*¹, estabeleceu parâmetros operatórios para a classificação destas práticas em dois níveis: as práticas adjetivas e as práticas substantivas.

sonoros...); o segundo plano, por sua vez, é o constituído pelo exterior ao jogo, plano da interação comunicativa com a platéia, componente indispensável para que a prática seja considerada substantivamente teatral, plano este igualmente estruturado pela codificação e comunicação de sentidos. Um terceiro plano de interação se revela em nossa formulação pedagógica pela fase de avaliação pela platéia, durante a qual há negociação dos sentidos produzidos.

Trata-se, portanto, de um fenômeno extremamente complexo e intrincado, ainda mais se nos lembrarmos de nossas constatações a respeito da *fase de rejogo*, durante a qual, após uma curta confabulação em equipes, os jogadores reformulam seu jogo dramático, incorporando as sugestões da platéia. Pudemos constatar que ocorrem, na verdade, inúmeras reformulações discursivas, tanto no plano lingüístico, como no plano teatral, que conduzem à reformulação do *intake*, à reorganização dos dados da interlíngua, bem como à reorganização dos dados que estruturam a linguagem teatral.

Nas ocasiões em que utilizamos como *indutor* (LANDIER; BARRET, 1991)⁴ para os jogos dramáticos dos aprendizes um fragmento textual escrito em francês⁵, pudemos observar que o processo de compreensão escrita se iniciava evidentemente ao primeiro contato do olhar do aprendiz com a materialidade do papel, se construía pouco a pouco antes do jogo dramático propriamente dito se realizar na área de jogo, para em seguida se ampliar - reformulando-se - durante o jogo e, finalmente, se tornava intenso, por vezes tenso, durante a confabulação em equipe logo após o jogo e a avaliação pela platéia.

⁴ **Inducteur** ou **déclencheur**: numa perspectiva de estimulação, de incitação ao jogo, trata-se do elemento que é usado como intermediário, instrumento, máscara ou filtro que serve tanto como via de acesso, de derivação ou de desvio da expressão ou do jogo. Jean-Claude Landier e Gisèle Barret diferenciam cinco tipos de indutores para o jogo dramático: *o objeto, a imagem, o som, a personagem e o texto*. (LANDIER, Jean-Claude; BARRET, Gisèle. *Expression dramatique, théâtre*. Paris: Hatier, 1991, p. 14-15).

⁵ Como exemplos de fragmentos textuais indutores podemos citar um diálogo do livro didático, uma publicidade, uma manchete de jornal, uma bula de remédio, um cartão postal, um parágrafo narrativo, descritivo ou argumentativo, um fragmento de uma cena teatral, etc.

É mister ressaltar, todavia, que foi na fase de rejogo, sobretudo, que efetivamente pudemos constatar *in loco* o que Helena Hatsue Nagamine Brandão (1997) e Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia (2000) afirmam:

*Ler torna-se, então, uma atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura.*⁶

*Construir sentido em leitura é colocar em relação as experiências languageiras do leitor, bem como seus conhecimentos de mundo com o “material” escrito que ele tem sob os olhos e, nesta interação, que coloca em jogo várias estratégias, ele vai refazer o caminho percorrido pelo autor do texto, utilizando para tanto as pegadas deixadas, para inaugurar um novo percurso, individual e subjetivo, mas nunca aleatório.*⁷

Sendo assim, sentimo-nos impelidos a realizar uma pesquisa de Doutorado que pelo menos revelasse indícios desta atividade de co-enunciação, de construção de sentidos que é a leitura trazida à tona graças ao jogo dramático.

Cabe ressaltar ainda que no decorrer de nossa prática profissional como professor de francês, língua estrangeira, raras foram as vezes em que fomos levados *pelo material didático adotado* a tratar um texto teatral. Tendo analisado os livros didáticos publicados a partir dos anos 80 do século XX, não nos parece leviano constatar uma avassaladora primazia em termos quantitativos, sobretudo nos níveis mais iniciais, dos anúncios de jornal, das cartas, dos gráficos e tabelas representando resultados de sondagens, das receitas de cozinha e dos

⁶ BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997, p.287.

⁷ *Construire du sens en lecture c'est mettre en rapport les expériences langagières du lecteur et ses connaissances du monde avec le “matériau” écrit qu'il a sous les yeux et, dans cette interaction, qui met en jeu un grand nombre de stratégies, il va refaire le chemin parcouru par l'auteur du texte, tout en se servant des pistes laissées, pour inaugurer un nouveau parcours, individuel et subjectif, mais jamais aléatoire.* (PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. *Les chemins du lecteur. Synergies – Brésil, Revue de Didactologie des Langues – Cultures*. Florianópolis: GERFLINT, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, n° 01, p. 21-26, outubro, 2000, p.21.)

cardápios, das charges e das histórias em quadrinhos, dos textos publicitários e dos prospectos, dos fragmentos de *faits divers*, dos fragmentos de guias de viagem, dos fragmentos de artigos jornalísticos. Parece-nos, pelo contrário, justo constatar - e, por que não dizer, acusar? - a carência de fragmentos de textos artísticos de todos os gêneros e, entre eles, a mais diminuta frequência, a mais débil presença de fragmentos de textos de teatro na abordagem da variedade da escrita e de suas funções.

Eis o gatilho de nossa pesquisa: *por que o texto teatral é tão negligenciado na Didática do Francês, Língua Estrangeira?* Gatilho que se desdobra em sintomas, sinais e indícios de problemáticas, de zonas obscuras da Didática das Línguas Estrangeiras, quais sejam:

- a interação das esferas da escrita e da oralidade;
- as especificidades da tessitura do texto teatral a caminho do palco e o desenvolvimento de uma competência de leitura em língua estrangeira;
- o texto literário e o desenvolvimento de uma competência de leitura em língua estrangeira.

Evidentemente, discordar da concepção de que os textos literários não possam ser objeto de leitura nas fases iniciais do processo de aquisição / aprendizagem de uma língua estrangeira não significa de forma nenhuma refutar os pressupostos teóricos que fundamentaram a inserção nos livros didáticos da citada gama de documentos escritos de natureza pragmática distinta; tampouco desejamos contestar sua relevância para a aquisição da competência de leitura em língua estrangeira; pelo contrário, é justamente por reconhecermos os avanços acarretados na Didática do FLE pela elaboração de noções importantes como as de autenticidade, enunciação, heterogeneidade sociocultural, coerência e coesão textuais, bem como pela publicação de obras capitais para a reflexão metodológica sobre a leitura em língua estrangeira como: *Lire: du texte au sens – Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture* (Gérard VIGNER, Paris, Clé International, 1979), *Situations d'Écrit – Compréhension / Production en français langue étrangère* (Sophie MOIRAND, Paris, Clé International, 1979) e *Une grammaire des textes et des dialogues* (Sophie MOIRAND, Paris, Clé International, 1990) que reivindicamos que os textos literários – e

entre eles, mais especialmente os textos de teatro - reganhem espaço e voz nos livros didáticos de Francês, Língua Estrangeira, visto que como muito bem salienta Jean Peytard:

*... o aprendiz não é mais conduzido a buscar **um** sentido, o sentido, a **idéia chave do texto**, em relação com sua expressão variada, mas a percorrer circuitos nos quais “valores de significações” se perfilam em filigrana, em pontilhados, organizando-se em congruência ou divergência, a conhecer o jogo léxico-sintático da linguagem, que o texto literário, ainda mais do que qualquer outro, designa, exhibe, apresenta.⁸*

[Grifos do autor]

Dentre as múltiplas tessituras que o texto literário pode designar, exhibir e apresentar, pretendemos ressaltar nesta Tese de Doutorado aquela do *texto teatral*⁹, por considerarmos que uma de suas especificidades resulta de um paradoxo extremamente fértil para o contexto do ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira. Texto pertencente à esfera da língua escrita que, ao mesmo tempo, se projeta sobre / se destina à esfera da língua falada, o texto de teatro gera *pela sua própria essência* uma entrada ambivalente: uma certa perspectiva da escrita - *a leitura* - simultânea e interagente com uma certa perspectiva do oral - *la mise-en-voix*¹⁰, ou seja, nos termos de Elie Bajard (1994)¹¹, a atividade de comunicação vocal de um texto.

⁸ ... *l'apprenant n'est plus conduit à rechercher un sens, le sens, l'idée directrice du texte, en rapport avec son expression variée, mais à parcourir des circuits où des “valeurs de significations” se profilent en filigrane, en pointillés, s'organisant en congruence ou divergence, à connaître le jeu lexico-syntaxique du langage, que le texte littéraire, plus que tout autre, désigne, exhibe, présente.* (PEYTARD, Jean. Des usages de la littérature en classe de langue. *Le Français dans le monde*, Paris: Hachette / Larousse, n° spécial Littérature et enseignement, 1988, p.17).

⁹ Esclarecemos que invocamos o texto teatral enquanto *gênero textual*, caracterizado por uma tessitura *intencionalmente* construída a caminho do palco, destinada a uma encenação, a uma concretização diante de uma platéia. Ressaltamos que se trata de um recorte – entre outros possíveis - para nossa pesquisa. É evidente que se constata, não obstante, uma absoluta dissolução da noção de gênero textual no teatro contemporâneo, que convoca todo e qualquer texto à encenação sobre o palco.

¹⁰ Certamente, o poema também traça relações entre estas duas esferas; no entanto, este não se *destina* necessariamente à *mise-en-voix*.

¹¹ BAJARD, Elie. *Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época, 28).

Para que nossa pesquisa pudesse chegar a conclusões que contribuíssem na iluminação, ainda que parcial, das problemáticas nebulosas da Didática das Línguas Estrangeiras que evocamos (a interação das esferas da escrita e da oralidade; as especificidades da tessitura do texto teatral a caminho do palco e o desenvolvimento de uma competência de leitura em língua estrangeira; o texto literário e o desenvolvimento de uma competência de leitura em língua estrangeira) foi necessário entrelaçar modelos teóricos advindos de diferentes áreas do conhecimento (Semiologia do Teatro, Teatro-Educação, Lingüística Textual e Lingüística Aplicada) sobre uma base comum: **a concepção de linguagem**, como “*um sistema de recodificação das representações cognitivas prévias que, além disso, e de modo quase acessório, possibilita as trocas comunicativas entre membros de um grupo social.*”¹²

A perspectiva que adotamos para a realização desta pesquisa foi a de elucidar as especificidades languageiras do texto teatral e, portanto de sua **leitura**, tanto no que diz respeito à tessitura de sua matéria prima - o signo lingüístico – sobre o papel que, digamos, o “imortaliza em certo silêncio”, como no que diz respeito à tessitura desta mesma matéria prima sobre o palco, ainda que virtual, que, por assim dizer, lhe “concede vozes”. Inspirados em Bronckart (1999), consideramos que o texto teatral é o *produto efetivo de uma ação de linguagem* realizada simultaneamente no âmbito de uma determinada *formação social*, no *quadro semiótico particular* de uma das múltiplas *línguas naturais* e ainda no *quadro semiótico particular da linguagem teatral* que, explorando formas comunicativas que nelas estão em uso, se torna *um* entre os vários gêneros textuais possíveis.¹³

O primeiro aspecto da entrada ambivalente do texto teatral foi analisado através do **modelo interativo transacional de leitura** de Giasson (1990; 1995), para quem a leitura é um processo de construção de sentidos no qual interagem três variáveis: o *leitor*, o *texto* e o *contexto*. Segundo a autora canadense, a primeira variável - o leitor - é formada por suas estruturas (estrutura cognitiva, que compreende os conhecimentos que o indivíduo possui sobre a língua e sobre o mundo e estrutura afetiva que engloba sua atitude geral com relação à tarefa da leitura, seus centros de interesse e a percepção do seu papel no processo da aprendizagem) e

¹² BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: Educ – Editora da PUC-SP, 1999. Título original: *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*. p.105.

¹³ *Ibidem*, p.107-109.

pelos processos pelos quais o leitor passa durante a atividade linguageira de leitura (microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos). A segunda variável - o texto – pode ser considerada sob três aspectos: primeiramente e de modo prioritário a intenção do autor, que determina os dois outros aspectos, a estrutura do texto (arquitetura interna) e seu conteúdo. A terceira variável – o contexto – inclui todas as condições implicadas no momento em que o leitor entra em contato com o texto, tanto as que o próprio leitor se estabelece, quanto as que o meio ambiente, inclusive o professor, impõe ao leitor. Cabe assim distinguir o contexto psicológico (que se caracteriza sobretudo pela intenção de leitura), o contexto social (que compreende as intervenções do professor e dos outros aprendizes durante o processo de leitura) e o contexto físico (fatores concretos tais como a qualidade material do suporte fornecido e as condições físicas do ambiente em que se promove a leitura).¹⁴

Em seu livro *Introdução à análise do teatro* Jean-Pierre Ryngaert (1995)¹⁵ ressalta que embora atualmente seja reconhecida a especificidade do texto teatral, sua abordagem continua a ser problemática, como se fosse necessário contar com a encenação no palco para que o objeto seja completo e satisfatório. Antes de uma escola do *espectador* como sugere a especialista Anne Ubersfeld (1996) em seu livro *Lire le théâtre II, L'école du spectateur*¹⁶, Ryngaert (1995) propõe uma escola do *leitor* de teatro, apresentando numerosos exemplos de análise sem nunca invocar as encenações para explicar ou justificar o texto. Remetendo-se à célebre definição geral de texto de Umberto Eco¹⁷, Ryngaert (1995) ressalta que a encenação não tem por objetivo tapar os buracos do texto e uma representação pode se revelar tão “preguiçosa” quanto um texto, apresentando outros vazios. Todas as suas análises são encaradas como pistas de leitura que o palco terá que levar em conta ou recusar:

¹⁴ GIASSON, Jocelyne. *La lecture: de la théorie à la pratique*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, p. 18-21.

¹⁵ RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Leitura e Crítica). Título original: *Introduction à l'analyse du théâtre*.

¹⁶ UBERSFELD, Anne. *Lire le théâtre II : L'école du spectateur*. nouvelle édition revue et mise à jour. Paris: Belin, 1996b.

¹⁷ *O texto é uma máquina preguiçosa que exige do leitor um duro trabalho de cooperação para preencher os espaços do não-dito ou do já-dito que ficou em branco (...) o texto não é outra coisa senão uma máquina pressuposicional*. (ECO apud RYNGAERT, opus citatum, p. 03).

*Trata-se, em suma, de renovar o apetite pela leitura, apreendendo o texto teatral na sua especificidade, sem o palco, mas na tensão e no movimento que o projetam sempre para um palco futuro.*¹⁸

O texto teatral é um *texto grávido de representação*, de encenação, pois sua vocação é a materialização sobre o palco. O leitor de um texto teatral deverá, portanto, ser capaz de identificar na trama tecida pelo signo lingüístico os índices geradores da representação futura, criando em sua mente uma encenação virtual. Em outras palavras, para efetivamente ler um texto teatral, é preciso que o leitor compreenda como se expressa na trama lingüística a teatralidade geradora de espetáculo. Além de *construtor* de sentidos, o leitor de um texto teatral deve tornar-se um *leitor encenador*, mobilizando para tanto uma competência que nem sempre é necessária à leitura de outros gêneros textuais: a de *visualização cênica em três dimensões*, na medida em que lê, na linearidade do texto escrito, duas camadas textuais interdependentes: *o texto principal*, formado pela interação verbal das vozes das personagens e *o texto secundário*, formado pelas indicações cênicas (ou didascálias) que podem ser consideradas como um metatexto, uma espécie de pré-notação que manifesta a voz do autor, projetando uma futura encenação do texto teatral sobre o palco.¹⁹

¹⁸ Ibidem, p.X.

¹⁹ Mesmo reconhecendo que a prática atual da encenação contesta a função metalingüística das indicações cênicas, descartando assim o conceito de fidelidade ao autor e a uma certa tradição teatral, parece-nos claro que a concretização sobre o palco de uma das potencialidades de leitura do texto teatral depende e advém de uma postura intencionalmente adotada pelo encenador frente inclusive à leitura do material encontrado no texto secundário. Entre as múltiplas posturas, podemos citar como exemplos a sua completa negação, a sua total inversão, a sua transformação em texto principal (em texto dito por uma personagem ou ainda em voz off).

*Ler o texto de teatro é uma operação que se basta a si mesma, fora de qualquer representação efetiva, estando entendido que ela não se realiza independentemente da construção de um palco imaginário e da ativação de processos mentais como em qualquer prática de leitura, mas aqui ordenados num movimento que apreende o texto “a caminho” do palco.*²⁰

Jean-Pierre Ryngaert salienta ainda que “o texto de teatro tem o bizarro estatuto de uma escrita destinada a ser falada, de uma fala escrita que espera uma voz, um sopro, um ritmo”²¹, evidenciando assim o segundo aspecto da entrada ambivalente do texto teatral: *la mise-en-voix*. Sugerindo que o leitor se liberte das amarras de um contato exclusivamente intelectual com o texto, ao qual foi infelizmente habituado pelas práticas escolares, o autor francês recomenda que o leitor “*emboque*” o texto teatral, ou seja, que o coloque na boca, saboreando-o através de tentativas de dizê-lo em voz alta para que alguém o ouça. Para que efetivamente se instaure um processo de construção de sentidos pertinentes à própria tessitura do texto teatral, é fundamental que o leitor aborde também a esfera do dizer, experimentando ludicamente todas as oposições de ritmo, de articulação, de nível sonoro, todas as possibilidades de sotaques e acentuações, saboreando nesta *mise-en-bouche*²² do texto todas as harmonias e asperezas da dimensão paralingüística; sem esquecer das alternâncias de enunciadores do texto, nem das variações na dimensão espacial, fertilíssimos domínios a explorar²³.

Com os objetivos de investigar a imbricação entre as esferas da escrita e da oralidade realizada no texto teatral, analisar as conseqüências desta imbricação no contexto do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e discutir os prováveis impactos dos tratamentos pedagógicos de fragmentos de textos teatrais no processo de aquisição da competência de leitura em francês, língua estrangeira, nossa pesquisa focaliza fenômenos

²⁰ RYNGAERT, opus citatum, p.25.

²¹ Ibidem, p. 46.

²² Embocadura.

²³ RYNGAERT, opus citatum, p.50.

abstratos, cuja observação e descrição direta seria impossível. Sendo assim, adotamos como procedimento metodológico o *paradigma indiciário* proposto pelo historiador Carlo Ginzburg para o campo das Ciências Humanas.²⁴

Este modelo metodológico, que teria aparecido no final do século XIX, surge do método desenvolvido por Morelli para verificar a autenticidade de quadros. Morelli, ao contrário de seus contemporâneos, não observava as características mais marcantes, gerais, próprias de um pintor, mas detalhes aparentemente secundários de suas obras, como por exemplo, os lóbulos das orelhas, a ponta do nariz, normalmente desprezados pelos falsários. Servia-se de indícios,

De fundamental importância na prática da Medicina, o modelo científico da Semiologia Médica é constituído por três fases distintas: *anamnese, diagnóstico e prognóstico*. A anamnese tem como objetivo levantar *sintomas* relatados pelo paciente e *sinais* constatados pelo médico durante o exame do corpo físico do paciente que *denunciem* um disfuncionamento orgânico. A partir dessas evidências detectadas durante a anamnese, o médico - constituindo-se sempre como sujeito-pesquisador - levanta uma hipótese de diagnóstico a ser confirmada ou não por exames laboratoriais, cujos resultados são analisados não isoladamente, mas pelo contrário, estabelecendo uma rede de inter-relações entre todas as evidências. É isto que permite ao médico *pronunciar* o diagnóstico e *anunciar* um prognóstico de evolução do caso.

Em virtude do próprio objeto focalizado por esta pesquisa – os tratamentos pedagógicos de fragmentos de textos teatrais no processo de aquisição da competência de leitura em francês, língua estrangeira – consideramos, por um lado, que o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg é deveras pertinente à nossa pesquisa, uma vez que os mesmos só podem ser analisados através de indícios, sinais e sintomas detectados seja em livros didáticos, seja em relatos de experiências de professores. Optamos pela primeira possibilidade, tendo em vista o certo grau de materialidade dos indícios: analisamos o que se encontra explicitamente declarado nos livros do aluno e do professor, bem como os implícitos do discurso metametodológico. Por outro lado, organizamos as etapas de nossa pesquisa - bem como as partes desta tese - baseando-nos metaforicamente nas três fases do procedimento científico da Semiologia Médica: *anamnese, diagnóstico e prognóstico*.

No que diz respeito ao *corpus* de nossa pesquisa, realizamos um recorte, entre outros possíveis; não se tratando de uma pesquisa quantitativa, mas sim qualitativa que tem como suporte metodológico o paradigma indiciário, decidimos investigar os tratamentos pedagógicos de fragmentos de textos teatrais apresentados por livros didáticos publicados a partir dos anos oitenta do século XX que consideramos mais significativos, seja por

representarem uma mudança radical de paradigma metodológico, seja pela grande difusão no Brasil, seja pela sua contemporaneidade. O *corpus* foi assim constituído por:

- *Archipel* (1982), de Janine COURTILLON e Sabine RAILLARD, Paris, Didier;
- *Sans Frontières* (1982) e *Nouveau Sans Frontières* (1988), de Philippe DOMINIQUE, Jacky GIRARDET, Michèle VERDELHAN e Michel VERDELHAN, Paris, Clé International;
- *Espaces* (1990) e *Le Nouvel Espaces* (1995) de Guy CAPELLE e Noëlle GIDON, Paris Hachette;
- *Panorama de la langue française* (1996) de Jacky GIRARDET e Jean-Marie CRIDLIG, Paris : Clé International.
- *Tempo* (1996) de Évelyne BÉRARD, Yves CANIER e Christian LAVENNE, Paris, Didier/Hatier;
- *Forum* (2000) de Julio MURILLO, Angel CAMPA, Manuel TOST, Claude MESTREIT, Christian BAYLON, Paris, Hachette;
- *Escales* (2001) de Jacques BLANC, Jean-Michel CARTIER e Pierre LEDERLIN, Paris, Clé International;
- *Campus* (2002) de Jacky GIRARDET e Jacques PÉCHEUR, Paris, Clé International;
- *Alter-Ego* (2006) de Annie BERTHET, Catherine HUGOT, Véronique KIZIRIAN, Béatrix SAMPSONIS e Monique WAENDENDRIES, Paris, Hachette;

Analisamos nestes conjuntos didáticos as propostas de tratamento pedagógico do texto teatral enquanto índices das citadas problemáticas (a interação das esferas da escrita e da oralidade; as especificidades da tessitura do texto teatral a caminho do palco e o desenvolvimento de uma competência de leitura em língua estrangeira; o texto literário e o desenvolvimento de uma competência de leitura em língua estrangeira). Para tanto, investigamos:

- ✓ a frequência da inserção do texto teatral em relação a outros gêneros textuais;
- ✓ os níveis de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira pressupostamente necessários à inserção do texto teatral;
- ✓ as formas de inserção do texto teatral;
- ✓ os critérios na escolha dos textos teatrais e dos dramaturgos;
- ✓ a diversidade na escolha dos textos teatrais e dos dramaturgos;
- ✓ a tipologia das propostas de exploração pedagógica do texto teatral;
- ✓ os objetivos das propostas de exploração pedagógica do texto teatral.

Finalmente, gostaríamos de acrescentar que consideramos tanto o paradigma indiciário como o procedimento científico da Semiologia Médica adequados a esta pesquisa visto que, como muito bem comenta Ginzburg (1992), esse modelo metodológico se fundamenta também na experiência profissional, na intuição e no rigor do sujeito-pesquisador. Com efeito, quem se coloca nesta Tese de Doutorado é um sujeito-professor constituído não só pelas línguas que fala (português, francês, inglês), pela língua que ensina (francês), pelas línguas que ensinou (português e inglês), mas também atravessado pela linguagem teatral que o fascina.

Eis nossa modesta contribuição no vasto terreno de investigação científica representado pelas relações transdisciplinares entre a Linguagem Teatral e a Aquisição de Línguas Estrangeiras; terreno este que constitui uma fonte deveras promissora, capaz de projetar novas luzes sobre aquilo que é talvez o maior, o mais antigo e certamente o mais fascinante mistério que - embora distinga o ser humano dos outros animais - escapa à compreensão da humanidade: as linguagens; e entre elas, constituindo sua máxima elaboração, as línguas.

*Uma língua, as línguas, as linguagens são o instrumento por excelência da humanização do homem pelo homem.*²⁵

²⁵ HOUAISS, Antonio. *O que é Língua*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 83.

Era uma vez outra história...
Era uma vez...

O SILÊNCIO

CAPÍTULO I
O Drama no livro didático, o drama de uma negligência:
Anamnese

No decorrer de nossa prática profissional como professor de francês, língua estrangeira - iniciada no final da década de oitenta - raras foram as ocasiões em que fomos levados *pelo material didático adotado* a tratar um texto teatral. Transitando pelo acervo de seqüências didáticas que temos registrado na memória, emergem imediatamente as páginas do livro didático *Archipel – livre 2*²⁶, que propõem a compreensão de um fragmento de *En attendant Godot*, de Samuel Beckett, inserido na rubrica *Pour aller plus loin*²⁷ de sua décima unidade, intitulada *Attentes et incertitudes*²⁸.

pour aller plus loin

Attente et incertitude



Comédiens jouant *En attendant Godot*, de S. Beckett

²⁶ COURTILLON, Janine ; RAILLARD, Sabine. *Archipel – livre 2*. Paris: Didier, 1982. p. 80-83;

²⁷ Para ir mais longe;

²⁸ Esperas e incertezas;

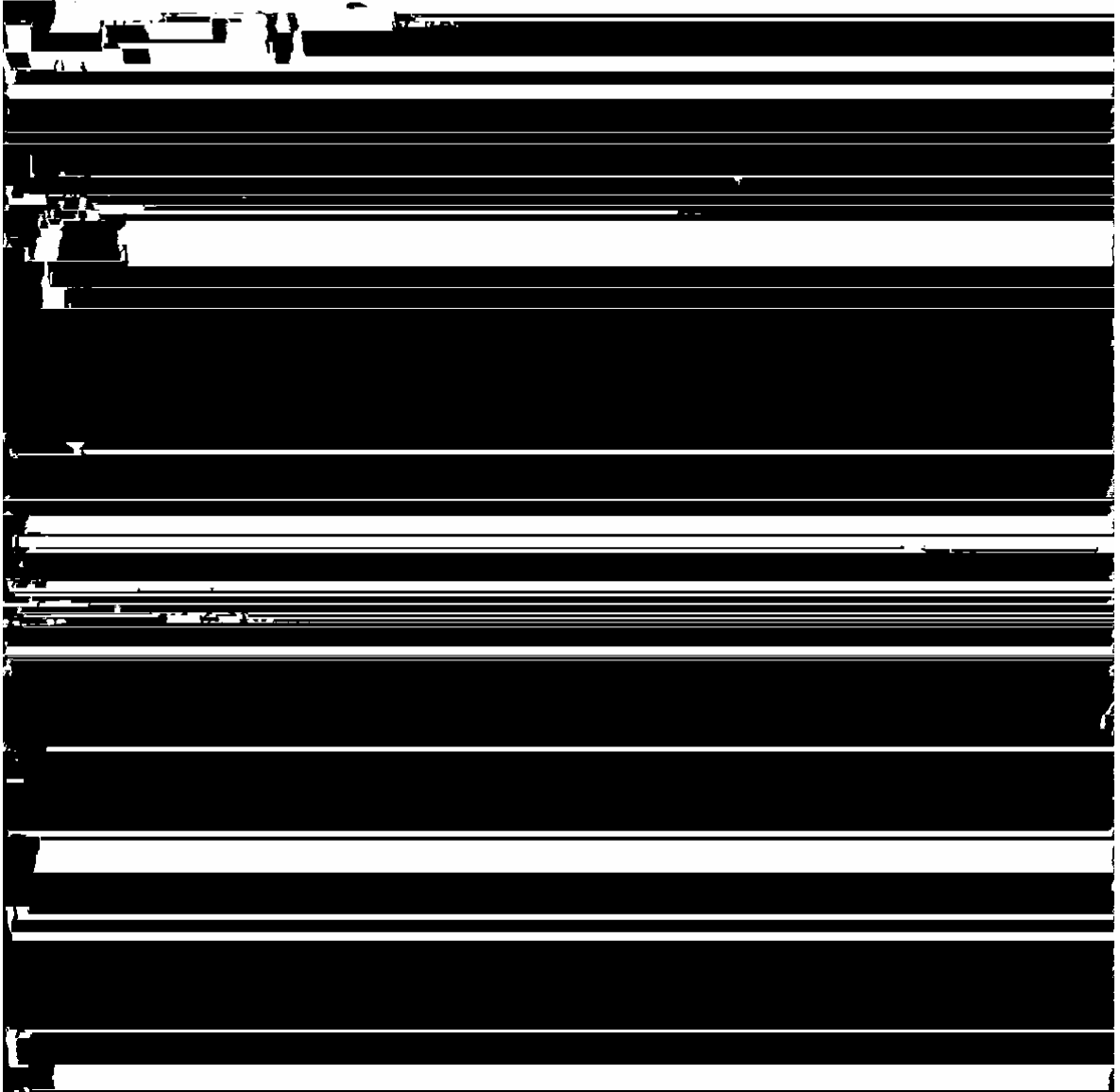


En attendant Godot

Extrait 1

ESTRAGON. — Endroit délicieux. (*Il se retourne, avance jusqu'à la rampe, regarde vers le public.*) Aspects riants. (*Il se tourne vers Vladimir.*) Allons-nous-en.

VLADIMIR. — On ne peut pas.



VLADIMIR. — Peut-être.

VLADIMIR. — Et ainsi de suite.

VLADIMIR. — C'est-à-dire...

ESTRAGON. — Jusqu'à ce qu'il vienne.

VLADIMIR. — Tu es impitoyable.

ESTRAGON. — Nous sommes déjà venus hier





Extrait 2

ESTRAGON. — Tu dis qu'il faut revenir demain ?

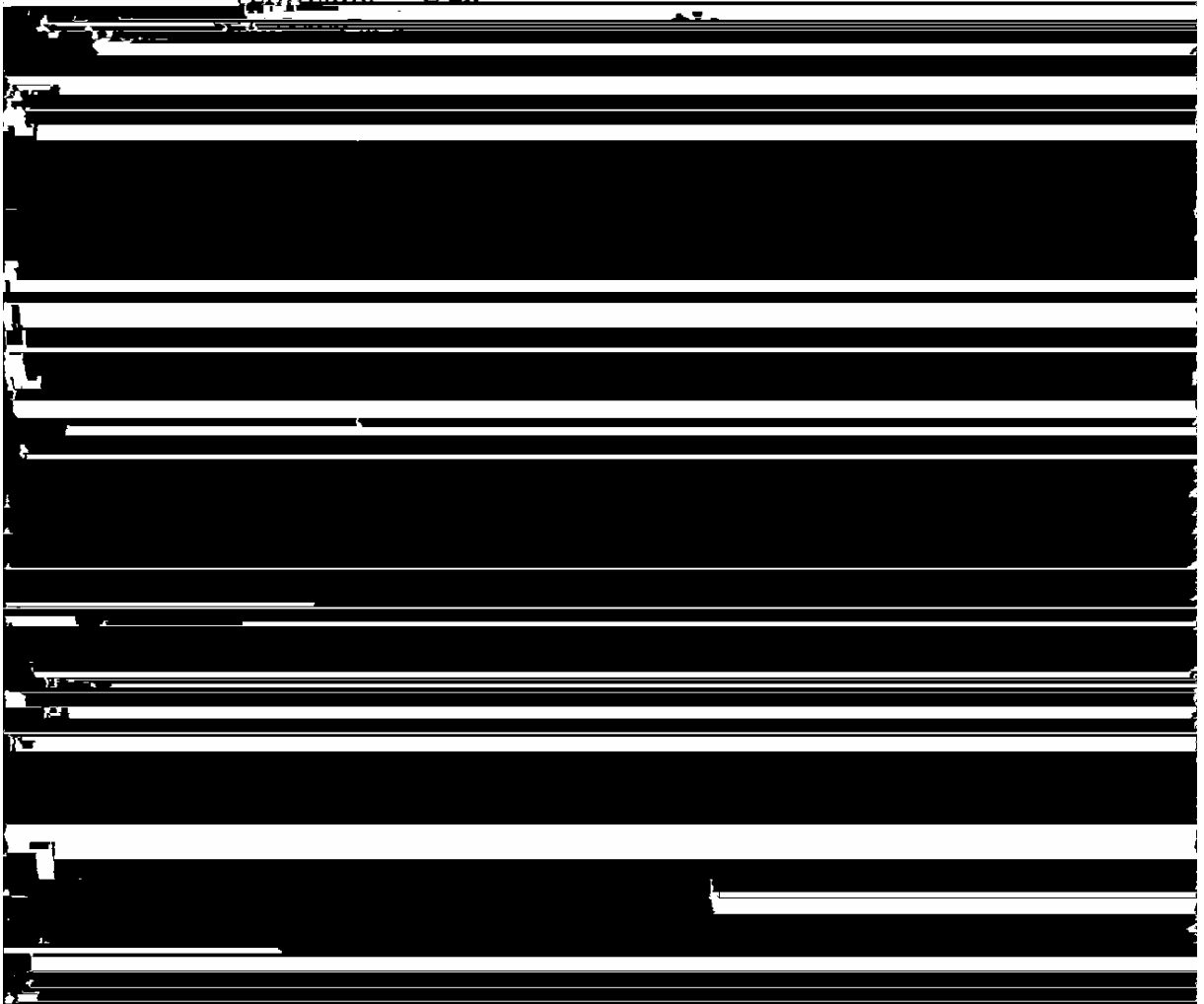
VLADIMIR. — Oui.

ESTRAGON. — Alors on apportera une bonne corde.

VLADIMIR. — C'est ça. (*Silence.*)

ESTRAGON. — Didi.

VLADIMIR. — Oui.



Primeiro conjunto de indícios que despertam o nosso interesse. Analisemos, portanto, a tessitura do documento que abrange o fragmento de texto teatral, não se restringindo a ele. A própria nomeação da rubrica (*Pour aller plus loin*) já nos faz questionar **a finalidade didática da inserção do texto teatral.**

Remetendo-se às pesquisas sobre o ensino das línguas vivas e, de modo particular, à publicação do *Niveau-Seuil*²⁹, realizadas sob os auspícios do Conselho da Europa, as autoras do conjunto didático *Archipel* declaram explicitamente na introdução do livro do professor *Archipel 1*³⁰, bem como no prefácio do livro do professor *Archipel 2*³¹, que o material se fundamenta numa progressão nocional-funcional da língua; sendo assim, o núcleo rígido de cada unidade fora concebido em função da aprendizagem de uma determinada “zona” ou “ilha” discursiva e constituído por situações comunicativas, exercícios de compreensão oral e jogos de papéis³², que favorecessem interações socialmente situadas na citada zona discursiva.

Assim, no caso específico que nos interessa, o núcleo rígido da décima unidade poderia ser resumido da seguinte maneira:

- *Situações comunicativas:*
 1. *Je t'attends depuis trois quarts d'heure.;*
 2. *Elle est partie depuis trois semaines.;*
 3. *Il y a quinze jours que je ne dors pas.;*
 4. *On ne sait jamais.;*
 5. *Mais depuis quand?;*
 6. *Trop tard!;*
 7. *On mange bien à Strasbourg.*³³

²⁹ Publicado em 1976, instrumento de referência para a definição e a determinação de categorias nocionais e conteúdos funcionais (atos de fala) mínimos na aprendizagem de uma língua estrangeira de modo a permitir ao aprendiz se afirmar - de maneira simples e eficaz - como indivíduo no meio estrangeiro.

³⁰ COURTILLON, Janine ; RAILLARD, Sabine. *Archipel – livre 1 – livre du professeur*. Paris: Didier, 1982. p. 11-21.

³¹ COURTILLON, Janine ; RAILLARD, Sabine. *Archipel – livre 2 – livre du professeur*. Paris: Didier, 1983. p. 15-22.

³² “*Jeux de rôles*” ou “*role play games*”, prática adjetivamente teatral que favorece a aparição de um discurso simulado controlado, conforme demonstramos no segundo capítulo de nossa dissertação de Mestrado *Teatro e Língua Estrangeira, entre teoria(s) e prática(s): percursos entre o vislumbre e o olhar*. São Paulo, 2001, p. 61-122.

³³ Títulos dos diálogos gravados: *Faz quarenta e cinco minutos que estou te esperando.;* *Ela partiu há três semanas.;* *Não durmo há quinze dias.;* *Nunca se sabe.;* *Mas desde quando?;* *Tarde demais!;* *Come-se bem em Strasbourg.*

- *Objetivos funcionais:*
- *Indicar a duração de um estado atual ou de uma ação em andamento;*
 - *Indicar a duração de uma ação passada;*
 - *Desculpar-se por atrasos.*
- *Objetivos lingüísticos:*
 - *Estruturas que sirvam para indicar:*
 - *que uma ação ou um estado está em andamento no momento em que se fala e há quanto tempo dura;*
 - *a duração de uma ação que foi realizada no passado (**pendant**);*
 - *o tempo necessário à realização de uma ação (**en**).*
 - *Il y a / ça fait que + verbe au présent.*
 - *Il y a / ça fait que + verbe au passé composé.*
 - *Verbe au présent et depuis.*
 - *Verbe au passé composé et depuis.*
 - *Depuis que + verbe au présent et au passé composé.*

Sob esta perspectiva, os textos propostos na rubrica *Pour aller plus loin* possuem um caráter complementar ao núcleo rígido, destinados a uma “*passagem à escrita*”³⁴ que focaliza a leitura em língua estrangeira. As autoras recomendam, no entanto, que esta rubrica seja considerada de maneira geral como ponto de partida para “*exercícios de transposição de situação*”³⁵, visando à produção, tanto oral quanto escrita.³⁶

As autoras esclarecem ainda que o conjunto didático foi concebido de tal forma a permitir uma “*navegação pelas unidades*”³⁷ de acordo com o nível dos aprendizes: iniciantes completos, falsos iniciantes, iniciantes avançados e até mesmo aprendizes avançados que estejam cursando estudos literários de francês. Argumentando que os aprendizes são capazes de compreender um volume discursivo infinitamente maior do que aquele que são capazes de produzir graças “*aos conhecimentos anteriores, sempre subestimados, [ao reconhecimento da] situação comunicativa apresentada, à semelhança do francês com uma língua latina já*

³⁴ COURTILLON; RAILLARD, 1983, p. 19.

³⁵ Como exemplos de exercícios de transposição de situação, citamos as propostas de realização de jogos de papéis a partir dos fragmentos de *En attendant Godot*, de Samuel Beckett que analisamos neste mesmo capítulo na página 24 e do fragmento de *Knock ou Le triomphe de la Médecine*, de Jules Romains, na página 35;

³⁶ COURTILLON; RAILLARD, 1983, opus citatum, p. 19.

³⁷ *Ibidem*, p.20.

conhecida, a uma certa previsibilidade do discurso funcional em situação”³⁸, as autoras reservam explicitamente os textos literários - ocasionalmente propostos na rubrica *Pour aller plus loin* - à “*apreciação*”³⁹ dos aprendizes avançados. Depreende-se, assim, que as atividades propostas na citada rubrica não são só complementares, mas também acessórias e talvez frequentemente dispensáveis.

Continuando nossa análise da tessitura do documento que abrange o fragmento de *En attendant Godot*, vale ressaltar que a atenção do leitor é imediatamente capturada pela foto – estampada na página da esquerda - que evoca uma **representação** sobre um palco do **texto teatral**, do qual se reconhece um **fragmento** (*extrait*) transcrito na página da direita, como se o texto teatral não pudesse se desvincular de sua representação sobre o palco. A legenda da foto (“Comédiens jouant *En attendant Godot*, de S. Beckett”)⁴⁰ se refere a uma representação sem, no entanto, situá-la. Nosso olhar recai então sobre o título da foto (*Attente et incertitude*) que retoma no singular – particularizando, portanto - o título e o **tema** geral da unidade: Esperas e Incertezas.

Outro sinal digno de nota é o símbolo representando uma fita cassete que precede o título do texto teatral que indica ao professor e ao aprendiz que aquele fragmento encontra-se gravado no material sonoro que acompanha o livro didático. Apesar desta referência ao suporte sonoro e, por conseguinte, à competência de compreensão oral, o exercício que aparece visualmente logo depois dos fragmentos solicita ao aprendiz “*o levantamento no texto das frases que exprimem as incertezas com relação ao lugar do encontro, ao momento do encontro, às verdadeiras intenções daquele que marcou o encontro, às probabilidades de efetivos encontros ou desencontros*”.

³⁸ Ibidem, p. 18.

³⁹ Ibidem, p. 20.

⁴⁰ Atores representando *Esperando Godot*, de S. Beckett.

Parece-nos evidente que ao solicitar um levantamento das *frases* que exprimem incertezas, a **proposta de exploração pedagógica** descarta inicialmente o suporte sonoro e conduz o aprendiz a se deter sobre o suporte escrito. No livro do professor, as autoras declaram explicitamente que a *leitura* deste texto é facilitada pelo exercício proposto, visto que “*incide sobre a interpretação da decisão final das duas personagens*”⁴¹. Sugerem ainda que os aprendizes não só realizem o levantamento, mas também parafraseiem as expressões que indicam as incertezas e a indecisão. Após esta fase de reformulação discursiva, aconselham que os aprendizes transponham os atos de fala observados a outras situações de desencontros, sugerindo implicitamente a realização de um jogo de papéis, no qual apenas o local do encontro seja substituído: não mais em frente a uma árvore, mas em frente a um café, uma loja, um monumento, etc.⁴²

Ora, como muito bem salienta Isabelle Gruca (1993):

*Não podemos assegurar que essas quatro séries de perguntas facilitem a leitura e a interpretação da cena e duvidamos que os alunos possam representá-la, se eles não foram sensibilizados ao caráter absurdo de uma tal espera e se eles não foram guiados para caracterizar Estragon e Vladimir, duas personagens particularmente complexas. Esse exemplo mostra bem, por um lado, que o texto é abordado unicamente de um ponto de vista lingüístico através do levantamento da maioria dos atos de fala e, por outro lado, que suas qualidades literárias e os valores culturais veiculados não são nem mesmo tocados de leve.*⁴³

⁴¹ Ibidem, p. 48.

⁴² Esta proposta poderia servir de índice para o que sustentamos em nossa dissertação de Mestrado: o jogo de papéis favorece a formulação pelo aprendiz de um discurso simulado controlado pelo professor e não o engajamento discursivo do aprendiz.

⁴³ *Il n'est pas certain que ces quatre séries de questions facilitent la lecture et l'interprétation de la scène et il est douteux que les élèves puissent la jouer, s'ils n'ont pas été sensibilisés à l'absurdité d'une telle attente et s'ils n'ont pas été guidés pour caractériser Estragon et Vladimir, deux personnages particulièrement complexes. Cet exemple montre bien, d'une part, que le texte est envisagé uniquement d'un point de vue linguistique par le relevé de la plupart des actes de parole et, d'autre part, que ses qualités littéraires et les valeurs culturelles qu'il véhicule ne sont pas effleurées.* (GRUCA, Isabelle. *Les textes littéraires dans l'enseignement du français, langue étrangère : étude de Didactique Comparée*. Grenoble, 1993. 3 tomes. Thèse de Doctorat ès Lettres – Université Stendhal-Grenoble III, p. 442 – tome 2).

Em continuidade à análise de Isabelle Gruca, permitimo-nos primeiramente comentar que a proposta desta maneira formulada pelas autoras de *Archipel* privilegia uma abordagem ao mesmo tempo temática (a espera) e comunicativa (simulação da expressão da incerteza) do

Finalmente, concordando com Jean-Pierre Ryngaert (1995), é necessário que o aprendiz aprenda a reconhecer a intenção de oralidade na trama escrita como constituinte essencial do texto teatral:

*...o texto de teatro é feito - outra evidência que se perde de vista no estudo universitário - para ser “posto na boca”⁴⁵ gritado, sussurrado ou salmodiado; **em suma, para ser dito.**⁴⁶*

[Grifo nosso]

Mesmo não se referindo de modo específico ao texto de teatro, Elie Bajard (1.ed. 1994, 3. ed. 2001)⁴⁷ propõe uma diferenciação muito importante entre *ler um texto* e *dizer um texto*. Refutando o termo “leitura em voz alta”, sugere o emprego da seguinte terminologia não ambígua:

- a) o termo “oralizar” para designar a atividade de identificação das palavras através da voz;
- b) o termo “ler” para designar a atividade silenciosa de construção de sentidos a partir de um texto;
- c) o termo “dizer” para designar a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente.

Evidentemente, o dizer só pode ser realizado após a leitura do texto. Entretanto, ressaltamos que para ler um texto de teatro e, portanto, construir sentidos pertinentes a ele, é imprescindível que o leitor leve em consideração esta efetiva intenção de oralidade na trama escrita. Assim, mesmo que as atividades de leitura e de comunicação vocal não sejam realizadas simultaneamente, todo o trabalho pedagógico de leitura do texto de teatro deveria ser permeado por esta imbricação das esferas da escrita e da oralidade.

⁴⁵ N. do T. : *mis-en-bouche*, no original.

⁴⁶ RYNGAERT, 1995, opus citatum, p. 118.

⁴⁷ BAJARD, Elie. *Ler e Dizer: Compreensão e comunicação do texto escrito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, 28).

Como procuramos demonstrar, ignorando completamente as especificidades do funcionamento do texto teatral, as autoras de *Archipel* negligenciam a competência de compreensão escrita. Entretanto, o fato que nos surpreende ainda mais é que as autoras recomendem no livro do professor que a escuta da gravação sonora que acompanha os fragmentos escritos de *En attendant Godot* seja realizada “*uma vez que o texto tiver sido estudado no nível lingüístico e [portanto] compreendido*”⁴⁸ [sic]. Ora, se as autoras concebessem o funcionamento do diálogo teatral como idêntico ao de uma situação comunicativa qualquer, seria de se supor que o tratassem segundo os mesmos procedimentos pedagógicos que visam à compreensão oral das situações comunicativas, ou seja, partindo da escuta da gravação, passando pelas fases de compreensão global, repetição, memorização e coroando o trabalho com a dramatização do diálogo. A leitura da transcrição do diálogo é, portanto, reservada a um outro momento: o de estudo individual fora do ambiente da sala de aula. Contradizendo, no entanto, os rígidos pressupostos metodológicos da Metodologia SGAV, as autoras invertem o procedimento: partem da “compreensão escrita” do diálogo teatral para atingir a “compreensão oral” do fragmento. Estaria aí um sinal de que as autoras percebem o funcionamento diferenciado do diálogo teatral, reconhecendo-o inclusive como trama escrita para ser dita? Escutando a fita, podemos perceber indícios de que se trata da gravação de uma *comunicação vocal* dos fragmentos de Beckett e não da gravação de um fragmento de uma representação sobre o palco.

De toda forma, o que está explícito no livro do professor⁴⁹ é somente a indicação da gravação como suporte à memorização do texto principal, com a finalidade de preparar os aprendizes à “*dramatização*”, termo substituído algumas linhas abaixo por “*encenação*”⁵⁰, como se fossem termos sinônimos. O procedimento descrito constitui na verdade uma dramatização, prática adjetivamente teatral que negligencia a esfera do dizer e ignora o texto secundário e não uma encenação, prática substantivamente teatral que exploraria a esfera do dizer e levaria em conta o texto secundário, visto que como salientam Jean-Marc Caré e Francis Debysier (1.ed. 1978, 2. ed. 1991):

⁴⁸ COURTILLON; RAILLARD, 1983, p. 48-49.

⁴⁹ Loco citato, p. 49.

⁵⁰ Mise en scène.

*Chamamos de **dramatização** toda interpretação, representada pelos alunos, de um diálogo de seu método, seja esta interpretação fiel ao texto, ou que ela comporte algumas variantes e / ou alguns elementos de improvisação (...); será igualmente considerada como dramatização a encenação com personagens de uma narrativa ou de um conto, visando tanto a reconstituir fielmente os elementos dramáticos (...), como a transpor certos temas com um maior grau de improvisação e de liberdade...*⁵¹

[Grifo do autor]

Segundo Christian Puren (1988), é importante distinguir procedimentos de reprodução (ou restituição) e procedimentos de re-produção, visto que os primeiros conduzem o aprendiz a recitar fragmentos discursivos memorizados, enquanto que os segundos incitam o aprendiz a reorganizar as formas lingüísticas para a produção de um novo discurso⁵². Sendo assim, entendemos que a dramatização proposta - mais um sintoma da negligência que pretendemos demonstrar - terá no máximo a função de restituir o texto principal, não atingindo nem o discurso simulado controlado, quanto menos uma efetiva encenação do fragmento de *En attendant Godot*, que pressuporia o engajamento discursivo dos aprendizes.

Marie-Claude Albert e Marc Souchon (2000) afirmam que foi a partir dos anos 60-70, com os métodos áudio-visuais, que as práticas teatrais penetraram na aula de língua estrangeira através da fase de dramatização do diálogo.⁵³ Apesar de discordarmos da extrema simplificação do ponto de vista histórico de Albert e Souchon, consideramos pertinentes suas seguintes reflexões:

⁵¹ *Nous appelons **dramatisation** toute interprétation, jouée par les élèves, d'un dialogue de leur méthode, que cette interprétation soit fidèle au texte ou qu'elle comporte des variantes et des éléments d'improvisation (...); sera également considérée comme dramatisation la mise en scène avec personnages d'un récit ou d'un conte, visant soit à en reconstituer fidèlement les éléments dramatiques (...), soit à en transposer avec davantage d'improvisation et de liberté certains thèmes...* (CARÉ, Jean-Marc; DEBYSER, Francis. (Org). *Jeu, Langage et Créativité* : Les jeux dans la classe de français. 2è. éd. Paris: Hachette, 1991. Collection F, Série Le Français dans le monde - BELC. p. 64).

⁵² PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan / Clé International, 1988. (Didactique des Langues Étrangères). p. 160.

⁵³ Desenvolvemos no segundo capítulo de nossa Dissertação de Mestrado uma análise do panorama da evolução histórica da inserção de práticas teatrais em contexto de ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras que demonstra graus de inserção muito anteriores à Metodologia Áudio-Visual. (MASSARO, opus citatum, p. 61-122).

A partir daquela época, sendo eles mesmos compostos de diálogos, os textos de teatro pareceram propícios a uma exploração similar, com o objetivo de favorecer a tomada da palavra e as trocas languageiras entre aprendizes. Ora, os diálogos de teatro, mesmo se parecem imitar os diálogos reais, diferenciam-se deles fundamentalmente por duas razões: por um lado, foram inicialmente escritos e não restituem a espontaneidade das interações ordinárias; por outro lado, as réplicas do diálogo teatral são indissociáveis da obra completa e das condições de enunciação nas quais se encontram as personagens que interagem. Retiradas deste contexto, as falas não podem se prestar a um reemprego visto que a singularidade das personagens que as proferem e da situação de comunicação que as gerou, desautoriza que sejam retomadas em outros contextos.⁵⁴

É sempre oportuno lembrar que a dramatização teve o seu apogeu durante a Metodologia SGAV, que considerando o aluno um “ator” [sic], preconizava que o aprendiz não só imitasse as personagens estrangeiras, mas que se identificasse com elas, que se apropriasse de sua identidade, apropriando-se de sua linguagem⁵⁵. Estamos de pleno acordo com as relações traçadas por André Gauthier (1981) entre a Metodologia Tradicional, a Metodologia Direta e a Metodologia Áudio-Visual:

⁵⁴ *Les textes de théâtre étant eux-mêmes composés de dialogues, ils ont dès lors semblé se prêter à une exploitation similaire, dans le but de favoriser la prise de parole et les échanges langagiers entre apprenants. Or les dialogues de théâtre, s'ils semblent imiter les dialogues réels, en diffèrent fondamentalement pour deux raisons : d'une part ils ont d'abord été écrits, et ne restituent pas la spontanéité des échanges ordinaires ; d'autre part les répliques du dialogue théâtral sont indissociables de l'œuvre tout entière et des conditions d'énonciation dans lesquelles se trouvent les personnages qui les échangent. Sorties de ce contexte, les paroles ne peuvent se prêter à un réemploi puisque la singularité des personnages qui les proferent et de la situation de communication qui les a engendrées, interdit qu'elles soient reprises dans d'autres contextes. (ALBERT, Marie-Claude ; SOUCHON, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette, 2000, p.134-135).*

⁵⁵ CREDIF. *Voix et Images de France: Ière partie – livre du maître*. Paris: Didier, 1971. p.23.

*Para a primeira, o aluno era essencialmente um **decifrador**. Não se tratava de se apropriar de fato da língua estudada. A segunda, fazendo do professor o mestre do jogo assim como do saber, via sobretudo o aluno como um **respondedor**. Com a caução das instruções ministeriais, os métodos áudio – visuais farão do aluno um **ator**.*⁵⁶

[Grifos do autor]

Enquanto que Christian Puren considera *Archipel* como um conjunto didático que possui um grau de parentesco de terceira geração com a Metodologia Áudio-Visual (PUREN, 1988, p. 355)⁵⁷, Isabelle Gruca o qualifica, ao lado de *Cartes sur table*⁵⁸ e *Grand-Large*⁵⁹, como “*um dos livros didáticos executados com maior êxito da Abordagem Comunicativa*”⁶⁰. Admitindo que este sintoma, o grau de parentesco, pode ser detectado no plano abstrato graças a uma certa relação de continuidade que de fato existe entre a Metodologia Áudio-Visual e a Abordagem Comunicativa no que diz respeito à problemática de base - a função comunicativa da linguagem - e reconhecendo, como salientara Robert Galisson, que toda nova metodologia se inscreve em um movimento ao mesmo tempo de ruptura e de mutação com relação à metodologia precedente (“*produto ‘não-biodegradável’ que sempre deixa traços*”), Isabelle Gruca sustenta em contra-argumentação a Puren que ao incorporar elementos oriundos de pesquisas nas áreas da Teoria da Enunciação, Análise do Discurso, Lingüística Textual e sobretudo da Pragmática, a Abordagem Comunicativa operou em relação à Metodologia Áudio-Visual um significativo salto qualitativo quanto às concepções languageiras e metodológicas que transformou completamente as práticas pedagógicas e as estratégias de aprendizagem.

⁵⁶ *Pour la première, l’élève était essentiellement un **décrypteur**. Il ne s’agissait pas en fait de s’approprier de la langue étudiée. La seconde, faisant de l’enseignant le maître du jeu ainsi que du savoir, voyait surtout dans l’élève un **répondeur**. Avec la caution des instructions ministérielles, les méthodes audiovisuelles vont faire de l’élève un **acteur**.* (GAUTHIER, André. *Opérations énonciatives et apprentissage d’une langue étrangère en milieu scolaire: L’anglais à des francophones*. Paris: A.P.L.V., 1981. p. 55.)

⁵⁷ No que diz respeito ao Francês, Língua Estrangeira, Puren considera *Voix et Images de France* como primeira geração de conjuntos didáticos áudio-visuais; *De vive voix, La France en direct* e *C’est le printemps* como segunda geração; *Archipel* e *Sans Frontières* como terceira geração.(PUREN, 1988, p. 354-355).

⁵⁸ RICHTERICH, R; SUTER, B., *Cartes sur table*, Paris: Hachette, 1981.

⁵⁹ PACAGNINO, C; POLETTI, M.-L., *Grand Large*, Paris: Hachette, 1987.

⁶⁰ ...avec *Cartes sur table* et *Grand Large*, *Archipel* est vraiment une des méthodes les plus réussies du courant *communicatif*. (GRUCA, opus citatum, p. 381- tome 2).

Usando como argumentos a variedade dos suportes, o recurso a documentos autênticos, a introdução da escrita desde os primeiros níveis de aprendizagem, a ênfase sobre os atos de fala ao invés da ênfase sobre a estrutura gramatical, a prioridade do texto em relação à frase, a concepção da língua não só como instrumento de comunicação, mas também como meio de acesso a conhecimentos culturais e como um intermediário para desenvolver o espírito crítico, a supressão da fôrma rígida dos momentos da aula de língua, a diversificação dos tons, dos registros, dos temas, das situações, a centralização da aprendizagem nos objetivos dos aprendizes e a adoção de uma concepção menos rígida no tocante à progressão, a pesquisadora demonstra que as realizações concretas da Abordagem Comunicativa já são suficientes para diferenciá-la energeticamente da Metodologia Áudio-Visual.⁶¹

Apesar dos inquestionáveis saltos qualitativos operados pelo conjunto didático *Archipel*, persistem ainda nele, no nosso entender, resquícios da citada concepção do aprendiz como um ator e da citada indiferenciação entre um diálogo de teatro e interações espontâneas, oriundas ambas da Metodologia Áudio-Visual. É preciso levar em consideração que ao conceber seu modelo de ensino-aprendizagem centrado na interação em língua estrangeira entre os aprendizes, as autoras acabam por eleger a prática adjetivamente teatral dos jogos de papéis como procedimento nuclear do conjunto didático, afirmando inclusive que “*os aprendizes gostam de preparar seus efeitos teatrais*” [grifo nosso], “*ousam manifestar atitudes [em língua estrangeira] que não ousariam demonstrar ou exprimir em língua materna.*”⁶² Quanto ao seu grau de parentesco com a Metodologia Áudio-Visual, as autoras declaram:

⁶¹ GRUCA, opus citatum, p. 330-341.

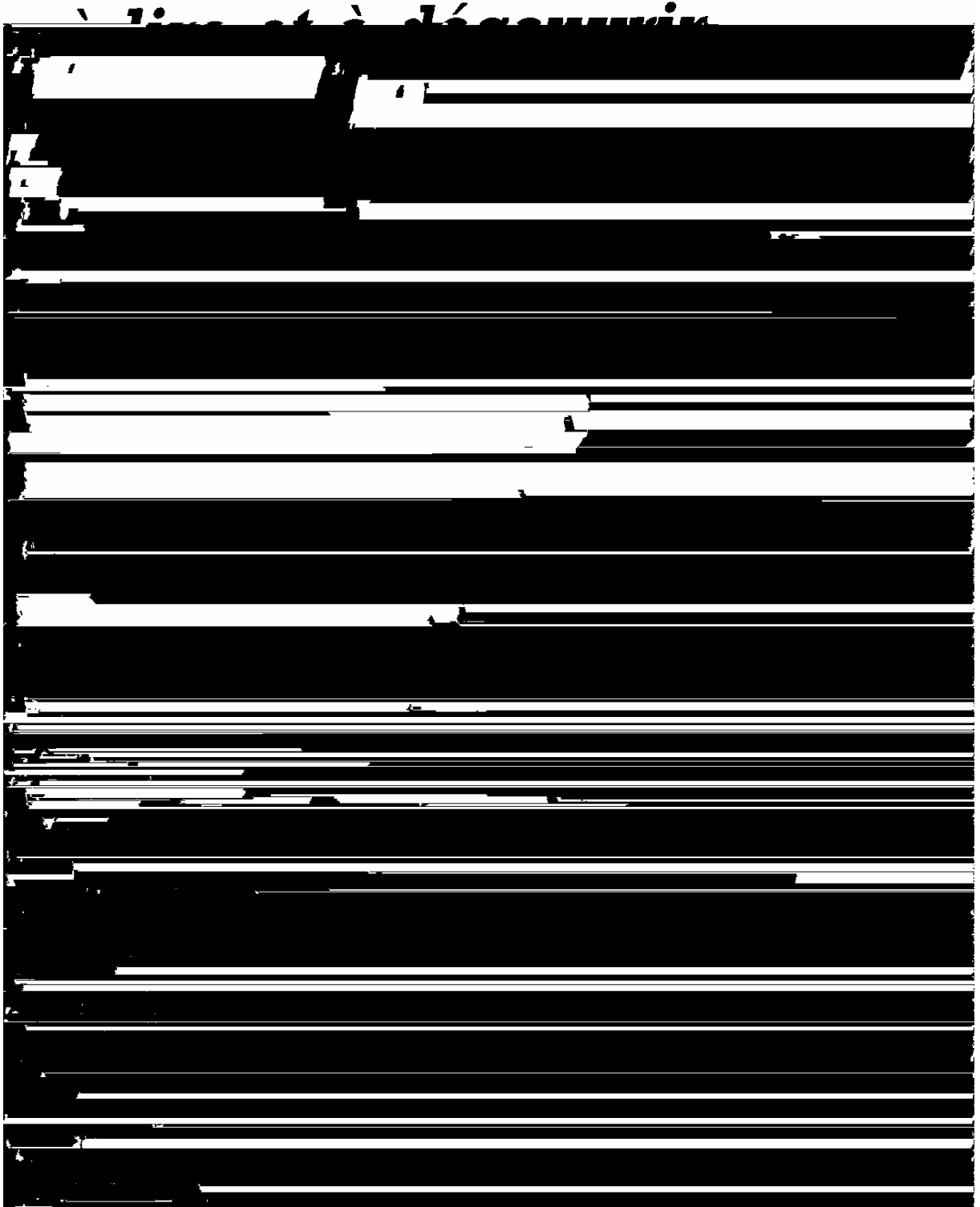
⁶² COURTILLON;RAILLARD, 1983, p.15-17 passim.

Há um “dizer” do aluno que foi freqüentemente desprezado nos métodos áudio-visuais “ortodoxos”. Em um método centrado no aprendiz, é na liberdade que ele experimentará que este dizer virá a se instaurar. É face à liberdade de viver e de se exprimir que aparecerá o prazer de pronunciar um enunciado.(...) Existe na formulação de uma frase em língua estrangeira, uma satisfação que se aproxima da criatividade.⁶³

A respeito dos “efeitos teatrais” obtidos graças à eleição dos jogos de papéis como procedimento nuclear do conjunto didático, é particularmente digno de nota, no âmbito de nosso trabalho, o exercício de transposição de situação proposto a partir de outro fragmento de texto teatral nesta mesma unidade de *Archipel 2*⁶⁴:

⁶³ *Il y a un «dire» de l'élève qui a été souvent méconnu dans les méthodes audio-visuelles «orthodoxes». Dans une méthode centrée sur l'apprenant, c'est dans la liberté que celui-ci ressentira que ce dire viendra s'instaurer. C'est face à la liberté de vivre et de s'exprimer qu'apparaîtra le plaisir de prononcer un énoncé.(...) Il y a dans la formulation d'une phrase en langue étrangère, une satisfaction qui se rapproche de la créativité. (Ibidem, p.16).*

⁶⁴ COURTILLON, Janine ; RAILLARD, Sabine. *Archipel – livre 2*. Paris: Didier, 1982. p. 73-74;

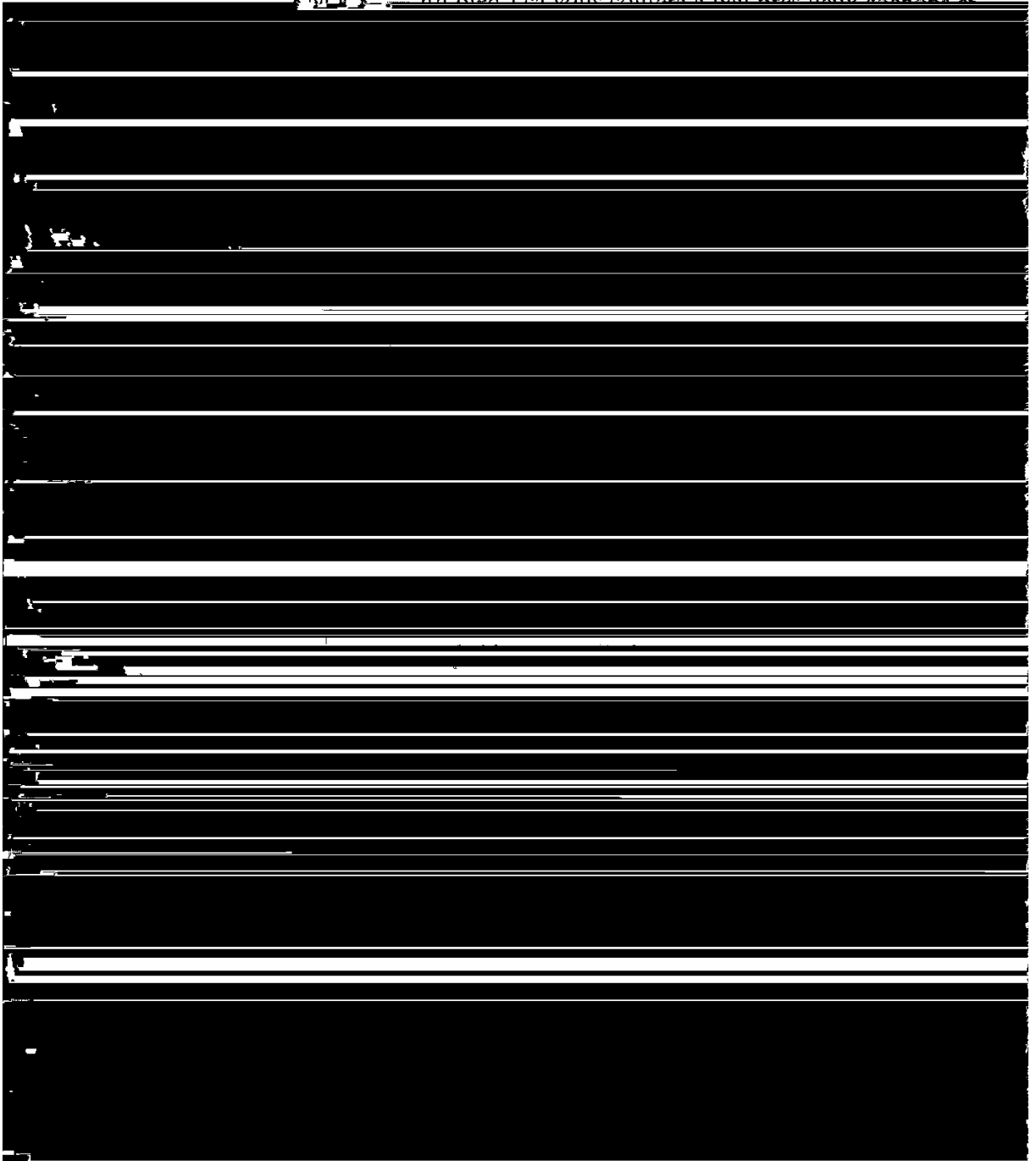


LA DAME, — Ça dépend des marchés et de la grosseur. Mais on ne peut guère en avoir de propres à moins de quatre ou cinq cents francs.

KNOCK, — Et les cochons gras ?

LA DAME, — Il y en a qui font plus de mille.

KNOCK, — Eh bien ! ça vous coûtera à peu près deux cochons et



A **proposta de exploração pedagógica** encontrada no livro do professor⁶⁵ sugere que a leitura do fragmento de *Knock ou Le triomphe de la Médecine* de Jules Romains seja tratada pelo aprendiz como fase de transição entre o “*estudo exaustivo*” da situação comunicativa número 3 (*Il y a quinze jours que je ne dors pas*) e a produção oral. Desprezando inclusive a própria nomeação da rubrica na qual foi inserido o fragmento teatral (*À lire et à découvrir*⁶⁶), as autoras recomendam que os aprendizes tomem seu arcabouço como “*inspiração*” para a realização de jogos de papéis a respeito do tema da consulta médica e que transponham atos de fala estruturados a partir das expressões temporais *depuis combien de temps, depuis quand, pendant combien de temps, depuis, depuis que, il y a que, ça fait que, pendant, en*, encontradas seja na situação comunicativa número 3, seja no fragmento teatral. Com a finalidade de atribuir à atividade uma dimensão ao mesmo tempo criativa e humorística, sugerem ainda que os aprendizes imaginem os papéis de um médico charlatão e um doente imaginário⁶⁷, entrecruzando referências ao texto de Romains e ao texto de Molière, pressuposto, aliás, como conhecido pelos aprendizes.

Encarada como fase de transição, quase como uma apazível passarela entre o estudo rigoroso (das funções e das noções) e a fala “espontânea” dos aprendizes, a compreensão do fragmento de Romains é dada como tão óbvia que não merece tratamento pedagógico.⁶⁸ Ora, no nosso entender, a pertinente leitura do fragmento depende da caracterização das duas personagens, que só pode ser construída a partir da leitura da cena IV, Ato II completa⁶⁹.

⁶⁵ Ibidem, p. 46.

⁶⁶ Para ler e descobrir.

⁶⁷ Encontra-se aqui mais uma vez confirmada - de maneira exemplar - a análise do jogo de papéis como procedimento de simulação do discurso e não de engajamento discursivo do aprendiz, que sustentamos em nossa dissertação de Mestrado.

⁶⁸ A negligência com a leitura do fragmento teatral é tão grande que as autoras não perceberam que na foto inserida ao final do texto, Dr. Knock está atendendo *un monsieur* e não *une dame*.

⁶⁹ ROMAINS, Jules. *Knock ou Le triomphe de la Médecine*. Paris : Gallimard, 1985, p. 82-91.

ène IV

K

ME

i.

K

même, vous devez avoir

ME

ait vaches, deux bœufs,
t le poulain, six chèvres,
chons, sans compter la

K

de domestiques?

ME

ne servante, et les jour-

K

ait guère vous rester de

ME

Knock

KNOCK

Et pourtant vous souffrez.

LA DAME

Ce n'est pas le mot. J'ai plutôt de la fatigue.

KNOCK

Oui, vous appelez ça de la fatigue. (*Il s'approche d'elle.*) Tirez la langue. Vous ne devez pas avoir beaucoup d'appétit.

LA DAME

Non.

KNOCK

Vous êtes constipée.

LA DAME

Oui, assez.

KNOCK, *il l'ausculte.*

Baissez la tête. Respirez. Toussez. Vous n'êtes jamais tombée d'une échelle, étant petite?

LA DAME

Je ne me souviens pas.

KNOCK, *il lui palpe et lui percute le dos, lui presse brusquement les reins.*

Vous n'avez jamais mal ici le soir en vous couchant? Une espèce de courbature?

Acte II, scène IV

LA DAME

Oui, des fois.

KNOCK, *il continue de l'ausculter.*

Essayez de vous rappeler. Ça devait être une grande échelle.

LA DAME

Ça se peut bien.

KNOCK, *très affirmatif.*

C'était une échelle d'environ trois mètres cinquante, posée contre un mur. Vous êtes tombée à la renverse. C'est la fesse gauche, heureusement, qui a porté.

LA DAME

Ah oui!

KNOCK

Vous aviez déjà consulté le docteur Parpalaid?

LA DAME

Non, jamais.

KNOCK

Pourquoi?

acte II, scène IV

LA DAME

ans?

KNOCK

vous êtes tombée de votre échelle.

LA DAME

ça me coûterait?

KNOCK

valent les veaux, actuellement?

LA DAME

marchés et de la grosseur. Mais en avoir de propres à moins de cents francs.

KNOCK

gras?

LA DAME

plus de mille.

KNOCK

coûtera à peu près deux cochons

LA DAME

le trois mille francs? C'est une arie!

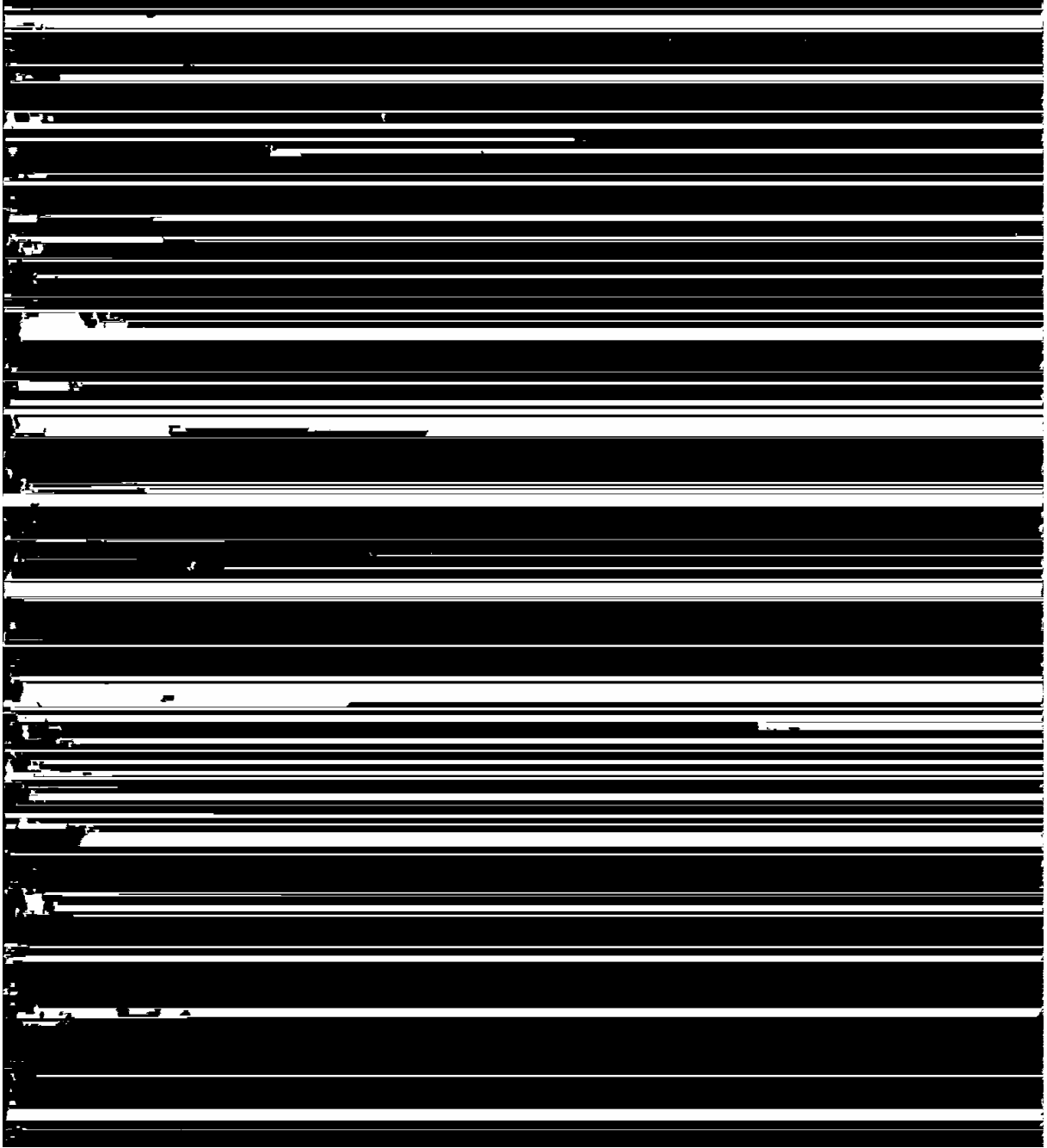
tomber de

pas mieux
argent est si
vieillesse,
usir qu'elles

nt, vous ne
à condition

vous mettre
esque rien.
irez compte
dra le mal,

Vous êtes

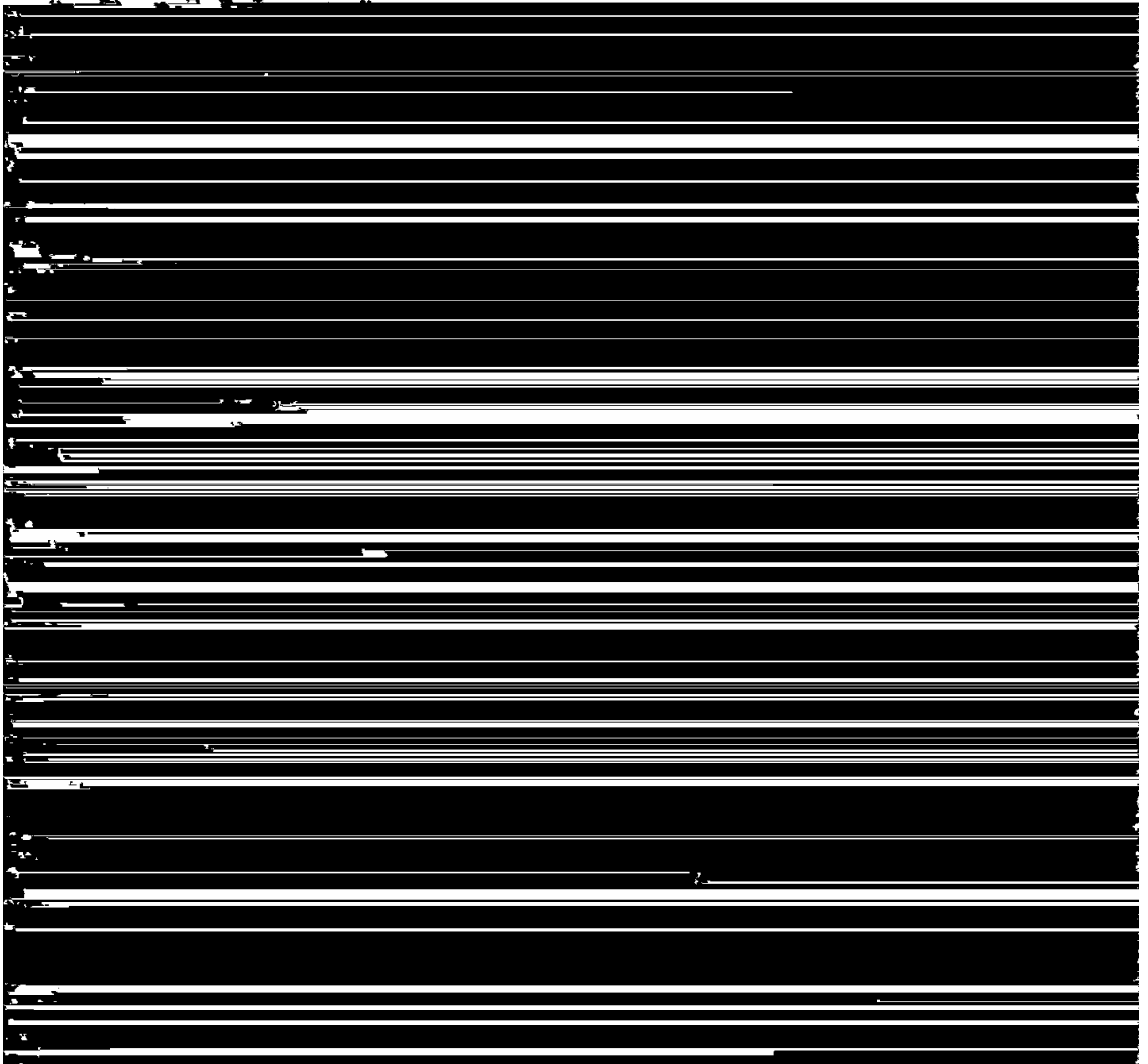


Acte II, scène IV

Assignant l'ordonnance.

prescriptions sur ce bout de
pas voir bientôt. (Il lui remet l'or-
drevi. A la cantonade.) Mariette,
descendre l'escalier et à trouver

quelques visages de consultants
la dame en noir frappe de crainte



Encontra-se no livro do aluno⁷⁰ outra sugestão de exploração pedagógica do fragmento de *Knock ou Le triomphe de la Médecine* que, além de constituir outro exercício de transposição de situação, desta vez visando - ao que tudo indica - à produção escrita, nos serve de indício da anteriormente citada concepção das autoras no que diz respeito à leitura de textos artísticos. Pela sua vaga formulação (*Quelques suggestions: vous pouvez analyser le déroulement des répliques entre le Docteur Knock et la dame et, sur ce modèle, fabriquer une courte scène en changeant les personnages. Vous pouvez, par exemple, utiliser les situations suivantes...*)⁷¹ poderíamos inferir que a tarefa solicitada - ou seja, análise do encadeamento das réplicas (compreensão fina) para a produção (escrita?) de uma cena (teatral?) - é acessória e, portanto dispensável em função talvez do nível dos aprendizes, visto que para elaborar de maneira minimamente adequada sua atividade, o aprendiz deverá mobilizar conhecimentos que vão muito além das citadas funções, noções e formas constituintes do núcleo rígido da décima unidade de *Archipel 2*.

Por outro lado, se inferirmos como muito pertinentemente fizeram Marie-Claude Albert e Marc Souchon (2000) que a tarefa solicitada a partir do fragmento de *Knock ou Le triomphe de la Médecine* visa à produção oral através de um jogo de papéis no qual os aprendizes devem transpor o encadeamento das réplicas a uma outra situação (por exemplo, um homem consulta um psicólogo com a finalidade de melhorar seu relacionamento com a esposa), é mister ressaltar que:

⁷⁰ COURTILLON; RAILLARD, 1982, p. 74.

⁷¹ *Algumas sugestões: você pode analisar o encadeamento das réplicas entre o Doutor Knock e a senhora e, a partir deste modelo, fabricar uma curta cena alterando as personagens. Você pode, por exemplo, utilizar as seguintes situações...*

*As personagens são instâncias que pertencem inteiramente ao texto; sendo dele indissociáveis, não podem pretender (re)produzir/participar de/uma conversação “real”. Propor um jogo de papéis como prolongamento de uma atividade de leitura de um diálogo de teatro apresenta um grande inconveniente. Tomemos como exemplo [o citado] fragmento de Knock no qual se coloca em cena um médico e uma paciente que, num diálogo “surrealista”, trocam falas que são justamente fora de propósito, em defasagem completa com as habitualmente desenvolvidas numa consulta médica.(...) os aprendizes serão conduzidos a reutilizar e a reempregar réplicas com vistas a uma interação efetiva, embora nenhuma das réplicas deste fragmento possa se conceber de outra maneira a não ser no interior da globalidade do fragmento e até mesmo da obra completa. **É por essa razão que optaremos por um trabalho sobre o texto de teatro per se e não como pretexto a fazer praticar interações verbais.**⁷²*

[Grifos nossos]

Outros “efeitos teatrais” podem ser obtidos graças à **proposta de atividade de produção escrita** a partir dos fragmentos de Beckett, encontrada no livro do professor. Sugerindo que os aprendizes escrevam um sainete⁷³ sobre o tema da espera, as autoras incidem pela primeira vez de maneira explícita na problemática do **gênero textual** ao qual pertencem os fragmentos de Beckett sem, no entanto, propor nenhum referencial da arquitetura interna deste gênero que permita a escritura, além da vaga alusão ao “estilo” do texto: *será necessário fazer com que observem que o estilo é muito importante*⁷⁴ [sic]. Como já haviam feito na fase de compreensão escrita, mais uma vez as autoras insistem numa abordagem temática, que negligencia parcialmente a dimensão textual.

Atenuamos nossa crítica através do advérbio “parcialmente” tendo em vista que, ao final da proposta pedagógica que estamos analisando, as autoras sugerem que os aprendizes poderiam

⁷² *Les personnages sont des instances qui appartiennent entièrement au texte ; ils en sont indissociables et ne peuvent prétendre (re)produire/participer à/une conversation « réelle ». Proposer un jeu de rôle comme prolongement d’une activité de lecture d’un dialogue de théâtre présente un inconvénient majeur. Prenons comme exemple un extrait de*

igualmente obter “*inspiration*” [sic] para a atividade de produção escrita, lendo o seguinte trecho de *Fragments d’un discours amoureux* de Roland Barthes⁷⁵ :

⁷⁵ O trecho encontra-se inserido no livro do aluno em continuação à rubrica *Pour aller plus loin* da mesma unidade dez (*Attentes et incertitudes*), p. 84.

L'attente

Définitions : ATTENTE. Tumulte d'angoisse suscité par l'attente de l'être aimé, au gré de menus retards (rendez-vous, téléphones, lettres, retours).

« Suis-je amoureux ? — Oui, puisque j'attends. » L'autre, lui, n'attend jamais. Parfois, je veux jouer à celui qui n'attend pas ; j'essaye de m'occuper ailleurs, d'arriver en retard.

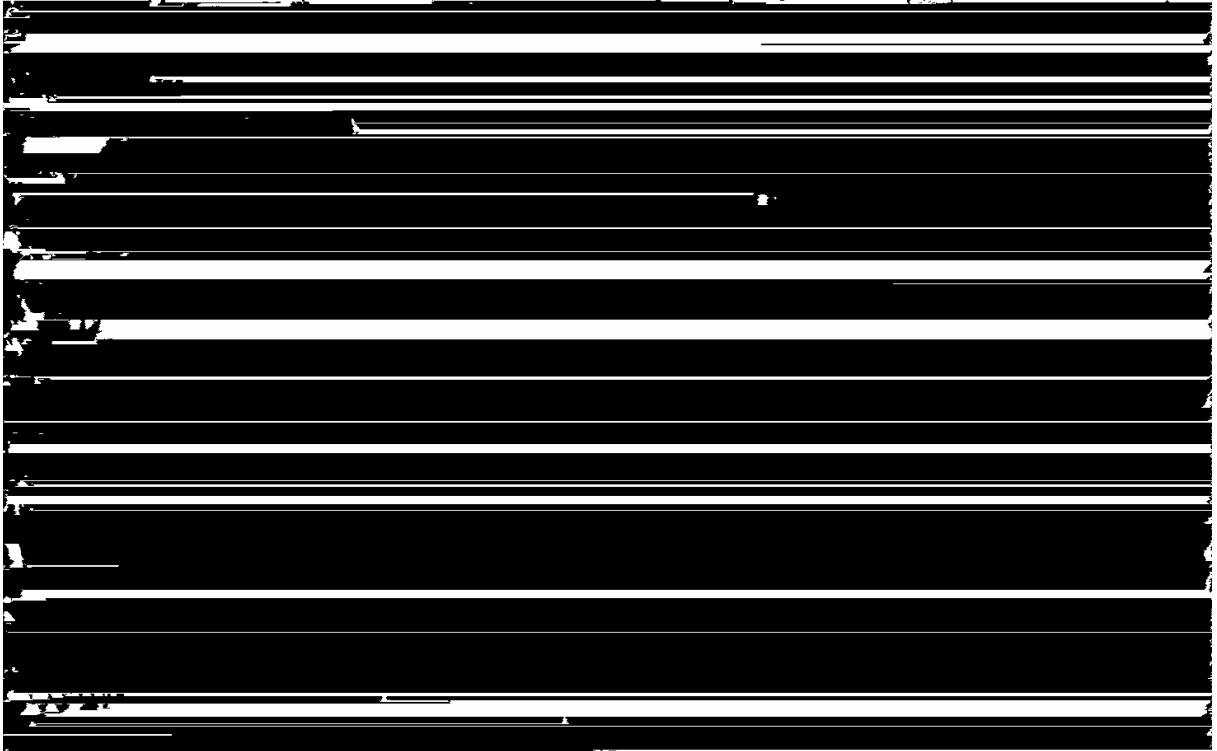
Scénographie de l'attente :

Il y a une scénographie de l'attente : je l'organise, je la manipule, je découpe un morceau de temps où je vais mimer la perte de l'objet aimé et provoquer tous les effets d'un petit deuil¹. Cela se joue donc comme une pièce de théâtre.

ROLAND BARTHES

Fragments

Le décor représente l'intérieur d'un café ; nous avons rendez-vous, j'attends. Dans le Prologue, seul acteur de la pièce (et pour cause), je constate, j'enregistre le retard de l'autre ; ce retard



Como destacam de maneira pertinente as autoras no livro do professor⁷⁶ este fragmento de Barthes em particular requer - para uma efetiva construção de sentidos pertinentes a ele - que o leitor reconheça nele elementos que remetem à arquitetura interna do *gênero de texto teatral*.

Vale lembrar que a obra *Fragments d'un discours amoureux* não foi *a priori* escrita para ser levada em cena. O próprio Barthes explica em sua primeira página « *como é feito este livro* » :

Tudo partiu deste princípio : que não era preciso reduzir o enamorado a um simples sujeito sintomal, mas sim fazer ouvir o que existe de inatual, ou seja, de intratável na sua voz. Daí a escolha de um método “dramático”, que renunciasse aos exemplos e repousasse na única ação de uma linguagem primeira (sem metalinguagem). Substituímos, então, a descrição do discurso amoroso pela sua simulação, e devolvemos a esse discurso sua pessoa, fundamental, que é o eu, de modo a encenar uma enunciação, não uma análise. É um retrato, se quisermos, que é proposto; mas esse retrato não é psicológico; é estrutural; ele oferece ao ato de ler um lugar de fala: o lugar de alguém que fala em si mesmo, amorosamente, face ao outro (o objeto amado) que não fala.⁷⁷

[Grifos nossos]

⁷⁶ [Os aprendizes] poderão igualmente se inspirar do texto de R. Barthes, “Cenografia da espera”, visto que este texto constitui de uma certa maneira o arcabouço de uma peça de teatro sobre a espera. ([les élèves] pourront également s’inspirer du texte de R. Barthes, “Scénographie de l’attente”, puisque ce texte constitue en quelque sorte le canevas d’une pièce de théâtre sur l’attente.) (COURTILLON;RAILLARD, 1983, loco citato).

⁷⁷Tout est parti de ce principe : qu’il ne fallait pas réduire l’amoureux à un simple sujet symptomal, mais plutôt faire entendre ce qu’il y a dans sa voix d’inactuel, c’est-à-dire d’intraitable. De là le choix d’une méthode “dramatique”, qui renonce aux exemples et repose sur la seule action d’un langage premier (pas de métalangage). On a donc substitué à la description du discours amoureux sa simulation, et l’on a rendu à ce discours sa personne, fondamentale, qui est le je, de façon à mettre en scène une énonciation, non une analyse. C’est un portrait, si l’on veut, qui est proposé; mais ce portrait n’est pas psychologique; il est structural : il donne à lire une place de parole : la place de quelqu’un qui parle en lui-même, amoureuxment, face à l’autre (l’objet aimé), qui ne parle pas. (BARTHES, Roland. *Fragments d’un discours amoureux*. Paris : Éditions du Seuil, 1977, p. 01.)

Evidencia-se assim o caráter adjetivamente teatral deste livro que poderia ser considerado como um de seus mais conhecidos pelo grande público brasileiro⁷⁸, em virtude, talvez, de sua transcrição em espetáculo teatral, protagonizado por Antonio Fagundes e dirigido por Ulysses Cruz entre 1988 e 1991.⁷⁹

Apesar de não propor explicitamente a construção de um referencial para a posterior escritura de um texto teatral pelo aprendiz (sainete sobre o tema da espera), o procedimento sugerido pelas autoras de *Archipel* para o reconhecimento dos elementos que remetem à arquitetura interna do gênero de texto teatral não deixa de ser interessante; pede-se a um aprendiz voluntário que tome o lugar de um ator sobre o palco e aos outros que se constituam na interação comunicativa como se fossem diretores de teatro, reformulando as indicações cênicas contidas no texto de Barthes de modo a orientar seu jogo cênico. Por exemplo, o trecho de Barthes « *Le décor représente l'intérieur d'un café ; nous avons rendez-vous, j'attends. Dans le Prologue, seul acteur de la pièce (et pour cause), je constate, j'enregistre le retard de l'autre ; ce retard n'est encore qu'une entité mathématique, computable (je regarde ma montre plusieurs fois) ; le Prologue finit sur un coup de tête : je décide de 'me faire de la bile', je déclenche l'angoisse d'attente.* »⁸⁰ poderia ser reformulado pelos aprendizes da seguinte maneira : « *Tu es dans un café, tu as rendez-vous, tu attends. Au début, tu n'es pas inquiet, tu constates simplement le retard de l'autre, tu regardes ta montre plusieurs fois. Et puis, tout d'un coup, tu t'inquiètes, tu deviens angoussé.* »⁸¹

A nosso ver, o procedimento sugerido é pertinente, pois ao simular a interação entre o diretor - que antes de tudo, constitui-se como leitor - e o ator, evidencia as complexas e delicadas relações entre texto e representação, além de incidir sobre uma competência do leitor, nem sempre necessária à leitura de outros gêneros textuais, porém essencial para a leitura

⁷⁸ GIAMATEI, Crícia. A escrita do deleite. *Jornal da USP*, São Paulo, 15 a 21 de setembro de 2003. Disponível em: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2003/jusp658/pag17.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2007.

⁷⁹ Este índice corrobora inclusive a observação sobre a dissolução da noção de gênero de texto teatral na cena contemporânea, que ressaltamos em nossa Introdução.

⁸⁰ *O cenário representa o interior de um café; temos um encontro, estou esperando. No Prólogo, único ator da peça (pudera), constato, registro o atraso do outro; esse atraso, por enquanto, é apenas uma entidade matemática, computável (olho no relógio várias vezes); o Prólogo termina numa decisão precipitada: decido "soltar minha bílis", dou a partida na angústia de espera.*

⁸¹ *Você está em um café, você tem um encontro, você está esperando. No começo, você não se preocupa, simplesmente constata o atraso do outro, olha o relógio várias vezes. E então, de repente, você se preocupa, você fica angustiado.*

proficiente de um texto de teatro: a competência de *visualização cênica em três dimensões*, à medida que lê, na linearidade do texto escrito, duas camadas textuais: as indicações cênicas e os diálogos.⁸²

Tendo analisado os três níveis do conjunto didático *Archipel*, vale ressaltar que este procedimento visando à produção escrita de um sainete é a única referência explícita ao tratamento pedagógico do gênero de texto teatral em si. Em contrapartida, considerando de maneira geral o texto teatral como uma manifestação do texto literário e, por sua vez, o texto literário como um entre outros *documentos autênticos*⁸³, capazes de revelar ao mesmo tempo aspectos culturais e produções artísticas representativas da sociedade francesa⁸⁴, as autoras de *Archipel* restringem-se a uma *abordagem global*⁸⁵ da organização de superfície do texto literário semelhante àquela proposta para a compreensão de textos publicitários, gráficos, sondagens e textos jornalísticos; que representam, aliás, a esmagadora maioria dos documentos disponibilizados.⁸⁶

⁸² SANT'ANNA, Catarina. O texto teatral nos livros didáticos de Língua Portuguesa indicados pela FAE/96. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/o_texto_teatral.asp. Acesso em: 02 jun 2005.

⁸³ *Toda mensagem elaborada por francófonos para francófonos com fins de comunicação real: a caracterização de autêntico designa, portanto, tudo o que não é concebido originalmente para a sala de aula. O documento autêntico remete a uma superabundância de gêneros bastante tipificados e a um conjunto muito diverso de situações de comunicação e de mensagens escritas, orais, icônicas e áudio-visuais, que recobrem todo o arsenal das produções da vida cotidiana, administrativa, midiática, cultural, profissional, etc. (Tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle: la caractérisation d'autentique désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc.)* (CUQ, Jean-Pierre (Coord.). *Dictionnaire de Didactique du Français, langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International, 2003.)

⁸⁴ COURTILLON, Janine ; RAILLARD, Sabine. *Archipel – livre 1 – livre du professeur*. Paris: Didier, 1982. p.11.

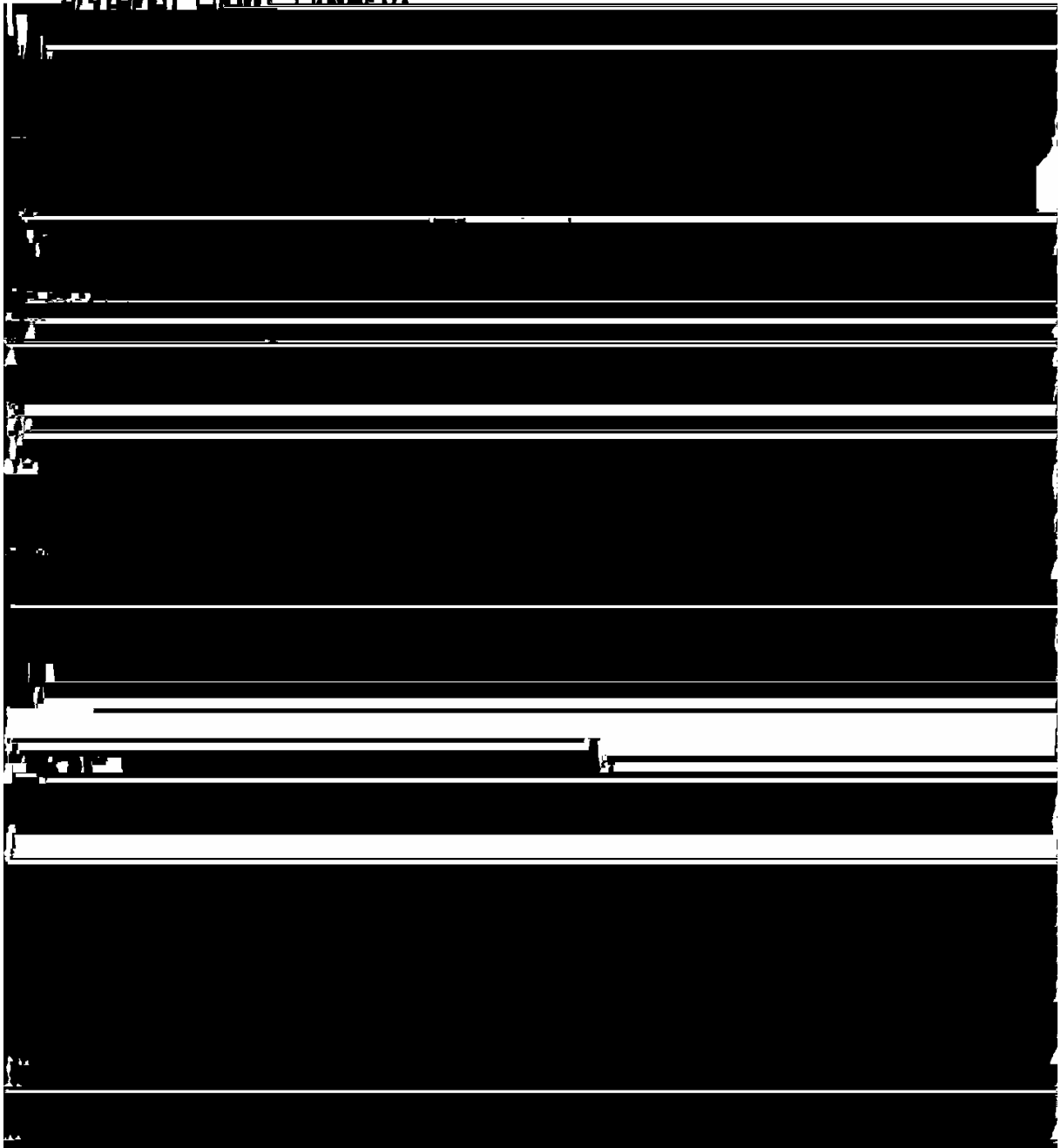
⁸⁵ Nota-se de maneira evidente no conjunto didático *Archipel* uma aplicação deturpada dos trabalhos publicados em 1979 por Gérard Vigner e principalmente por Sophie Moirand. (VIGNER, Gérard. *Lire: du texte au sens - Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris: Clé International, 1979 ; MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit: compréhension / production en français langue étrangère*. Paris: Clé International, 1979).

⁸⁶ Dos 269 documentos que repertoriamos nos livros do aluno *Archipel 1* e *Archipel 2*, apenas 21 correspondem a fragmentos de textos literários, sendo 9 fragmentos de contos, 7 poemas, 7 fragmentos de romance e - negligência absoluta - 3 fragmentos de textos teatrais.

Como índice deveras revelador desta concepção, destacamos um outro fragmento de texto teatral, encontrado desta vez na sétima unidade (*Qui choisir et que choisir ?*⁸⁷) do livro do aluno *Archipel 1*⁸⁸.

A-T-ELLE CHOISI SA VIE ?

ROBERTO DIOMA LAMBERT



⁸⁷ Quem escolher e o que escolher?.

⁸⁸ COURTILLON, Janine ; RAILLARD, Sabine. *Archipel – livre 1*. Paris: Didier, 1982, p. 158.

A partir do monólogo de Irma Lambert que encerra o Primeiro Ato de *La folle de Chaillot*, de Jean Giraudoux, as autoras de *Archipel 1* propõem no livro do professor⁸⁹ que o aprendiz classifique em colunas as palavras que designam o que a personagem Irma gosta e o que detesta. Em seguida, sugerem que levantem no texto trechos que expressem as contradições da personalidade de Irma para que cheguem a conclusões a respeito das características literárias do autor, como por exemplo: “*Giraudoux não faz uma descrição realista; Giraudoux apaga os aspectos objetivos de suas personagens para se interessar por suas relações com o meio ambiente; O que Giraudoux mostra é o homem na sua relação com o mundo; Nós conhecemos Irma através de suas relações com os homens, com sua profissão e através de seus gostos.*”⁹⁰

Podemos supor que a primeira parte da proposta pedagógica (classificação) seria executada pelos aprendizes com grande facilidade; contudo, a técnica sugerida induz os aprendizes a uma abordagem extremamente superficial do fragmento que não permite responder à pergunta colocada no livro do aluno antes do próprio fragmento (« *ela escolheu sua vida?* »⁹¹) A segunda parte (contradições) depende certamente de uma leitura mais atenta que colocaria inclusive em destaque o trecho em que Irma declara que se fosse menos teimosa, não teria deixado a casa de seus pais em troca de uma vida maravilhosa. Indagamo-nos, no entanto, se a atividade da maneira como foi proposta atingiria todos os objetivos almejados pelas autoras de *Archipel*, visto que o fragmento foi tão mal recortado que não permite nem mesmo situar adequadamente a personagem Irma Lambert em relação à personagem-título deste texto teatral (Aurélié, la Folle de Chaillot), quanto menos tecer considerações sobre a escritura de Giraudoux. Além de mal recortado, o fragmento omite um trecho do texto original que seria fundamental para responder à pergunta formulada no livro do aluno:

⁸⁹ COURTILLON, Janine ; RAILLARD, Sabine. *Archipel – livre 1 – livre du professeur*. Paris: Didier, 1982. p. 95.

⁹⁰ *On pourra faire remarquer aux élèves que cette description n'est pas une description réaliste. Giraudoux efface les aspects objectifs de ses personnages pour s'intéresser à leurs relations avec l'environnement. C'est l'homme dans son rapport avec le monde qu'il nous donne à voir. Nous connaissons Irma à travers ses rapports avec les hommes, avec son métier et à travers ses goûts.* (Ibidem, p. 96.)

⁹¹ *A-t-elle choisi sa vie?*

*Muitos não gostam de mim por causa desse silêncio. Eles passam a mão em minha cintura, acreditam que não percebo. Beliscam minha bunda, acreditam que não sinto. Me beijam nos corredores, acreditam que não sei. Eles me convidam, às quintas, me levam para suas casas. Fazem-me beber. Detesto uísque, adoro anis. Me abraçam e se deitam na cama. Tudo o que quiserem. Mas minha boca está fechada. Antes me matar do que permitir que minha boca diga a eles “eu te amo”. Eles compreendem. Não há um que não me cumprimente depois, quando nos encontramos. Os homens detestam a covardia, adoram a dignidade. Se ficarem chateados, pior pra eles. Não deveriam se meter com uma garota séria. E o que pensaria aquele que eu espero se soubesse que eu disse “eu te amo” àqueles que me tiveram em seus braços antes dele? **Meu Deus, como estava certa quando teimei em ser lavadora de pratos!**⁹²*

[Grifo nosso]

A nosso ver, por pura insuficiência do material textual disponibilizado, a grande maioria dos aprendizes tenderia a se limitar ao nível das oposições de gostos e alguns aprendizes mais sensíveis talvez depreenderiam as “contradições” da personalidade de Irma; os aprendizes não atingiriam sozinhos, porém, um nível de análise mais profundo e dependeriam de uma explanação do professor a respeito da obra teatral, esclarecendo inclusive que *La Folle de Chaillot* não é, em princípio, Irma Lambert.

Ignorando completamente a produção teatral de Giraudoux, considerada aliás por muitos críticos como mais sólida que sua obra romanesca, as autoras de *Archipel* citam - em caráter de informação complementar ao professor - algumas linhas do livro *Histoire du Roman Moderne* de Albères (1962) « que permitem situar a obra de Giraudoux na noção de romance francês contemporâneo »⁹³[sic]. A negligência das autoras com relação ao gênero teatral é tão grande que poderia até mesmo induzir o leitor-professor a uma classificação errônea do fragmento de *La folle de Chaillot*.

Alberto Guzic (2006) comenta:

⁹² Tradução do texto *La folle de Chaillot* de Giraudoux feita por Alberto Guzic para a encenação protagonizada por Cleyde Yáconis e produzida por Ruy Cortez em São Paulo em 2006.

(BRAVO ON LINE, São Paulo: Abril, ano 10 / nº 111, novembro, 2006. Disponível em: <http://www.bravonline.com.br/noticias.php?id=2239>. Acesso em: 15 nov. 2006.

⁹³ *Ibidem*, p. 96.

*A peça foi escrita entre 1942 e 1943, em plena ocupação nazista da França. Em Chaillot, bairro elegante de Paris, Giraudoux situou esta fábula contemporânea em que loucos, velhos, marginais, artistas de rua, levam a melhor sobre capitalistas, financistas, empresários ambiciosos que só pensam em lucrar mais. Aurélia, a louca de Chaillot, é uma das figuras femininas mais fascinantes do teatro do século 20. Seu criador, grande romancista francês nascido em 1882 e morto em 1944, escreveu para teatro, entre outras, A Guerra de Tróia não vai acontecer, Electra, Ondina. A Louca de Chaillot foi uma de suas últimas obras, montada postumamente, em 1945, pelo notável ator e encenador Louis Jouvet, que viveu o Catador de Papel, enquanto uma lenda do teatro francês, Margueritte Moreno, fazia o papel-título. A peça trata da especulação imobiliária, cobiça, sede de poder, de quem não se importa em destruir uma cidade e tudo o que nela há de humano e belo, em nome do lucro. Contra os cabeças desse plano louco, que vai arrasar Paris, insurge-se Aurora, velha excêntrica que liderará artistas de rua, garçons e marginais em um plano simples e letal para impedir a devastação da cidade amada. Na tradução, busquei manter a poética coloquialidade do texto de Giraudoux. Tentei chegar a um texto “com embocadura”, como se diz de obras que cabem na boca do ator, que podem ser enunciadas com fluência e agilidade. **Um texto teatral tem de ser construído levando em conta o fato de que aquelas palavras estão sendo alinhavadas para serem ditas, não lidas.** Não poderia imaginar um elenco tão adequado quanto este que Ruy Cortez convocou para sua produção, encabeçado pela minha diva, Cleyde Yáconis. É uma trupe que certamente saberá dar toda a energia necessária e toda a multiplicidade de leituras pedida pela Louca de Chaillot, belo e terrível conto de fadas mais atual a cada dia que passa.⁹⁴*

[Grifos nossos]

A respeito das **modalidades de inserção de textos teatrais** no conjunto didático *Archipel*, destacamos as seguintes ocorrências de fragmentos meramente ilustrativos sem específica proposta de tratamento pedagógico:

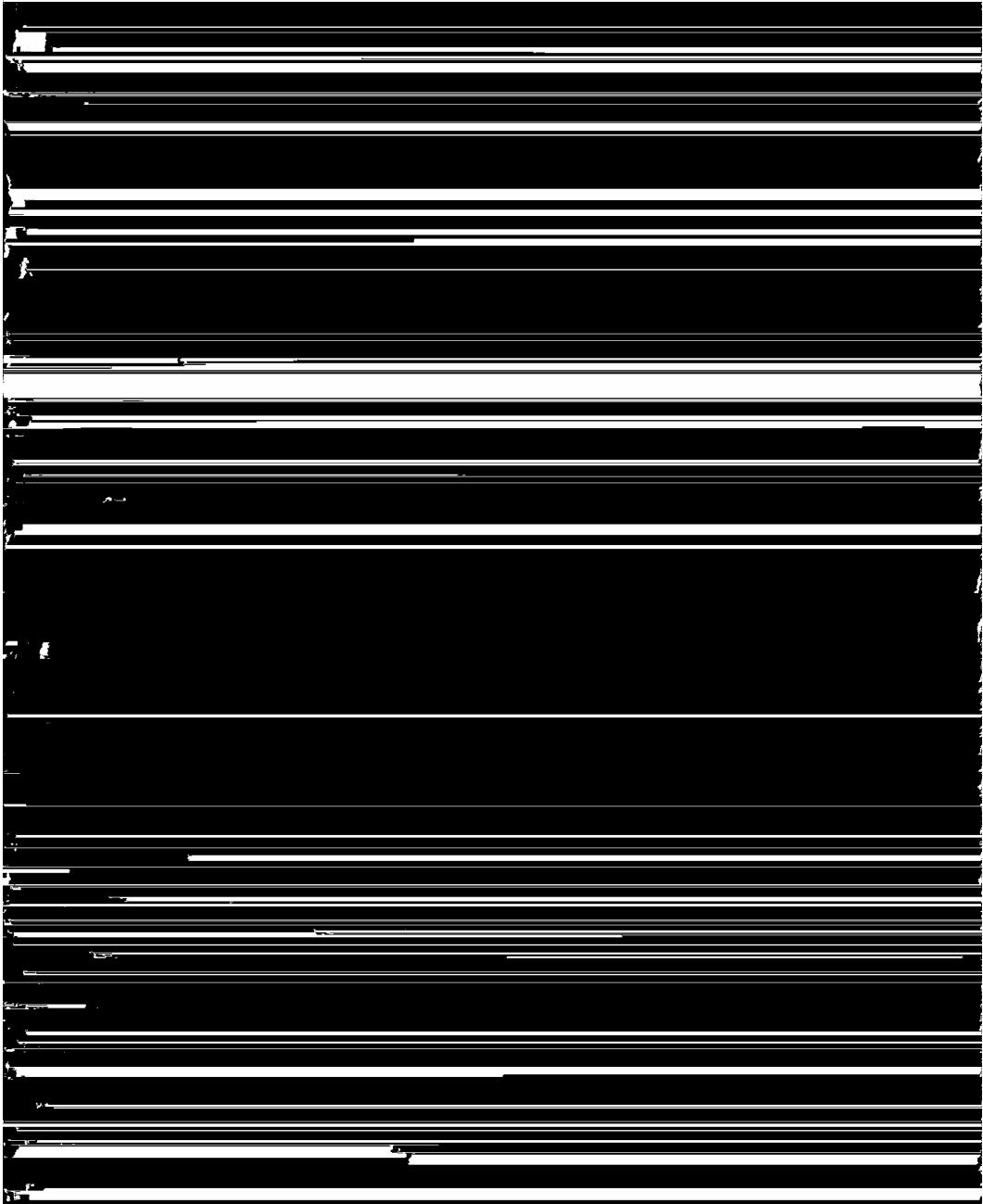
⁹⁴ BRAVO ON LINE, São Paulo: Abril, ano 10 / nº 111, novembro, 2006. Disponível em: <http://www.bravonline.com.br/noticias.php?id=2239>. Acesso em: 15 nov. 2006.

- Ocorrência 1 – fragmento de *L'école des femmes*, de Molière⁹⁵:

11. Savez-vous interroger sur une action passée?

G

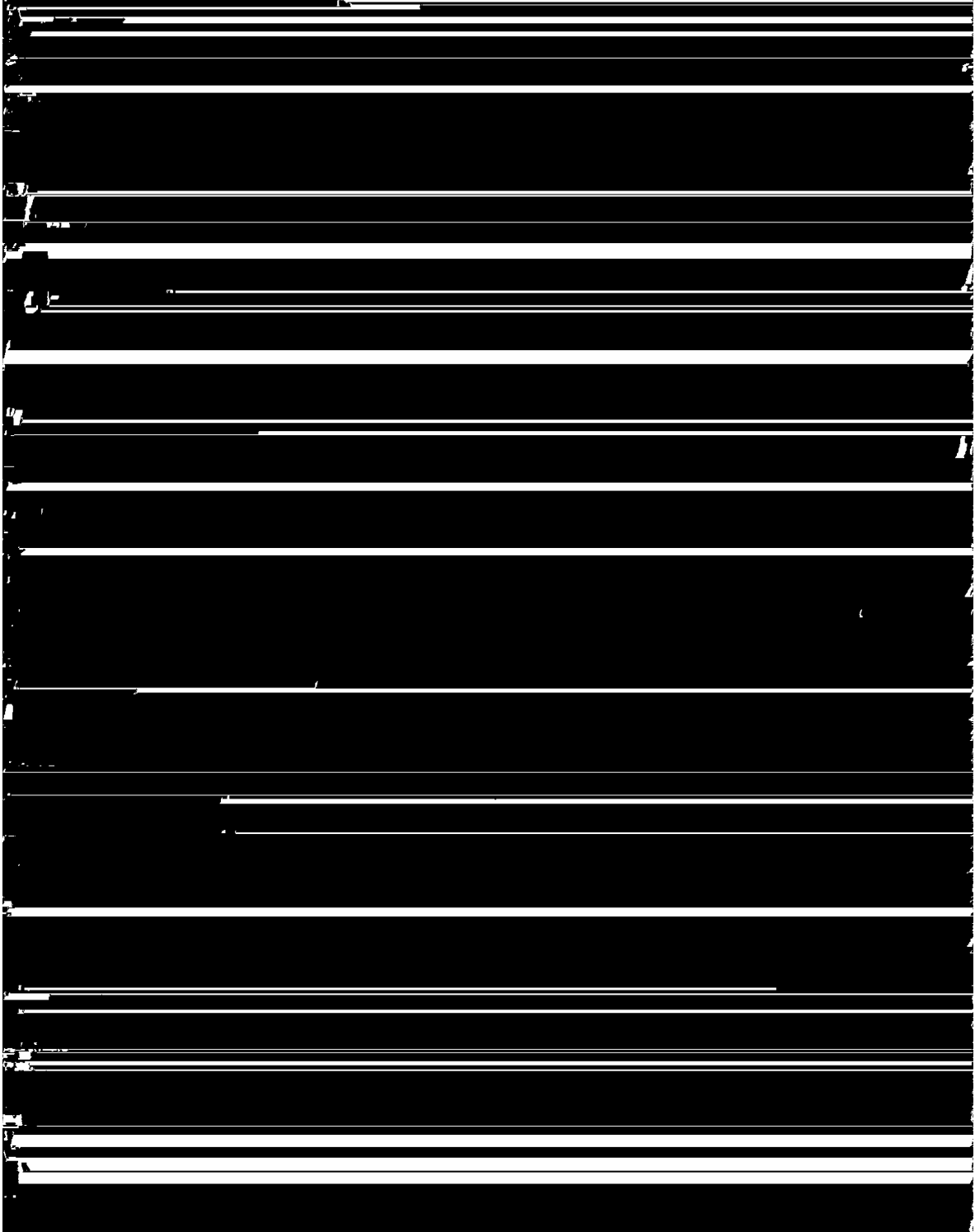
- Je n'ai pas pleuré.



⁹⁵ RAILLARD, Sabine. *Archipel 1- Cahier d'exercices*. Paris: Didier, 1985, p. 10.

Ocorrência 2 - fragmento de *Ondine* de Jean Giraudoux⁹⁶:

. Savez-vous choisir votre menu?



⁹⁶ Ibidem, p. 50-51.

Ocorrência 3 – fragmentos de *L'addition* de Jacques Prévert:

Savez-vous désigner une certaine quantité?

► *Du pain, il n'en reste plus qu'un morceau.*

1. vin, il n'y en a plus qu'une bouteille.
2. eau minérale, il n'en reste plus du tout.
3. crème au chocolat, il y en a plein un compotier.
4. fromage, j'ai oublié d'en acheter.
5. salade, il n'y en a plus.
6. blanquette, il y en a encore, mais elle est froide.
7. riz, je vais t'en faire réchauffer un peu.
8. nouilles à la sauce tomate, je t'en ferai si tu veux.

L'ADDITION

LE CLIENT – Garçon, l'addition!

LE GARÇON – Voilà. (*Il sort son crayon et note.*) Vous avez... Deux œufs durs, un veau, un petit pois, une asperge, un fromage avec beurre, une amande verte, un café filtre, un téléphone.

LE CLIENT – Et puis, des cigarettes!

LE GARÇON (*Il commence à compter*) – C'est ça même... Alors, ça fait...

LE CLIENT – N'insistez pas, mon ami, c'est inutile, vous ne réussirez jamais.

LE GARÇON – !!!

LE CLIENT – On ne vous a donc pas appris à l'école que c'est ma-thé-ma-ti-que-ment impossible d'additionner des choses d'espèce différente!

LE GARÇON – !!!

LE CLIENT (*élevant la voix*) – Enfin, tout de même, de qui se moque-t-on?... Il faut réellement être insensé pour oser essayer de tenter d'« additionner » un veau avec des cigarettes, des cigarettes avec un café filtre, un café filtre avec une amande verte et des œufs durs avec des petits pois, des petits pois avec un téléphone... Pourquoi pas un petit pois avec un grand officier de la Légion d'honneur, pendant que vous y êtes!⁹⁷ (*Il se lève.*)

Non, mon ami, croyez-moi, n'insistez pas, ne vous fatiguez pas, ça ne donnerait rien, vous entendez, rien, absolument rien... pas même le pourboire!

(*Et il sort en emportant le rond de serviette à titre gracieux.*)

DES OEUFS GRDS
COMME ÇA... IL N'EN FAUT
PAS BEAUCOUP POUR
FAIRE UNE DOUZAINÉ!



⁹⁷ Ibidem, p. 54.

Savez-vous utiliser l'auxiliaire *faire*?

55

L'utilisation de l'auxiliaire *faire* permet de ne pas mentionner la personne qui a réalisé l'action :

► **J'ai fait laver ma voiture** (par un professionnel, peu importe qui a lavé la voiture).

En revanche, si vous voulez insister sur la personne qui a fait l'action, vous la désignez :

► **Henri a réparé ma machine à laver. Il est rudement gentil, ça représente 500 F d'économie.**

A *Décrivez les situations suivantes et choisissez entre les deux constructions :*

1. Votre manteau était sale. Qu'avez-vous fait? (nettoyer).

.....

2. Quand vous ne comprenez pas les questions de votre professeur, que faites-vous? (répéter).

.....

3. Vous êtes au bureau. Vous avez besoin de la photocopie d'une lettre. Que faites-vous? Vous êtes en réunion de travail (photocopier).

.....

4. Vous avez reçu une lettre. Vous ne comprenez pas l'allemand. Qu'avez-vous fait? (traduire).

.....

5. La doublure de votre manteau est décousue. Que faites-vous? (recoudre).

.....

6. Vous partez en mission à l'étranger. Vous n'avez pas d'adresse d'hôtel. Que faites-vous? (réserver).

.....

B *Choisissez la construction de votre choix pour les actions suivantes :*

1. Le ressemelage de vos chaussures (ressemeler).

.....

2. La vidange de votre voiture (vidanger).

.....

3. La peinture de votre appartement (peindre).

.....

4. Le transport d'un meuble encombrant (transporter).

.....

5. La réparation de votre transistor (réparer).

.....

Ocorrência 4 - fragmento de *La cantatrice chauve* de Eugène Ionesco.



La cantatrice chauve

« On ne fait pas briller ses lunettes avec du cirage noir. »

Eugène Ionesco,
La cantatrice chauve.

- Ocorrência 5 - fragmento de *Le petit maître corrigé* de Marivaux:
- Ocorrência 6 - fragmento de *Antigone* de Jean Anouilh⁹⁷:

6. La signature d'une autorisation d'absence (signer).

bouton (recoudre). 7. La couture d'un

Compléter les phrases suivantes avec qui ou que : (voir *Archipel*, p. 123)

Complétez :

1. C'est elle m

2. C'est lui j'ai

3. Je vais vous présenter j'étais en voyage.

4. Il ne m'a pas dit pour il achetait ce livre.

5. La personne j'ai saluée? C'était un collègue.

6. Ah! Ah! Tu veux savoir à j'ai téléphoné? Curieuse!

7. J'ai perdu la cassette tu m'as prêtée. Je suis désolé.

8. Pour est-ce-
cadeau, si je peux savoir?

« Nous marier? Des gens qui s'aiment! »
Marivaux, 1988-1989, *Le petit maître corrigé*

ANTIGONE

La vie n'est pas ce que tu crois. C'est une eau que
urs doigts ouverts. Ferme tes mains, ferme tes mains,
e chose dure et simple qu'on grignote, assis au soleil.
in de ta force et de ton élan. Ne les écoute pas. Ne
evant le tombeau d'Étéocle. Ce ne sera pas vrai. Rien
s toi aussi, trop tard, la vie c'est un livre qu'on aime,
tient bien dans sa main, un banc pour se reposer. Le
mais de découvrir cela, tu verras, c'est la consolation
le même que le bonheur.

heur...

ANTIGONE, murmure, le regard perdu. - Le bon

Jean Anouilh, *Antigone*, « Folio », © La Table Ronde.

⁹⁷ Ibidem, p. 72-73.

Ocorrência 7 - fragmento de *Ondine* de Jean Giraudoux⁹⁸:

152. Connaissez-vous les pronoms *qui* et *que*?

A Trouvez la fin des phrases dans la colonne de droite :

Louis Jouvet et Madeleine Ozeray
jouant *Ondine* au théâtre de l'Athénée
en 1939.



- | | | |
|---|---|--|
| Le livre..... | • | • est assise près de la fenêtre est portugaise. |
| La jolie brune..... | • | |
| Le numéro de téléphone..... | • | • je t'ai prêté n'est pas à moi. |
| Le nouveau prof de maths..... | • | • j'avais dressé est mort. |
| Le petit perroquet..... | • | • était dans le frigidaire. |
| J'ai fini le reste de gâteau..... | • | • j'ai acheté au bureau de tabac. |
| Je ne retrouve plus le stylo..... | • | • j'avais laissé sur mon bureau. |
| J'ai perdu le briquet..... | • | • je t'ai donné est faux. |
| Les enfants ont cassé toutes
les bouteilles..... | • | • est venu hier n'est pas sympa.
• étaient empilées dans le garage. |

B Lisez ce texte :

Ondine

BERTHA. – Vous plaisantez, Hans! Vous avez épousé une femme qui ne lit pas, qui n'écrit pas, qui ne danse pas!

LE CHEVALIER. – Oui. Et puis qui ne récite pas. Et qui ne joue pas de la flûte à bec. Et puis qui ne monte pas à cheval. Et qui pleure à la chasse.

BERTHA. – Que fait-elle?

LE CHEVALIER. – Elle nage... Un peu...

Jean Giraudoux, *Ondine*, 1939, Grasset, © J.-P. Giraudoux.

⁹⁸ RAILLARD, Sabine. *Archipel 2- Cahier d'exercices*. Paris: Didier, 1986, p. 56.

Ocorrência 8 - fragmento de *Cyrano de Bergerac* de Edmond Rostand⁹⁹:

Le voyage de Cyrano de Bergerac

CYRANO J'arrive — excusez-moi! — par la dernière trombe.

Je suis un peu couvert d'éther. J'ai voyagé!

J'ai les yeux tout remplis de poudre d'astres. J'ai

Aux éperons, encor, quelques poils de planète!

(Cueillant quelque chose sur sa manche.)

Tenez, sur mon pourpoint, un cheveu de comète!...

(Il souffle comme pour le faire envoler.)

Edmond ROSTAND.

*extrait de *Cyrano de Bergerac*,
Éditions Gallimard.*

HISTOIRES D'OVNI

⁹⁹ COURTILLON, Janine ; ARGAUD, Marc. *Archipel – livre 3*. Paris: Didier, 1987, p.108-109.

Ocorrência 9 - fragmento de *La Leçon* de Eugène Ionesco¹⁰⁰:

REGARDS SUR LES VILLES D'ICI ET D'AILLEURS

LE REGARD « ABSENT »

LE PROFESSEUR

Il y a trente ans que j'habite la ville. Vous n'y êtes pas depuis longtemps! Comment la trouvez-vous ?

L'ÉLÈVE

Elle ne me déplaît nullement. C'est une jolie ville, agréable, un joli parc, un pensionnat, un évêque, de beaux magasins, des rues, des avenues...

LE PROFESSEUR

C'est vrai, Mademoiselle. Pourtant, j'aimerais autant vivre autre part. A Paris, ou au moins à Bordeaux.

L'ÉLÈVE

Vous aimez Bordeaux ?

LE PROFESSEUR

Je ne sais pas. Je ne connais pas.

L'ÉLÈVE

Alors vous connaissez Paris ?

LE PROFESSEUR

Non plus, Mademoiselle, mais, si vous me le permettez, pourriez-vous me dire, Paris, c'est le chef-lieu de... Mademoiselle ?

*L'ÉLÈVE cherche un instant,
puis, heureuse de savoir*

Paris, c'est le chef-lieu de... la France ?

LE PROFESSEUR

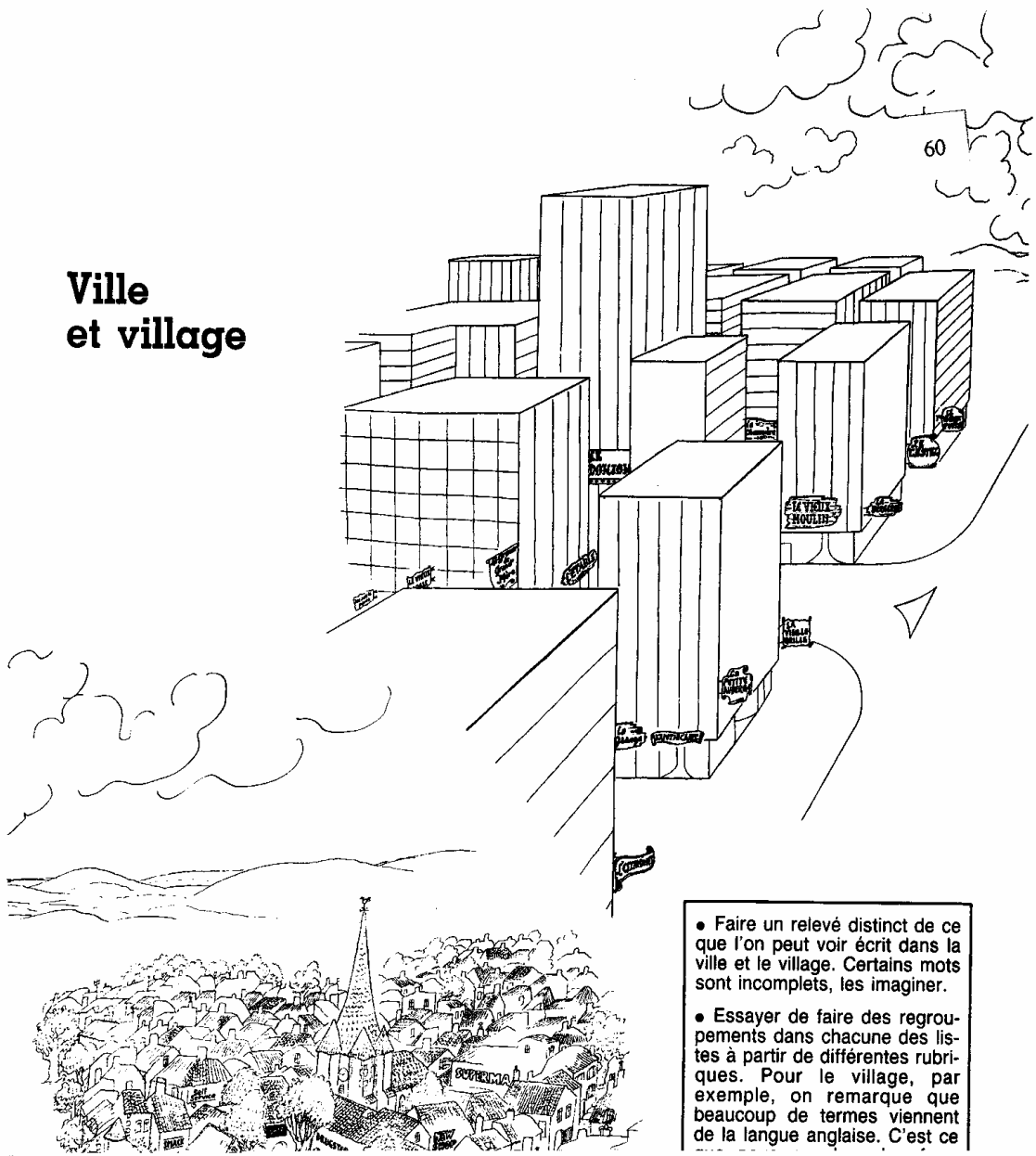
Mais oui, Mademoiselle, bravo, mais c'est très bien, c'est parfait. Mes félicitations. Vous connaissez votre géographie nationale sur le bout des ongles. Vos chefs-lieux.

¹⁰¹ Ibidem, p. 174-175.

Eugène IONESCO.
extrait de *La Leçon*,
Éditions Gallimard (coll. Folio).

¹⁰⁰ Ibidem, p. 174-175.

Ville et village



• Faire un relevé distinct de ce que l'on peut voir écrit dans la ville et le village. Certains mots sont incomplets, les imaginer.

• Essayer de faire des regroupements dans chacune des listes à partir de différentes rubriques. Pour le village, par exemple, on remarque que beaucoup de termes viennent de la langue anglaise. C'est ce

Encontradas nos livros de exercícios *Archipel 1*¹⁰¹ e *Archipel 2*¹⁰² as ocorrências de números 1 a 7 se integram na dinâmica da concepção metodológica do conjunto didático. Sabine Raillard esclarece preliminarmente no primeiro volume do *Cahier* que o exercício funcional ou gramatical se inscreve em um processo comunicativo no qual há seguramente um certo nível de coerção da resposta, cuja correção deve ser fundamentada por sua adequação semântica e pragmática. Os exercícios são acompanhados, portanto, por um corpus de textos, escolhidos em função dos atos de fala predominantes, com o objetivo de estimular o aprendiz a se conscientizar do ato de fala “*que aparece em toda sua riqueza expressiva*”. Acrescenta ainda que o conjunto de exercícios e de textos situa a sistematização da categoria nocional-funcional em um processo de aquisição e de aprendizagem “*que respeita os ritmos de tensão-descontração*”, na medida em que se busca uma “*estratégia que faz da leitura do corpus um lugar de compreensão e de aplicação da função ao mesmo tempo em que institui um tempo de relaxamento.*”¹⁰³

Embora levemos em consideração a abordagem de Raillard, tornam-se necessárias no âmbito de nossa pesquisa certas críticas no que diz respeito à inserção de fragmentos teatrais no corpus citado. As ocorrências de números 01, 04 e 05 apresentam cada uma um único ato de fala completamente descontextualizado de uma personagem que não é nem mesmo identificada, servindo assim apenas como exemplo do uso literário de uma determinada estrutura gramatical; sinal que nos remete aos fundamentos e procedimentos da Metodologia Tradicional. (ocorrência 01: *Le petit chat est mort* – passé composé; ocorrência 04: *On ne fait pas briller ses lunettes avec du cirage noir* – verbe auxiliaire faire suivi d’infinitif; ocorrência 05: *Nous marier? Des gens qui s’aiment!* – pronom relatif qui).

¹⁰¹ RAILLARD, 1985, opus citatum.

¹⁰² RAILLARD, 1986, opus citatum.

¹⁰³ Ibidem, p.03.

É mister salientar que a ocorrência de número 01, representando inclusive o primeiríssimo fragmento de texto teatral abordado pelo conjunto didático *Archipel*¹⁰⁴, se constitui como um sinal flagrante da máxima negligência no que diz respeito ao texto teatral inserido como suporte ao desenvolvimento de uma competência de leitura em língua estrangeira. Em virtude da composição gráfica da página, somos levados a inferir que o fragmento textual destacado por meio de um fundo mais escuro corresponde a um fragmento do texto teatral *L'école des femmes* de Molière. No entanto, relendo o texto completo da referida obra não localizamos o diálogo reproduzido no Cahier d'exercices Archipel I, mas apenas a célebre frase *Le petit chat est mort* que faz parte do seguinte diálogo teatral escrito por Molière¹⁰⁵:

ACTE II - SCÈNE V

(Arnolphe, Agnès)

ARNOLPHE

La promenade est belle.

AGNÈS

Fort belle.

ARNOLPHE

Le beau jour!

AGNÈS

Fort beau!

ARNOLPHE

460 Quelle nouvelle?

AGNÈS

Le petit chat est mort.

ARNOLPHE

C'est dommage: mais quoi

Nous sommes tous mortels, et chacun est pour soi.

Lorsque j'étais aux champs n'a-t-il point fait de pluie?

¹⁰⁴ São profundamente questionáveis as concepções de “Teatro” e de “texto teatral” “exemplar” das autoras de *Archipel* reveladas por essa inserção de um fragmento de Molière como primeiríssimo fragmento teatral do conjunto didático. Quais seriam os critérios subjacentes à escolha desse autor?

¹⁰⁵ MOLIÈRE. *L'école des femmes*. Disponível em: <http://www.toutmoliere.net/oeuvres/ecolfemm/acte2.html>. Acesso em: 15 nov. 2006.

AGNÈS

Non.

ARNOLPHE

Vous ennuyait-il?

AGNÈS

Jamais je ne m'ennuie.

ARNOLPHE

465 Qu'avez-vous fait encor ces neuf ou dix jours-ci?

AGNÈS

Six chemises, je pense, et six coiffes aussi.

ARNOLPHE, *ayant un peu rêvé.*

Le monde, chère Agnès, est une étrange chose.

Voyez la médisance, et comme chacun cause.

Quelques voisins m'ont dit qu'un jeune homme inconnu:

Était en mon absence à la maison venu;

470 Que vous aviez souffert sa vue et ses harangues.

Mais je n'ai point pris foi sur ces méchantes langues;

Et j'ai voulu gager que c'était faussement...

AGNÈS

Mon Dieu, ne gagez pas, vous perdriez vraiment.

ARNOLPHE

Quoi! c'est la vérité qu'un homme...

AGNÈS

475 Chose sûre.

Il n'a presque bougé de chez nous, je vous jure.

ARNOLPHE, *à part.*

Cet aveu qu'elle fait avec sincérité,

Me marque pour le moins son ingénuité.

Mais il me semble, Agnès, si ma mémoire est bonne,

480 Que j'avais défendu que vous vissiez personne.

AGNÈS

Oui: mais quand je l'ai vu, vous ignorez pourquoi,

Et vous en auriez fait, sans doute, autant que moi.

ARNOLPHE

Peut-être: mais enfin, contez-moi cette histoire.

[Grifo nosso]

O diálogo encontrado no *Cahier d'exercices Archipel 1* abaixo do “título” [sic] *Le petit chat est mort* nunca foi, portanto, escrito por Molière; trata-se provavelmente de um diálogo fabricado com fins didáticos como ilustração do emprego do *Passé Composé*, foco do exercício número onze, ao lado do qual foi inserida uma foto de atores interpretando a referida cena teatral no palco da *Comédie Française*, índice que reforça a leitura do diálogo fabricado como um fragmento escrito por Molière!

Enquanto que as ocorrências de números 02 e 03 correspondem a documentos de mera ilustração - “*descontraída*” como deseja Raillard - da situação comunicativa enfocada pelos exercícios, as ocorrências de números 06 e 07 fornecem exemplos do uso literário dos pronomes relativos *qui / que*, provocando no aprendiz muito mais um movimento de tensão do que de relaxamento.¹⁰⁶

Tendo sido extraídas do livro do aluno *Archipel 3*¹⁰⁷ as ocorrências de números 08 e 09 servem como motes literários, gatilhos para a produção oral, notadamente de debates, a respeito dos temas evocados pelas unidades nas quais os fragmentos teatrais estão inseridos (respectivamente *Dossiers Histoires d'OVNI* e *La ville*).¹⁰⁸ A diferença é que a ocorrência 08 introduz o tema geral da unidade, enquanto que a ocorrência 09 encerra o *dossier* (coroando o próprio conjunto didático) numa rubrica chamada *Pour le plaisir*¹⁰⁹.

Seja como for, em nenhuma das ocorrências exige-se do aprendiz um reconhecimento das especificidades do texto teatral. Contraditoriamente, vale lembrar que nas considerações preliminares do livro *Archipel 3*, os autores ressaltam não só sua preocupação com a diferenciação dos procedimentos discursivos próprios à escrita e à oralidade, mas também com a variabilidade dos documentos escritos, oriundos tanto de obras de reflexão contemporânea, quanto de obras literárias, restringindo-as, porém, aos romances e aos

¹⁰⁶ Vale a pena salientar ainda a falta de originalidade da autora, revelada não só pela repetição de um mesmo arcabouço de exercício focalizando os pronomes relativos *qui/que* tanto no primeiro volume do *Cahier d'exercices* (ocorrência número 06) quanto no segundo (ocorrência número 07), mas também a repetição na escolha do texto teatral *Ondine* de Jean Giraudoux nos dois volumes (ocorrências números 02 e 07).

¹⁰⁷ COURTILLON, Janine ; ARGAUD, Marc. *Archipel – livre 3*. Paris: Didier, 1987.

¹⁰⁸ *Histórias de Objetos Voadores Não Identificados e A cidade*.

¹⁰⁹ Para o prazer.

poemas. Em guisa de conclusão de suas considerações preliminares esclarecem sua posição quanto ao texto literário:

Se propusemos um certo número de textos literários que representam tantos olhares poéticos focalizando o mundo, os homens, seus sentimentos e seus sonhos, foi em virtude de considerar que a emoção estética é um fator de motivação para aprofundar o conhecimento de uma língua. O texto se torna descoberta, espelho e memória daquilo que sentimos, podendo também nos convidar à escritura.¹¹⁰

Ora, ao considerarmos que a leitura proficiente de um texto teatral está subordinada a processos de compreensão que o abordem na especificidade de sua textualização, não podemos negligenciar o aspecto literário que nele existe, como salienta Jean-Pierre Ryngaert (1995):

É um paradoxo do discurso teatral depender ao mesmo tempo da comunicação ordinária, da comunicação particular autor/espectador e da literatura, portanto da arte. (...) existem em todo texto de teatro relações entre os elementos materiais do discurso, independentemente de seus enunciadores. Existe em todo teatro digno desse nome um trabalho sobre a língua que faz com que haja um uso não comum da linguagem comum, sem que apareçam sempre as marcas de uma poesia devidamente repertoriada.¹¹¹

Amor Séoud (1997)¹¹² identifica na própria evolução da Didática do FLE uma das causas da crise vivenciada pela Didática da Literatura e critica a Metodologia Áudio-Visual por ter provocado o desaparecimento quase completo do tratamento pedagógico de textos literários na aquisição da competência de compreensão escrita em língua estrangeira.

¹¹⁰ *Si nous proposons un certain nombre de textes littéraires qui sont autant de regards poétiques portés sur le monde, les hommes, leurs sentiments et leurs rêves, c'est que nous pensons que l'émotion esthétique est un facteur de motivation pour approfondir la connaissance d'une langue. Le texte devient découverte, miroir et mémoire de ce que nous ressentons et peut aussi nous inviter à l'écriture.* (Ibidem, p.11)

¹¹¹ RYNGAERT, opus citatum, p. 117-118.

¹¹² SÉOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier / Didier 1997. (LAL – Langues et Apprentissage des Langues), p. 19-44.

Com efeito, nos anos 60-70, auge da Metodologia Áudio-Visual, criou-se uma polarização extremamente questionável que opõe de um lado uma “*língua natural, corrente, normal, neutra, usual, ao mesmo tempo espontânea e previsível*” e de outro uma “*bela língua literária que se constitui como o exclusivo lugar da elegância e do requinte da expressão*”; trata-se da noção de “*desvio*”, teorizada principalmente por Michael Riffaterre em seu *Traité de stylistique structurale* (1972)¹¹³ e retomada em várias obras pedagógicas, entre as quais se destaca *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire* de Michel Benamou (1971) por dizer respeito especificamente à Didática do Francês, Língua Estrangeira¹¹⁴:

*Que nos perdoem os teóricos da literatura de reduzir a literatura a somente três ordens de diferença : o **desvio**, a **estrutura** e a **conotação**. Assim, em nosso entender, a literatura se define ou porque se desvia da língua corrente, ou bem porque manifesta paralelos e oposições internas que lhe atribuem uma estrutura de forma ou de idéia, seja ainda porque provoca associações inusitadas. Essa definição não tem nem o rigor de uma teoria, nem a flexibilidade de uma descrição total – ela é pedagógica.*¹¹⁵

[Grifos do autor]

¹¹³ ALBERT; SOUCHON, opus citatum p. 17-18.

¹¹⁴ Michel Benamou é inclusive autor, ao lado de Jean Carduner, de um livro didático de FLE destinado ao nível avançado, fortemente marcado pela noção de “desvio”. Trata-se de BENAMOU, Michel ; CARDUNER, Jean. *Le moulin à paroles – niveau avancé*. 4^è. Edition revue et ransformée. Paris : Hachette :1974.

¹¹⁵ *Les théoriciens de la littérature voudront bien nous pardonner de réduire la littérature à trois ordres seulement de différence: l'écart, la structure et la connotation. Ainsi, pour nous, la littérature se définit soit parce qu'elle s'écarte de la langue courante, soit parce qu'elle manifeste des parallèles et des oppositions internes qui lui donnent une structure de forme ou d'idée, soit parce qu'elle provoque des associations inusitées. Cette définition n'a ni la rigueur d'une théorie, ni la souplesse d'une description totale – elle est pédagogique.* (BENAMOU, Michel. *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris: Hachette/Larousse, 1971, p. 07).

*O que é ler um texto literário estrangeiro? É primeiramente **decifrá-lo** palavra por palavra com um vocabulário disponível suficiente e as estruturas gramaticais necessárias. Em seguida, é **sentir**. Trata-se de tornar-se sensível a tal vício voluntário de lógica em um diálogo d'Ionesco, a tal manifestação de um arquétipo psicológico na obra de um poeta como Michaux, a tal eco particularizado da experiência provincial na obra de Flaubert. Em terceiro lugar, ler é ter acesso a uma experiência estética global, e ler poderia parar por aí. Mas no nosso ensino de grupo, ler é finalmente **interpretar**, em termos compreensíveis por todos, a experiência da leitura.*¹¹⁶

[Grifos do autor]

Fundamentando-se na oposição de Daniel COSTE (1969)¹¹⁷ a aqueles que consideram que o trabalho pedagógico visando à apreciação literária é concebível apenas - tanto para os aprendizes estrangeiros como para os jovens francófonos – assim que os fundamentos da língua falada e da língua escrita usuais tenham sido solidamente estabelecidos, Séoud (1997) analisa:

*...com a ajuda da estilística do desvio, desenvolve-se a idéia de que a língua literária é uma **língua à parte**, muito distinta da língua da comunicação usual. E chega-se até mesmo à conclusão de que a aquisição da língua literária supõe um pré-requisito, que o domínio da norma deve preceder o do desvio (...) Isto quer dizer concretamente que o texto literário se vê expulso do campo da aprendizagem lingüística, tendo sido substituídos a toque de caixa por documentos pluricodificados de natureza variada: imagens, anúncios publicitários, narrativas fílmicas e outros “documentos autênticos”, toda espécie de escritos não literários.*¹¹⁸

[Grifo do autor]

¹¹⁶ *Qu'est-ce que lire un texte littéraire étranger? C'est d'abord le **déchiffrer** mot à mot avec un vocabulaire disponible suffisant et les structures grammaticales nécessaires. Ensuite, c'est **sentir**. Il s'agit de devenir sensible à tel vice volontaire de logique dans un dialogue d'Ionesco, à telle manifestation d'un archétype psychologique chez un poète comme Michaux, à tel écho particularisé de l'expérience provinciale chez Flaubert. En troisième lieu, lire, c'est accéder à une expérience esthétique globale, et lire pourrait s'arrêter là. Mais, dans notre enseignement de groupe, lire c'est finalement **interpréter**, en termes compréhensibles par tous, l'expérience de la lecture. (Ibidem, p. 10-11).*

¹¹⁷ COSTE, Daniel. Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire. *Le Français dans le monde*, Paris : Hachette / Larousse, n° 65, p. 73-78, 1969.

¹¹⁸ *...on passe, la stylistique de l'écart aidant, à l'idée que la langue littéraire est une **langue à part** très distincte de la langue de la communication usuelle. Et on en arrive même, en fin de compte, à l'idée que l'acquisition de la langue littéraire suppose un pré-requis, que la maîtrise de la norme doit précéder celle de l'écart (...) Cela veut dire concrètement que le texte littéraire est expulsé du domaine de l'apprentissage linguistique, où sont introduits à sa place, tambour battant, des documents pluricodés de nature variée: images, spots publicitaires, récits filmiques et autres “documents authentiques”, toutes sortes d'écrit non littéraires. (SEOUD, opus citatum, p. 27.).*

Criticando a estilística do desvio e suas conseqüências nefastas na Didática do Francês, Língua Estrangeira, Albert e Souchon (2000) sustentam que a língua literária não se desvia da língua comum, argumentando que a primeira extrai sua matéria-prima da segunda, da qual é dependente; a literatura é uma arte que utiliza as palavras que pré-existem a ela, assim como as cores e os sons pré-existem à pintura e à música. A especificidade do trabalho de um escritor reside no objetivo de sua empreitada: com uma intenção estética e não prática, empregar a língua em um processo de escritura cuja finalidade é a própria escritura.¹¹⁹

Utilizando a expressão de Roland Barthes, Jean Peytard (1982) ressalta que o texto literário é um *espaço de linguagem*:

*... o problema é compreender esse « espaço de linguagem » como o de uma « disponibilidade polisêmica », onde melhor que em qualquer outro lugar, a linguagem assinala seu funcionamento, seu trabalho, suas possibilidades. A escritura que instaura o texto como um prodigioso e surpreendente **laboratório linguageiro**, onde se tem a oportunidade de observar e de compreender o que é uma língua. Conceber a literatura como o produto da linguagem em trabalho permitiria conciliar ensino da língua e literatura.*¹²⁰

[Grifos do autor]

¹¹⁹ ALBERT ; SOUCHON, opus citatum, p. 18.

¹²⁰ ... le problème est de comprendre cet « espace de langage » comme celui d'une « disponibilité polysémique », où mieux que nulle part ailleurs, le langage signale son fonctionnement, son travail, ses possibilités. L'écriture instaurant le texte comme un prodigieux et étonnant **laboratoire langagier**, où l'on a la chance d'observer et de comprendre ce que c'est qu'une langue. Concevoir la littérature comme le produit du langage au travail permettrait de concilier enseignement de la langue et littérature. (PEYTARD, Jean (Org.). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier /Crédif, 1982, p. 11)

Retomando as críticas de Daniel Coste (1982) aos excessos de certos fiéis dos documentos autênticos, Séoud (1997) afirma que a língua e sua aprendizagem lhes parecem como *uma maquinaria complexa que exige ajustes cuidadosos e uma montagem tão exata quanto gradual, não necessariamente peça por peça, mas sub-conjunto por sub-conjunto*.¹²¹

Ainda segundo Séoud (1997):

*Produz-se, assim, na estrutura pedagógica de conjunto, uma combinatória, uma organização arquitetural cumulativa tal que um texto literário parece ali dificilmente tratável; sua intrusão estaria sobremaneira arriscada a perturbar o sistema como um todo. A exclusão da literatura não é, portanto, um caso pensado teórico, mas parece inerente à lógica interna deste sistema.*¹²²

Segundo Coste (1982)¹²³, a Didática do FLE de modo geral considerava ainda na década de oitenta o texto literário como pertencente ou bem a uma categoria impassível de compreensão por leitores ainda insuficientemente competentes em língua estrangeira, ou bem, como acusa Peytard (1988)¹²⁴, a uma categoria destinada simplesmente ao “*repouso do aprendiz*” depois de ter trabalhado rigorosamente uma lição do método:

¹²¹ ...*une machinerie complexe demandant des ajustements soigneux et d’abord un montage aussi exact que graduel, pas nécessairement pièce à pièce, mais sous-ensemble par sous-ensemble*”. (COSTE, Daniel. Apprendre la langue par la littérature? In: PEYTARD, Jean (Org.). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier/Didier, 1982. (LAL – Langues et Apprentissage des Langues), p. 69.)

¹²² *Il se produit alors, dans la structure pédagogique d’ensemble, une combinatoire, une organisation architecturale cumulative telle qu’un texte littéraire y paraît difficilement traitable, son intrusion risquant fort de perturber tout le système. L’exclusion de la littérature n’est donc pas un parti pris théorique, elle semble inhérente à la logique interne de ce système.* (SEOUD, opus citatum, p. 27.)

¹²³ COSTE, opus citatum., p. 69.

¹²⁴ PEYTARD, opus citatum., p. 14.

*Mas ainda assim acontece que o texto literário seja integrado numa progressão qualquer, mesmo que intervenha geralmente apenas em último lugar, quando é considerado decifrável a partir dos conhecimentos adquiridos anteriormente. Se é considerado inútil à aprendizagem linguageira, serve ao menos para justificá-la. Fiador exemplar do que foi aprendido, permite-se o luxo de estudá-lo um pouco para acalmar o aprendiz, mostrando-lhe que é capaz de compreendê-lo.*¹²⁵

Isabelle Gruca (1993) salienta, no entanto, que apesar da crise vivenciada pela Didática da Literatura e, de uma certa forma, graças ao debate metametodológico gerado em torno da definição de procedimentos pedagógicos adequados para a continuidade da aprendizagem de uma língua estrangeira em níveis intermediário e de aperfeiçoamento (problemática dos níveis 2 e 3), a Abordagem Comunicativa foi a grande responsável pelo retorno dos textos literários às páginas dos livros didáticos de Francês, Língua Estrangeira não só em níveis mais avançados, mas pelo contrário, desde o primeiro nível de aquisição. Fato que se confirma na análise feita pela pesquisadora dos conjuntos didáticos publicados a partir dos anos 80 no intuito de demonstrar que: o texto literário aparece em todos os níveis - mesmo se sua quantidade é variável de um método a outro - sendo cada vez mais representado na medida da evolução da aprendizagem; que o texto literário é submetido a explorações e tratamentos muito diversos de um livro para outro, sem que nenhuma revolução pedagógica seja apresentada; finalmente, que nem os metodólogos, nem os conceptores situam verdadeiramente sua posição quanto ao seu tratamento pedagógico.¹²⁶

¹²⁵ *Mais il arrive tout de même que le texte littéraire soit intégré dans une quelconque progression, même si en général il n'intervient qu'en dernier lieu, quand on pense qu'il est déchiffrable à partir des acquis antérieurs. S'il est inutile à l'apprentissage langagier, il sert au moins à le justifier. Garant exemplaire de ce qui a été appris, on se permet le luxe de l'étudier un peu pour sécuriser l'apprenant en lui montrant qu'il est capable de le comprendre.* (SEOUD, opus citatum, p. 28)

¹²⁶ GRUCA, opus citatum, p. 356-357.

A pesquisadora faz ainda as seguintes ressalvas:

...ao observar atentamente os temas de publicação e os objetos de pesquisa, percebemos que a literatura está longe de ser uma preocupação, ainda que

- quanto à **frequência da inserção do texto teatral** em relação a outros gêneros textuais: extremamente baixa;
- quanto aos **níveis de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira** pressupostamente necessários à inserção do texto teatral: desde o primeiro nível;
- quanto às **modalidades de inserção do texto teatral**:
 - ◆ inserções acompanhadas de propostas de exploração pedagógica: 25%;
 - ◆ inserções ilustrativas:
 - a. exemplo do uso literário de uma determinada estrutura gramatical: 41,66%;
 - b. exemplo de situação comunicativa: 16,66%;
 - c. mote para a produção oral (debate): 16,66%;
- quanto à **disponibilização do fragmento de texto teatral**:
 - ◆ somente em suporte escrito: 83,34%;
 - ◆ somente em suporte sonoro: 0%;
 - ◆ o mesmo texto está registrado em suporte escrito e sonoro: 16,66%;
- quanto às **finalidades didáticas** das propostas de exploração pedagógica do texto teatral¹²⁸:
 - ◆ caráter temático: 41,66%;
 - ◆ caráter meramente ilustrativo: 41,66%;
 - ◆ prazer do aprendiz: 25%;
 - ◆ caráter complementar ao núcleo rígido da unidade, focalizando a leitura em língua estrangeira: 16,66%;
 - ◆ transposição de situação comunicativa: 16,66%;
 - ◆ apreciação literária ao final de uma unidade: 16,66%;

¹²⁸ Visto que uma mesma proposta de exploração pedagógica pode ter várias finalidades didáticas, a soma total das porcentagens neste critério é superior a 100%.

- quanto à **tipologia das propostas de exploração pedagógica** do texto teatral¹²⁹:
- ♦ inserções sem nenhuma proposta explícita de exploração pedagógica: 75%;
 - ♦ a partir somente do suporte escrito:
 - a. levantamento no texto de elementos em função de indicações pré-estabelecidas: 20%;
 - b. mote para debate: 10%;
 - c. análise das características literárias: 10%;
 - d. transposição de situação comunicativa visando à produção escrita de uma cena teatral: 10%;
 - e. reformulações discursivas orais com o objetivo de verificação da decodificação escrita do texto principal: 10%;
 - f. reformulações discursivas orais a partir do texto secundário (indicações cênicas) com o objetivo de visualização cênica: 10%;
 - ♦ a partir somente do suporte oral: 0%;
 - ♦ a partir dos dois suportes:
 - a. transposição de situação comunicativa visando à produção oral através de jogos de papéis: 50%.
 - b. memorização do texto principal com posterior dramatização: 50%;

¹²⁹ Visto que a partir de um mesmo fragmento de texto teatral são sugeridas algumas propostas de exploração pedagógica, a soma total das porcentagens neste critério é também superior a 100%.

CAPÍTULO II
O Drama no livro didático, o drama de uma negligência:
Diagnóstico

Para que possamos pronunciar nosso diagnóstico a respeito do impacto das explorações pedagógicas dos fragmentos de textos teatrais no processo de aquisição da competência de leitura em língua estrangeira, é necessário colher outras evidências que confirmem ou refutem a hipótese de diagnóstico. Sendo assim, essa segunda fase de nosso procedimento científico tem uma dupla perspectiva: por um lado, verificar se as evidências de negligência com relação ao texto teatral levantadas e analisadas no conjunto didático *Archipel* correspondem ou não a um posicionamento generalizado por parte dos conceitores de livros didáticos de Francês, Língua Estrangeira; por outro lado, analisar as funções (ou disfunções) dos tratamentos pedagógicos do texto teatral no processo de aquisição da competência de leitura em língua estrangeira. Para tanto, procedemos a exames clínicos dos seguintes conjuntos didáticos: *Le Nouveau Sans Frontières*, *Le Nouvel Espaces*, *Panorama*, *Tempo*, *Forum*, *Campus*, *Escales* e *Alter-Ego*.¹³⁰

Destacaremos em nossa discussão apenas as ocorrências que de algum modo contribuem para confirmar ou refutar os dados já apresentados, bem como para ampliar nossa visão da problemática. Seria extremamente fastidioso e repetitivo analisar cada uma das inserções de fragmentos teatrais. Colocamos à disposição dos leitores no Anexo 1 desta tese as tabelas que confeccionamos a partir da análise dos conjuntos didáticos e que contêm todas as ocorrências¹³¹.

Percorrendo as tabelas, o que de pronto nos salta aos olhos é a quantidade de textos teatrais inseridos com a finalidade didática de apreciação literária. É o caso dos livros didáticos *Nouveau Sans Frontières 2*, *Nouveau Sans Frontières 3*, *Le Nouvel Espaces 3*, *Bonne Route 3* e *Tempo 2*. Os dados de nossa modesta pesquisa confirmam, portanto, a detalhadíssima e requintada análise de Isabelle Gruca (1993)¹³² a respeito da reinserção do texto literário junto aos documentos autênticos, operada pelos conjuntos didáticos que se auto-proclamam como pertencentes à Abordagem Comunicativa, apesar de que nem sempre - para não dizer quase

¹³⁰ Tratando-se de uma pesquisa qualitativa que tem como suporte metodológico o paradigma indiciário, decidimos trabalhar com livros didáticos publicados a partir dos anos oitenta do século XX que consideramos mais significativos, seja por representarem uma mudança radical de paradigma metodológico (*Archipel*), seja por sua ainda grande utilização no Brasil contemporâneo (*Le Nouveau Sans Frontières*, *Le Nouvel Espaces*, *Panorama*, *Tempo*, *Forum*, *Campus*), ou bem por representarem alguns dos recentes lançamentos de duas diferentes editoras (*Escales* – Éditions Clé International e *Alter-Ego* – Éditions Hachette).

¹³¹ Ver Anexo 1 desta tese: Textos teatrais nos livros didáticos de Francês, Língua Estrangeira.

¹³² GRUCA, opus citatum, 328-498 passim.

nunca - o rótulo mercadológico resista ao exame criterioso de um microscópio metodológico. Observa-se, contudo, que o texto teatral é completamente expulso do primeiro volume, ao passo que textos literários de outros gêneros, notadamente poemas, obtêm geralmente um lugar privilegiado.

Como exemplo típico desta inserção com a finalidade didática de apreciação literária, destacamos o fragmento de *Le Misanthrope* de Molière¹³³, disponibilizado como último documento da primeira lição da segunda unidade do livro didático *Le Nouveau Sans Frontières 3*¹³⁴ :



À travers la littérature... L'AMOUR AVEUGLE

Au cours d'une discussion sur l'amour, Alceste, personnage principal de la pièce de Molière *Le Misanthrope* (1667), affirme : « Plus on aime quelqu'un, moins il faut qu'on le flatte. » Une jeune femme lui répond.



L'amour, pour l'ordinaire, est peu fait à ces lois,
Et l'on voit les amants⁽¹⁾ vanter toujours leurs choix;
Jamais leur passion n'y voit rien de blâmable,
Et dans l'objet aimé tout leur devient aimable :
Ils comptent les défauts pour des perfections,
Et savent y donner de favorables noms.
La pâle est aux jasmins en blancheur comparable;
La noire⁽²⁾ à faire peur, une brune adorable;
La maigre a de la taille et de la liberté;
La grasse est dans son port pleine de majesté;
La malpropre sur soi, de peu d'attraits chargée⁽³⁾,
Est mise sous le nom de beauté négligée;
La géante paraît une déesse aux yeux;
La naine, un abrégé des merveilles des cieux;
L'orgueilleuse a le cœur digne d'une couronne;
La fourbe⁽⁴⁾ a de l'esprit; la sotte est toute bonne;
La trop grande parleuse est d'agréable humeur;
Et la muette garde une honnête pudeur.
C'est ainsi qu'un amant dont l'ardeur est extrême
Aime jusqu'aux défauts des personnes qu'il aime.

(Acte II, scène 4)

(1) personne qu'on aime.

(2) au teint bronzé par le soleil (au 17^e siècle la mode était au teint blanc et on se protégeait soigneusement du soleil).

(3) qui est peu attirante.

(4) hypocrite et sournoise.

- Montrez comment l'amoureux transforme en qualités les défauts de la personne qu'il aime.
- Imaginez comment l'amoureux ou l'amoureuse pourrait transformer les défauts suivants en qualités : la paresse – la rudesse ou la brutalité – l'orgueil – l'avarice – la maladresse – l'infidélité, etc.

¹³³ MOLIÈRE. *Le Misanthrope*. Paris: J'ai lu, 2004. (Librio Théâtre).

¹³⁴ GIRARDET, Jacky ; CRIDLIG, Jean-Marie et alii. *Le Nouveau Sans Frontières 3*. Paris : Clé International, 1990, p. 71.

Destinado a adolescentes e adultos tendo atingido um patamar de aproximadamente 300 horas de francês, o livro didático *Le Nouveau Sans Frontières 3* comporta dezesseis lições, regrupadas em quatro grandes unidades. Cada lição é esquematicamente constituída por duas seqüências, contendo três módulos cada : *Diálogos e Documentos*, apresentando a língua em sua dimensão « *autêntica* » ; *Gramática e Vocabulário*, apresentando a língua em sua dimensão « *didática* » ; *Atividades*, apresentando a língua em sua dimensão « *produtiva* » . Inserido no módulo « *produtivo* », uma rubrica *Littérature* contendo um trecho de obra literária (romance, poesia, ensaio e teatro¹³⁵) encerra cada lição, com o objetivo de « *propiciar prioritariamente um trabalho sobre a língua e acessoriamente ao desenvolvimento de uma sensibilidade literária e ao estabelecimento de parâmetros para uma história da literatura* »¹³⁶.

Cabe, portanto, verificar se esse « *trabalho prioritário sobre a língua* » se efetiva nas atividades propostas a partir dos fragmentos teatrais. No caso específico do fragmento de Molière, a proposta de tratamento pedagógico focaliza nitidamente a língua, uma vez que os autores do livro didático solicitam que o aprendiz demonstre no texto de que maneira o enamorado transforma em qualidades os defeitos da pessoa amada para que, em seguida, aplique as mesmas estruturas sintáticas para transformar os seguintes defeitos em qualidades : a preguiça, a grosseria ou a brutalidade, o orgulho, a avareza, a inépcia, a infidelidade, etc.

¹³⁵ Dos dezesseis trechos literários, quatro são fragmentos teatrais (25%).

¹³⁶ CRIDLIG, Jean-Marie ; GIRARDET, Jacky. *Le Nouveau Sans Frontières 3 – Livre du professeur*. Paris : Clé International, 1991, p. 03-08.

Contudo, a concepção de « língua » assim revelada pela atividade contradiz de maneira espetacular os fundamentos da Abordagem Comunicativa e nos remete aos pressupostos da Metodologia Tradicional, baseados no método gramática-versão ; impressão ampliada, diga-se de passagem, pelo critério de escolha do fragmento : o « *bom francês* », « *la belle langue de Molière et de Racine* » !¹³⁷

Como um outro exemplo deste “trabalho prioritário sobre a língua”, desta vez se contrapondo nitidamente à noção de “desvio” mencionada anteriormente, destacamos o seguinte fragmento de *Antigone* de Jean Anouilh¹³⁸, última atividade da segunda lição da terceira unidade do mesmo livro didático¹³⁹:

¹³⁷ Procedimentos similares com a finalidade didática de apreciação literária encontram-se disseminados nas páginas do livro didático *Bonne Route 3*, no qual foram inseridos textos literários de diversos gêneros (sendo somente dois teatrais: *Le Bourgeois Gentilhomme* de Molière e *Le soulier de satin* de Paul Claudel) na rubrica de abertura de cada lição, tomados como documentos de base para a aprendizagem da língua estrangeira. Os autores chegam até a declarar explicitamente na introdução do livro seu posicionamento a favor da “*belle langue de Molière et de Racine* » : « **alguns belos textos, escritos pelos maiores de nossos escritores, serão a referência. Fazemos com que dialoguem com textos de autores contemporâneos e artigos extraídos de jornais ou de revistas recentes. Percebe-se aí uma espécie de jogo entre os espíritos mais cultos de ontem e de hoje. Deste encontro entre literatura e civilização, que são como dois olhares focados sobre um mesmo tema, deve nascer um enriquecimento pessoal no qual o domínio progressivo e mais seguro do manejo da língua no nível da abstração será da maior importância.** » [Grifos nossos] (« *Quelques beaux textes, écrits par les plus grands de nos écrivains, seront la référence. Nous les faisons dialoguer avec des textes d’auteurs contemporains et des articles tirés de quotidiens ou de magazines récents. Il y a là comme un jeu entre les esprits les plus avertis d’hier et d’aujourd’hui. De cette rencontre entre littérature et civilisation, qui sont comme deux regards posés sur un même thème, doit naître un enrichissement personnel où la maîtrise progressive et plus sûre du maniement de la langue au niveau de l’abstraction ne sera pas le moindre avantage* »). (GIBERT, Pierre ; GREFFET, Philippe et alii. *Bonne Route 3*. Paris : Hachette, 1990, p.02)

¹³⁸ ANOUILH, Jean. *Antigone*. Paris: Éditions de la Table Ronde, 1947. (Théâtre).

¹³⁹ GIRARDET; CRIDLIG, opus citatum, p. 135.



À travers la littérature... ANTIGONE de Jean Anouilh

79

Étéocle (fils d'Édipe) monte sur le trône de Thèbes. Son frère Polynice lui dispute le pouvoir et les deux frères s'entretuent. Leur oncle Créon devient alors roi de Thèbes et interdit, en accord avec les lois, que l'on donne une sépulture au traître Polynice. Mais Antigone, sœur de Polynice, s'obstine au péril de sa vie à vouloir accomplir les rites funéraires sacrés sur le cadavre de son frère. Créon essaie de l'en empêcher. Il lui montre qu'une vie heureuse vaut mieux qu'un acte d'héroïsme inutile. Il lui conseille d'aller retrouver son fiancé Hémon.

CRÉON

Marie-toi vite, Antigone, sois heureuse. La vie n'est pas ce que tu crois. C'est une eau que les jeunes gens laissent couler sans le savoir, entre leurs doigts ouverts. Ferme tes mains, ferme tes mains, vite. Retiens-la. Tu verras, cela deviendra une petite chose dure et simple qu'on grignote, assis au soleil. Ils te diront tous le contraire parce qu'ils ont besoin de ta force et de ton élan. Ne les écoute pas. Ne m'écoute pas quand je ferai mon prochain discours devant le tombeau d'Étéocle. Ce ne sera pas vrai. Rien n'est vrai que ce qu'on ne dit pas... Tu l'apprendras toi aussi, trop tard, la vie c'est un livre qu'on aime, c'est un enfant qui joue à vos pieds, un outil qu'on tient bien dans sa main, un banc pour se reposer le soir devant sa maison. Tu vas me mépriser encore, mais de découvrir cela, tu verras, c'est la consolation dérisoire de vieillir, la vie, ce n'est peut-être tout de même que le bonheur.

ANTIGONE murmure, le regard perdu.

Le bonheur...

CRÉON a un peu honte soudain.

Un pauvre mot, hein?

ANTIGONE doucement.

Quel sera-t-il, mon bonheur? Quelle femme heureuse deviendra-t-elle, la petite Antigone? Quelles pauvretés faudra-t-il qu'elle fasse elle

aussi, jour par jour, pour arracher avec ses dents son petit lambeau de bonheur? Dites, à qui devra-t-elle mentir, à qui sourire, à qui se vendre? Qui devra-t-elle laisser mourir en détournant le regard?

CRÉON hausse les épaules.

Tu es folle, tais-toi.

ANTIGONE

Non, je ne me tairai pas! Je veux savoir comment je m'y prendrai, moi aussi, pour être heureuse. Tout de suite, puisque c'est tout de suite qu'il faut choisir. Vous dites que c'est si beau la vie. Je veux savoir comment je m'y prendrai pour vivre.

CRÉON

Tu aimes Hémon?

ANTIGONE

Oui, j'aime Hémon. J'aime un Hémon dur et jeune; un Hémon exigeant et fidèle, comme moi. Mais si votre vie, votre bonheur doivent passer sur lui avec leur usure, si Hémon ne doit plus pâlir quand je pâlis, s'il ne doit plus me croire morte quand je suis en retard de cinq minutes, s'il ne doit plus se sentir seul au monde et me détester quand je ris sans qu'il sache pourquoi, s'il doit devenir près de moi le monsieur Hémon, s'il doit apprendre à dire « oui », lui aussi, alors je n'aime plus Hémon!

J. Anouilh, *Antigone*, © Éd. La Table ronde 1946.

- Dans cette scène s'affrontent deux conceptions de la vie, du bonheur et de l'amour. Précisez-les.
- La première représentation d'Antigone eut lieu pendant la guerre de 39-45. Les acteurs portaient des vêtements modernes. Que symbolisaient les deux personnages pour les spectateurs de l'époque?

A proposta de exploração pedagógica descrita no livro do professor¹⁴⁰ sugere que antes que se proceda à leitura do fragmento propriamente dito, o mito de Antígona seja contado, não explicitando, porém, nem de que forma, nem por quem (pelo professor ou pelo(s) aprendiz(es)?). Apesar de sua formulação extremamente vaga, o procedimento não deixa de

¹⁴⁰ CRIDLIG; GIRARDET, opus citatum, p. 111.

ser pertinente, contanto que a tarefa seja realizada pelo aprendiz. Incitando-o a mobilizar estratégias cognitivas que possibilitam a ativação de informações ou conhecimentos prévios, favoreceríamos a constituição do aprendiz como *sujeito-leitor-construtor*, conduzindo-o a firmar no fragmento textual primeiras balizas a partir das quais começaria a percorrer marcas de sentido pertinentes a ele.

Supomos que estes conhecimentos prévios não se restringiriam, aliás, ao mito grego. Imaginamos que os aprendizes seriam capazes de trazer à tona em sala de aula algumas das releituras artísticas que a partir dele foram criadas em diversas linguagens (teatro, cinema, pintura, etc.), inter-relacionando-as; o que sem dúvida faria incidir outras luzes sobre o fragmento de Anouilh, levando o aprendiz a um movimento de compreensão do fragmento teatral como partitura textual destinado à encenação. O aprendiz se constituiria então como *sujeito-leitor-encenador*.

Retomando a proposta de exploração pedagógica tal qual foi formulada no livro do professor, os autores recomendam a leitura do fragmento sem, no entanto, indicar de que maneira o aprendiz deveria entrar no texto. Infere-se, portanto, que os aprendizes procederiam a uma leitura linear a partir da qual, em duplas, executariam um levantamento de elementos textuais em função das indicações pré-estabelecidas pelo enunciado da atividade: concepções da vida, da felicidade e do amor das personagens Créon e Antigone. Após o levantamento, sugere-se um primeiro debate a respeito dessas concepções e, em seguida, um outro debate sobre a primeira encenação de *Antigone* de Anouilh, ocorrida durante a Segunda Guerra Mundial e a respeito da qual são fornecidas informações sobre os figurinos utilizados (roupas modernas). Os aprendizes são assim questionados a respeito da simbologia desse signo teatral naquela encenação.

Observa-se, portanto, que - apesar do caráter tradicional no que diz respeito à abordagem da decodificação do texto (leitura linear) - o levantamento das concepções das personagens e o primeiro debate exigem dos aprendizes o estabelecimento não-linear de inter-relações entre os enunciados e os enunciadores. É particularmente digno de nota que para realizar as tarefas solicitadas os aprendizes deverão ativar conhecimentos lingüístico-discursivos que correspondem justamente ao núcleo rígido da lição em que o fragmento está inserido: a

expressão da oposição e do convencimento do interlocutor no domínio discursivo da argumentação.

A concepção de « língua » subjacente à atividade é desta vez coerente com os fundamentos da Abordagem Comunicativa. Demonstra-se assim uma oscilação teórica dos autores do livro didático *Nouveau Sans Frontières 3* quanto às concepções de « língua » e de « literatura » que adotam : ora concebem-nas como « *la belle langue de Molière et de Racine* » a ser admirada como modelo máximo das potencialidades estilísticas da língua francesa, ora concebem a língua em sua dimensão enunciativa dentro de um texto literário.

Se as propostas de exploração pedagógica a partir do fragmento de *Antigone* de Jean Anouilh parecem, a nosso ver, plenamente coerentes com a posição frente ao texto literário declarada pelos autores no livro do professor, bem como com o domínio discursivo focalizado, os procedimentos sugeridos para a compreensão dos seguintes fragmentos de *Marius* de Marcel Pagnol¹⁴¹ e de *La guerre de Troie n'aura pas lieu* de Jean Giraudoux¹⁴² nos sinalizam em contrapartida uma indefinição de objetivos que nos conduz novamente à apreciação literária ilustrativa - para não dizer dispensável – inserida ao final de uma unidade, oferecida ao repouso e ao prazer do aprendiz.¹⁴³

¹⁴¹ PAGNOL, Marcel. *Marius*. Paris: Fallois, 2004.

¹⁴² GIRAUDOUX, Jean. *La guerre de Troie n'aura pas lieu*. Paris: Larousse, 1998.

¹⁴³ GIRARDET; CRIDLIG, opus citatum, p. 55, 94, 95.



À travers la littérature

Les trois pièces de Marcel Pagnol *Marius*, *César* et *Fanny* mettent en scène des personnages typiques du Marseille des années 30. Portées à l'écran en 1930, elles ont connu jusqu'à une époque récente un immense succès populaire.

César tient un café sur le Vieux-Port à Marseille. Son fils Marius et la jeune Fanny sont amoureux l'un de l'autre, mais Marius hésite à se déclarer. Il est attiré par la mer et veut devenir marin. Un riche bourgeois veuf, Panisse, demande Fanny en mariage.

La mère de Fanny, Honorine, qui connaît les sentiments de sa fille, va alors trouver César. La scène se passe le soir dans le café de César. Les deux personnages sont seuls.



CÉSAR (*stupéfait*)

Comment! Panisse veut épouser Fanny?

HONORINE (*elle explose*)

Marius lui a dit qu'il ne pouvait pas l'épouser!

HONORINE

Il me l'a demandée ce matin.

CÉSAR

Pourquoi?

CÉSAR



Raimu et Alida Rouffe dans *Marius*.

CÉSAR

Hé! doucement, Norine, doucement! Il la refuse. Eh bien, nous allons l'attendre ici, et puis nous lui demanderons pourquoi.

HONORINE

Ah! non! Pas devant moi!

CÉSAR

Pourquoi?

HONORINE

Et pourquoi elle lui en parlerait?

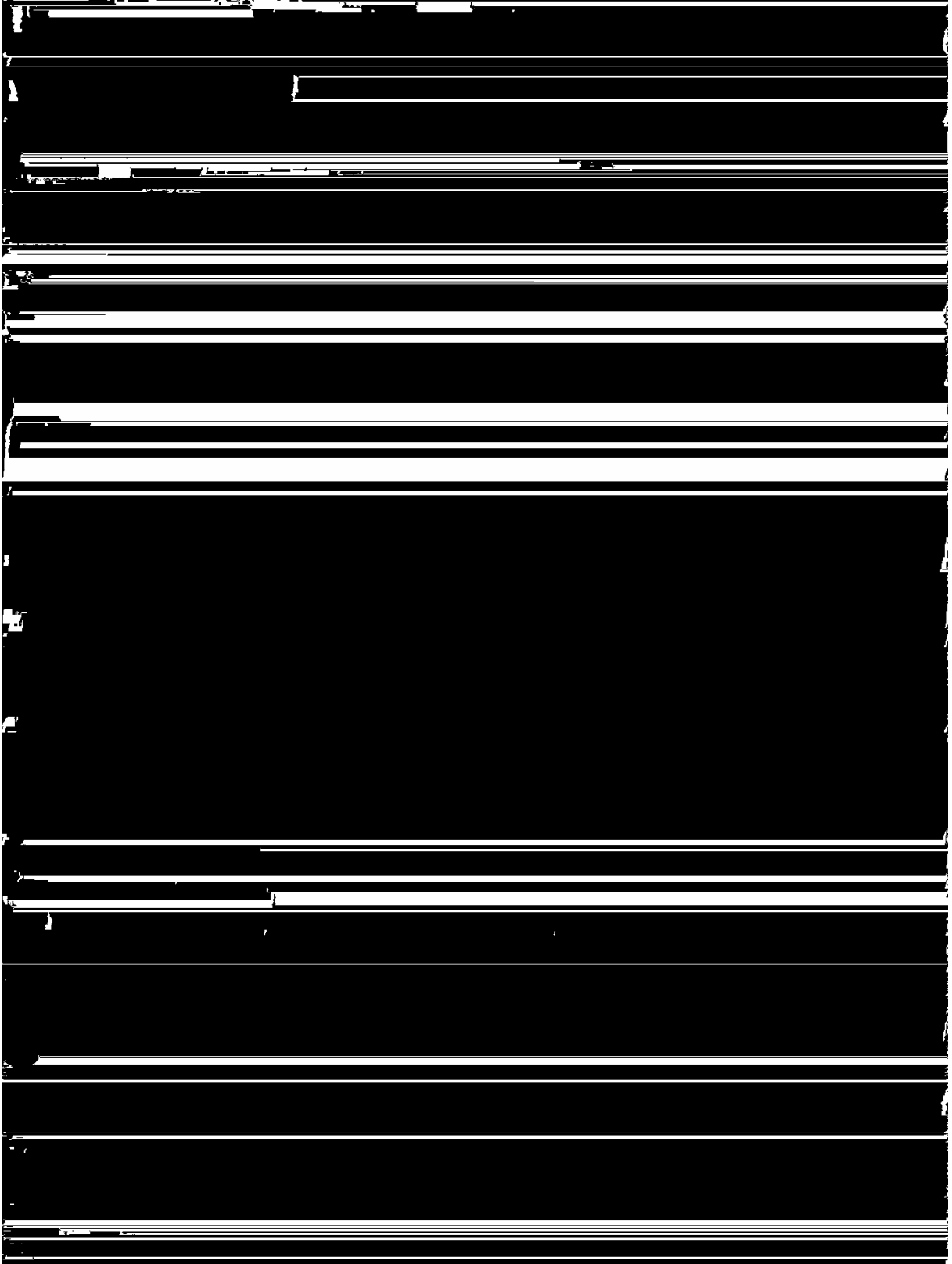
CÉSAR

Parce que si vous connaissez les hommes, moi je connais les femmes. Quand ils seront mariés, à la moindre dispute, elle lui dira : « Et dire que pour toi, j'ai refusé Panisse, un homme qui avait des cent mille francs! Maintenant, je serais riche j'aurais la bonne et

**À travers la littérature... la guerre**

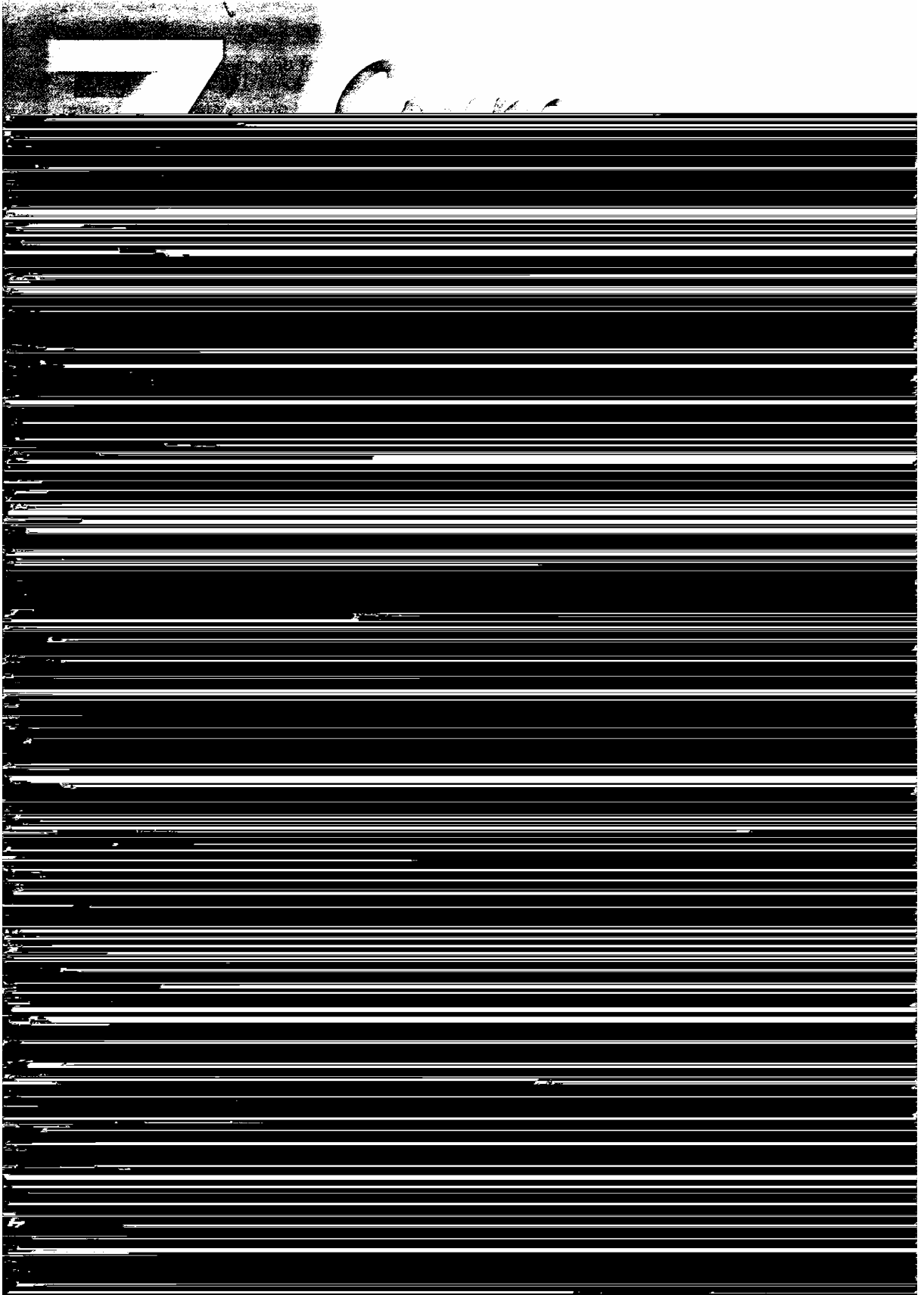
Le théâtre français du milieu du 20^e siècle a été profondément marqué par la guerre (peur de la guerre – guerre vécue – guerre froide après 1945).

Joué en 1935, *La guerre de Troie n'aura pas lieu* de Giraudoux est une fantaisie tragique sur le célèbre



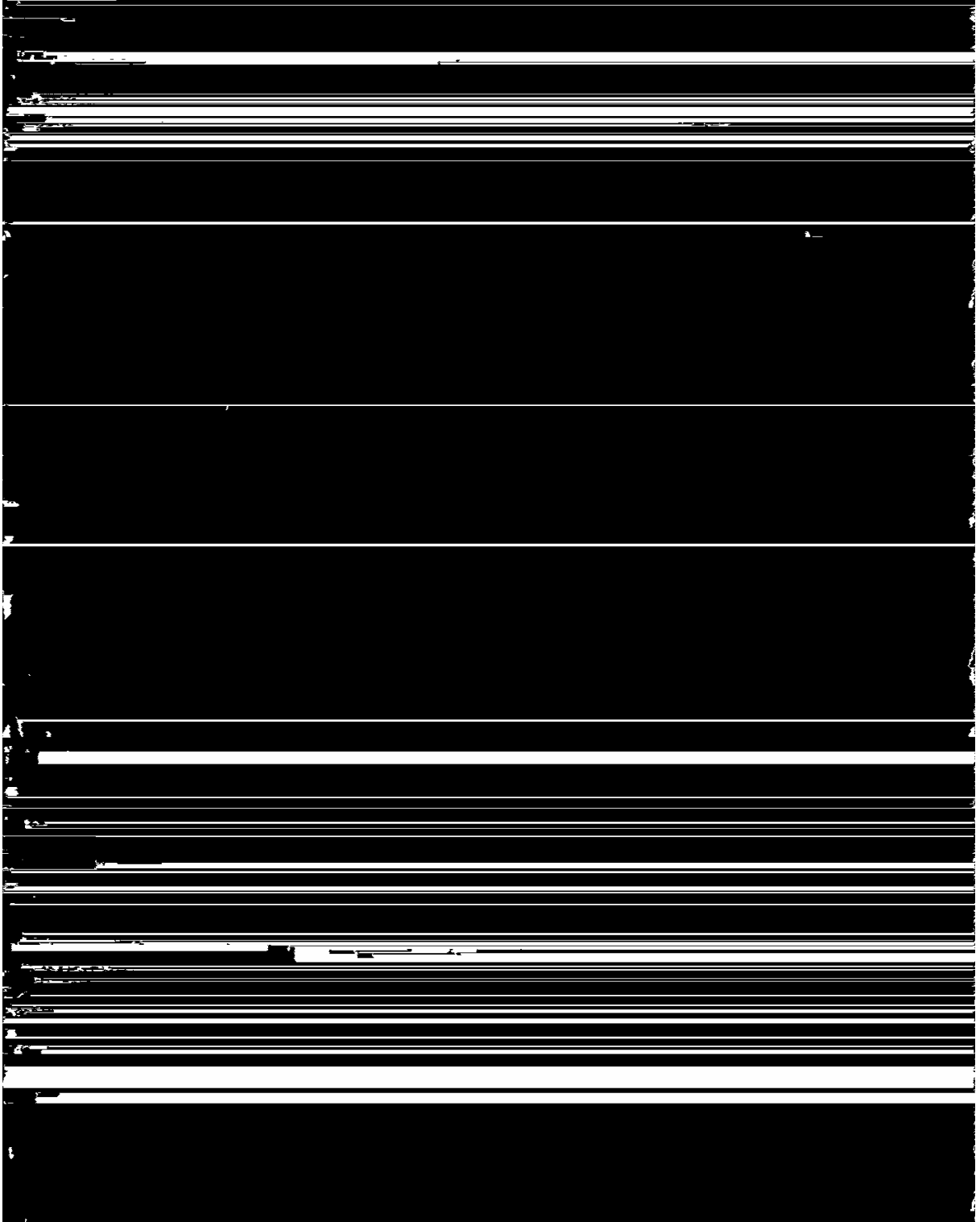
Apesar de disponibilizar o fragmento de *Marius* em dois suportes (escrito e sonoro), os autores do livro didático sugerem primeiramente uma leitura silenciosa e linear para que em seguida os aprendizes, mantendo o suporte escrito sob os olhos, escutem a gravação com o objetivo de fazer notar ao mesmo tempo o sota

Rostand¹⁴⁷ (Rubrica *Espace Société*), *Quand les Afriques s'affrontent* de Tandundu Bisikisi¹⁴⁸ (Rubrica *Espace Francophonie*), *Les cœurs avides* de Gabriel Marcel¹⁴⁹ (Rubrica *Espace Société*), *La Leçon* de Eugène Ionesco¹⁵⁰ (Rubrica *Espace Francophonie*), *L'Apollon de Bellac* de Jean Giraudoux¹⁵¹ (Rubrica *Espace Société*). O segundo livro didático oferece à leitura fragmentos dos seguintes textos teatrais: *Art* de Yasmina Reza¹⁵², *Marius* de Marcel Pagnol¹⁵³, *Georges Dandin* de Molière¹⁵⁴, *Le Bourgeois Gentilhomme* de Molière¹⁵⁵



Voici le début d'une pièce de théâtre qui a eu beaucoup de succès en France.

MARC [seul]. 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



LE DIALOGUE THÉÂTRAL

Marius et Fanny

ou le conflit entre les sentiments et les aspirations

La scène se passe à Marseille, sur le Vieux Port, dans les années vingt. Marius, fils du patron de bar César, et qui n'a d'autre avenir que celui de prendre la succession de son père, aime Fanny, la fille d'une vendeuse de poissons. Fanny, qui est amoureuse de Marius, est aussi courtisée par Panisse, un riche commerçant beaucoup plus âgé qu'elle.

L'aventure amoureuse entre Marius et Fanny dure depuis quelque temps et les deux jeunes gens envisagent de se marier mais Marius hésite... Il a toujours été attiré par la mer. Il a toujours rêvé de partir pour des îles lointaines... Justement, dans le Vieux Port, un bateau s'apprête à partir pour les Îles Sous-le-Vent. Il manque un homme d'équipage. On propose la place à Marius qui est tenté mais finalement refuse. Fanny a surpris la conversation



FANNY

Marius, je n'ai pas écouté, mais j'ai entendu.

MARIUS

Tu as entendu que je tiens ma parole... Le bateau s'en va, j'ai ma place à bord et moi je suis ici ! Je lave les verres et j'astique le comptoir.

FANNY

Ça prouve que tu es honnête. Eh bien moi aussi, je suis honnête... Je ne suis pas un piège, Marius... Si tu veux partir, tu es libre.

MARIUS

Tu ne penses pas ce que tu dis. C'est maintenant que tu me tends le piège. Tu veux voir ce que je vais faire : eh bien tu le vois : je reste avec toi.



FANNY

J'ai bien réfléchi, Marius. Depuis plus d'un mois, je te regarde et j'ai bien vu que tu regrettes ce qui nous est arrivé, mais que tu restes pour réparer ta faute. Tu n'es responsable de rien : cette faute est mienne, ne t'en charge pas !

MARIUS

Alors, tu crois que je ne t'aime pas, quand je te fais un si grand sacrifice ?

FANNY

Je crois que tu m'aimes. À ta façon. Mais je sens bien que cette corde qui te tire ne se cassera jamais. Moi, je n'ai pas la force de te retenir... Et alors, puisqu'il te faut ta liberté, au moins que ce soit moi qui te la donne. Puisque c'est la mer que tu préfères, marie-toi avec la mer. Nous verrons plus tard...

MARIUS

C'est comme ça que tu m'aimes ?

FANNY

Oui, c'est comme ça. [...]

[Fanny promet à Marius que s'il part, elle l'attendra. Il finit par avouer son désir de partir.]

MARIUS (il crie)

Oui, j'ai envie, oui... Mais je trouve que tu acceptes ça bien facilement !

FANNY

Tu voudrais que je pleure, et que je m'accroche pour te garder...

MARIUS

Non, je ne le voudrais pas, mais j'en avais peur.

FANNY

Eh bien ne crains rien. Tu vois que je suis raisonnable et que je te comprends.

Cas de conscience

90

MARIUS (*brusquement*)
C'est ta mère qui t'a conseillée. Elle attend que je sois parti pour te vendre à Panisse !

FANNY
Si tu as besoin d'un prétexte, celui-là est bon. Et justement il m'a encore demandée ce matin...

MARIUS
Et qu'est-ce que tu lui as répondu ?

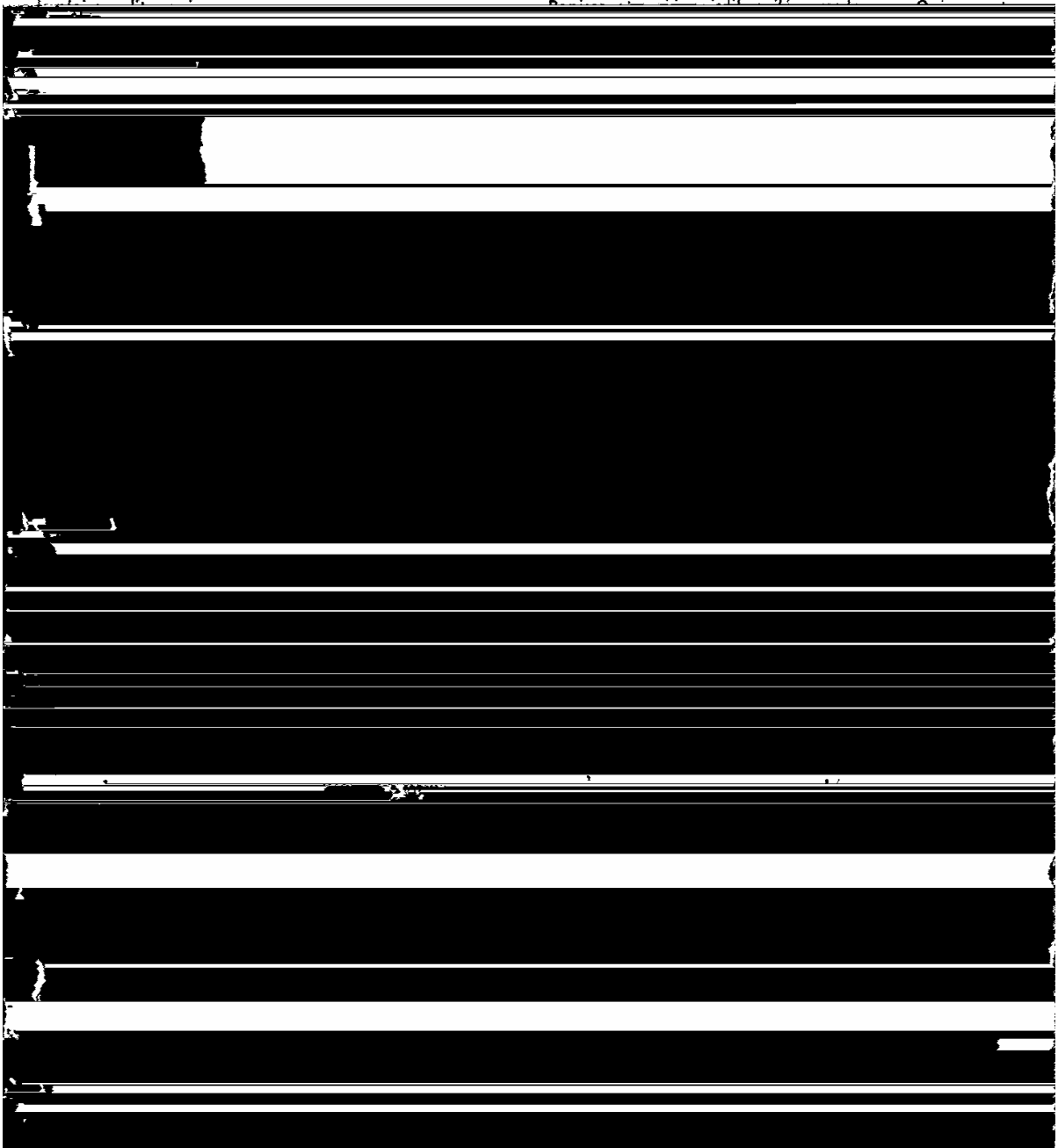
FANNY

l'avenir... Ma mère n'est plus jeune... Son travail la fatigue. L'amour n'est pas tout dans la vie. Il y a des choses plus fortes que lui...

MARIUS
Oui, l'argent...

FANNY
L'argent, la mer...

MARIUS
Chacun s'en va vers ce qu'il aime. Toi, épouse l'argent de



Orientando o aprendiz a imaginar para cada réplica “*o que se passa na cabeça da personagem*”, os autores do livro didático favorecem o estabelecimento de uma estratégia de leitura adequada ao diálogo teatral, visto que o aprendiz deverá analisar nos dois fragmentos textuais as condições de enunciação nas quais se encontram as personagens que interagem.

A partir do fragmento de *Art* os autores sugerem ainda um trabalho sobre a dimensão paralingüística (entonação de cada réplica) com a finalidade de preparar a realização de um recital ao final da unidade, cujo programa prevê a comunicação vocal dos poemas *Demain dès l'aube* de Victor Hugo, *L'invitation au voyage* de Charles Baudelaire, *Le dormeur du val* de Arthur Rimbaud, *Le Pont Mirabeau* de Guillaume Appolinaire, *Liberté* de Paul Éluard e *Le ciel est par-dessus le toit* de Paul Verlaine.

Quanto ao fragmento de *Marius*, é possível supor que a partir da análise das condições de enunciação na qual são levadas em conta inclusive as intenções profundas das personagens, o aprendiz se dedicaria a uma atividade de reformulação discursiva (oral ou escrita) das réplicas que nortearia a atividade de produção escrita solicitada: uma seqüência para a cena em coerência com a rede de sentidos do texto teatral lido.

Os autores de *Nouvel Espaces 3* acrescentam aos procedimentos de levantamento de elementos textuais e de mote visando a debates um exercício de reformulação discursiva, visando à produção escrita de um parágrafo contrastando opiniões das personagens a partir do fragmento de *Les cœurs avides* de Gabriel Marcel e, a partir do fragmento de *La Leçon* de Eugène Ionesco, os autores sugerem uma análise das metáforas encontradas no fragmento, com vistas à apreciação literária dos recursos inerentes ao Teatro do Absurdo.

Tendo em vista que os fragmentos de *Cyrano de Bergerac* de Edmond Rostand são disponibilizados pelo livro didático *Le Nouvel Espaces 3* tanto em suporte escrito como sonoro, vale a pena analisar com mais vagar as propostas de exploração pedagógica correspondentes¹⁵⁸:

¹⁵⁸ CAPELLE; GIDON, opus citatum, p.12, 13.





CYRANO

106

Écoutez, les Gascons... ce n'est plus sous ses doigts,
Le fifre aigu des camps, c'est la flûte des bois !
Ce n'est plus le sifflet du combat, sous ses lèvres,
C'est le lent galoubet de nos meneurs de chèvres !...
Écoutez... C'est le val, la lande, la forêt,
Le petit pâtre brun sous son rouge béret,
C'est la verte douceur des soirs sur la Dordogne,
Écoutez, les Gascons : c'est toute la Gascogne !

Toutes les têtes sont inclinées ; — tous les yeux rêvent ; — et des larmes sont furtivement essuyées, avec un revers de manche, un coin de manteau.

CARBON, à Cyrano, bas.
Mais tu les fais pleurer !

CYRANO

De nostalgie !... Un mal
Plus noble que la faim !... pas physique : moral !
J'aime que leur souffrance ait changé de viscère,
Et que ce soit leur cœur, maintenant, qui se serre !

CARBON

Tu vas les affaiblir en les attendrissant !

CYRANO, qui a fait signe au tambour d'approcher.

Laisse donc ! Les héros qu'ils portent dans leur sang
Sont vite réveillés ! Il suffit...

Il fait un geste. Le tambour roule.

TOUS, se levant et se précipitant sur leurs armes.

Hein ?... Quoi ?... Qu'est-ce ?...

CYRANO, souriant.

Tu vois, il a suffi d'un roulement de caisse !
Adieu, rêves, regrets, vieille province, amour...
Ce qui du fifre vient s'en va par le tambour !

Edmond ROSTAND, *Cyrano de Bergerac*, quatrième acte, scène III.

Gascons : compagnie de cadets (nobles qui apprenaient le métier des armes).

fifre : petite flûte en bois utilisée dans les musiques militaires.

galoubet : instrument de musique, sorte de flûte à trois trous.

pâtre : berger, meneur de chèvres et de moutons.

furtivement : en cachette, discrètement.

viscère : organe à l'intérieur du corps humain (comme le cœur, l'estomac, le foie...).

1 - Cherchez les stéréotypes.

- a/ Que pense Christian des Méridionaux ?
b/ Que pense Carbon des gens du Nord ?
c/ D'après cette scène quels stéréotypes avez-vous du Gascon ?

b/ Exercez-vous à déclamer le tirade de Cyrano (au début). Quels effets (intonation, mimiques, gestes) devrez-vous mettre en œuvre pour faire rêver « vos » soldats au doux pays de Gascogne ?

3 - Imaginez !

Relevez les mots et les expressions qui caractérisent le...

Quanto aos dois pequenos fragmentos de *Cyrano*, observa-se primeiramente que as únicas referências ao suporte sonoro são o símbolo representando uma fita cassette colocados no início de cada um deles no livro do aluno e uma pequena nota no livro do professor¹⁵⁹ esclarecendo que a gravação foi extraída da obra cinematográfica realizada em 1990 por Jean-Paul Rappeneau a partir do texto teatral de Rostand, no qual Gérard Depardieu interpreta a célebre personagem. Como as propostas de exploração pedagógica formuladas no livro do aluno sob os sub-títulos *Repérage* e *Analyse*¹⁶⁰ não explicitam a partir de qual dos dois suportes os aprendizes devem abordar os fragmentos, intuímos pela paginação que, muito provavelmente, os aprendizes seriam levados a abordar em primeiro lugar o suporte escrito para realizar as tarefas de levantamento dos estereótipos enunciados e análise da argumentação de Cyrano e, em seguida, abordar o suporte sonoro com o objetivo de analisá-lo sob a esfera do dizer, da comunicação vocal do fragmento, explorando, como sugerem os autores do livro didático, “efeitos” paralingüísticos e gestuais. Como encerramento do tema da unidade (estereótipos), os autores propõem logo depois uma atividade de produção escrita de um texto descritivo, da qual o fragmento teatral funciona simplesmente como mote no que diz respeito ao léxico empregado.

Apesar do livro didático evocar uma possível exploração da interface entre as esferas da leitura e da comunicação vocal, devemos assinalar que em virtude das negligentes formulação e paginação das propostas de exploração pedagógica a maioria dos professores de línguas estrangeiras tenderia a considerar como prioritário o trabalho sobre o suporte escrito em detrimento do suporte sonoro.

¹⁵⁹ CAPELLE, Guy ; GIDON, Noëlle et alii. *Le Nouvel Espaces 3 – Guide Pédagogique*. Paris : Hachette, 1996, p. 15.

¹⁶⁰ Levantamento e Análise.

Por outro lado, a Rubrica *Espace Société* da décima quarta unidade do *Nouvel Espaces 3* oferece uma explícita sugestão de exploração da interface entre as esferas da leitura e da comunicação vocal, a partir do seguinte fragmento de *Le bal de N'Dinga*¹⁶¹ do escritor congolês Tchicaya U'Tamsi, apesar do texto não ter sido *a priori* escrito para teatro¹⁶²:



1 - Quelle est la situation ?

1. Qui est N'Dinga ? Qui est Van Bilsen ? Qui est Kabasélé ? Où se passe la scène ?
2. À quoi est comparé ce « cha cha », ce « crescendo » ? Quel effet produit-il sur les personnages ? Remplissez ce tableau.
(Pour les deux premières colonnes, sélectionnez les images qui vous paraissent les plus fortes.)

Cha cha comparé à...	Effet produit sur N'Dinga	Conséquences sur le travail	Effet produit sur Van Bilsen
<i>une drogue</i>	<i>le bouleversait</i>
.....



2 - Comment réagissent-ils ?

1. Que signifie cet air pour N'Dinga, le Congolais ? Pour Van Bilsen, le Belge ?
2. Pourquoi ont-ils des réactions aussi opposées vis-à-vis de ce « tube » (chanson à la mode) des années 60 ?



3 - Le métier d'acteur.

Écoutez Pascal N'Zonzi, qui joue le rôle du narrateur dans *Le Bal de N'Dinga*, parler de son métier de comédien au Théâtre international de langue française. Puis, dites comment il conçoit son rapport avec le public.

¹⁶¹ U'TAMSI, Tchicaya. *Le bal de N'Dinga*. [S.l.]:[s.n.], 1988.

¹⁶² A transcrição teatral do texto de U'Tamsi foi feita pela equipe do TILF (Théâtre International de Langue Française) através justamente de sessões de comunicação vocal realizadas no Centre Georges Pompidou e durante o Festival d'Avignon.

N'Dinga Modeste travaille à l'hôtel

tenu par le Belge Van Bilsen, à Brazzaville.

Depuis quelques jours l'air du « Cha cha

de l'indépendance », composé par le

musicien Kabasélé, est sur toutes les

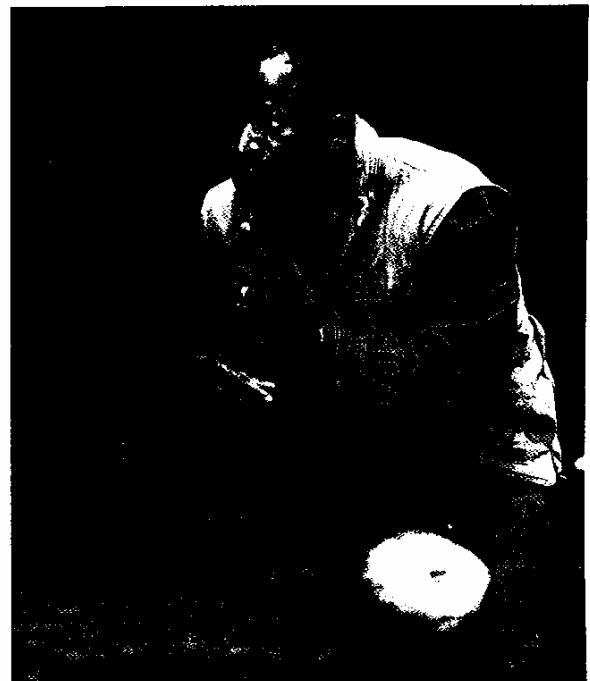
bouches au Congo.

Les arts de la scène

C'est au saut du lit que l'air de ce cha cha-là le prit à la gorge, qui ne lâchait pas prise, midi passé, qui l'arrêtait dans le travail qu'il était en train de faire. Cet air le distraiyait vraiment, le secouait, le bouleversait au plus profond de son être comme jamais il ne le fut. Jamais, c'était tout le temps : Indépenda cha cha to sombi-hé ! Ce qu'il avait l'air buté à le chanter, cet air... une

drogue dont il ne s'est pas lassé de toute une journée, une journée où toute sa vie prenait couleurs et senteurs de fleur. Plus il faisait d'efforts pour le chasser de son esprit, plus cet air prenait les accents triomphants d'un hymne de gloire, plus celui-ci s'incrustait dans son sang qu'il sentait couler avec plus de chaleur, avec plus de générosité dans ses veines. Cet air massait chacun de ses muscles, le mettait en émoi, lui caressait le corps, l'âme. Une contingence matérielle, absurde et avilissante. Le crescendo de Kabasélé lui faisait venir des larmes aux yeux. Ce n'était pas croyable ce sentiment fait à la fois de joie et de nostalgie. Une excitation qui mène au bord de l'extrême délire, comme une envie de mourir et de ressusciter dans les limbes, au paradis sur terre, lavé de tout soupçon de parricide, de querelles fratricides... Surtout ne jamais avoir à passer mille fois la serpillière dans les interminables couloirs de l'Hôtel Régina. Jamais de passer la serpillière dans ces couloirs de l'hôtel ne lui avait paru aussi fastidieux, absurde, avilissant qu'aujourd'hui.

Une excitation qui le bandait comme un arc, cassait ses nerfs, fatiguait sa tête, qu'il perdait tout le temps. C'est ainsi qu'il se surprenait à interrompre son travail, à esquisser un pas. Pour ça, oui, l'énergie lui revenait à très haute tension. Mille volts. Et moi, promu ange gardien (de quel droit ?) je crie, j'admoneste : « Attention au patron ! »



Pascal N'Zonzi.

C'est qu'il est fourbe Van Bilsen. Il a des yeux qui traînent partout, même les murs voient, espionnent. Qu'il note que l'on a pris une seconde de repos, une semaine de paie saute. « Ndinga, tu as tout le temps de chanter après, travaille ! » Il invoque sa mère à la rescousse de sa révolte : « Tu parles d'un travail ! »

Tchicaya U'Tamsi, *Le Bal de N'Dinga*,
adaptation de Gabriel Garran, 1988.

buté : qui refuse de comprendre, eniêté. — **avilissant** : dégradant, humiliant. — **limbes** : séjour des âmes justes ; état incertain, mal défini. — **bander un arc** : tendre la corde d'un arc, avec effort.
— **promu** : nommé à un poste plus élevé.

As duas primeiras fases de exploração pedagógica desse fragmento¹⁶³ (Levantamento e Interpretação) correspondem ao tratamento convencional de um texto literário, não apresentando em si nenhuma novidade. O que se torna particularmente digna de nota no âmbito de nossa pesquisa é a formulação da terceira fase (Escuta), visto que oferece à compreensão oral do aprendiz um fragmento de uma entrevista com Pascal N’Zonzi, durante a qual o ator expõe as relações estabelecidas entre a sua personagem (Jean-Pierre M’Pendjé, narrador e testemunha de um único dia da vida de N’Dinga) e o público do espetáculo teatral. Disponibilizamos a seguir tanto a transcrição do citado fragmento de entrevista, quanto os esclarecimentos que os autores do guia pedagógico *Nouvel Espaces 3* fornecem aos professores¹⁶⁴:

■ 3 – Le métier d’acteur.



xe dans ce spectacle-là. C’est là où je sens que j’ai besoin que le public ans les cinq premières minutes, d’aller chercher le public. Je n’aiderais pas du passif sur son fauteuil à regarder [...] « Alors, qu’est-ce qui va se passer on, non, non, non, non ! » Vous, vous êtes venus pour participer à quelque une furieuse émeute » mais, tout en disant ça, je laisse glisser le fait que vous rticiper. Moi, je serai bon si vous êtes bons et si vous n’êtes pas bons, moi glisser ça sans le dire mais je le joue. Et les cinq premières minutes sont : le public accroche et alors je peux [...] on peut aller très loin. Mais même espère pas !

Pascal N’Zonzi :

Le rôle du narrateur, il est très complexe. Alors, mon pari est d’aller dire que le public reste inactif, inintéressé [...] On ne sait pas [...] » Je dis : « Non, chose. Alors je dis mon texte : « Il y a un n’allez pas vous asseoir, vous allez participer je ne serai pas bon. Donc, je laisse importantes parce qu’après je sens que s’il n’accroche pas tout de suite, je dés

ascal N’Zonzi demande beaucoup de souffle : Jean-Pierre M’Pendjé journée de la vie de N’Dinga « mort anonyme au Bal de l’Espoir ». conte, commente et donne leur signification aux choses. Pour cela, se du public sont importantes. Par ailleurs, le texte est ponctué de est donc amené à participer à la construction de ce crescendo qui ort de N’Dinga à la radio. « Une mort incompréhensible : un ublicque, commandé par le sergent Outouboma, avait déjà mis fins ing du MONACO-LU quand, longtemps après, est tombée une ymes ! En pleine place des Beaux-Arts, vide à cette heure-là [...] ». lui pour le faire entrer dans l’univers et la douce folie de N’Dinga dance du Congo, il y aura « une augmentation du sens de la vie ».

Il est vrai que le rôle interprété par Pascal N’Zonzi est le témoin et le narrateur de cette journée. À la manière du chœur antique, il rappelle l’attention et la participation silencieuse aux chants et de chorégraphies. Le public culminera avec l’annonce de la mort et le détachement de soldats de la Force publique aux troubles qui ont perturbé le meeting innocent victime sous des balles anonymes. Le comédien doit amener le public à l’émotion qui rêve du jour où, grâce à l’indépendance

¹⁶³ CAPELLE; GIDON, opus citatum, p.180-181.

¹⁶⁴ CAPELLE; GIDON et alii, opus citatum, p. 126-127.

Fornecendo em suporte sonoro esse texto que não duplica o conteúdo transmitido pelo fragmento em suporte escrito, os autores do livro didático abordam pela primeira vez a dimensão da comunicação vocal de um texto em seus dois pólos discursivos - o da emissão (no caso, o narrador) e o da recepção (o público). A nosso ver, além de despertar o interesse do aprendiz pela esfera do dizer, o texto do fragmento sonoro coloca em evidência a voz do narrador do fragmento escrito, incitando o aprendiz a relê-lo sob uma outra perspectiva, a partir de uma outra entrada essencial para sua compreensão: a identificação de diferentes vozes na tessitura do texto de U'Tamsi: a do narrador (Jean-Pierre M'Pendjé), a de N'Dinga, a de Van Bilsen (chefe de N'Dinga) e a da mãe de N'Dinga.

Embora os autores do livro didático não explicitem essa releitura nem no livro do aluno, nem no livro do professor e encerrem a proposta de exploração pedagógica do fragmento escrito pela compreensão do fragmento sonoro, consideramos essa interface entre o suporte escrito e o suporte sonoro como um procedimento bastante promissor, uma vez que poderia inclusive ser estendida através de um jogo dramático entre os aprendizes que, utilizando como indutores as diferentes vozes identificadas no texto de U'Tamsi, explorariam ludicamente a esfera da comunicação vocal do texto a um público, construindo outros percursos de leitura pertinentes a ele.

No entanto, a exploração de um suporte sonoro que possibilite instaurar novos percursos de leitura do fragmento disponibilizado em suporte escrito é infelizmente deveras rara nos livros didáticos analisados, como demonstraremos a seguir.

Dos inúmeros conjuntos didáticos publicados como consequência dos trabalhos desenvolvidos pelo Conselho da Europa desde o Simpósio Inter-Governamental de Rüschlikon realizado na Suíça em 1991 e que culminaram com a elaboração de um Quadro Europeu Comum de Referência para a aprendizagem das línguas vivas (1996; 2001)¹⁶⁵, selecionamos para integrar nosso corpus: *Forum*¹⁶⁶, *Escales*¹⁶⁷, *Campus*¹⁶⁸ e *Alter-Ego*¹⁶⁹.

¹⁶⁵ CONSEIL DE L'EUROPE. Conseil de Coopération Culturelle. *Les Langues Vivantes: apprendre, enseigner, évaluer*. Un Cadre Européen Commun de Référence. Projet 2 d'une proposition de cadre. Langues Vivantes. Strasbourg, 1996; CONSEIL DE L'EUROPE. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Apprendre, Enseigner, Évaluer. Paris: Didier, 2001.

¹⁶⁶ CAMPÀ, Àngels ; MESTREIT, Claude et alii. *Forum 1*. Paris : Hachette, 2001.

Analisando estes conjuntos didáticos, constatamos – consternados – que os fragmentos de textos teatrais são completamente expulsos de três deles: *Forum*, *Campus* e *Alter-Ego*. Seria, portanto, possível questionar se a **Perspectiva Acional** - adotada pelo Quadro Europeu Comum de Referência - teria funcionado como alavanca para este descarte.

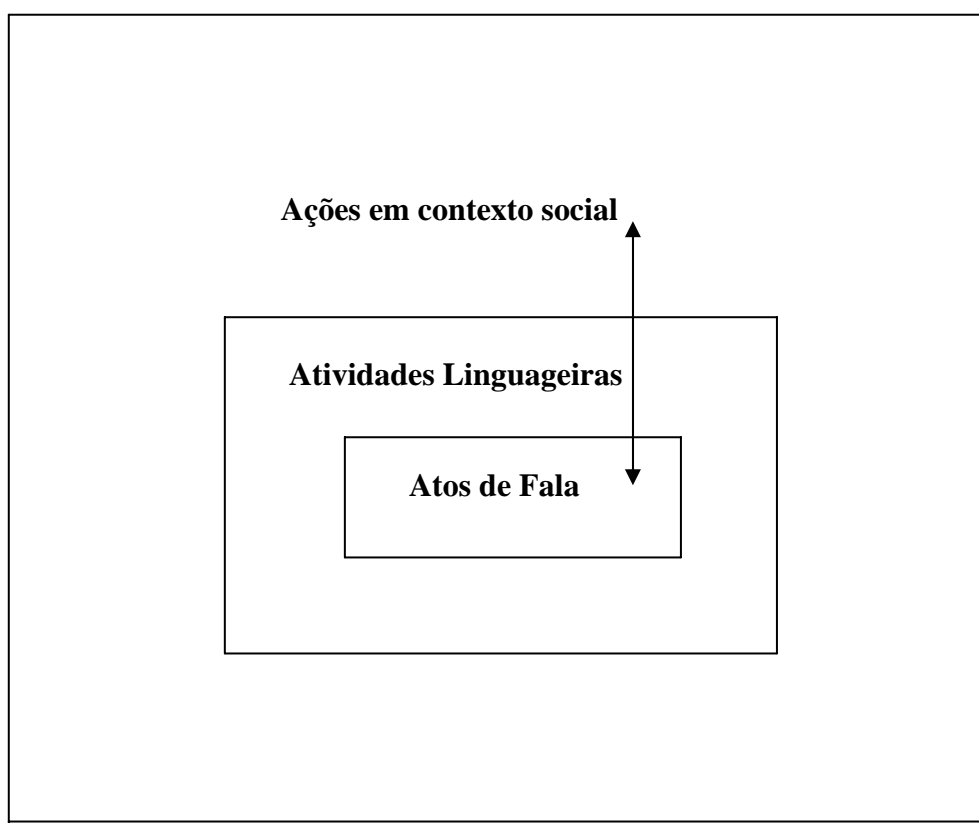
A Perspectiva Acional considera o usuário e o aprendiz de uma língua como **atores sociais** que devem realizar **tarefas** (que não são somente languageiras) em dadas circunstâncias e em um determinado meio e que se encontram em um **domínio de ação** específico. Os **atos de fala** se realizam no seio de **atividades languageiras**, que, por sua vez, se inscrevem no interior de **ações em contexto social**, às quais é efetivamente devida sua plena significação.¹⁷⁰

¹⁶⁷ BLANC, Jacques ; CARTIER, Jean-Michel et alii. *Escales 1*. Paris : Clé International, 2001.

¹⁶⁸ GIRARDET, Jacky ; PÉCHEUR, Jacques. *Campus 1*. Paris : Clé International, 2002.

¹⁶⁹ BERTHET, Annie ; HUGOT, Cathérine et alii. *Alter-Ego 1*. Paris :Hachette, 2006.

¹⁷⁰ CONSEIL DE L'EUROPE, opus citatum, p. 15.



A ação em contexto social pode ser definida como o fato de um (ou vários) indivíduo(s) mobilizar(em) estrategicamente *competências* das quais dispõe(m) com o objetivo de atingir um resultado determinado. A Perspectiva Acional leva em consideração, portanto os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades possuídas e colocadas em funcionamento pelo ator social¹⁷¹. Sendo assim, é possível definir toda forma de uso e aprendizagem de uma língua pela seguinte afirmação:

¹⁷¹ Ibidem, p.15.

*O uso de uma língua, inclusive sua aprendizagem, compreende as ações realizadas por pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências gerais** e, sobretudo uma competência a **comunicar languageiramente**. Acionam as competências das quais dispõem em **condições** e em **contextos** variados se adequando a diferentes **coerções** com a finalidade de realizar **atividades languageiras** que lhes permitem tratar (em recepção e em produção) **textos** que abordam temas no interior de **domínios** específicos e mobilizando as **estratégias** que lhes pareçam melhor convir à realização das **tarefas** a efetuar. O controle dessas atividades pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das competências.¹⁷²*

[Grifos dos autores]

Por **competências gerais**, entende-se o conjunto dos conhecimentos, habilidades e dispositivos que possibilita a ação em contexto social de um indivíduo e ao qual se recorre para realizar atividades de qualquer natureza, inclusive as languageiras. Trata-se do conjunto formado pelos **saberes ou conhecimentos declarativos** (*savoirs*: saberes empíricos, resultantes da experiência social e saberes acadêmicos, resultantes de uma aprendizagem mais formal), pelas **habilidades ou conhecimentos procedurais** (*savoir faire*: domínio da execução de uma determinada atividade), pelo **saber ser** (*savoir être*: fatores pessoais ligados à personalidade e caracterizados por atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e maneiras de ser suscetíveis de variações de acordo com os contextos, concernentes à imagem de si e dos outros, ao caráter introvertido ou extrovertido manifestado na interação social) e pelo **saber aprender** (*savoir apprendre*: capacidade de observar e participar de novas experiências e integrar novos conhecimentos, modificando os conhecimentos anteriores).¹⁷³

O usuário de uma língua e/ou o aprendiz de uma língua estrangeira mobiliza essas competências gerais, combinando-as com **competências comunicativas languageiras** que dependem estreitamente de suas **competências lingüísticas** (competências lexical, gramatical,

¹⁷² *L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrment**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (Ibidem, p.15).*

¹⁷³ Ibidem, p. 16-17.

semântica, fonológica, ortográfica e prosódica), **sociolingüísticas** (condições socioculturais do uso lingüístico) e **pragmáticas** (competências discursiva, funcional) com o objetivo de realizar uma **tarefa** por meio de **atividades languageiras** (de recepção, produção, interação ou mediação).¹⁷⁴

Entre as diversas tarefas comunicativas com as quais o usuário de uma língua e/ou o aprendiz de uma língua estrangeira se deparam, o Quadro Europeu Comum de Referência arrola algumas relacionadas à utilização estética ou poética da língua ressaltando a importância de atividades ligadas à produção, à recepção e inclusive à representação de textos artísticos de todos os gêneros.¹⁷⁵ Partindo de uma concepção de texto como *toda seqüência discursiva oral ou escrita inscrita em um domínio específico originando atividade languageira no curso de realização de uma tarefa*, os autores do Quadro Europeu insistem na caracterização de diferentes **gêneros textuais** tanto no que diz respeito à esfera da oralidade, quanto à esfera da escrita, ressaltam em diversas passagens a importância do tratamento desses gêneros em coerência com suas arquiteturas específicas e descrevem exaustivamente a comunicação não verbal (linguagem corporal), a dimensão paralingüística (elementos prosódicos) e a dimensão paratextual (elementos iconográficos e tipográficos).¹⁷⁶

Sendo assim, consideramos que a Perspectiva Acional, adotada pelo Quadro Europeu Comum de Referência, não pode de maneira nenhuma ser responsabilizada pelo descarte dos textos teatrais nos conjuntos didáticos *Forum*, *Campus* e *Alter-Ego*, visto que os parâmetros descritos atestam, pelo contrário, a necessidade de tratamento dos diferentes gêneros textuais e entre eles os textos estéticos. Os indícios levantados nos conjuntos didáticos apontam para uma ênfase nas atividades de comunicação languageira de recepção e produção orais, negligenciando aspectos fundamentais às atividades de recepção e produção escritas.

Proclamando-se fiéis à Perspectiva Acional, os autores do conjunto didático *Escales* (BLANC; CARTIER, 2001) declaram em seu prefácio que procuraram distinguir nitidamente os tipos de discurso que os aprendizes devem saber produzir dos tipos de discurso que devem

¹⁷⁴ Ibidem, p.17-18.

¹⁷⁵ Ibidem, p.47.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 39-80 passim.

essencialmente compreender. Segundo os autores, a metáfora da viagem desenvolvida para o título do conjunto didático e para denominar as diferentes rubricas (*Bagages, Parcours, Sorties, Aventures*¹⁷⁷) que compõem cada unidade foi escolhida para sugerir as idéias de percurso, de exploração e de descoberta. Das vinte e duas unidades que constituem o primeiro volume, cinco disponibilizam fragmentos de textos teatrais sob a rubrica *Sorties*, cujas finalidades didáticas são o de “*desenvolver estratégias de compreensão oral e escrita parcial ou global e de favorecer a aquisição de uma competência sociocultural através do contacto com documentos autênticos variados, que vão do cotidiano ao literário.*”¹⁷⁸ Os autores esclarecem ainda que se tratam de documentos que devem ser tratados apenas como atividades de recepção.

Os fragmentos de textos teatrais disponíveis em *Escales 1* são: *Marius* de Marcel Pagnol¹⁷⁹, *La cantatrice chauve* de Eugène Ionesco¹⁸⁰, *Matière à rire* de Raymond Devos¹⁸¹, *La Leçon* de Eugène Ionesco¹⁸² (dois fragmentos). No segundo volume do conjunto didático, das dezoito unidades, oito disponibilizam fragmentos de textos teatrais sob a mesma rubrica *Sorties: 300 dernières* de Rufus¹⁸³, *Marius* de Marcel Pagnol, *Le prix de l'essence* de Raymond Devos¹⁸⁴, *Rhinocéros* de Eugène Ionesco¹⁸⁵ (três fragmentos), *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains* de Eugène Ionesco¹⁸⁶ e *Knock ou Le triomphe de la Médecine* de Jules Romains¹⁸⁷.

Dentre esses inúmeros fragmentos destacaremos apenas os que consideramos sintomáticos da postura dos autores do conjunto didático *Escales* frente ao tratamento do texto teatral.

¹⁷⁷ Bagagens, Percursos, Saídas, Aventuras.

¹⁷⁸ BLANC; CARTIER, 2001, opus citatum, p. 03.

¹⁷⁹ PAGNOL, 2004, opus citatum.

¹⁸⁰ IONESCO, 1972, opus citatum.

¹⁸¹ DEVOS, Raymond. *Matière à rire*. [S.l.] : Plon, 1993.

¹⁸² IONESCO, 1994, opus citatum.

¹⁸³ RUFUS. *300 dernières*. [S.l.] : Denoël, 1972.

¹⁸⁴ DEVOS, Raymond. *Le prix de l'essence. À plus d'un titre*. [S.l.] : Presse Pocket, 1989.

¹⁸⁵ IONESCO, Eugène. *Rhinocéros*. Paris: Gallimard, 1972.

¹⁸⁶ IONESCO, Eugène. *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains* In : *Théâtre d'Eugène Ionesco*. Volume V. Paris: Gallimard, 1974.

¹⁸⁷ ROMAINS, 1985, opus citatum.

Como dissemos anteriormente, a exploração de um suporte sonoro que possibilite instaurar novos percursos de leitura do fragmento disponibilizado em suporte escrito é infelizmente deveras rara nos livros didáticos analisados. Essa constatação se confirma igualmente em *Escapes*, como se pôde verificar através dos exemplos abaixo¹⁸⁸:

NB. Il n'est pas nécessaire de tout comprendre!

I. Théâtre (Début de *La Leçon*, pièce en un acte d'Eugène Ionesco, NRF, 1950.)

LE PROFESSEUR – Bonjour, mademoiselle... C'est vous, c'est bien vous, n'est-ce pas, la nouvelle élève?

[...] Vous avez eu de la peine à trouver la maison?

L'ÉLÈVE – Pas du tout... Pas du tout. Et puis j'ai demandé. Tout le monde vous connaît ici.

LE PROFESSEUR – Il y a trente ans que j'habite la ville. Vous n'y êtes pas depuis longtemps!

Comment la trouvez-vous?

L'ÉLÈVE – Elle ne me déplaît nullement. C'est une jolie ville, agréable, un joli parc, un pensionnat, un évêque, de beaux magasins, des rues, des avenues...

LE PROFESSEUR – C'est vrai, mademoiselle. Pourtant, j'aimerais autant vivre autre part.

À Paris, ou au moins à Bordeaux.

L'ÉLÈVE – Vous aimez Bordeaux?

LE PROFESSEUR – Je ne sais pas. Je ne connais pas.

L'ÉLÈVE – Alors, vous connaissez Paris?

LE PROFESSEUR – Non plus, mademoiselle...

Vous avez eu de la peine à... = ça a été difficile pour vous de... • Elle ne me déplaît nullement = elle me plaît.

¹⁸⁸ BLANC; CARTIER, 2001, opus citatum, p. 102, 130.


N.B. Il n'est pas nécessaire de tout comprendre !

1. Interview d'une Clermontoise (Extrait, 2000)

 Écoutez et répondez:

– Est-ce que vous faites exactement comme Julie ? Sinon, qu'est-ce que vous faites d'autre ?

2. Théâtre (Extrait de *La Leçon*, pièce en un acte d'Eugène Ionesco, NRF, 1950.)

 Écoutez et répondez: pouvez-vous traduire dans votre langue la phrase proposée par le professeur ?

LE PROFESSEUR – Bien, continuons, je vous dis, continuons. Comment dites-vous, par exemple, en français: les roses de ma grand-mère sont aussi jaunes que mon grand-père qui était asiatique? [...]

L'ÉLÈVE – En français?

LE PROFESSEUR – En français. [...]

L'ÉLÈVE – Eh bien, on dira, on dira, en français, je crois: les roses... de ma... Comment dit-on grand-mère, en français?

LE PROFESSEUR – En français? Grand-mère.

L'ÉLÈVE – Les roses de ma grand-mère sont aussi jaunes... En français, ça se dit « jaunes » ?

LE PROFESSEUR – Oui, évidemment!

L'ÉLÈVE – Sont aussi jaunes que mon grand-père quand il se mettait en colère.

LE PROFESSEUR – Non... qui était a...

L'ÉLÈVE – ... siatique...

LE PROFESSEUR – C'est cela. [...]
Continuons! À présent, traduisez la même phrase en espagnol, puis en néo-espagnol...


L'ÉLÈVE – En espagnol... ce sera: les roses de ma grand-mère sont aussi jaunes que mon grand-père qui était asiatique.

LE PROFESSEUR – Non, c'est faux.

L'ÉLÈVE – Et en néo-espagnol... ce sera: les roses de ma grand-mère sont aussi jaunes que mon grand-père qui était asiatique.

LE PROFESSEUR – C'est faux. C'est faux. C'est faux. Vous avez fait l'inverse. Vous avez pris l'espagnol pour du néo-espagnol, et le néo-espagnol pour de l'espagnol... Ah... non... c'est le contraire.



 Jouez la scène. D'abord avec le texte sous les yeux, puis sans regarder le texte. Improvisez alors, au besoin. Le « professeur » peut aussi proposer une autre phrase à son élève.

Em extrema contradição com seu prefácio e com o *Nota Bene* que acompanha a rubrica *Sorties (Il n'est pas nécessaire de tout comprendre*¹⁸⁹) em todas as unidades, os autores de *Escapes* sugerem o suporte sonoro como apoio à memorização e dramatização dos fragmentos de *La Leçon* de Ionesco, confirmando procedimentos já detectados em nossa análise de *Archipel*.

Embora estejamos de acordo com a concepção aclamada no prefácio do livro segundo a qual as atividades de recepção devem ser prioritárias em relação às atividades de produção; mesmo que admitamos que a compreensão de um texto escrito ou oral não está subordinada a uma necessidade de decodificação total e que um mesmo texto possa ser abordado em diferentes momentos do processo de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira com diferentes objetivos, é preciso que se assegure, evidentemente, uma progressão coerente do desenvolvimento das estratégias de recepção e, por outro lado, que a reinserção de um mesmo texto esteja vinculada a propostas de exploração pedagógica instigadoras de novos percursos de sentidos. A mera repetição em pequenas doses ou “*escalas*” - usando a metáfora da viagem dos autores deste livro didático – de um mesmo texto teatral não contribui nem com a referida progressão, nem muito menos com o estabelecimento de diferentes percursos de leitura dentro de uma mesma obra teatral. Eis o que foi possível constatar a partir do confronto dos dois fragmentos de *La Leçon* reproduzidos acima e dos três fragmentos de *Rhinocéros* reproduzidos abaixo¹⁹⁰:

¹⁸⁹ Não é necessário compreender tudo.

¹⁹⁰ BLANC, Jacques ; CARTIER, Jean-Michel et alii. *Escapes* 2. Paris : Clé International, 2001, p. 82,110, 126.

1. Deux histoires drôles

- a. Trouvez un titre à cette histoire.
- b. Si le journaliste était une femme, et l'écrivain un homme, l'histoire serait-elle aussi amusante ?

2. Théâtre (Extrait de *Rhinocéros* [1959], Eugène Ionesco, acte III, Folio Gallimard, 1978)

DUDARD : M. Papillon a donné sa démission.

BÉRANGER : Pas possible !

DUDARD : Puisque je vous le dis.

BÉRANGER : Cela m'étonne. C'est à cause de cette histoire d'escalier ?

DUDARD : Je ne crois pas. En tout cas, ce n'est pas la raison qu'il a donnée.

BÉRANGER : Pourquoi donc alors ? Qu'est-ce qu'il lui prend ?

DUDARD : Il veut se retirer à la campagne.

BÉRANGER : Il prend sa retraite ? Il n'a pourtant pas l'âge, il pouvait encore devenir directeur.

DUDARD : Il y a renoncé. Il prétendait qu'il avait besoin de repos.

donner sa démission : démissionner.

Pourquoi est-ce que Béranger est étonné ? Est-ce que Dudard connaît la raison de la démission de Papillon ?

2. Théâtre (Extrait de *Rhinocéros*, acte III, Eugène Ionesco [1912-1994], Gallimard)

BÉRANGER : Vous n'avez pas grand' chose, puisque vous avez faim. *Cependant, vous devriez quand même vous reposer. Ce sera plus prudent. Avez-vous fait venir le médecin ?*

JEAN : Je n'ai pas besoin de médecin.

BÉRANGER : Si. Il faut faire venir un médecin !

JEAN : Vous n'allez pas faire venir un médecin, puisque je ne veux pas faire venir le médecin. Je me soigne tout seul.

BÉRANGER : Vous avez tort de ne pas croire à la médecine.


JEAN : Les médecins inventent des maladies qui n'existent pas.


BÉRANGER : [...] C'est pour le plaisir de soigner les gens.

JEAN : Ils inventent des maladies, mais ils inventent des maladies !


BÉRANGER : Peut-être les inventent-ils... Mais ils guérissent les maladies qu'ils inventent !

guérir : soigner, rendre la santé.

a.  Qui veut convaincre qui : Béranger ? Jean ? À quoi servent les médecins pour Béranger ? pour Jean ?

b.  Essayez d'apprendre les répliques de cette scène et jouez-la à deux (comme au théâtre, parlez fort !). Puis écrivez une suite à cette scène (au moins deux répliques).

3. Théâtre (Extrait de *Knock ou le triomphe de la médecine*, Jules Romains, Gallimard, 1924)

 Écoutez l'enregistrement.

a. Répondez aux questions :

– Pourquoi est-ce que le docteur Knock veut se dépêcher ?

– Quel âge a le Tambour ?

Le Tambour est le patient du docteur Knock... C'est... l'homme qui, dans un village, faisait les annonces en jouant du tambour.

b. À partir de ce que vous comprenez, essayez de jouer la scène (vous pouvez modifier un peu le texte).

N.B. Il n'est pas nécessaire de tout comprendre !

1. Théâtre (Extrait de *Rhinocéros*, acte I, Eugène Ionesco [1912-1994], Gallimard, 1959)

BÉRANGER : Écoutez, Jean. Je n'ai guère de distractions, on s'ennuie dans cette ville, je ne suis pas fait pour le travail que j'ai... tous les jours, au bureau, pendant huit heures, trois semaines de vacances seulement en été ! Le samedi soir, je suis plutôt fatigué, alors, vous me comprenez, pour me détendre...

JEAN : Mon cher, tout le monde travaille et moi aussi, moi aussi comme tout le monde, je fais tous les jours mes huit heures de bureau, moi aussi, je n'ai que vingt et un jours de congé par an, et pourtant, pourtant, vous me voyez. De la volonté, que diable !...

BÉRANGER : Oh ! de la volonté, tout le monde n'a pas la vôtre. Moi, je ne m'y fais pas. Non, je ne m'y fais pas, à la vie.

JEAN : Tout le monde doit s'y faire. [...] L'homme supérieur est celui qui remplit son devoir.

BÉRANGER : Quel devoir ?

JEAN : Son devoir... son devoir d'employé par exemple...
les congés : les vacances.

De quoi Béranger se plaint-il ? Que croyez-vous qu'il fait le samedi soir ? Est-ce que Jean l'aide bien ?



Observe-se ainda que ao lado direito do segundo fragmento de *Rhinocéros* em suporte escrito encontra-se a atividade número 3 que faz referência a um fragmento de *Knock ou Le triomphe de la Médecine* em suporte sonoro, do qual disponibilizamos a transcrição abaixo¹⁹¹.

Sortie 3, p. 110

KNOCK (*Se levant.*) : Donc, je compte sur vous, mon ami. Et rondement, n'est-ce pas ?

LE TAMBOUR, (*Après plusieurs hésitations.*) : Je ne pourrai pas venir tout à l'heure, ou j'arriverai trop tard. Est-ce que ça serait un effet de votre bonté de me donner ma consultation maintenant ?

KNOCK : Heu... Oui. Mais dépêchons-nous. J'ai rendez-vous avec M. Bernard, l'instituteur, et avec M. le pharmacien Mousquet. Il faut que je les reçoive avant que les gens n'arrivent. De quoi souffrez-vous ?

LE TAMBOUR : Attendez que je réfléchisse! (*Il rit.*) Voilà. Quand j'ai diné, il y a des fois que je sens une espèce de démangeaison ici. (*Il montre le haut de son épigastre.*) Ça me chatouille, ou plutôt ça me grattouille.

KNOCK (*D'un air de profonde concentration.*) : Attention. Ne confondons pas. Est-ce que ça vous chatouille ou est-ce que ça vous grattouille ?

LE TAMBOUR : Ça me grattouille. (*Il médite.*) Mais ça me chatouille bien un peu aussi.

KNOCK : Désignez-moi exactement l'endroit.

LE TAMBOUR : Par ici.

KNOCK : Par ici... où cela, par ici ?

LE TAMBOUR : Là. Ou peut-être là. Entre les deux.

KNOCK : Juste entre les deux ?... Est-ce que ça ne serait pas plutôt un rien à gauche, là où je mets mon doigt ?

LE TAMBOUR : Il me semble bien.

KNOCK : Ça vous fait mal quand j'enfonçe mon doigt ?

LE TAMBOUR : Oui, on dirait que ça me fait mal.[...]

KNOCK : Ah ! Ah ! très important. Ah ! Ah ! Quel âge avez-vous ?

LE TAMBOUR : Cinquante et un, dans mes cinquante-deux.

KNOCK : Plus près de cinquante-deux ou de cinquante et un ?

LE TAMBOUR (*Il se trouble un peu.*) : Plus près de cinquante-deux. Je les aurai fin novembre.

KNOCK (*Lui mettant la main sur l'épaule.*) : Mon ami, faites votre travail aujourd'hui comme d'habitude. Ce soir, couchez-vous de bonne heure. Demain matin, gardez le lit. Je passerai vous voir. Pour vous, mes visites sont gratuites. Mais ne le dites pas. C'est une faveur.

LE TAMBOUR (*avec anxiété.*) : Vous êtes trop bon, docteur. Mais c'est donc grave, ce que j'ai ?

KNOCK : Ce n'est peut-être pas encore très grave. Il était temps de vous soigner. Vous fumez ?

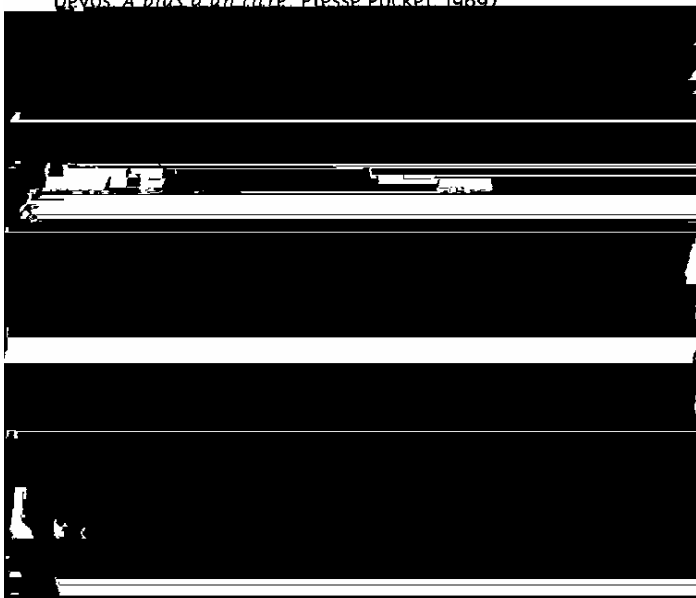
Knock ou le triomphe de la médecine, Jules Romain, Gallimard, 1924.

¹⁹¹ BLANC; CARTIER, 2001, p. 148.

As propostas de exploração pedagógica sugeridas pelos autores podem resultar em um jogo dramático sobre o tema da confiança na Medicina, no qual a compreensão global dos fragmentos textuais serviria apenas como indutor do jogo. Vale ressaltar, todavia, que esse mesmo jogo dramático poderia ser proposto aos aprendizes a partir de outros fragmentos textuais não necessariamente inscritos no gênero teatral, o que demonstra mais uma vez a negligência dos autores de *Escales* com as especificidades do texto teatral.

Essa negligência se torna ainda mais evidente quando lemos o enunciado da atividade proposta a partir do pequeno fragmento de *Le prix de l'essence* de Raymond Devos¹⁹²:

2. Sketch (Extrait « Le prix de l'essence », Raymond Devos. *À plus d'un titre*. Presse Pocket 1989)



¹⁹² BLANC; CARTIER, 2001, opus citatum, p. 54.

Solicitando que o aprendiz transforme o esquete “*em verdadeiro diálogo entre o artista e o pianista [sic]*” os autores do livro didático ignoram que as falas deste texto teatral estabelecem uma interação dialógica entre a personagem “artista” e o leitor/espectador, ao mesmo tempo em que se destinam tangencialmente à personagem “pianista” ali presente. Silenciada a dupla enunciação, o texto teatral se descaracteriza e se transforma em mote para a simulação de um discurso através de um jogo de papéis a respeito do tema focalizado: o preço da gasolina.

Em guisa de conclusão a respeito do conjunto didático *Escales*, diríamos que se constitui como o exemplo típico do marketing editorial que mascara - por meio de prefácios que utilizam as palavras da moda metodológica, por belas diagramações e instigantes rubricas - procedimentos metodológicos titubeantes, que ao invés de fazer decolar em direção a horizontes longínquos as atividades languageiras dos aprendizes, os atrasam em múltiplas e desnecessárias escalas¹⁹³.

Das tediosas escalas passamos ao rápido panorama aéreo. Em *Panorama de la langue française 2*, Jacky Girardet e Jean-Marie Cridlig propõem como tema geral da terceira unidade as “*aventuras de um grupo de jovens que estão montando uma peça de teatro*”.¹⁹⁴ Sendo assim, não teríamos estranhado se ali tivéssemos detectado uma focalização no campo lexical referente à arte teatral. O que nos surpreendeu, no entanto, foi constatar a inserção de um fragmento do texto secundário de *La Leçon* de Eugène Ionesco¹⁹⁵ e de uma mera alusão ao texto teatral *Huis Clos* de Jean-Paul Sartre¹⁹⁶ sob a rubrica *Vocabulaire*¹⁹⁷ da lição intitulada *La vie est un spectacle*¹⁹⁸:

¹⁹³ A “predileção” dos autores de *Escales* pelo dramaturgo Eugène Ionesco é particularmente digna de nota. Dos treze fragmentos de textos teatrais encontrados no conjunto didático, **sete** são de sua autoria. Além dos fragmentos de *La Leçon* - sempre presentes em livros didáticos de FLE - *Escales* disponibiliza fragmentos de *Rhinocéros*, *La cantatrice chauve* e *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains*.

¹⁹⁴ GIRARDET, Jacky ; CRIDLIG, Jean-Marie. *Panorama de la langue française 2*. Paris : Clé International, 1996, p. 61-88.

¹⁹⁵ Cabe salientar a grande frequência da escolha deste texto teatral em diferentes livros didáticos: *Archipel 3*, *Le Nouvel Espaces 3*, *Panorama 2*, *Escales 1* (dois fragmentos), *Littérature en dialogues*, *Interprétations Orales*.

¹⁹⁶ GIRARDET; CRIDLIG, opus citatum, p. 74-75.

¹⁹⁷ Vocabulário.

¹⁹⁸ A vida é um espetáculo.

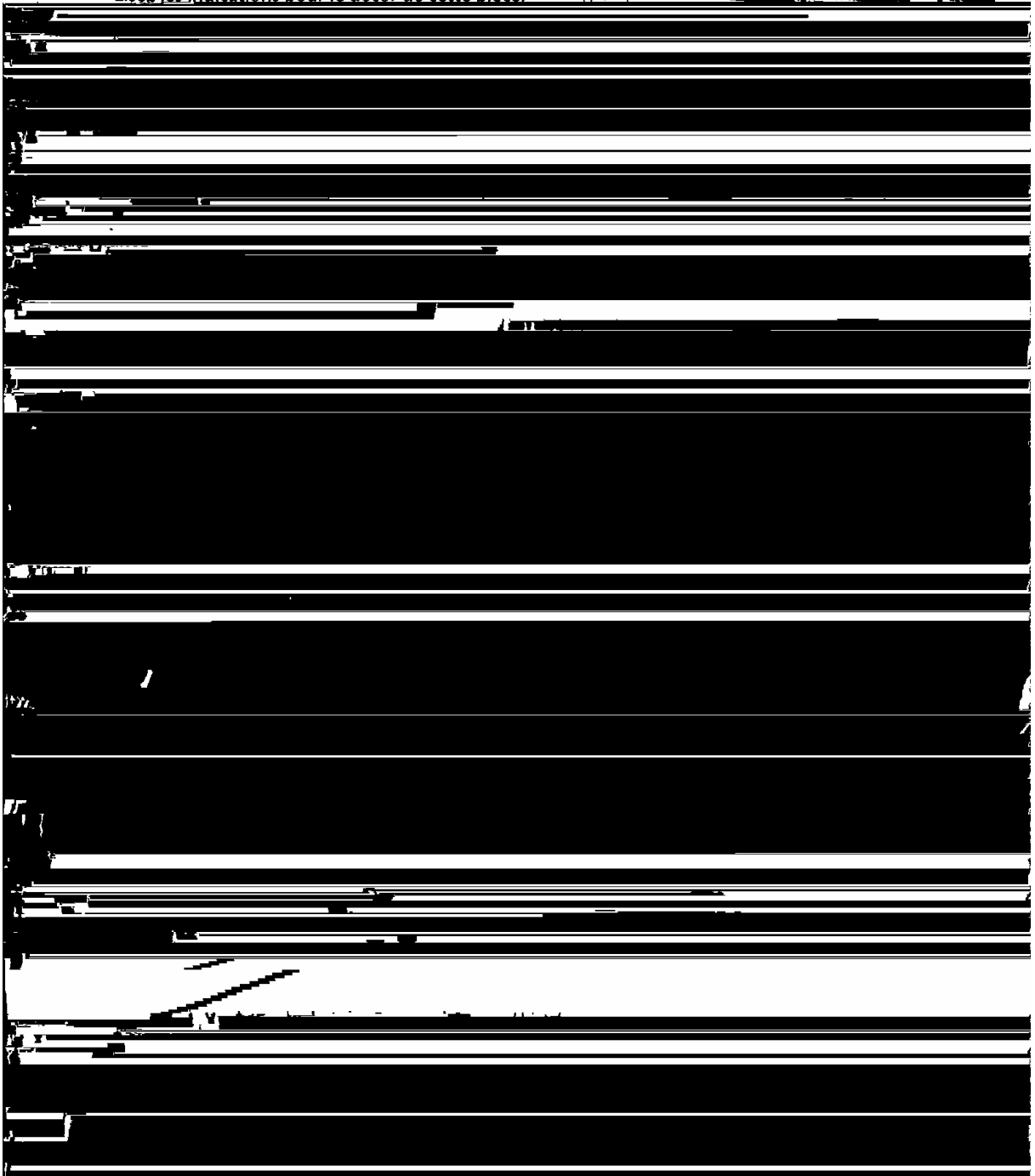
Mises en scène

1 DÉCORS

a) *La Leçon*, de Ionesco.

Un vieux professeur donne une leçon particulière à une jeune fille qui a peu de connaissances mais beaucoup de bon sens. Peu à peu, il devient fou et finit par la tuer.

• Lisez les indications pour le décor de cette pièce.



2 ORDRES ET INTERDICTIONS

a) Complétez ces phrases avec un verbe du tableau « Mouvements et Actions ».

- *Dans l'avion* : « ... vos ceintures ! »
- *Au contrôle des passeports* : « ... jusqu'à la ligne jaune et attendez votre tour ! »
- *Sur le quai d'une gare* : « Le train 5827 entre en gare. ... de la bordure du quai ! »
- *Dans un jardin public* : « Il est interdit de ... sur les pelouses » - « Prière de ... les papiers et les bouteilles vides dans les poubelles. »
- *Sur une porte* : « ... »

4 SCRIPT DU FILM

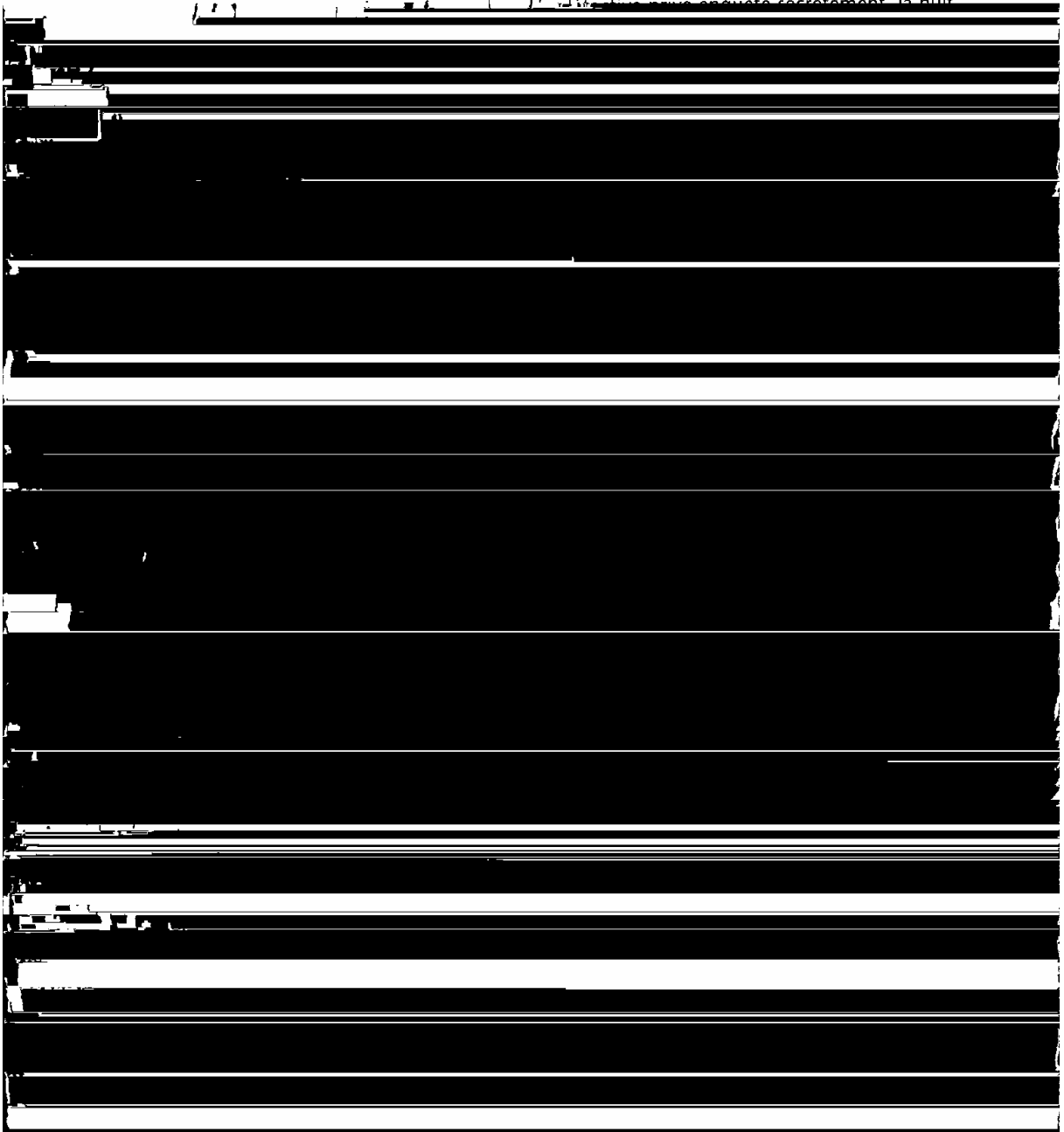
Dans un script, on note tous les déplacements et les actions des comédiens.

Exemple : Rambo s'avance vers son ennemi. Il l'attrape par le cou, le frappe, etc.


Imaginez le script d'une brève scène de cinéma.

- Dans une soirée un jeune homme timide essaie d'aborder une jeune fille entourée par de nombreux garçons.
- Billy the Kid vient d'entrer dans le saloon.
- D'Artagnan se bat contre vingt ennemis.

Le détective privé enquête secrètement la nuit.



A partir da leitura de um fragmento do texto secundário de *La Leçon* que descreve o cenário da peça teatral, os autores solicitam no livro do professor¹⁹⁹ que os aprendizes desenhem em grupos um croqui que represente a compreensão do texto. Em seguida, o professor deve – segundo os autores - “*apresentar de maneira animada*” o quadro de vocabulário ligado aos movimentos e às ações²⁰⁰ e solicitar a execução do exercício de número 02 da página 75. Após a correção, o professor deve iniciar a atividade de compreensão oral indicada pelo número 03 da página 75, cuja transcrição é a seguinte:

 Transcription	<p>Écoutez. Le metteur en scène de <i>La Leçon</i> donne des directives à ses deux comédiens. Michel (le professeur) et Sylvie (l'élève).</p> <p>Bon, on va travailler la scène de la leçon sur les langues étrangères... Asseyez-vous à la table... Sylvie face au public. Michel à gauche... Voilà...</p> <p>Alors, Michel, tu commences à donner ta leçon et pendant que tu parles, tu te lèves et tu vas vers la fenêtre... Tu regardes par la fenêtre... Toi, Sylvie, tu te retournes pour le regarder... deux ou trois fois... Puis tu commences à rêver et petit à petit tu t'endors. D'accord ?</p>	<p>Pendant ce temps, toi, Michel, tu ne fais pas attention à ton élève. Tu vas vers la porte qui mène au couloir de l'appartement. Elle est ouverte. Tu la pousSES brusquement. Le bruit fait sursauter Sylvie et elle fait tomber son livre. À ce moment-là, Michel, tu te précipites, tu te baisses et tu le ramasses... Puis, tu continues à parler et tu te mets à tourner autour de la table. Tu ne regardes jamais ton élève sauf quand tu passes derrière elle... À ce moment-là, tu te penches vers elle comme pour lui parler dans l'oreille... Tu fais trois fois le tour de la table, puis tu vas vers la bibliothèque... Ça va ? On essaie de faire ça ! On y va !</p>
--	--	--

Focalizando ao mesmo tempo o vocabulário dos movimentos e a expressão da ordem na situação comunicativa gerada entre um diretor de teatro e dois atores, o suporte sonoro disponibilizado negligencia completamente o texto principal do seguinte fragmento de *La Leçon*, que é somente evocado pela vaga formulação “*on va travailler la scène de la leçon sur les langues étrangères*”²⁰¹. [sic]

¹⁹⁹ GIRARDET, Jacky ; CRIDLIG, Jean-Marie. *Panorama de la langue française 2 – Livre du professeur*. Paris : Clé International, 1996, p. 101-103.

²⁰⁰ Procedimentos adjetivamente teatrais vinculados à Metodologia Direta.

²⁰¹ Vamos trabalhar a cena da lição a respeito das línguas estrangeiras.

La Leçon

LE PROFESSEUR

Continuons. Vous avez également pu remarquer qu'ils n'avaient pas changé en français. Eh bien, mademoiselle, rien non plus ne réussit à les faire changer, ni en latin, ni en italien, ni en portugais, ni en sardanapale ou en sardanapali, ni en roumain, ni en néo-espagnol, ni en espagnol, ni même en oriental : front, frontispice, effronté, toujours le même mot, invariablement avec même racine, même suffixe, même préfixe, dans toutes les langues énumérées. Et c'est toujours pareil pour tous les mots.

L'ÉLÈVE

Dans toutes les langues, ces mots veulent dire la même chose ? J'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR

Absolument. Comment en serait-il autrement ? De toute façon, vous avez toujours la même signification, la même composition, la même structure sonore non seulement pour ce mot, mais pour tous les mots concevables, dans toutes les langues. Car une même notion s'exprime par un seul et même mot¹, et ses synonymes, dans tous les pays. Laissez donc vos dents.

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents. Oui, oui et oui.

LE PROFESSEUR

Bien, continuons. Je vous dis continuons... Comment dites-vous, par exemple, en français : « les roses de ma grand-mère sont aussi jaunes que mon grand-père qui était asiatique² » ?

La Leçon

L'ÉLÈVE

J'ai mal, mal, mal aux dents.

LE PROFESSEUR

Continuons, continuons, dites quand même !

L'ÉLÈVE

En français ?

LE PROFESSEUR

En français.

L'ÉLÈVE

Euh... que je dise en français : « les roses de ma grand-mère sont... » ?

LE PROFESSEUR

« Aussi jaunes que mon grand-père qui était asiatique... »

L'ÉLÈVE

Eh bien, on dira, en français, je crois : « les roses... de ma... » comment dit-on « grand-mère », en français ?

LE PROFESSEUR

En français ? « Grand-mère ».

L'ÉLÈVE

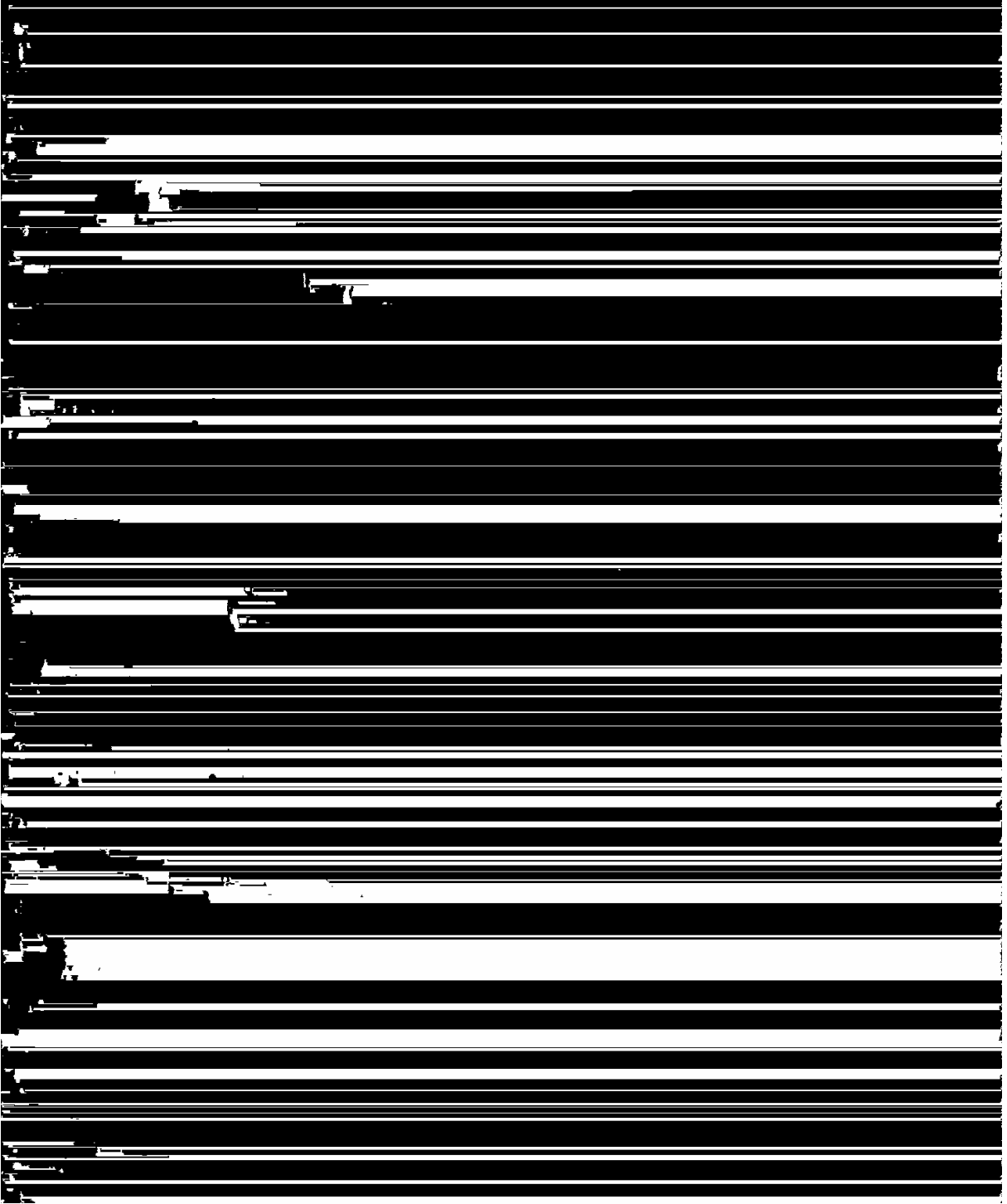
« Les roses de ma grand-mère sont aussi... jaunes » en français, ça se dit « jaunes » ?

ma grand-mère
qui était asia-

Vous avez fait
pour du néo-
spagnol... Ah...

ouillez.

ez attentive et
espagnol, puis
Vous répérez
semblances sont
antiques. Écou-



La Leçon

L'ÉLÈVE

PROFESSEUR

langues, ce ne sont ni les mots, ni la structure de la parole, ni l'intonation, qui ne comptent, ni le rythme du langage... M'écoutez-vous ?

L'ÉLÈVE

PROFESSEUR

Mademoiselle ? Aah ! nous allons

L'ÉLÈVE

Madame ! J'ai mal aux dents.

PROFESSEUR

Madame ! Écoutez-moi !

L'ÉLÈVE

allez-y...

PROFESSEUR

Madame, des autres, d'une part, et un *e* muet, leur mère, d'autre

part, *E, grimaçante.*

La Leçon

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR

Je dis donc : dans certaines expressions, d'usage courant, certains mots diffèrent totalement d'une langue à l'autre, si bien que la langue employée est, en ce cas, sensiblement plus facile à identifier. Je vous donne un exemple : l'expression néo-espagnole célèbre à Madrid : « ma patrie est la Néo-Espagne », devient en italien : « ma patrie est...

L'ÉLÈVE

La Néo-Espagne. »

LE PROFESSEUR

Non ! « Ma patrie est l'Italie. » Dites-moi alors, par simple déduction, comment dites-vous « Italie », en français ?

L'ÉLÈVE

J'ai mal aux dents !

LE PROFESSEUR

C'est pourtant bien simple : pour le mot « Italie », en français nous avons le mot « France » qui en est la traduction exacte. « Ma patrie est la France. » Et « France » en oriental : « Orient » ! « Ma patrie est l'Orient. » Et « Orient » en portugais : « Portugal » ! L'expression orientale : « ma patrie est l'Orient » se traduit donc de cette façon en portugais : « ma patrie est le Portugal » ! Et ainsi de suite...

La Leçon

LE PROFESSEUR

une chose ineffable. Un ineffable que l'on à percevoir qu'au bout de très longtemps, avec un peu de peine et après une très longue expé-

L'ÉLÈVE

LE PROFESSEUR

mademoiselle. On ne peut vous donner aucune Il faut avoir du flair, et puis c'est tout. Mais avoir, il faut étudier, étudier et encore étudier.

L'ÉLÈVE

aux dents.

LE PROFESSEUR

et tout de même quelques cas précis où les mots, langue à l'autre, sont différents... mais on ne passer notre savoir là-dessus car ces cas sont, pour être, exceptionnels.

L'ÉLÈVE

oui ?... Oh, monsieur, j'ai mal aux dents.

LE PROFESSEUR

interrompez pas ! Ne me mettez pas en colère ! Je comprendrais plus de moi. Je disais donc... Ah, oui, les exceptionnels, dits de distinction facile... ou de distinction aisée... ou commode... si vous aimez... je répète : si vous aimez, car je constate que vous ne m'écoutez plus...

La Leçon

L'ÉLÈVE

Aïe!

LE PROFESSEUR

Tenez-vous donc tranquille! Pas un mot!

L'ÉLÈVE, *pleurnichant*.

Mal aux dents...

LE PROFESSEUR

La chose la plus... comment dirais-je? la plus paradoxale... oui... c'est le mot... la chose la plus paradoxale, c'est qu'un tas de gens qui manquent complètement d'instruction parlent ces différentes langues... vous entendez? Qu'est-ce que j'ai dit?

L'ÉLÈVE

... parlent ces différentes langues! Qu'est-ce que j'ai dit!

LE PROFESSEUR

Vous avez eu de la chance!... Des gens du peuple parlent l'espagnol, farci de mots néo-espagnols qu'ils ne décèlent pas, tout en croyant parler le latin... ou bien ils parlent le latin, farci de mots orientaux, tout en croyant parler le roumain... ou l'espagnol, farci de néo-espagnol, tout en croyant parler le sardanapali, ou l'espagnol... Vous me comprenez?

L'ÉLÈVE

Oui! Oui! Oui! Oui! Que voulez-vous de plus...?

ais vous les arrais. Le mot « capitale » ne que, si un Espagnol « capitale » ne ne chose que ce dit aussi : « j'ha- e raison, un Français, un Latin, un ez dire, mademoisous! Merde alors! ion : « j'habite la ent et facilement si , du néo-espagnol, ain, du latin, car il stropole à laquelle . au moment même t peu près les seuls donner...

crâne!

prend le poignet, le tord.

Leçon

paradoxe, un non-sens, une
re humaine, c'est l'instinct,
t dire en un mot — c'est lui

LÈVE

FESSEUR

er les mouches tandis que je
vous feriez mieux de tâcher
est pas moi qui me présente
rtiel... je l'ai passé, moi, il y
non doctorat total... et mon
us ne comprenez donc pas

LÈVE

FESSEUR

n'ira pas comme ça, pas
pas comme ça...

LÈVE

FESSEUR

distinguer toutes ces diffé-
it qu'il n'y a rien de mieux
s par ordre. Je vais essayer
s les traductions du mot

A proposta de exploração pedagógica do suporte sonoro atinge um grau máximo de negligência com relação ao texto teatral de Ionesco na fase em que os autores do livro didático *Panorama 2* sugerem que os aprendizes dramatizem, através de mímicas, a compreensão do documento sonoro sem, no entanto, ter a menor idéia do diálogo teatral a ser enunciado.

Esse sinal de negligência se agrava se analisarmos a maneira pela qual o texto teatral *Huis Clos* de Jean-Paul Sartre²⁰² é evocado pelo mesmo livro didático: através de uma extremamente remota alusão ao enredo da citada obra teatral, acompanhada de uma foto de uma encenação realizada no Théâtre de la Potinière em 1946. Esclarecendo que “se pode imaginar diferentes cenários para essa peça conforme a interpretação que se dê à frase²⁰³ ‘L’enfer, c’est les autres’”²⁰⁴, os autores solicitam no livro do aluno que o aprendiz primeiramente descreva o cenário retratado pela foto. Em seguida, em contradição absoluta com as relações que os signos cenográficos podem tecer com os signos lingüísticos, Jacky Girardet e Jean-Marie Cridlig sugerem que o aprendiz proponha um outro cenário possível “para essa peça”, sem lhe fornecer, todavia, nem mesmo o fragmento do texto teatral em que o enunciado “*L’enfer, c’est les Autres*” está inserido. Solicitando uma “interpretação pessoal do inferno” [sic], fornecem apenas ao aprendiz os seguintes modelos idiotizados de estruturação do discurso: “*Para mim, o inferno é o trabalho. Vou portanto representar... Como cenário, farei...*”²⁰⁵ ao invés do seguinte fragmento do texto teatral de Sartre, extraído da Cena 5, a partir do qual seria possível inclusive propor uma exploração que levasse em conta que a “determinação do cenário” – melhor dizendo, que a configuração do espaço teatral - não se constrói apenas pela leitura das indicações cênicas (texto secundário), mas pelo entrelaçamento do texto secundário com o texto principal (diálogo teatral). Que se observe ainda que o fragmento de Sartre contém elementos lexicais que são justamente focalizados pela referida lição do livro didático *Panorama 2*:

²⁰² SARTRE, Jean-Paul. *Huis clos*. Suivi de *Les mouches*. Paris : Gallimard, 1947.

²⁰³ Traduzimos *ipsis litteris* a formulação dos autores. A partir de nosso referencial teórico utilizaríamos outra formulação: “conforme o sentido que se construa a partir das relações que o enunciado ‘L’enfer, c’est les autres’ estabelece com as demais unidades de sentido do texto teatral”

²⁰⁴ O inferno são os outros.

²⁰⁵ “*Pour moi, l’enfer, c’est le travail. Je vais donc représenter... Comme décor je ferai...*” (GIRARDET, CRIDLIG, opus citatum, p. 74.

Garcin abandonne Estelle et fait quelques pas dans la pièce. Il s'approche du bronze.

GARCIN

Le bronze... (*Il le caresse.*) Eh bien, voici le moment. Le bronze est là, je le contemple et je comprends que je suis en enfer. Je vous dis que tout était prévu. Ils avaient prévu **que je me tiendrais devant cette cheminée, pressant ma main sur ce bronze, avec tous ces regards sur moi.** Tous ces regards qui me mangent... (*Il se retourne brusquement.*) Ha ! vous n'êtes que deux ? Je vous croyais beaucoup plus nombreuses. (*Il rit.*) Alors, c'est ça l'enfer. Je n'aurais jamais cru... Vous vous rappelez : le soufre, le bûcher, le gril... Ah ! quelle plaisanterie. Pas besoin de gril : l'enfer, c'est les Autres.²⁰⁶

[Grifos nossos]

O desejo dos autores de *Panorama 2* de incidir somente sobre a aquisição e sistematização do léxico relativo ao espaço e ao movimento os cega e os ensurdece para a voz do texto teatral em língua estrangeira.

Propostas de exploração pedagógica com essas mesmas finalidades didáticas e que recusam a inserção de fragmentos de textos teatrais propriamente ditos podem ser encontradas igualmente no livro didático *Nouveau Sans Frontières 2*²⁰⁷ no qual se encontram um fragmento do texto secundário da obra teatral *Il est minuit, docteur Schweitzer* de Gilbert Cesbron²⁰⁸ com vistas à produção de um croqui representando o cenário e remotas alusões a *Le Cid* de Corneille²⁰⁹, feitas através de duas atividades: a primeira focaliza a compreensão oral de um diálogo entre dois amigos que ao final de uma sessão de teatro discutem seus pontos de vista sobre a encenação da obra de Corneille; a segunda, oferecendo como suporte iconográfico imagens de diferentes encenações do *Cid*, propõe a realização de um debate durante o qual os aprendizes deverão confrontar suas opiniões a respeito dessas representações, tomando como base apenas um pequeno resumo do enredo e a observação dos figurinos e do cenário nas imagens:²¹⁰

²⁰⁶ SARTRE, opus citatum, p. 92.

²⁰⁷ DOMINIQUE, Philippe ; GIRARDET, Jacky et alii. *Le Nouveau Sans Frontières 2*. Paris : Clé International, 1989, p. 76-77, p.124-125.

²⁰⁸ CESBRON, Gilbert. *Il est minuit, docteur Schweitzer*. Paris: Robert Laffont, 1952.

²⁰⁹ CORNEILLE, Pierre. *Le Cid*. Tragi-comédie. Paris: Larousse, 1988. (Classiques Larousse).

²¹⁰ PLUM, Chantal. *Le Nouveau Sans Frontières 2 – Livre du professeur*. Paris : Clé International, 1990, p. 64.

(Discussion après une représentation du *Cid*.)

124

Paul : Alors, ça t'a plu ?

Béatrice : Bof ! J'ai trouvé la mise en scène un peu ridicule. Il n'y avait pas vraiment de décor. Juste une sorte de grand mur gris. *Le Cid*, ça se passe au Moyen Âge. Moi, j'ai besoin de voir le Moyen Âge. Je veux un château du Moyen Âge, des costumes du Moyen Âge.

Paul : Mais *Le Cid*, c'est pas un pièce historique. L'important c'est pas le duel entre Rodrigue et le

Paul : Tu ne peux pas dire que les éclairages étaient mauvais.

Béatrice : Oui, c'était très travaillé. Mais les meilleurs éclairages ne remplacent pas la couleur. Au fond, *Le Cid*, c'est une pièce gaie. Les personnages sont plein de dynamisme, d'enthousiasme, d'amour... Il faut de la couleur pour montrer tout ça. C'est comme Rodrigue, je l'ai trouvé trop triste, pas assez dynamique. On avait l'impression qu'il était déprimé.



Mise en scène : Gérard Desarthe



2. ÉCOUTEZ! Béatrice et Paul sont allés voir *Le Cid*. Ils en parlent

Notez leurs remarques sur :

- la mise en scène
- le décor
- les costumes
- l'éclairage
- l'interprète de Rodrigue
- l'interprète de Chimène

Jacky Girardet, co-autor dos conjuntos didáticos analisados *Nouveau Sans Frontières*, *Panorama* e *Campus*, modifica sua postura frente à inserção de fragmentos de textos teatrais no quarto volume do conjunto didático *Nouveau Sans Frontières*²¹¹ do qual é o único autor. Procurando desenvolver competências necessárias à análise de documentos orais e escritos, ao comentário crítico, à síntese e à argumentação, esse livro didático entrelaça o aperfeiçoamento lingüístico-discursivo em língua estrangeira ao aprofundamento de conhecimentos sócio-culturais contemporâneos (oriundos de diversos domínios, tais como a Sociologia, a História, a Psicologia, as Ciências Políticas) e ainda à recepção de obras artísticas em di

*L'Écran, Les Arts, Voix e Outils pour l'expression*²¹². A rubrica *La Scène et L'Écran* focaliza predominantemente a leitura e a análise crítica de fragmentos de textos teatrais e secundariamente de fragmentos de roteiros cinematográficos, estabelecendo - em algumas unidades - passarelas com a esfera da representação teatral (ou cinematográfica) através da inserção de algumas gravações de trechos de espetáculos entre outros documentos sonoros disponibilizados sob a rubrica *Voix*.

A escolha dos fragmentos teatrais nos parece ter sido fundamentada no reconhecimento internacional dos dramaturgos que, de uma certa forma, extrapolaram as fronteiras da civilização francófona e se agregaram ao patrimônio cultural da humanidade: *Huis Clos* de Jean-Paul Sartre²¹³, *Matière à rire* de Raymond Devos²¹⁴, *Un mot pour un autre* de Jean Tardieu²¹⁵, *Boubouroche* de Georges Courteline²¹⁶, *Antigone* de Jean Anouilh²¹⁷, *La Folle de Chaillot* de Jean Giraudoux²¹⁸, *Rhinocéros* de Eugène Ionesco²¹⁹, *Le Bourgeois Gentilhomme* de Molière²²⁰, *Le Malade Imaginaire* de Molière²²¹, *La tragédie du roi Christophe* de Aimé Césaire²²², *Le Grand Vizir* de René de Obaldia²²³, *Le Cid* de Corneille²²⁴ e *Les Justes* de Albert Camus²²⁵. A reunião destes tão diversos fragmentos em um mesmo livro didático fornece aos aprendizes um leque de autores e gêneros bastante amplo sem, no entanto, levar em consideração a escritura teatral francófona contemporânea.

Se, por um lado, louvamos a iniciativa do autor do livro didático Jacky Girardet de destinar uma rubrica de cada unidade a fragmentos de textos teatrais e a fragmentos de roteiros cinematográficos, consideramos, por outro lado, que as correspondentes propostas de exploração pedagógica não os abordam – na maioria das vezes - nas especificidades de suas tessituras teatral ou cinematográfica. As atividades solicitadas aos aprendizes são geralmente

²¹² Idéias, Literatura, O Palco e a Tela, As Artes, Vozes e Instrumentos para a expressão.

²¹³ SARTRE, 1947, opus citatum.

²¹⁴ DEVOS, 1993, opus citatum.

²¹⁵ TARDIEU, Jean. *Un mot pour un autre*. Paris : Gallimard, 1951.

²¹⁶ COURTELINE, Georges. *Boubouroche*. Paris : Calmann-Lévy, 1927.

²¹⁷ ANOUILH, 1947, opus citatum.

²¹⁸ GIRAUDOUX, 1946, opus citatum.

²¹⁹ IONESCO, 1972, opus citatum.

²²⁰ MOLIÈRE, 2003, opus citatum.

²²¹ MOLIÈRE. *Le Malade Imaginaire*. Paris: J'ai lu, 2004.

²²² CÉSAIRE, Aimé. *La tragédie du roi Christophe*. [S.l.] : Présence Africaine, 2000.

²²³ OBALDIA, René. *Le Grand Vizir*. In : *Sept impromptus à loisir*. Paris : Grasset, 1967.

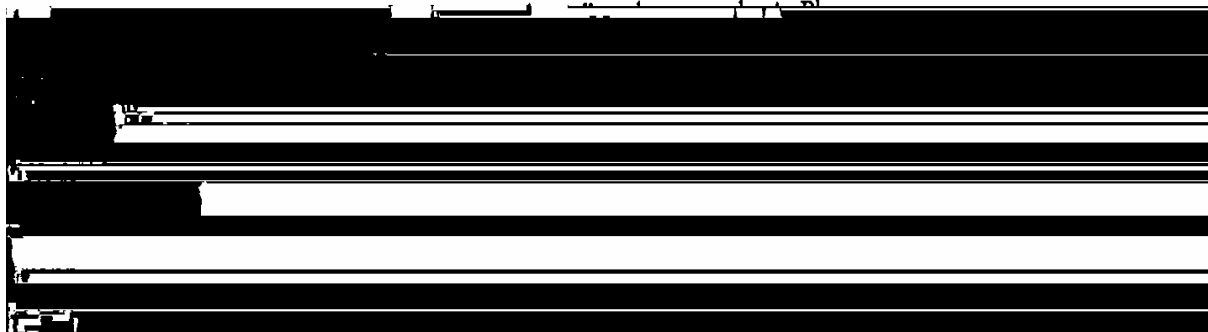
²²⁴ CORNEILLE, 1988, opus citatum.

²²⁵ CAMUS, Albert. *Les Justes*. Paris : Gallimard, 1950.

as que já destacamos a partir dos outros conjuntos didáticos analisados (levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas, mote para interações orais de diversas naturezas, transposição de situação, reformulações discursivas orais e escritas). Além disso, observa-se nitidamente uma integração dos fragmentos de textos teatrais ora com os instrumentos lingüístico-discursivos focalizados pela unidade (54% das ocorrências), ora com o tema sócio-cultural da unidade (23% das ocorrências), ou ainda com finalidades de análise literária (23% das ocorrências).

Como exemplo típico dessa integração dos fragmentos de textos teatrais com o desenvolvimento de competências lingüístico-discursivas focalizadas pela unidade, destacamos o seguinte fragmento de *Les Justes* de Albert Camus²²⁶, encontrado no caderno de exercícios que acompanha o livro *Nouveau Sans Frontières 4*²²⁷ :

96. LE DISCOURS INDIRECT RAPPORTÉ



²²⁶ CAMUS, 1950, opus citatum.

²²⁷ GIRARDET, Jacky ; PLUM-DE VRIES, Chantal. *Le Nouveau Sans Frontières 4 – Cahier d'exercices*. Paris : Clé International, 1993, p. 86-87.

Entre Kaliayev, le visage couvert de larmes.

KALIAYEV, dans l'égarement.

Frères, pardonnez-moi. Je n'ai pas pu.

Dora va vers lui et lui prend la main.

DORA

Ce n'est rien.

ANNENKOV

Que s'est-il passé ?

DORA, à Kaliayev.

Ce n'est rien. Quelquefois, au dernier moment, tout s'écroule.

ANNENKOV

Mais ce n'est pas possible.

DORA

Laisse-le. Tu n'es pas le seul, Yanek*. Schweitzer, non plus, la première fois, n'a pas pu.

ANNENKOV

Yanek, tu as eu peur ?

KALIAYEV, sursautant.

Peur, non. Tu n'as pas le droit !

ANNENKOV

Alors ?

STEPAN

Il y avait des enfants dans la calèche du grand-duc.

ANNENKOV

Des enfants ?

STEPAN

Oui. Le neveu et la nièce du grand-duc.

ANNENKOV

Le grand-duc devait être seul, selon Orlov.

STEPAN

Il y avait aussi la grande-duchesse. Cela faisait trop de monde, je suppose, pour notre poète. Par bonheur, les mouchards n'ont rien vu.

trop tard. *(Silence. Il regarde à terre.)* Dora, ai-je rêvé, il m'a semblé que les cloches sonnaient à ce moment-là ?

DORA

Non, Yanek, tu n'as pas rêvé.

Elle pose la main sur son bras. Kaliayev relève la tête et les voit tous tournés vers lui. Il se lève.

KALIAYEV

Regardez-moi, frères, regarde-moi, Boria, je ne suis pas un lâche, je n'ai pas reculé. Je ne les attendais pas. Tout s'est passé trop vite. Ces deux petits visages sérieux et dans ma main, ce poids terrible. C'est sur eux qu'il fallait le lancer. Ainsi. Tout droit. Oh, non ! je n'ai pas pu. [...]

Voilà ce que je propose. Si vous décidez qu'il faut tuer ces enfants, j'attendrai la sortie du théâtre et je lancerai seul la bombe sur la calèche. Je sais que je ne manquerai pas mon but. Décidez seulement, j'obéirai à l'Organisation.

STEPAN

L'Organisation t'avait commandé de tuer le grand-duc.

KALIAYEV

C'est vrai. Mais elle ne m'avait pas demandé d'assassiner des enfants.

ANNENKOV

Yanek a raison. Ceci n'était pas prévu.

STEPAN

Il devait obéir.

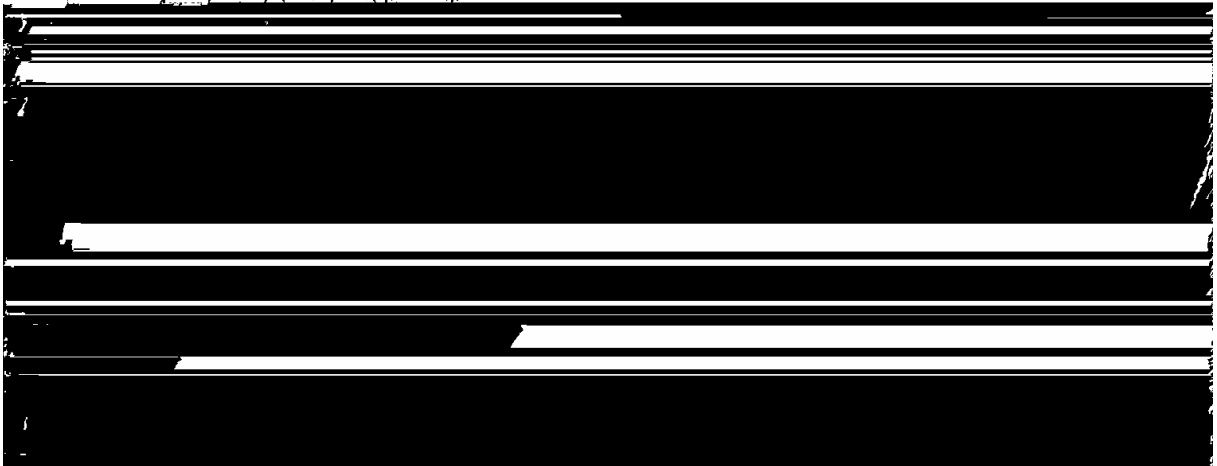
ANNENKOV

Je suis le responsable. Il fallait que tout fût prévu et que personne ne pût hésiter sur ce qu'il y avait à faire. Il faut seulement décider si nous laissons échapper définitivement cette occasion ou si nous ordonnons à Yanek d'attendre la sortie du théâtre. Alexis ?

VOINOV

Je ne sais pas. Je crois que j'aurais fait comme Yanek. Mais je ne suis pas sûr de moi. *(Plus bas.)* Mes mains tremblent.

ANNENKOV



O enunciado da atividade **b.** solicita que a partir da leitura do fragmento teatral, o aprendiz escreva um parágrafo de resumo da cena no qual se relate em discurso indireto o diálogo teatral, utilizando para a realização da tarefa instrumentos lingüístico-discursivos estudados.

Como exemplo típico da inserção de fragmentos de textos teatrais com finalidades de análise literária, destacamos o seguinte fragmento de *Rhinocéros*, encontrado na sétima unidade do livro do aluno (*L'ère du soupçon*²²⁸), na qual são abordados o *Nouveau Roman* e o Teatro do Absurdo²²⁹:

²²⁸ A era da apreensão.

²²⁹ GIRARDET, 1993, opus citatum, p. 118-119.

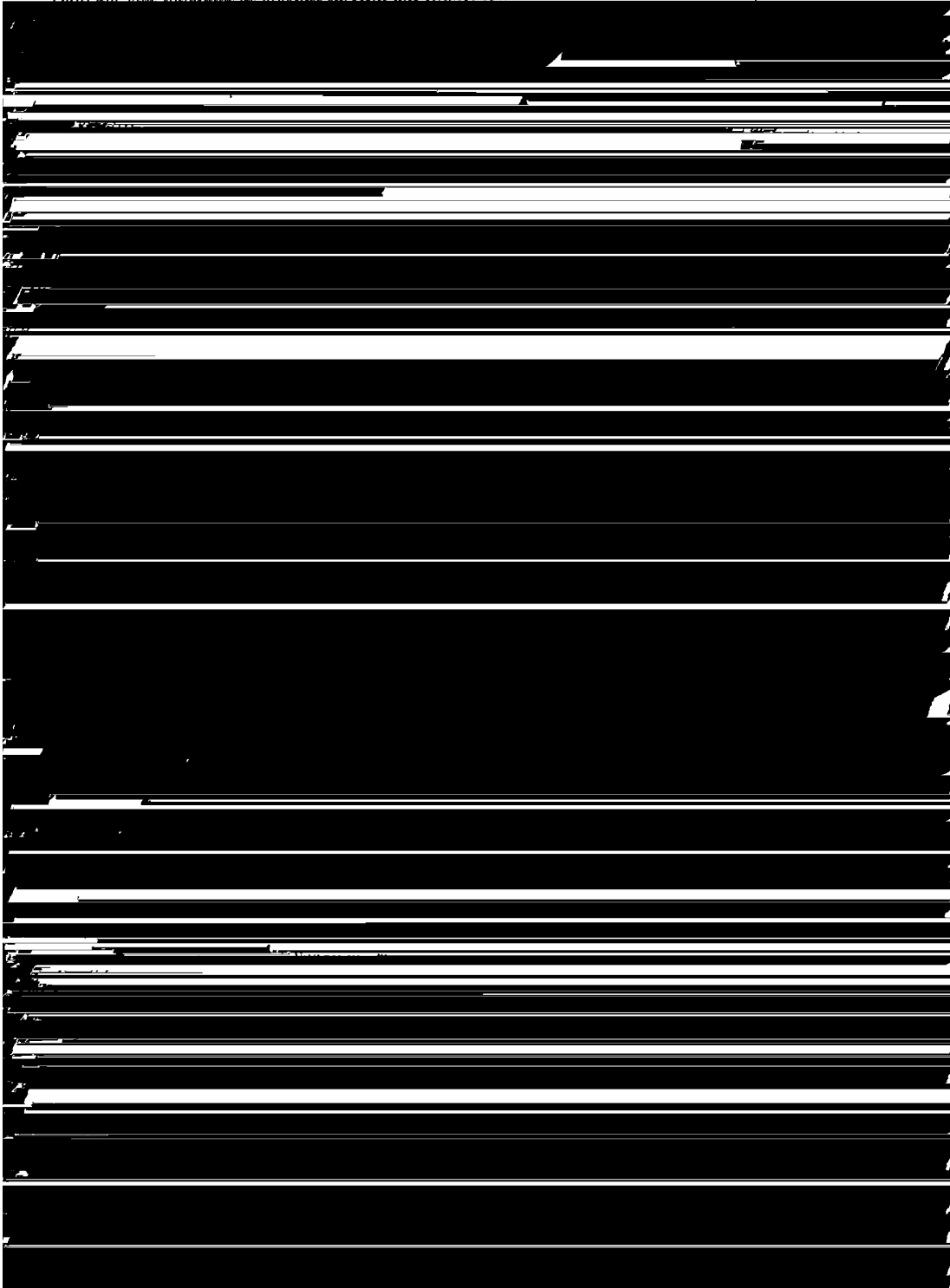
LA SCÈNE ET L'ÉCRAN

LE FANTASME DE LA PROLIFÉRATION

130

RHINOCÉROS

Dans une ville tranquille de province survient une étrange épidémie : les habitants sont les uns après les autres



LA SCÈNE ET L'ÉCRAN

JEAN
Brrr...
Il barrit presque.

BÉRENGER
Je ne savais pas que vous étiez poète.

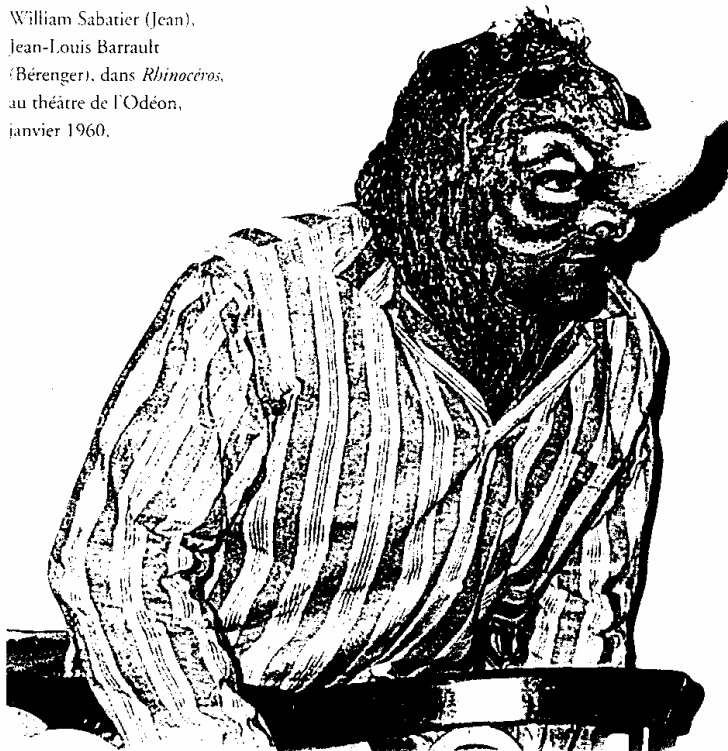
JEAN, *il sort de la salle de bains.*
Brrr...
Il barrit de nouveau.

BÉRENGER
Je vous connais trop bien pour croire que c'est là votre pensée profonde. Car, vous le savez aussi bien que moi, l'homme...

JEAN, *l'interrompant.*
L'homme... Ne prononcez plus ce mot!
Eugène Ionesco. *Rhinocéros*, Gallimard, 1959.

CONTEXTE HISTORIQUE DE LA PIÈCE
L'homme des années 50 vit dans le souvenir de la guerre et de l'idéologie nazie qui a influencé une partie de la population de beaucoup de pays d'Europe (dont la France). Il vit aussi dans un état de guerre froide où la menace de la bombe atomique est toujours présente. Il découvre la cruelle réalité des régimes communistes totalitaires. La France enfin ne cesse d'être en guerre avec des pays de son empire colonial.

William Sabatier (Jean),
Jean-Louis Barrault
(Bérenger), dans *Rhinocéros*,
au théâtre de l'Odéon,
janvier 1960.



LA MÉTAMORPHOSE DE JEAN

• **La transformation physique.**
Relevez les détails de son évolution. Quel est l'effet produit? Quelle est la fonction technique et la valeur symbolique des allers-retours dans la salle de bains?

• **La transformation mentale.**
Présentez sous forme d'un tableau la conception de l'existence prônée par Jean et celle de Bérenger.

Jean	Bérenger
Liberté de choisir sa nature ...	Refus inexplicé de cette liberté

• Dégagez les significations possibles de cette transformation

et la valeur symbolique que prend ici le rhinocéros.

LE THÈME
DE LA PROLIFÉRATION DES OBJETS

Tout le théâtre de Ionesco est marqué par ce thème. Dans *Amédée ou comment s'en débarrasser* c'est un cadavre qui grandit de scène en scène; dans *Les Chaises* ce sont les chaises elles-mêmes qui prolifèrent; dans *La Cantatrice chauve* c'est le langage qui se met à vivre d'une manière désordonnée.

• Retrouvez ce thème de la prolifération dans des œuvres lit-

téraires ou artistiques que vous connaissez. Quelles sont ses significations idéologiques?



Intitulada *Au péril de la science*²³⁰ a nona unidade do livro didático *Nouveau Sans Frontières 4* coloca como motes introdutórios as citações « *Science sans conscience n'est que ruine de l'âme* »²³¹ e « *Ne pense pas, chante / Toute science est vaine.* »²³². Em perfeita integração com o tema sócio-cultural da referida unidade a rubrica *La Scène et L'Écran* disponibiliza o seguinte fragmento de *Le Bourgeois Gentilhomme*²³³ de Molière²³⁴:

²³⁰ Ao risco da ciência.

²³¹ “*Ciência sem consciência não passa de ruína da alma.*” (RABELAIS. *Pantagruel*, 1532).

²³² “*Não pense, cante / Toda ciência é vã.*” (VAN LERBERGHE, Charles. *La chanson d'Ève*, 1943).

²³³ MOLIÈRE, 2003, opus citatum.

²³⁴ GIRARDET, 1993, opus citatum, p. 152-153.

LA SCÈNE ET L'ÉCRAN

LA CRITIQUE DES SAVANTS

133

La scène se passe au XVII^e siècle dans la maison d'un riche bourgeois, M. Jourdain. Celui-ci, qui est de condition modeste et qui a passé sa vie à travailler pour s'enrichir, n'a pas reçu une éducation d'homme de qualité. Ayant enfin acquis l'aisance financière de la noblesse, il veut aussi en avoir l'aisance culturelle et spirituelle. Il engage donc une série de professeurs (de musique, de danse, d'armes et de philosophie) qui doivent le transformer en gentilhomme cultivé.

La scène suivante se situe à la fin de la leçon qu'il a prise avec le maître de philosophie.

M. JOURDAIN. Il faut que je vous fasse une confidence. Je suis amoureux d'une personne de grande

M. JOURDAIN. Pourquoi ?

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. Par la raison, monsieur

mais je voudrais que cela fût mis d'une manière galante, que cela fût tourné gentiment.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. Mettre que les feux de ses yeux réduisent votre cœur en cendres ; que vous souffrez nuit et jour pour elle les violences d'un...

M. JOURDAIN. Non, non, non, je ne veux point tout cela ; je ne veux que ce que je vous ai dit : *Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour.*

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. Il faut bien étendre un peu la chose.

M. JOURDAIN. Non, vous dis-je, je ne veux que ces seules paroles-là dans le billet ; mais tournées à la mode, bien arrangées comme il faut. Je vous prie de me dire un peu, pour voir, les diverses manières dont on les peut mettre.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. On les peut mettre premièrement comme vous avez dit : *Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour.* Ou bien : *D'amour mourir me font, belle marquise, vos beaux yeux.* Ou bien : *Vos yeux beaux d'amour me font, belle marquise, mourir.* Ou bien : *Mourir vos beaux yeux, belle marquise, d'amour me font.* Ou bien : *Me font vos yeux beaux mourir, belle marquise, d'amour.*

M. JOURDAIN. Mais de toutes ces façons-là, laquelle est la meilleure ?

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE. Celle que vous avez dite : *Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour.*

M. JOURDAIN. Cependant je n'ai point étudié, et j'ai fait cela tout du premier coup. Je vous remercie de tout mon cœur [...]

Molière, *Le Bourgeois Gentilhomme*, 1670 (Acte II, scène 4).



134

Jean Le Poulain et France Rousselle à la Comédie-Française, décembre 1979.

Scène du *Malade imaginaire* (acte III, scène 10, Molière, 1673). Argan se croit perpétuellement malade et vit entouré de médecins et de pharmaciens qui exploitent sa fortune. Pour essayer de lui ouvrir les yeux, sa servante Toinette se déguise en médecin et lui donne une consultation qui tourne au burlesque.

LA LANGUE
DU XVII^e SIÈCLE

• Relevez les constructions de phrases et les temps verbaux qui vous paraissent ne plus être employés aujourd'hui (N.B. : les variations de constructions sur la phrase « Belle marquise... »

éminemment fantaisistes)
sens avaient les mots au XVII^e siècle ? :
sonne de qualité – point de... – que cela é gentiment.

LE COMIQUE

• Étudiez le comique de la scène en vous appuyant sur les informations ci-contre.
• Étudiez les effets comiques dans la scène du *Malade imaginaire* qui figure dans l'enregistrement (voir p. 155) et qui

est illustrée ci-dessus.

• Cherchez dans le cinéma, le théâtre ou la littérature, des exemples illustrant les effets comiques que vous n'auriez pas trouvés chez Molière.

LES EFFETS COMIQUES

Effets d'opposition

- de milieux (condition sociale, professionnelle, culturelle, etc.),
- d'âge (conflit de génération),
- psychologique (intelligence, caractère, etc.). Contraste entre ce que l'on est et ce que l'on croit être,
- visuelle (aspect physique des personnages, attitudes, gestes, etc.),
- de langue (niveaux et registres de langue).

Effets de répétition

- dans le langage,
- dans les situations, gestes et attitudes.

Effets d'exagération

- d'un élément visuel, etc.
- Effets de dérèglement logique
- dans le langage,
 - le comportement,
 - les relations habituelles de causes à effets.

sont évid
• Quels suivants *une per galant – fut tourn*

Além do levantamento de construções sintáticas, tempos verbais e elementos lexicais típicos da língua francesa do século XVII, o autor sugere que o aprendiz analise os efeitos cômicos característicos das obras de Molière não só a partir da compreensão escrita do fragmento de *Le Bourgeois Gentilhomme*, mas também a partir da compreensão oral da cena 10 do terceiro ato de *Le Malade Imaginaire*²³⁵ disponibilizada em suporte sonoro:

TOINETTE (*déguisée em médecin*), **ARGAN** (*assis dans um fauteuil*),
BÉRALDE

TOINETTE

Vous ne trouverez pas mauvais, s'il vous plaît, la curiosité que j'ai eue de voir un illustre malade comme vous êtes; et votre réputation, qui s'étend partout, peut excuser la liberté que j'ai prise.

ARGAN

Monsieur, je suis votre serviteur.

TOINETTE

Je vois, monsieur, que vous me regardez fixement. Quel âge croyez-vous bien que j'aie?

ARGAN

Je crois que tout au plus vous pouvez avoir vingt-six ou vingt-sept ans.

TOINETTE

Ah! ah! ah! ah! ah! j'en ai quatre-vingt-dix.

ARGAN

Quatre-vingt-dix!

TOINETTE

Oui. Vous voyez en effet des secrets de mon art, de me conserver ainsi frais et vigoureux.

ARGAN

Par ma foi, voilà un beau jeune vieillard pour quatre-vingt-dix ans!

²³⁵ MOLIÈRE, 2004, opus citatum.

TOINETTE

Je suis médecin passager, qui vais de ville en ville, de province en province, de royaume en royaume, pour chercher d'illustres matières à ma capacité, pour trouver des malades dignes de m'occuper, capables d'exercer les grands et beaux secrets que j'ai trouvés dans la médecine. Je dédaigne de m'amuser à ce menus fatras de maladies ordinaires, à ces bagatelles de rhumatismes et de fluxions, à ces fièvres, à ces vapeurs et à ces migraines. Je veux des maladies d'importance, de bonnes fièvres continues, avec des transports au cerveau, de bonnes fièvres pourprées, de bonnes pestes, de bonnes hydropisies formées, de bonnes pleurésies avec des inflammations de poitrine: c'est là que je me plais, c'est là que je triomphe; et je voudrais, monsieur, que vous eussiez toutes les maladies que je viens de dire, que vous fussiez abandonné de tous les médecins, désespéré, à l'agonie, pour vous montrer l'excellence de mes remèdes et l'envie que j'aurais de vous rendre service.

ARGAN

Je vous suis obligé, monsieur, des bontés que vous avez pour moi.

TOINETTE

Donnez-moi votre pouls. Allons donc, que l'on batte comme il faut. Ah! je vous ferai bien aller comme vous devez. Ouais! ce pouls-là fait l'impertinent; je vois bien que vous ne me connaissez pas encore. Qui est votre médecin?

ARGAN

Monsieur Purgon.

TOINETTE

Cet homme-là n'est point écrit sur mes tablettes entre les grands médecins. De quoi dit-il que vous êtes malade?

ARGAN

Il dit que c'est du foie, et d'autres disent que c'est de la rate.

TOINETTE

Ce sont tous des ignorants. C'est du poumon que vous êtes malade.

ARGAN

Du poumon?

TOINETTE

Oui. Que sentez-vous?

ARGAN

Je sens de temps en temps des douleurs de tête.

TOINETTE
Justement, le poumon.

ARGAN
Il me semble parfois que j'ai un voile devant les yeux.

TOINETTE
Le poumon.

ARGAN
J'ai quelquefois des maux de coeur.

TOINETTE
Le poumon.

ARGAN
Je sens parfois des lassitudes par tous les membres.

TOINETTE
Le poumon.

ARGAN
Et quelquefois il me prend des douleurs dans le ventre, comme si c'étaient des coliques.

TOINETTE
Le poumon. Vous avez appétit à ce que vous mangez?

ARGAN
Oui, monsieur.

TOINETTE
Le poumon. Vous aimez à boire un peu de vin.

ARGAN
Oui, monsieur.

TOINETTE
Le poumon. Il vous prend un petit sommeil après le repas, et vous êtes bien aise de dormir?

ARGAN
Oui, monsieur.

TOINETTE
Le poumon, le poumon, vous dis-je. Que vous ordonne votre médecin pour votre nourriture?

ARGAN
Il m'ordonne du potage.

TOINETTE
Ignorant!

ARGAN
De la volaille.

TOINETTE
Ignorant!

ARGAN
Du veau.

TOINETTE
Ignorant!

ARGAN
Des bouillons.

TOINETTE
Ignorant!

ARGAN
Des oeufs frais.

TOINETTE
Ignorant!

ARGAN
Et, le soir, de petits pruneaux pour lâcher le ventre.

TOINETTE
Ignorant!

ARGAN
Et surtout de boire mon vin fort trempé.

TOINETTE
Ignorantus, ignoranta, Ignorantum. Il faut boire votre vin pur, et, pour épaissir votre sang, qui est trop subtil, il faut manger de bon gros boeuf, de bon gros porc, de bon fromage de Hollande; du gruau et du riz, et des marrons et des oublies, pour coller et conglutiner. Votre médecin est une bête. Je veux vous en envoyer un de ma main; et je viendrai vous voir de temps en temps, tandis que je serai en cette ville.

ARGAN
Vous m'obligerez beaucoup.

TOINETTE
Que diantre faites-vous de ce bras-là?

ARGAN
Comment?

TOINETTE
Voilà un bras que je me ferais couper tout à l'heure, si j'étais que de vous.

ARGAN
Et pourquoi?

TOINETTE
Ne voyez-vous pas qu'il tire à soi toute la nourriture, et qu'il empêche ce côté-là de profiter?

ARGAN
Oui; mais j'ai besoin de mon bras.

TOINETTE
Vous avez là aussi un oeil droit que je me ferais crever, si j'étais à votre place.

ARGAN
Crever un oeil?

TOINETTE
Ne voyez-vous pas qu'il incommode l'autre, et lui dérobe sa nourriture? Croyez-moi, faites-vous-le crever au plus tôt: vous en verrez plus clair de l'oeil gauche.

ARGAN
Cela n'est pas pressé.

TOINETTE
Adieu. Je suis fâché de vous quitter si tôt; mais il faut que je me trouve à une grande consultation qui doit se faire pour un homme qui mourut hier.

ARGAN
Pour un homme qui mourut hier?

TOINETTE
Oui: pour aviser et voir ce qu'il aurait fallu lui faire pour le guérir. Jusqu'au revoir.

ARGAN
Vous savez que les malades ne reconduisent point.

BERALDE
Voilà un médecin, vraiment, qui paraît fort habile!

ARGAN
Oui; mais il va un peu bien vite.

BERALDE

Tous les grands médecins sont comme cela.

ARGAN

Me couper un bras et me crever un oeil, afin que l'autre se porte mieux!
J'aime bien mieux qu'il ne se porte pas si bien. La belle opération, de me rendre borgne et manchot!

O citado fragmento de *Le Malade Imaginaire* apresenta uma tessitura extremamente propícia à experimentação lúdica das dimensões paralingüística e gestual que contribuiria de maneira extremamente fértil para a análise dos efeitos cômicos propostos pelo livro didático, sobretudo no que diz respeito aos efeitos de repetição. Disponibilizando estes dois fragmentos de Molière, um em suporte escrito e outro em suporte sonoro, o autor do livro didático evoca implicitamente a interface entre as esferas da leitura e da comunicação vocal.

Ainda no que diz respeito ao fornecimento de suportes sonoros, é especialmente digno de nota que as partituras textuais de *Huis Clos* de Jean-Paul Sartre, *Matière à rire* de Raymond Devos e *Boubouroche* de Georges Courteline sejam acompanhadas de gravações dos correspondentes fragmentos, obtidas em encenações efetivamente realizadas por atores profissionais. O autor do livro didático não propoe, contudo, uma efetiva exploração pedagógica a partir dos suportes sonoros. A vaga formulação do enunciado da atividade (*Écoutez la scène de...*²³⁶) aparece incoerentemente em um rodapé de página, encerrando a rubrica *Voix*. Não é surpreendente, portanto, que os professores nem percebam a existência do documento sonoro evocador da encenação teatral, ainda mais que cada uma das unidades do livro didático oferece uma grande quantidade e diversidade de documentos escritos, orais e iconográficos a explorar pedagogicamente no contexto do aperfeiçoamento lingüístico-discursivo que se pretende atingir.

A partir de alguns dos fragmentos teatrais fornecidos em suporte escrito, Jacky Girardet sugere atividades de produção escrita que ora desprezam as especificidades da tessitura do gênero textual teatral, ora as salientam. Como exemplos do primeiro tipo de atividades, destacamos:

²³⁶ Escutem a cena de...

- analisando a construção cômica dos jogos de palavras em *Matière à rire* de Raymond Devos, elaborar uma *narrativa* insólita utilizando outros jogos de palavras²³⁷ ;
- analisando o encadeamento da argumentação baseada em metáforas da personagem Créon em uma cena de *Antigone* de Jean Anouilh, elaborar um *texto argumentativo* utilizando a mesma estrutura retórica e outras figuras de linguagem²³⁸.

Como exemplos do segundo tipo de atividades, destacamos:

- analisando a arquitetura interna de um fragmento do texto teatral de *Boubouroche* de Georges Courteline, elaborar uma re-escritura do texto secundário de Courteline²³⁹;
- analisando os efeitos da paródia em *Le Grand Vizir* de René de Obaldia, elaborar uma paródia da cena de *Le Cid* de Corneille em que Don Rodrigue desafia o Conde de Gormas, pai de Chimène, ao duelo²⁴⁰.

Tendo em vista que as duas últimas atividades de produção escrita levam em conta de maneiras diferentes as especificidades da tessitura do gênero textual teatral, vale a pena nos deter sobre suas análises.

²³⁷ GIRARDET, 1993, opus citatum, p. 36.

²³⁸ Ibidem, p. 84.

²³⁹ Ibidem, p. 52.

²⁴⁰ Ibidem, p. 202.

LA SCÈNE ET L'ÉCRAN

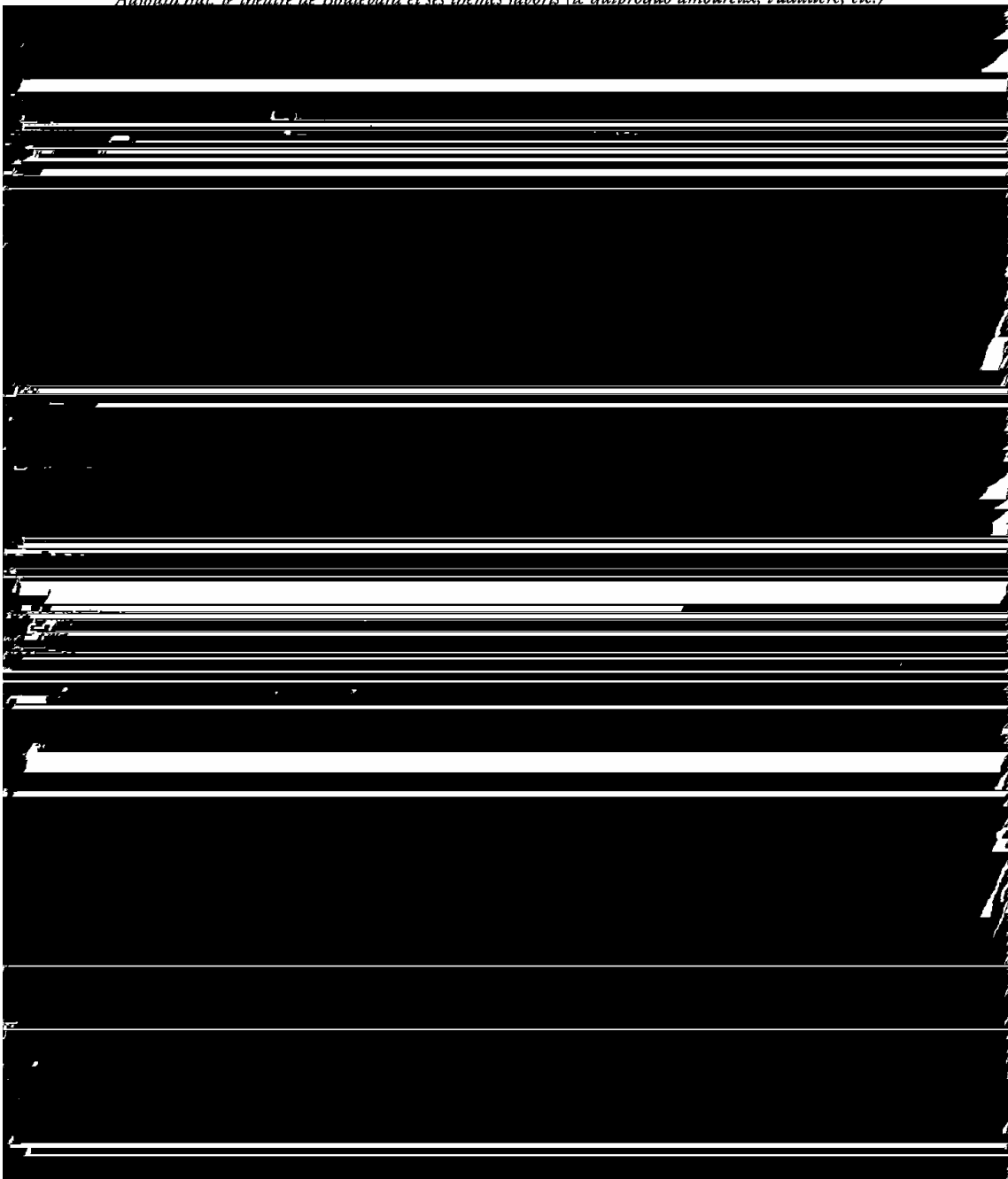
SCÈNE DE JALOUSIE

142

BOUBOUROCHE

Le théâtre de Boulevard a connu son heure de gloire à la « Belle Époque » où la bourgeoisie triomphante des années 1900 cultivait un mélange de joie de vivre et de raffinement, fréquentant assidûment l'Opéra, les salons décrits par Proust et les cabarets de Montmartre peints par Toulouse-Lautrec. Cette bourgeoisie n'était pas sans défauts. Des auteurs comme Courteline et Feydeau s'en sont moqué dans des pièces légères, bâties sur des quiproquos et qui devaient leur succès à leur rythme et au talent des comédiens qui les interprétaient.

Aujourd'hui, le théâtre de Boulevard et ses thèmes favoris (le quiproquo amoureux, l'adultère, etc.)



LA SCÈNE ET L'ÉCRAN

BOUBOUROCHE. – Mais...

ADÈLE. – Détrompe-toi.

BOUBOUROCHE, *à part*. – J'ai fait une gaffe*.

ADÈLE. – Celle-là est trop forte, par exemple. (*Tout en parlant, elle est revenue au guéridon et elle y a pris la lampe, qu'elle apporte à Boubouroche.*) Voici de la lumière [...] j'exige... tu entends ? j'exige que tu ne quittes cet appartement qu'après en avoir scruté, fouillé l'une après l'autre, chaque pièce. – Il y a un homme ici, c'est vrai.

BOUBOUROCHE, *goguenard*. – Mais non.

ADÈLE. – Ma parole d'honneur. (*Indiquant de son doigt le babut où est renfermé André.*) Tiens, il est là-dedans ! (*Boubouroche rigole.*) Viens donc voir.

BOUBOUROCHE, *au comble de la joie*. – Tu me prendrais pour une poire* !...

ADÈLE. – Voici la clé de la cave.

BOUBOUROCHE, *les yeux au ciel*. – La cave !...

la canaille : les gens méprisables.

être gris : être à demi saoul.

un chien coiffé : (expression vieillie), personne méprisable mais d'apparence respectable.

payer les pots cassés : être injustement tenu pour responsable.

faire une gaffe : commettre une maladresse, une bévue.

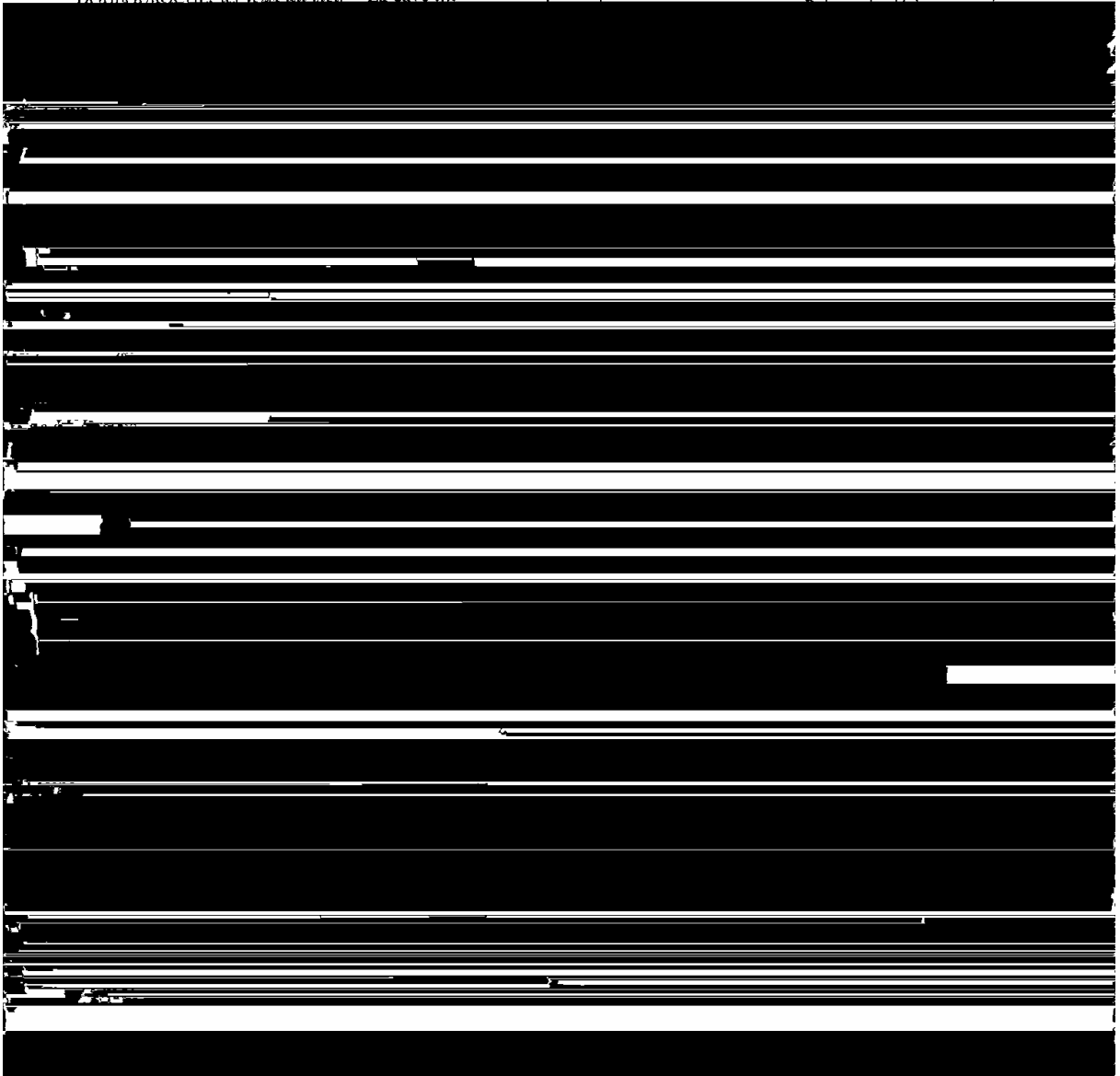
prendre quelqu'un pour une poire : pour un naïf, un

143

MISE EN SCÈNE

• Étudiez cette scène comme si vous deviez en faire la mise en scène.

– Dessinez le décor. Décrivez brièvement les costumes. Faites la liste des accessoires nécessaires.



A formulação da proposta de leitura do fragmento de Courteline²⁴¹ sugere implicitamente que os aprendizes se constituam como *leitores-construtores-encenadores*. Intitulada de *Mise en scène*²⁴², a atividade solicita que o aprendiz leia o texto teatral com o objetivo de propor a partir dele uma encenação. Para tanto, o aprendiz deverá percorrer o texto em busca das marcas de sentido relacionadas à construção do cenário, dos figurinos e acessórios, bem como ao deslocamento das personagens no espaço cênico. Como síntese de sua leitura, o aprendiz deverá proceder a uma reescrita do texto secundário de Courteline acrescentando atitudes, gestos, expressões faciais das personagens e indicações cênicas que focalizem a dimensão paralingüística.

²⁴¹ Ibidem, p. 52-53.

²⁴² Encenação.

LA SCÈNE ET L'ÉCRAN

145

PARODIES

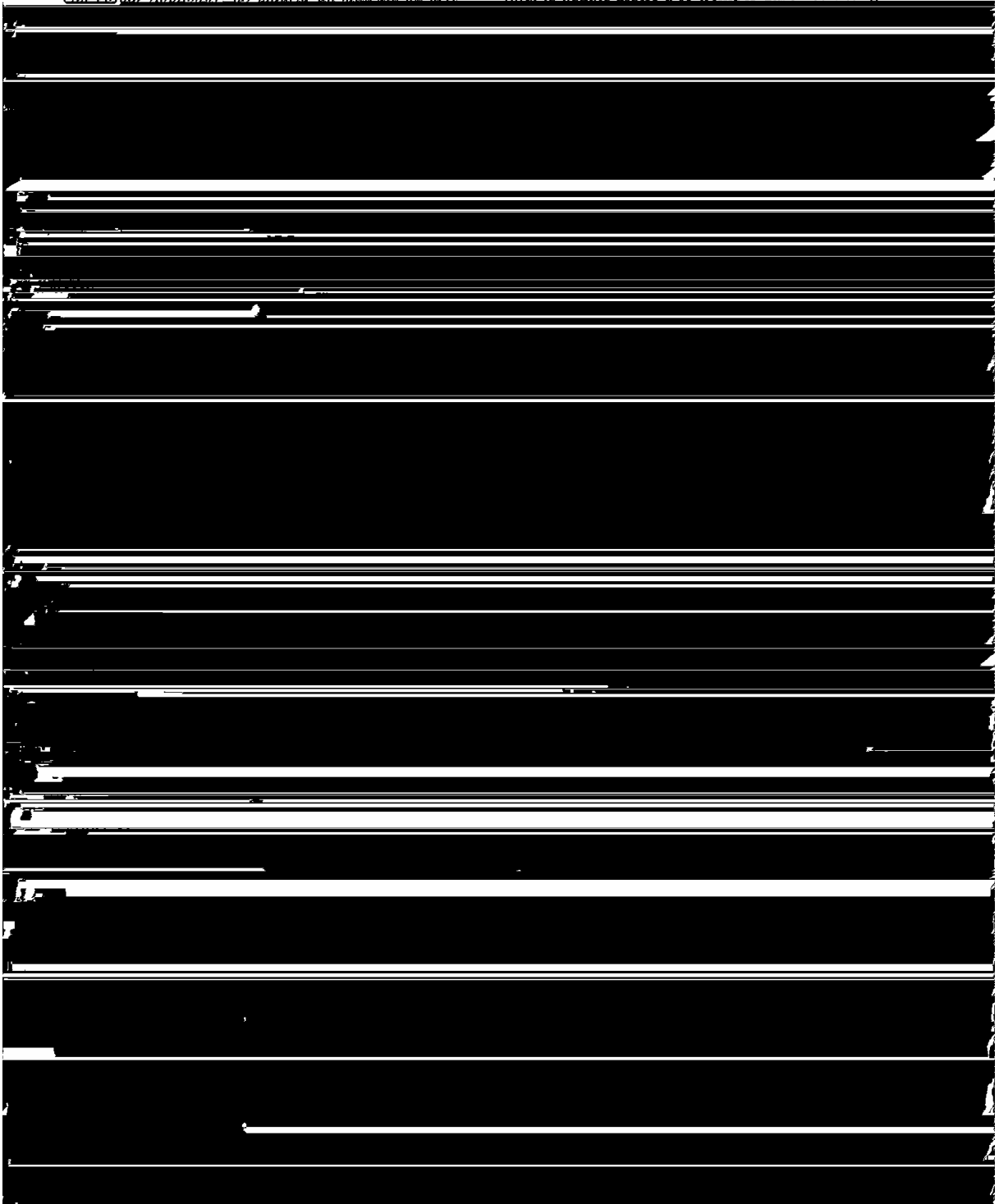
LE GRAND VIZIR – SCÈNE I

LE ROI, HORMONE

HORMONE

Une estrade improvisée sur laquelle un fauteuil où s'assoit

Sire, le peuple aspire à se tremper dans votre sang.



LA SCÈNE ET L'ÉCRAN



LA SCÈNE ET L'ÉCRAN

INFLUENCES ET PLAGIATS

147

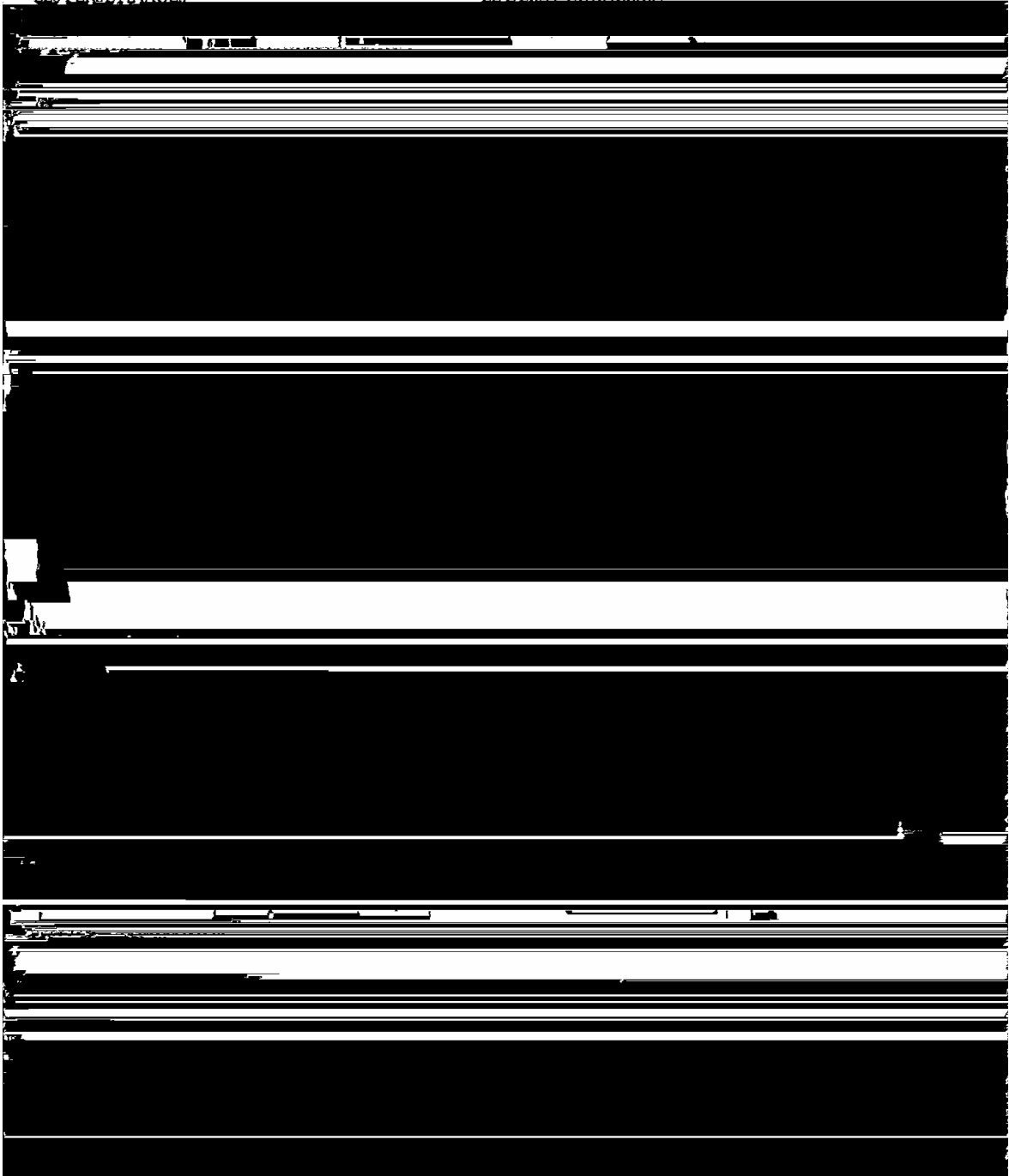
« LE CID », VU PAR CORNEILLE ET PAR GUILLÉN DE CASTRO

Pour composer *Le Cid*, une des pièces les plus populaires du théâtre classique français, Pierre Corneille s'est largement inspiré des *Enfances du Cid* écrit vingt ans plus tôt par l'Espagnol Guillén de Castro.

En étudiant le même épisode vu par les deux auteurs nous essaierons de saisir la spécificité du théâtre classique français par rapport au théâtre baroque espagnol.

LES PERSONNAGES

LE DÉBAT CORNÉLIEN



LA SCÈNE ET L'ÉCRAN

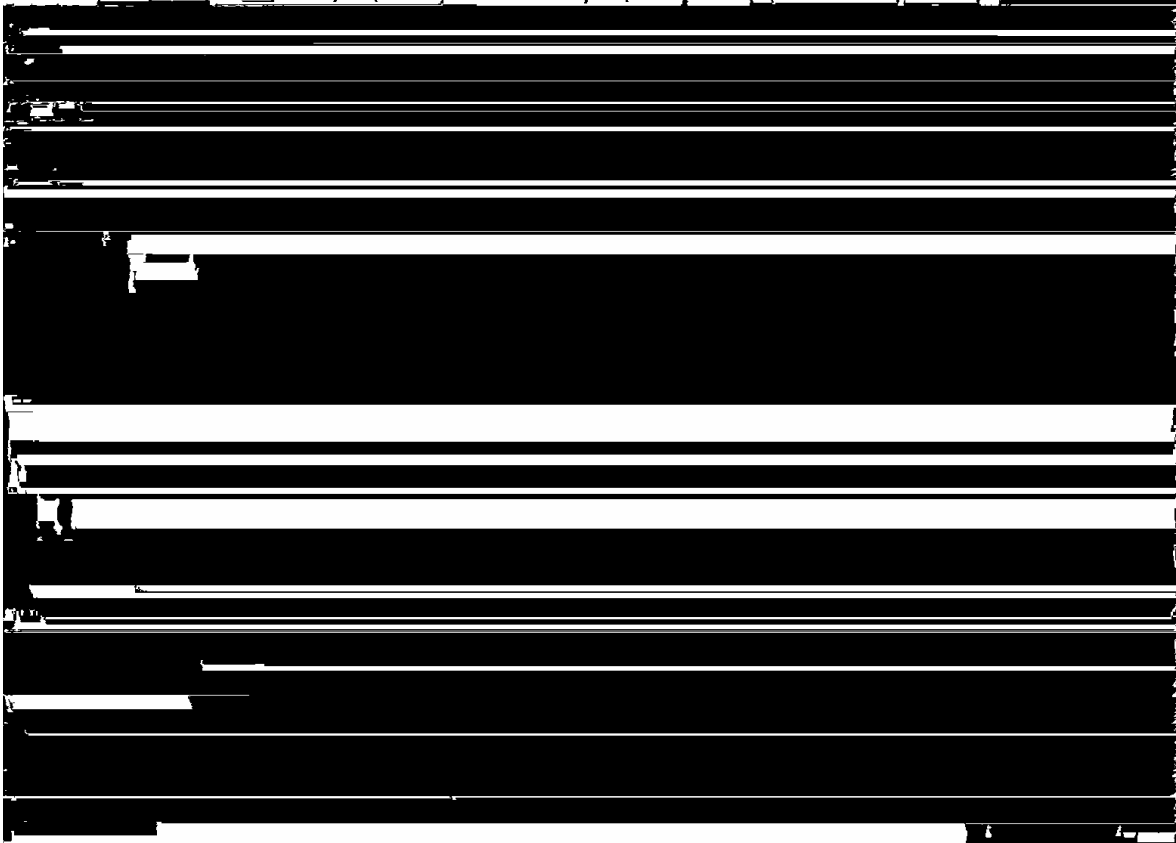
148

LA VERSION DE CORNEILLE (1637)

DON RODRIGUE
À moi, Comte, deux mots.
LE COMTE
Parle.
DON RODRIGUE
Ôte-moi d'un doute.
Connais-tu bien don Diègue ?
LE COMTE
Oui.
DON RODRIGUE
Parlons bas ; écoute.
Sais-tu que ce vieillard fut la même vertu,
La vaillance et l'honneur de son temps ? le sais-tu ?
LE COMTE
Peut-être.
DON RODRIGUE
Cette ardeur que dans les yeux je porte,
Sais-tu que c'est son sang ? le sais-tu ?
LE COMTE
Que m'importe ?
DON RODRIGUE
À quatre pas d'ici je te le fais savoir.
LE COMTE
Jeune présomptueux !
DON RODRIGUE
Parle sans t'émouvoir.
Je suis jeune, il est vrai ; mais aux âmes bien nées

LA VERSION DE G. DE CASTRO (1618)

Rodrigue. — Comte ?
Le Comte. — Qui es-tu ?
Rodrigue. — Je voulais justement te le faire savoir.
Chimène. — Qu'y a-t-il ? Je me meurs !
Le Comte. — Que me veux-tu ?
Rodrigue. — Je veux te parler. Ce vieillard, là-bas, sais-tu qui il est ?
Le Comte. — Je le sais. Pourquoi ?
Rodrigue. — Pourquoi ? Parle bas, écoute.
Le Comte. — Parle.
Rodrigue. — Ne sais-tu pas qu'il a été déshonoré de son honneur et de sa vaillance ?
Le Comte. — Oui, peut-être.
Rodrigue. — Et que c'est son sang et la même que j'ai dans les yeux, le sais-tu ?
Le Comte. — Et quand cela serait (abrège tes discours), qu'importe ?
Rodrigue. — Si tu viens avec moi, tu le sauras.
Le Comte. — Laisse-moi, blanc-bec ; est-il possible ? Va, chevalier novice, va, et apprends d'abord à combattre et à vaincre. Et tu pourras ensuite prétendre à l'honneur d'être vaincu par moi sans que je prouve de honte à te vaincre et à te tuer. Oublie à présent tes offenses car nul n'a jamais mené à bien une vengeance mortelle avec des lèvres encore mouillées de lait.
Rodrigue. — C'est avec toi que je veux débiter dans le métier des armes, et l'apprendre ; et tu verras si je



A atividade de produção escrita (intitulada *Créativité*²⁴³) sugerida após a leitura do fragmento de René de Obaldia²⁴⁴ exige primeiramente uma leitura do fragmento de *Le Cid* de Corneille²⁴⁵ que leve em consideração sua arquitetura interna, visto que a tarefa solicitada (elaboração de uma paródia da cena teatral, em que Rodrigue, um delinqüente juvenil desafie o Conde de Gormas, o chefe da gangue, a um tiroteio em um terreno baldio; ou ainda, em que Rodrigue, um aprendiz cozinheiro desafie seu *chef*, o Conde de Gormas, a fazer um bolo melhor do que o seu na cozinha de um restaurante de luxo) exigirá do aprendiz a escritura de um texto pertencente ao **gênero teatral**. Trata-se certamente de uma transposição que desta vez, não atinge somente o arcabouço da situação comunicativa ao longo da interação oral em jogos de papéis como em *Archipel*, mas que incide sobre a própria tessitura do texto teatral.

Sintetizando a análise clínica de todos os conjuntos didáticos constituintes de nosso corpus, chegamos aos seguintes resultados:

- quanto à **freqüência da inserção do texto teatral** em relação a outros gêneros textuais: extremamente baixa.
- quanto aos **níveis de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira** pressupostamente necessários à inserção do texto teatral:
 - ♦ geralmente abordado a partir de aproximadamente 300 horas de ensino/aprendizagem do FLE (nos livros didáticos *Nouveau Sans Frontières 3*, *Le Nouvel Espaces 3* e *Bonne Route 3*);
 - ♦ raramente abordado no segundo volume (*Archipel*, *Nouveau Sans Frontières* e *Tempo*), apesar de uma freqüência maior em *Panorama* e *Escales*;
 - ♦ completamente descartado no primeiro volume (com exceção de *Archipel* e *Escales*).
- quanto às **modalidades de inserção do texto teatral**:
 - ♦ inserções acompanhadas de propostas de exploração pedagógica: 77,77%;

²⁴³ Criatividade.

²⁴⁴ GIRARDET, 1993, opus citatum, p. 200.

²⁴⁵ Ibidem, p. 203.

- ♦ inserções ilustrativas:
 - a. exemplo do uso literário de uma determinada estrutura gramatical: 9,52%;
 - b. mote para a produção oral (debate): 4,76%;
 - c. exemplo de situação comunicativa: 3,17%.
 - ♦ inserções em rubricas destinadas especificamente ao texto literário: 34,92%;
 - ♦ inserções em rubricas destinadas especificamente ao texto teatral: 20,63%;
 - ♦ inserções em rubricas destinadas especificamente ao estudo da civilização francesa: 9,52%;
 - ♦ inserções em rubricas destinadas especificamente ao estudo do vocabulário: 3,17%;
 - ♦ inserções em rubricas destinadas especificamente ao desenvolvimento da competência de produção escrita: 3,17%.
- quanto à **disponibilização do fragmento de texto teatral:**
- ♦ somente em suporte escrito: 73,03%;
 - ♦ somente em suporte sonoro: 4,76%;
 - ♦ o mesmo texto está registrado em suporte escrito e sonoro: 15,87%;
 - ♦ o texto do suporte sonoro é diferente do texto do suporte escrito: 3,17%;
 - ♦ somente evocação do fragmento de texto teatral, sem disponibilização do texto propriamente dito: 3,17%.

- quanto às **finalidades didáticas** das propostas de exploração pedagógica do texto teatral²⁴⁶:
 - ♦ aquisição progressiva de uma competência sócio-cultural: 26,98%;
 - ♦ caráter temático: 22,22%;
 - ♦ caráter complementar ao núcleo rígido da unidade, focalizando a leitura em língua estrangeira: 20,63%;
 - ♦ estabelecimento de estratégias de leitura: 20,63%;
 - ♦ apreciação literária: 17,46%;
 - ♦ caráter meramente ilustrativo: 7,93%;
 - ♦ sistematização e/ou reemprego do léxico: 6,34%;
 - ♦ prazer do aprendiz: 4,76%;
 - ♦ transposição de situação comunicativa: 3,17%.

- quanto à **tipologia das propostas de exploração pedagógica** do texto teatral²⁴⁷:
 - ♦ inserções sem nenhuma proposta explícita de exploração pedagógica: 14,28%;
 - ♦ a partir somente do suporte escrito:
 - a. levantamento no texto de elementos em função de indicações pré-estabelecidas: 63,04%;
 - b. mote para debate: 30,43%;
 - c. abordagem global: 15,21%;
 - d. transposição de situação comunicativa visando à produção escrita de uma cena teatral: 8,69%;
 - e. transposição de situação comunicativa visando à produção oral através de jogos de papéis: 8,69%;
 - f. análise das características literárias: 6,52%;
 - g. mote para atividades de produção escrita de textos argumentativos: 6,52%;
 - h. reformulações discursivas orais com o objetivo de verificação da decodificação escrita do texto principal: 6,52%;

²⁴⁶Visto que uma mesma proposta de exploração pedagógica pode ter várias finalidades didáticas, a soma total das porcentagens neste critério é superior a 100%.

²⁴⁷ Visto que a partir de um mesmo fragmento de texto teatral são sugeridas algumas propostas de exploração pedagógica, a soma total das porcentagens neste critério é também superior a 100%.

- i. reformulações discursivas orais a partir do texto secundário (indicações cênicas) com o objetivo de visualização cênica: 6,52%;
 - j. reformulações discursivas escritas com o objetivo de resumo de uma cena: 6,52%;
 - k. reemprego estrutural segundo pressupostos da Metodologia Tradicional: 6,52%;
 - l. mote para atividades de produção escrita de textos narrativos: 4,34%;
 - m. mote para interações orais variadas: 2,17%;
 - n. análise do texto principal e secundário para a reescritura do fragmento teatral: 2,17%;
 - o. mote para atividades de produção escrita de textos descritivos: 2,17%;
 - p. atividades preparatórias à comunicação vocal do fragmento teatral: 2,17%;
 - q. mote para jogo dramático: 2,17%;
 - r. memorização do texto principal com posterior dramatização: 2,17%.
- ♦ a partir somente do suporte sonoro:
 - a. localização de unidades de sentido: 50%;
 - b. memorização do texto principal com posterior dramatização: 25%;
 - c. análise da dimensão paralingüística: 25%.
 - ♦ a partir dos dois suportes, contendo o mesmo texto:
 - a. escuta do mesmo fragmento em encenação: 40%;
 - b. memorização do texto principal com posterior dramatização: 30%;
 - c. análise da dimensão paralingüística: 30%;
 - d. mote para debate: 10%;
 - e. transposição de situação comunicativa visando à produção oral através de jogos de papéis: 10%.
 - ♦ a partir dos dois suportes, contendo textos diferentes:
 - a. estabelecimento de um outro percurso de leitura do fragmento escrito a partir da compreensão oral do suporte sonoro: 50%;

- b. compreensão oral das indicações cênicas dadas por um encenador a seus atores + mímica das indicações cênicas: 50%.

Confrontando os dados obtidos em nossa **anamnese** (evidências de negligência com relação ao texto teatral levantadas e analisadas no conjunto didático *Archipel*) com os resultados do *exame clínico* dos demais conjuntos didáticos, constatamos primeiramente que os primeiros sinais e sintomas detectados se confirmam através de um desdobramento em forma de leque que revela ao mesmo tempo suas ramificações e suas nuances, suas modalizações e suas exacerbações. Pudemos constatar ainda novas evidências, como por exemplo, a evocação de um texto teatral através de recursos outros que não o próprio texto. Apesar de terem sido detectadas em livros didáticos diferentes - considerados metaforicamente nesta tese como órgãos de um mesmo organismo, ou seja, *o tratamento pedagógico do texto teatral em francês, língua estrangeira* - todas essas concomitantes evidências nos permitem caracterizar um certo quadro clínico e assim, pronunciar o nosso **diagnóstico** de *síndrome da negligência com o texto teatral*²⁴⁸.

Não abordando o texto teatral nas especificidades de sua tessitura a caminho do palco, os conceptores de livros didáticos de Francês, Língua Estrangeira tendem a considerá-lo como suporte (escrito na esmagadora maioria das vezes), como um documento autêntico entre outros, visando atingir competências que se encontram alhures, para além de sua leitura, dada geralmente como evidente a partir de levantamentos de elementos lexicais ou de construções lingüístico-discursivas. Geralmente abordado em sua superfície temática como ponto de partida ora para a produção oral (através de debates, jogos de papéis ou outras interações temáticas espontâneas), ora para a produção escrita de textos argumentativos, narrativos ou descritivos, o texto teatral é silenciado de seu funcionamento enunciativo - a dupla enunciação - e, portanto, de seus sentidos profundos que se encontram no entrelaçamento de duas camadas textuais interdependentes (o texto principal formado pela interação verbal das vozes das personagens e o texto secundário, formado pelas indicações cênicas) que articulam as esferas da leitura e da comunicação vocal.

²⁴⁸ Do grego *syn-* (con-, junto a) e *dromé* (curso, corrida) – Na Medicina, conjunto de sintomas e sinais ligados a uma “entidade mórbida” e que constitui o quadro geral de uma doença. Por exemplo: *Síndrome de Cushing* – a que produz adiposidade no rosto, pescoço e tronco, associada à descalcificação óssea e hipertensão sangüínea.

Ao invés de favorecer a exploração da esfera da comunicação vocal, o suporte sonoro é via de regra ferramenta de apoio para a memorização e dramatização do texto principal e em raras ocasiões há apenas uma sensibilização para a dimensão paralingüística. Quanto ao texto secundário, sua exploração é desvinculada do texto principal, gerando atividades lingüístico-discursivas de localização e deslocamento no espaço, bem como de expressão de sentimentos, que desvirtuam suas funções.

Essas disfunções dos tratamentos pedagógicos do texto teatral demonstram igualmente um disfuncionamento do processo de aquisição da competência de leitura em língua estrangeira. Fundamentando-nos no modelo interativo transacional de leitura de Giasson (1990; 1995)²⁴⁹, constatamos que as propostas de exploração pedagógica analisadas não permitem, via de regra, a necessária imbricação entre as três variáveis (o leitor, o texto e o contexto) para que o processo de construção de sentidos se efetive.

No que diz respeito à primeira variável - o leitor, os conceptores dos conjuntos didáticos analisados raramente formulam tarefas que o instiguem explicitamente a acionar seus conhecimentos de mundo e lingüístico-discursivos antes de abordar o material textual. Solicitando sempre que o aprendiz entre em contato imediato com o texto a partir de indicações pré-estabelecidas, conduzem-no a uma atitude passiva, extremamente dependente do material didático e do professor que o impedem de perceber seu papel de sujeito-leitor-co-construtor de sentidos. Em outras palavras, os conjuntos didáticos analisados não permitem a constituição do aprendiz no *Outro* em função de quem o autor produziu o texto.

²⁴⁹ GIASSON, opus citatum.

*O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do **outro** que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar o seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de **pistas** para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor.*²⁵⁰

[Grifos do autor]

Além disso, as propostas de exploração pedagógica tendem a incidir preferencialmente ora sobre os microprocessos (reconhecimento das palavras, grupos de palavras com a finalidade de microseleção, ou seja, identificação da informação importante da frase), ora sobre os macroprocessos (utilização da organização gráfica, compreensão global, identificação das idéias principais do texto). Os processos de elaboração (inferências, formação de imagem mental, reação emotiva, integração de novas informações aos conhecimentos anteriores, raciocínio sobre o texto) e os processos metacognitivos (responsáveis pelo ajuste progressivo das estratégias de leitura visando compensar perdas de compreensão) não são incorporados nas formulações das atividades.

Quanto à segunda variável - o texto – parece-nos evidente que a maioria das propostas de exploração pedagógica desprezam completamente a intenção do autor - tecer uma partitura textual através de signos lingüísticos, cuja trama reflita uma teatralidade geradora de espetáculo; o que determina a absoluta negligência com seus dois outros aspectos: sua arquitetura interna e sua enunciação.

Por sua vez, a terceira variável – o contexto – encontra-se igualmente em disfuncionamento nas propostas de exploração pedagógica, visto que ignoram as intenções de leitura do sujeito-aprendiz, impondo os objetivos didáticos do professor. As interações entre os aprendizes são raramente estimuladas durante o processo de construção de sentidos, sendo sugeridas,

²⁵⁰ GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem), p. 102.

sobretudo, em uma fase posterior à compreensão, visando geralmente a um debate a partir do tema focalizado pelo texto, mas que não favorece infelizmente uma devida promissora retroação ao próprio texto.

Como vimos, as três variáveis encontram-se desvirtuadas. Uma abordagem interativa transacional da leitura em língua estrangeira pressuporia transações em diferentes níveis: primeiramente, entre o leitor e o texto, durante o qual o leitor construiria ativamente a significação do texto, reagindo a ele; em um segundo nível, o aprendiz construiria seus conhecimentos através da mediação do professor; finalmente, o aprendiz construiria os sentidos do texto e reorganizaria seus conhecimentos através da interação com seus pares em situações didáticas que estimulassem a co-construção da significação dos textos; entre elas, ressaltar-se-ia a atividade de comunicação vocal de um texto a (um) outro(s) sujeito(s).

Vale ressaltar ainda que o desenvolvimento de uma competência de leitura *em língua estrangeira* estaria subordinado a operações ainda mais intrincadas. Fundamentando seu artigo “Les stratégies attentionnelles dans l’utilisation d’une langue étrangère” em pesquisas no campo da Psicologia Cognitiva, Daniel Gaonac’h (1990)²⁵¹ apresenta os pressupostos teóricos da “*Teoria da Informação*”, segundo os quais as atividades mentais complexas são concebidas como o produto de um “sistema de tratamento da informação”. Entre os estímulos e as respostas, coloca-se em funcionamento um processo, um conjunto de operações cognitivas, organizadas no tempo de maneira seqüencial ou simultânea, e que estão ligadas a uma atividade mental determinada. Para analisar as atividades mentais, estas pesquisas propõem operações que objetivam a constituição de representações relativas aos estímulos e a transformação destas representações com vistas à construção de uma representação final, sendo que a realização destas operações supõe o recurso a uma “memória permanente”, que estoca suas características, bem como as condições subjacentes a esta realização.

Tomando como exemplo o processo da leitura, no qual podem ser identificadas duas operações de naturezas diferentes - a decodificação de símbolos escritos (operações consideradas de nível inferior²⁵², ligadas a estratégias ascendentes²⁵³) e o apelo a

²⁵¹ GAONAC’H, Daniel. Les stratégies attentionnelles dans l’utilisation d’une langue étrangère. In: GAONAC’H, Daniel. (Org.) - *Acquisition et utilisation d’une langue étrangère: l’approche cognitive. Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et Applications, août, 1990, Paris: Hachette, p. 41-49.

²⁵² “Bas niveau” ou “niveau inférieur”;

conhecimentos pré-estabelecidos (operações consideradas de nível superior²⁵⁴, ligadas a estratégias descendentes²⁵⁵) - ambas indispensáveis para uma interpretação eficaz de um texto, o autor afirma que apesar do consenso geral entre os pesquisadores a respeito da existência, no seio das atividades mentais complexas, de uma grande inter-atividade²⁵⁶ entre operações de distintas ordens, cabe ainda determinar, não só o modo de funcionamento de uma tal inter-atividade (de que maneira é assegurada a articulação entre essas operações), mas também de que maneira e a partir de quais estímulos o sujeito-leitor seleciona uma ou outra operação.

Sabe-se que o bom funcionamento cognitivo depende de duas exigências essenciais: os recursos cognitivos são limitados e as atividades mentais devem permitir atingir objetivos precisos (no caso da leitura, por exemplo, a compreensão). A articulação destas exigências conduz à idéia de que os processos ativados numa atividade determinada devem ser otimizados, correspondendo a um custo mínimo para uma resposta máxima ao objetivo fixado. Assim, o funcionamento optimal de toda esta gama de operações de diversas ordens estaria subordinado a uma instância de controle, formada, por sua vez, por operações de natureza particular que determinariam não só a escolha da(s) operação/ões adequada(s) ao tratamento daquela(s) informação/ões, mas também o momento de colocá-la(s) em funcionamento, assegurando uma articulação eficaz entre todas as operações.

No entanto, o estatuto desta instância de controle é ainda controverso. Tratar-se-iam de operações específicas ou poder-se-ia afirmar que cada operação pode exercer um controle sobre as outras operações?

De maneira geral, as atividades de linguagem supõem a realização de numerosos processos de naturezas diferentes e de grande complexidade, que estabelecem entre si relações igualmente complexas. Os processos cognitivos que possibilitam a compreensão e a produção de textos estão sujeitos a quatro grandes níveis de determinação:

a) determinações associadas às características do sistema da língua e em primeiro lugar aos instrumentos lingüísticos que intervêm na construção ou no levantamento da estruturação

²⁵³ Igualmente denominadas “*du bas vers le haut*” ou “*bottom-up*” ou “*semasiológicas*”;

²⁵⁴ “*Haut niveau*” ou “*niveau supérieur*”;

²⁵⁵ Igualmente denominadas “*du haut vers le bas*” ou “*top-down*” ou “*onomasiológicas*”;

²⁵⁶ “*Interactivité*”, no texto em francês, e não “*interaction*”;

textual: explicitação desta estrutura por conectivos, marcas de pontuação, delimitação das partes de textos por parágrafos, etc;

b) determinações baseadas no tratamento do domínio de referência: pré-organização deste domínio, por exemplo, através de representações mentais, esquemas cognitivos que descrevem as propriedades do mundo físico, social e subjetivo; ou ainda exploração possível de esquemas cognitivos gerais para analisar o domínio considerado: organização causal, lógica, temporal, etc;

c) determinações ligadas ao contexto enunciativo e mais amplamente ao contexto da tarefa: atribui-se um papel central à adequação entre as operações colocadas em funcionamento para produzir ou compreender um texto e os objetivos da tarefa: finalidade comunicativa, intenções de leitura;

d) determinações concernentes às estruturas cognitivas ativadas: além da competência lingüística e textual dos locutores, seu grau de aquisição dos mecanismos da escritura e da leitura, ou sua familiaridade com modelos discursivos pré-estabelecidos, aborda-se, sobretudo, as coerções gerais do sistema cognitivo humano no tratamento da informação simbólica, e entre elas muito especialmente as coerções ligadas ao funcionamento da memória ou as que regulam os recursos atencionais. (COIRIER, GAONAC'H; PASSERAULT, 1996)²⁵⁷

²⁵⁷ COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT. *Psycholinguistique textuelle: approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Armand Colin: 1996.

A maioria dos pesquisadores concorda atualmente que a compreensão da linguagem supõe os seguintes processos:

- a) a ativação do significado;
- b) a constituição de uma representação do significado (sob a forma de uma proposição);
- c) a construção de ligações interproposicionais;
- d) a realização de inferências;
- e) a busca na memória, com vistas à resolução de referências intra ou extra-textuais;
- f) a ativação de esquemas relativos aos conteúdos e às organizações textuais;
- g) a construção de representações ligadas à significação global.

Correspondendo a etapas de tratamento (cuja sucessão temporal pode ser, em primeira análise, admitida) e a níveis de tratamento diferenciados (ligados a diferentes aspectos do objeto tratado: grafêmicos ou fonológicos, lexicais, sintáticos, semânticos, pragmáticos, textuais), estes processos são provavelmente hierarquizados, ou seja, o funcionamento de cada um deles pode depender da realização de um certo número de outros processos. Gaonac'h (1990) acrescenta ainda que alguns deles são bastante automatizados, como por exemplo, os tratamentos grafêmicos que conduzem a uma representação lexical, enquanto outros dependem de uma atividade mental explícita, como por exemplo, a constituição da significação global de um texto longo.

Levando em consideração que a natureza dos processos colocados em funcionamento para uma atividade mental determinada pode variar sensivelmente em função de estratégias específicas ligadas às características do indivíduo, da situação, ou ainda do objetivo da tarefa e ressaltando que estas variações de ordem estratégica conduzem a variações no modo de articulação dos processos durante seu desenvolvimento, Gaonac'h (1990) defende a hipótese de que os processos colocados em funcionamento no caso de atividades de linguagem numa língua estrangeira, ou pelo menos sua articulação, podem apresentar características diferentes em relação à situação de língua materna.

A este respeito, o referido autor salienta que inúmeras pesquisas demonstram que o grau de atenção aplicado aos diferentes aspectos da atividade de compreensão em língua estrangeira não é idêntico ao que se pode observar em língua materna. Enquanto os nativos gerenciam os

recursos cognitivos em função da tarefa a ser realizada, os não nativos tendem a sobrecarregar os recursos cognitivos disponíveis, focalizando a atenção sobre aspectos grafêmicos e sintáticos. Assim, ao invés de se valer de processos de nível superior (utilização do contexto, referências a estruturas textuais típicas, bem como a seu conhecimento de mundo para a formulação de hipóteses sobre a significação de um determinado texto), os não nativos tendem a se prender às suas próprias insuficiências lingüísticas reveladas pelos processos de nível inferior (aspectos grafêmicos, bem como sintáticos), provocando um curto-circuito nos processos de nível superior.

O autor ressalta ainda que os processos que conduzem ao apagamento de aspectos literais do texto a favor de uma significação global tendem a ser menos eficazes em situação de língua estrangeira; o que não implica necessariamente uma má compreensão do texto, mas, sobretudo uma conservação paralela dos aspectos literais e dos aspectos semânticos, contribuindo para aumentar ainda mais a sobrecarga cognitiva.

Concluindo, o autor sublinha que toda atividade de linguagem em língua estrangeira constitui para o aprendiz um exercício de língua, mesmo que seu objetivo primeiro não seja este. Esta aparência de “exercício” de qualquer atividade de linguagem em língua estrangeira induz o aprendiz a conceder atenção prioritária aos aspectos da tarefa que lhe parecem merecer efetivamente serem exercitados, posto que particularmente específicos da língua alvo (daí também a predileção por processos de nível inferior), enquanto que os aspectos de nível superior são negligenciados, posto que aparentemente universais. A consequência de uma tal estratégia é de modificar a natureza da tarefa realizada, do ponto de vista dos processos efetivados, ainda que os produtos derivados desta atividade sofram poucas modificações.

Em razão das exigências específicas da situação de língua estrangeira, os aspectos da língua efetivamente exercitados não são obrigatoriamente os que constituem o objeto teórico do exercício. De uma certa maneira, o aprendiz se torna mestre não dos exercícios que lhe são propostos, mas da maneira pela qual os realiza efetivamente; em termos de processos, a diferença pode ser grande... A análise proposta pelo autor conduz, então, a colocar o problema dos exercícios de língua referindo-se à natureza dos processos efetivamente exercitados, em função das características da tarefa, da situação e dos indivíduos.

Em suma, o autor demonstra que o fraco grau de automatização de processos de nível inferior em língua estrangeira conduz o indivíduo a lhes dispensar uma atenção maior que no caso de uma língua materna. Na maioria dos casos, esta situação acarreta somente um custo cognitivo globalmente mais elevado em língua estrangeira; contudo, em certos casos, este custo maior e esta distribuição específica dos recursos cognitivos podem perturbar os processos de nível superior.

Diante das disfunções expostas por nossa análise dos conjuntos didáticos que se exacerbam ainda mais se levamos em consideração os riscos de curto-circuito cognitivo nos processos de nível superior apontados por Daniel Gaonac'h (1990), configura-se um quadro clínico deveras grave, visto que não se restringe à síndrome da negligência com o texto teatral, mas que, pelo contrário, se expande, se dissemina, atingindo o processo de aquisição da competência de leitura em francês, língua estrangeira como um todo. Mesmo que não tenhamos analisado fragmentos de outros gêneros textuais nos conjuntos didáticos constituintes de nosso corpus, consideramos que os desvirtuados tratamentos pedagógicos do gênero teatral desestabilizam ainda mais a inter-atividade e a articulação entre os processos de nível superior e os processos de nível inferior.

Segundo Pietraróia (2001), embora os pesquisadores no campo da leitura em língua estrangeira estejam de acordo no diagnóstico do curto-circuito cognitivo relatado por Gaonac'h (1990), o "tratamento" do problema está longe de ser uma questão consensual. Alguns insistem sobre a necessidade de um trabalho mais aprofundado das estratégias descendentes, de nível superior, enquanto outros vêem na automatização dos processos de

nível inferior a melhor maneira de levar o leitor a utilizar outros mecanismos que estão a seu alcance.

A pesquisadora brasileira se insere nesse último grupo, ressaltando que é necessário incitar o leitor-aprendiz a atuar sempre de modo extremamente próximo ao texto, levando-o a automatizar estratégias de base, tais como o tratamento lexical, a compreensão dos diferentes tempos verbais empregados pelo autor, o domínio dos elementos de coesão, a análise dos conectores, a percepção das diferenças entre os gêneros textuais, etc...²⁵⁸

Pietraróia resalta ainda que as competências básicas necessárias à aquisição de uma língua estrangeira não podem e não devem ser trabalhadas como compartimentos estanques, mas sim como elementos inter-relacionados, e até mesmo, interdependentes, formando uma malha, ou melhor, uma rede cognitiva, atribuindo um importante papel às atividades que servem de passarelas entre a esfera do escrito e a esfera do oral. Comentando as afirmações do pesquisador da University of Pittsburgh, Charles A. Perfetti (1989), segundo o qual *os progressos em leitura favorecem o desenvolvimento de uma consciência fonêmica reflexiva, que aumenta por sua vez a capacidade de leitura*²⁵⁹, a docente compartilha conosco o seguinte depoimento:

²⁵⁸ PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. *Questões de Leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira*. São Paulo: Annablume, 2001, p. 28-29.

²⁵⁹ *...les progrès en lecture favorisent le développement d'une conscience phonémique réflexive, qui augmente à son tour la capacité à la lecture*. (PERFETTI, Charles apud PIETRARÓIA, 2000, opus citatum, p.24).

... pude efetivamente constatar uma melhora no desempenho de leitura dos estudantes de FLE que foram estimulados a se interessar mais pelas especificidades do código escrito e pelas particularidades da língua alvo, o que nos mostra, finalmente que **a aula de leitura pode e deve acolher atividades que saiam do campo da escrita para trabalhar a linguagem, com suas interações e suas representações**. Assim, no nível dos conhecimentos lingüísticos, por exemplo, a aprendizagem do código se torna imperativa, mas não somos obrigados a trabalhar apenas sobre o código escrito. (...) [Pelo contrário,] **seria interessante motivar os estudantes a participar de atividades orais como a leitura em voz alta e o trabalho sobre as correspondências grafo-fonológicas**. Podemos lhes solicitar também que gravem suas próprias leituras e que as transcrevam para observar os lapsos cometidos; podemos ainda realizar um trabalho sobre as rimas, a partir de brincadeiras de roda, versinhos infantis e canções; bem como realizar um treino à ortografia e à acuidade visual. O trabalho sobre o código e sobre o oral toma um corpo ainda mais denso na medida em que se sabe, graças às pesquisas cognitivas, que **nosso léxico mental está organizado em redes fonológicas e semânticas**. Assim, a palavra “pain” será ligada, no léxico mental, a outras palavras como “bain, sain” (relação sonora) e também a “baguette, croissant, pain complet, beurre” (relação semântica). **O interesse de alargar estas redes fazendo o leitor jogar com sons e sentidos é justamente o de aumentar o número de conexões possíveis de serem estabelecidas, o de facilitar a aquisição de novas palavras, assim como o de melhorar a consciência languageira do leitor, o que trará conseqüências sobre a compreensão escrita.**²⁶⁰

[Grifos nossos]

²⁶⁰ ...j'ai pu effectivement constater une amélioration dans la performance de lecture des étudiants de FLE qui ont été poussés à s'intéresser davantage aux spécificités du code écrit et aux particularités de la langue cible, ce qui nous montre, finalement, que la classe de lecture peut et doit accueillir des activités qui sortent du champ de l'écrit pour travailler le langage, avec ses interactions et ses représentations. Ainsi, au niveau des connaissances linguistiques, par exemple, l'apprentissage du code devient impératif, mais on ne n'est pas obligé de ne travailler que sur le code écrit. (...) d'où l'intérêt de motiver les étudiants à des activités orales, comme la lecture à haute voix et le travail sur les correspondances grapho-phonologiques. On peut leur demander aussi d'enregistrer leurs propres lectures et de les transcrire pour observer les déviations commises; on peut encore faire un travail sur les rimes, à partir de comptines et de chansons, et sur l'entraînement à l'orthographe et à l'acuité visuelle. Le travail sur le code et sur l'oral prend davantage de place quand on sait, grâce aux recherches cognitives, que notre lexique mental est organisé en agencements phonologiques et sémantiques. Ainsi, le mot “pain” sera-t-il lié, dans le lexique mental, à d'autres mots tels que “bain, sain” (agencement sonore) et aussi “baguette, croissant, pain complet, beurre” (agencement sémantique). L'intérêt d'élargir ces agencements en faisant jouer le lecteur sur des sons et des sens c'est justement celui d'augmenter le nombre de connexions possibles à établir et de faciliter l'acquisition de nouveaux mots, ainsi que d'améliorer la conscience langagière du lecteur, ce qui ne sera pas sans effet sur la compréhension écrite. (PIETRARÓIA, 2000, opus citatum, p.24).

De pleno acordo com o depoimento de Pietraróia, pronunciamos, em suma, o diagnóstico do silêncio e anunciamos o prognóstico para o quadro clínico analisado: incitar a experimentação lúdica da voz do texto teatral em francês, língua estrangeira, levando o leitor-aprendiz a saborear leituras a caminho do palco, durante as quais:

A identidade do texto tal como ele se apresenta à leitura na sua materialidade [seja] privilegiada. Levemos em conta nossa “inocência” de leitores, dispostos a tudo observar porque dispostos a se espantar com tudo. Tratemos cada obra como um território estrangeiro que se apresenta de forma original, com sua geografia, seus costumes, sua língua. Seja como for não escaparemos aos problemas de sentido, nem talvez à profundidade: ela já está na superfície.²⁶¹

²⁶¹ RYNGAERT, 1995, opus citatum, p. 51.

A VOZ

CONCLUSÃO

Prognóstico: Leituras a caminho do palco

*Nada da poesia é estranho à língua;
nenhuma língua pode ser pensada completamente,
se aí não se integra a possibilidade de sua poesia.*²⁶²

Entrelaçando referenciais teóricos advindos da Lingüística Geral, da Lingüística Aplicada e da Psicanálise, vários pesquisadores têm sublinhado a necessidade de abordar o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira sob uma perspectiva que leve em consideração que o encontro ou o confronto com a *língua do Outro*, com uma língua que não pertence ao sujeito-aprendiz, faz vir à sua consciência traços do laço muito estreito e específico que o sujeito-aprendiz mantém com *sua* língua materna. Entre esses pesquisadores destaca-se Christine Revuz:

*O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque, ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação : a linguagem, a língua chamada materna. Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples « instrumento de comunicação ». É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um « instrumento » , que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas.*²⁶³

[Grifos nossos]

Silvana Serrani-Infante (1997) igualmente insiste na importância de abordar no estudo do processo de aprendizagem de língua estrangeira, a inscrição histórica do sujeito de enunciação, a relação com a língua materna e a interdiscursividade. Para a autora, falar uma

²⁶² MILNER, J. apud PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas : Pontes, 1997. Título Original : *Discourse : structure or event ?*, p. 51.

²⁶³ REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998, p. 217.

língua estrangeira significa dizer-se *na* e *pela* língua estrangeira, *significando* e *significando-se*. A inscrição de um sujeito numa língua estrangeira significa um adaptar-se a ela e, portanto, um rearranjo de sua subjetividade / identidade:

*Entendo que as condensações discursivas preponderantes na primeira língua do sujeito do discurso são os materiais através dos quais se estrutura sua relação com o Outro, com a interdiscursividade constitutiva, com o mundo e também consigo (sempre clivado) e enquanto ego enunciador que formula seqüências intradiscursivas. A meu ver, um dos processos fundamentais que acontece quando o sujeito desenvolve uma « aquisição » bem sucedida de segunda língua (isto é, quando acontece o « dessaranjo » subjetivo que possibilita um « re-arranjo » significante) é a inscrição do sujeito em relações de preponderância na discursividade nova da segunda língua. A relação contraditória do sujeito com ressonâncias discursivas novas, que a segunda língua introduz, possibilita essa alteração na preponderância de suas formações discursivas fundamentais.*²⁶⁴

Concordando com a posição de Christine Revuz segundo a qual *aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro*²⁶⁵, Patrick Anderson (1999) esclarece que o ato de aprender uma língua extrapola o próprio fato de aprender na medida em que falar a língua do outro, captar a língua do outro, é confrontar-se com o caráter estrangeiro de si mesmo. O aprendiz é obrigado a tomar uma atitude reflexiva em um determinado espaço no qual ao mesmo tempo se engendra a língua alvo e se descobre a língua materna. O sujeito torna-se outro, inserindo-se em um lugar diferente daquele que ocupa em sua língua materna; gerando seu dizer na outra língua; construindo para si uma outra enunciação. Em suma, se a língua pertence ao Outro, é preciso que o sujeito-aprendiz *se aproprie* dela, incorporando o Outro a si mesmo.

Denominando a relação que se estabelece entre aquele que aprende e a língua-alvo de *apropriação*, o pesquisador francês entende-a como *uma modificação do ego que articula o individual e o coletivo*, salientando em diversas passagens de sua obra a importância das dimensões afetivas e sensoriais visto que o laço que o sujeito estabelece com a língua do

²⁶⁴ SERRANI-INFANTE, Silvana. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. D.E.L.T.A., [S.l.:s.n.]. vol. 13, nº 01, 1997. p. 75.

²⁶⁵ REVUZ, opus citatum, p. 227.

Outro é eminentemente sensitivo, atravessado pelo prazer dos sons, pelo prazer da emissão, pelo prazer da *mise en bouche* e, sobretudo pelo que o aprendiz constrói para si na relação e no confronto entre a sua própria voz e a voz do outro: uma voz diferente da voz que o constituiu.²⁶⁶

Em guisa de conclusão de sua análise teórica, Patrick Anderson relata que constatou em diários de bordo escritos por sujeitos-aprendizes de línguas estrangeiras uma grande recorrência ao fato de que o ritmo e a entonação auxiliam a articulação do sentido no discurso. O autor considera imprescindível, portanto, que a aula de língua estrangeira favoreça a construção de passarelas entre a esfera da escrita e a esfera da oralidade, insistindo inclusive nas potencialidades languageiras de práticas substantivamente teatrais, como os jogos dramáticos que incidem sobre as relações entre o corpo, a voz e fragmentos textuais em língua estrangeira. Descartando os jogos de papéis e as simulações globais por considerá-los utilitários e refutando os conceitos de “espontaneidade” e “criatividade” que geralmente lhes estão atrelados, o autor contrapõe a elaboração de um espaço ficcional em que se opere um trabalho de incorporação constitutiva na enunciação do aprendiz de certos elementos textuais através da exploração lúdica e coercitiva da esfera da comunicação vocal. Visando atingir o engendramento da voz do sujeito-aprendiz em língua estrangeira, o autor organiza suas oficinas em etapas progressivas que vão do corpo em direção ao dizer: a primeira fase é centrada nas técnicas do *clown*; a segunda, na exploração lúdica da *mise en bouche* (embocadura) de poemas; a terceira, na comunicação vocal de fragmentos textuais.

²⁶⁶ ANDERSON, Patrick. *La Didactique des Langues Étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999, p. 261-276.

Fazendo uma analogia entre a atividade do sujeito-aprendiz de língua estrangeira e a atividade de criação de uma personagem por atores de teatro, Patrick Anderson evoca Constantin Stanislavski:

É preciso estar o mais perto de si, à sua própria escuta, para poder se distanciar e tornar-se outro. O ator deve se abstrair para vir ao serviço do texto, mas de tal forma que as palavras e as frases que pronunciam se tornem totalmente dele.²⁶⁷

Consideramos pertinentes tanto as análises teóricas como as propostas pedagógicas de Patrick Anderson, embora estejamos plenamente conscientes das ressalvas salientadas por Christine Revuz quanto à “apropriação pela boca”, que pode ser ressentida por certos sujeitos-aprendizes como um sofrimento:

O problema, aqui, não é – ou é muito pouco – o de uma incapacidade funcional de produzir tal ou qual som que seria estranho à primeira língua, e as dificuldades não são menores quando a seqüência comporta somente fonemas da língua materna. Trata-se mais de uma incapacidade de jogar de modo diferente com a acentuação, com sons, ritmos e entoações, mesmo conhecidas. Há alguma coisa de impossível, isto é, de perigoso, nessa tomada de distância, e a intelectualização e a racionalização pelo recurso à escrita se apresentam como uma proteção contra alguma coisa que parece ao mesmo tempo regressiva e transgressiva.

Outras pessoas, pelo contrário, deslizam pelos sons da língua estrangeira com regozijo e se apropriam com facilidade de sua “música”, a ponto de poderem produzir longas “frases” que criam a ilusão..., mesmo que não tenham nenhum sentido! Alguns, por outro lado, deter-se-ão aí e não poderão jamais passar do canto ao sentido, enquanto, para outros, essa adesão à música do significante será o prelúdio da incorporação dessa língua em todas as suas dimensões.

²⁶⁷ *Il faut être le plus près de soi, à sa propre écoute, pour pouvoir s'en distancier et devenir autre. L'acteur doit s'abstraire pour venir au service du texte mais de telle sorte que les mots et les phrases qu'ils prononcent deviennent totalement à lui. (Ibidem, p. 288).*

Essas duas estratégias opõem-se em dois pontos: a autonomia maior ou menor das aprendizagens corporais em relação ao controle intelectual, a maior ou menor aceitação da distância, em relação à ancoragem na língua materna. Essa distância, fonte de ansiedade para uns ou de prazer para outros marca, igualmente, o encontro com a maneira pela qual a língua estrangeira produz significações.²⁶⁸

Ainda a respeito da “música” de uma língua, Silvana Serrani-Infante cita as seguintes observações de Melman (1992):

A fala se desenvolve para cada um de nós sobre uma dupla escala. Uma que é sustentada pela significância, e a outra, à qual estranhamente não damos seu lugar merecido, é a música, o que chamamos de entoação. (...) quando se aprende uma língua estrangeira, o canto é o que recusamos abandonar. Queremos mudar de língua, mas queremos guardar a música da outra. E (...) por que temos a impressão de conservar nossa identidade, pois é evidente que falar uma língua estrangeira é despersonalizante, por que então acreditamos conservá-la ao conservar a música da língua precedente? Isto poderia querer dizer que um dos elementos que asseguram a identidade daquele que fala uma língua é ligado à música? Por que não?²⁶⁹

Christine Revuz ressalta que é preciso que o professor esteja atento ao que constitui para os aprendizes o ponto de bloqueio: a dificuldade inerente ao ser humano não só de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna. Acrescentaríamos que o professor de língua estrangeira tem a paradoxal tarefa de ser ao mesmo tempo o agente provocador dos estranhamentos e o agente promotor de uma reorganização reestabilizante.

²⁶⁸ REVUZ, 1998, opus citatum, p. 221-222.

²⁶⁹ MELMAN, C. *Imigrantes: Incidências subjetivas das mudanças de Língua e de País*. São Paulo: Escuta, 1992, p. 51-52, apud SERRANI-INFANTE, 1997, opus citatum, p.77.

Cristina Casadei Pietraróia salienta em diversos momentos de sua produção acadêmica a importância de oferecer à leitura dos aprendizes de língua estrangeira não só textos pertencentes a variados gêneros, mas também textos passíveis de romper com suas expectativas, cujos conteúdos e formas sejam territórios estrangeiros, pouco previsíveis, até mesmo inauditos, em suma, capazes de causar estranhamento. Consideramos que o texto teatral é particularmente propício a “*essa ruptura que obrigará [o leitor em língua estrangeira] a trabalhar mais atentamente sobre os elementos [textuais] formais e a utilizar estratégias de controle, para construir sentidos que não estavam previstos no início*”²⁷⁰.

No primeiro contato com o texto teatral, Jean-Pierre Ryngaert (1995) propõe que se proceda a uma abordagem global de sua materialidade, de sua organização de superfície que em muito se assemelha às etapas de tratamento do texto propostas nas obras de Moirand (1979; 1990), como também naquela de Vigner (1979). O título e o sub-título, que às vezes determinam o gênero da obra (tragédia, comédia, farsa, etc...), a maneira como suas grandes partes são nomeadas (atos ou quadros, etc...), como estas se articulam, os vazios e os cheios da escrita, as marcações, a organização tipográfica, os equilíbrios e as distribuições das massas textuais, a existência ou não de monólogos e tiradas, bem como sua distribuição, a existência ou não de indicações cênicas, bem como sua distribuição, os nomes das personagens e o modo como os discursos se distribuem sob esses nomes são todas balizas e marcas que correspondem a um projeto do autor, revelando já de antemão pistas para a elaboração de hipóteses que deverão ser confirmadas ou refutadas no confronto com a materialidade lingüística.

Em um segundo momento, tratar-se-ia de estabelecer as relações entre as diferentes dimensões: enredo (dimensão narrativa, estabelecimento cronológico dos acontecimentos que constituem o esqueleto da história representada), intriga (dimensão dramática, núcleo da ficção, construção dos acontecimentos, com suas relações de causalidade, em torno de um ou vários obstáculos, de conflitos que culminam no nó da intriga e se resolvem no desfecho) e discurso. Caberá a seguir determinar o que na ficção, pertence à ordem do discurso e o que pertence à ordem da encenação.²⁷¹

²⁷⁰ PIETRARÓIA, 2000, opus citatum, p. 25.

²⁷¹ RYNGAERT, 1995, opus citatum, p. 35-73.

Continuando a descrição de seu modelo de leitura do texto teatral, Ryngaert (1995) assinala a importância da análise das marcas espaço-temporais do texto, fazendo cruzar um levantamento objetivo de todas estas marcas no texto (*muito concretamente, é preciso compreender onde e quando a ação se passa, considerar a lista dos lugares, sua organização, seus retornos e estabelecer uma cronologia*²⁷²) e um trabalho delicado de apreensão de uma poética do espaço e do tempo.

Todo texto é portador de um ou vários espaços metafóricos que fundam o universo da peça. Um cenógrafo rapidamente lê a indicação cênica que pede um “palais à volonté”. Seu trabalho de criação começa a seguir, já que o espaço que escolher só terá interesse se ele considerar as estruturas de sentido da obra.

*Em outras palavras, o “palais à volonté” que ele adota não representa apenas o lugar onde a ação se passa; transforma-se em arte ao manter uma convivência profunda e entrar em correspondência com as demais estruturas do texto, exprimindo-as de maneira sensível na representação.*²⁷³

Quanto à leitura do texto principal, convém observar, além de sua tessitura essencialmente conversacional cujas regras interacionais poderiam ser assimiláveis ao de uma conversação comum, que o funcionamento semântico-pragmático do diálogo teatral se diferencia radicalmente da conversação cotidiana na medida em que instaura uma cadeia de emissores/receptores, realizando um encaixe de instâncias enunciativas heterogêneas (KERBRAT-ORECCHIONI, 1984).²⁷⁴

À primeira vista, o diálogo teatral certamente parece reproduzir mimeticamente a fala cotidiana²⁷⁵, pois compartilham alguns pontos comuns: a unidade de base da conversação é o turno de fala e sua alternância obedece a regras; as tomadas de palavra são estreitamente dependentes do estatuto simbólico-social dos interlocutores; conversar é sempre colocar em

²⁷² Ibidem, p. 81;

²⁷³ Ibidem, p. 81;

²⁷⁴ KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral. *Pratiques*, Paris: INRP, n° 41, p.46-62, mars 1984, p.47.

²⁷⁵ O conjunto paradidático (livro de atividades, acompanhado de CD) *Littérature en dialogues* (BARAONA, Geneviève. *Littérature en dialogues*. Niveau intermédiaire. Paris: Clé International, 2005) contribui infelizmente para o enraizamento desta errônea impressão mimética, apesar da relativamente alta frequência de inserção de fragmentos de textos teatrais - em suporte escrito e sonoro - em seu escopo (23%).

jogo as faces dos interlocutores; os textos conversacionais podem ser estruturados por meio de esquemas formais mais vastos (narração, descrição, argumentação).(PETITJEAN, 1984)²⁷⁶

Catherine Kerbrat-Orecchioni e André Petitjean ressaltam ambos que é preciso, no entanto, apurar o olhar, com a finalidade de enxergar o diálogo teatral como o produto de um dispositivo enunciativo complexo, pois o que é aparentemente enunciado por uma personagem-emissora a uma personagem-receptora (cadeia intra-cênica) se destina na verdade ao público (cadeia extra-cênica).

Kerbrat-Orecchioni esclarece, outrossim, que em qualquer tipo de interação, é possível distinguir três categorias de receptores:

- o destinatário direto – aquele que é explicitamente considerado pelo emissor como seu parceiro na interação;
- o destinatário indireto – aquele cuja presença é conhecida e aceita pelo emissor e que sem ser verdadeiramente integrado à relação, desempenha o papel de testemunha da interação verbal;
- o receptor adicional – aquele cuja presença no circuito comunicacional escapa completamente da consciência do emissor.

²⁷⁶ PETITJEAN, André. La conversation au théâtre. *Pratiques*. Paris: INRP, n° 41, p. 63-88, mars 1984, p.63.

Sendo assim, segundo a autora, o público possui uma posição enunciativa de receptor extracênico, correspondendo à sobreposição de duas categorias de recepção: *para o autor e para o ator*, trata-se de um destinatário indireto; *para a personagem*, trata-se de um receptor adicional, que surpreende indiscretamente conversações nas quais não tem, em princípio, nenhum lugar.²⁷⁷

Referindo-se à Análise Conversacional, Jean-Pierre Ryngaert (1995) afirma que todos os pesquisadores vinculados a essa corrente teórica que se debruçaram sobre o diálogo teatral o fizeram com as finalidades de “*verificar a pertinência de seus instrumentos de análise e operar um movimento de vaivém entre o campo teatral e o campo conversacional*” e de melhor avaliar os evidentes desvios entre o falar comum e uso da fala no teatro, salientando que todos esses autores reconhecem a diferença de organização do material, visto que por trás do diálogo teatral existe um autor cuja função é manifestar intenções, pré-organizando as seqüências dialogadas, o discurso das personagens em função de um objetivo supremo: a comunicação com os leitores/espectadores²⁷⁸.

A comunicação teatral não opera exclusivamente no eixo interno da relação entre os indivíduos, mas também - ou principalmente - no eixo externo, entre o Autor e o Leitor ou o Público, através de uma cadeia de emissores. O que é chamado de dupla enunciação no teatro explica essa particularidade. Na comunicação mais imediata, um ator fala a um ator, assim como na vida ordinária um emissor conversa com um receptor. Mas esses atores são apenas a expressão de uma outra troca situada desta vez ao nível da ficção, em que uma personagem conversa com outra personagem. Por trás das personagens encontra-se o verdadeiro emissor de todas essas falas, o autor, que se dirige a um público. O público tem, portanto, o estatuto de destinatário indireto, pois é a ele, em última instância, que todos os discursos são dirigidos, ainda que raramente o sejam de maneira explícita.

²⁷⁹

²⁷⁷ KERBRAT-ORECCHIONI, 1984, opus citatum, p. 48-49.

²⁷⁸ RYNGAERT, 1995, opus citatum, p. 108.

²⁷⁹ Ibidem, p. 108-109;

Vale lembrar ainda, como o fazem tanto Catherine Kerbrat-Orecchioni como Jean-Pierre Ryngaert que no teatro *dizer é fazer*; a fala dramática se encontra completamente ao serviço da ação, e reciprocamente, é por meio da linguagem que tudo acontece. É preciso entender que a fala de uma personagem organiza sua relação com o mundo no uso que ela faz da linguagem, sendo possível distinguir pelo menos dois casos: o próprio fato de falar constitui a ação da peça (como por exemplo, nas obras de Beckett), ou a fala é instrumento da ação, desencadeando-a ou comentando-a (como por exemplo, no teatro clássico).²⁸⁰

Como argumenta Anne Ubersfeld (1996c) toda fala teatral é dialógica por definição, quaisquer que sejam suas formas interacionais: monólogo, solilóquio, diálogo a duas vozes, trílogo, ou ainda polílogo. Sendo assim, seria útil para o leitor-aprendiz de língua estrangeira analisar:

- a) as estratégias de informação do autor ao leitor/público;
- b) quem profere cada réplica e a quem se destina direta e indiretamente a fala;
- c) se as regras elementares da conversação são respeitadas (alternância, cooperação) ou ao contrário, infringidas;
- d) as intenções escondidas por detrás dos mecanismos de coerência ou de ruptura deliberada de coerência na fala de uma personagem;
- e) de que maneira as personagens se constituem no e pelo discurso.

No que diz respeito à esfera da comunicação vocal de um texto teatral é preciso salientar que tanto Elie Bajard (1994), como Jean-Pierre Ryngaert (1995) e Patrick Anderson (1999) afirmam que a função e o interesse do dizer não devem residir na duplicação vocal do texto escrito, mas sim na elaboração de uma proferição destinada ao público, na instauração de um *jogo dramático* que evidencie e amplie sentidos construídos durante a leitura, podendo até chegar em certos casos às raias de uma ruptura intencional com os sentidos primeiros do texto, uma vez que, segundo Cristina Casadei Pietraróia (2001):

...o ou os sentidos não são fornecidos previamente, e nem podem ser “achados” no texto, como se lá tivessem sido fixados pelo autor. Construir

²⁸⁰ Certamente algumas obras combinam esses dois estatutos da fala ou os alternam.

*sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última. Nessa interação, alcançada pela execução de inúmeras estratégias, o leitor refaz o caminho percorrido pelo autor do texto, servindo-se para isso das pistas ou dos rastros deixados durante o processo de escrita para inaugurar um novo percurso, individual e subjetivo, mas **nunca arbitrário**, pois o próprio texto indica os caminhos a serem seguidos. Não se pode esquecer de que, ao escrever um texto, o autor deu prosseguimento a uma intenção pessoal num contexto que também lhe é próprio, e a leitura conduz aquele que a pratica a resgatar essa intenção e esse contexto, mas sem necessariamente fazer deles seus, pois estamos lidando não com o real, mas com representações do real, subjetivas e particulares a cada falante. Dessa forma, o processo de leitura passa a ser considerado assimétrico e, a cada concretização, único e peculiar.²⁸¹*

[Grifos da autora]

Com a finalidade de elaborar uma proferição destinada ao público, é mister ressaltar a importância de sensibilizar primeiramente o aprendiz às possibilidades da matéria prima verbal, desde os primeiros níveis de aquisição/aprendizagem. Neste contexto, o suporte textual a ser privilegiado é, sem sombra de dúvida, o texto literário, em todas as suas formas. Manipulando ludicamente a linguagem, da letra à sílaba, da grafia ao fonema, da palavra à frase, da sintaxe ao texto, por adjunções sucessivas, é possível jogar com as palavras, brincar com a linguagem, estabelecendo, inclusive uma progressão que favoreça não só o aperfeiçoamento da língua estrangeira, mas também e, sobretudo, a reflexão sobre a linguagem²⁸². Poderíamos propor inclusive a utilização de objetos intermediários como elásticos, arcos, fitas e papéis coloridos, redes, bonecos, máscaras, etc., bem como efeitos de luzes e de sons que favorecessem a exploração sensorial não só dos signos lingüísticos, mas também da gestualidade e dos movimentos corporais.

Trabalharíamos progressivamente a relação que o sujeito-aprendiz estabelece com sua própria voz e com a voz do outro de maneira simultânea à experimentação do deslocamento do corpo no espaço, através da *mise en bouche* de algumas matrizes de sentido detectadas

²⁸¹ PIETRARÓIA, 2001, opus citatum, p. 20-21.

²⁸² A bibliografia sobre o assunto é vasta; basta que evoquemos os principais trabalhos de Jean-Marc Caré e Francis Debysse: CARÉ, Jean-Marc; DEBYSER, Francis. (Org). *Jeu, Langage et Créativité* : Les jeux dans la classe de français. 2è. éd. Paris: Hachette, 1991. (Collection F, Série Le Français dans le monde - BELC); CARÉ, Jean-Marc (Org.). *Apprendre les langues étrangères autrement, Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et Applications, janvier 1999, Paris, Hachette / EDICEF;

anteriormente durante a leitura do fragmento teatral. O resultado é freqüentemente uma apropriação pelo sujeito-aprendiz de elementos lingüístico-discursivos presentes no fragmento textual.

Finalmente, abordariamos a esfera da comunicação vocal de um fragmento teatral através da instauração de um *jogo dramático* que ora assegura uma convivência profunda com as estruturas de sentido da partitura textual, ora rompe intencionalmente com algumas delas, permanecendo ainda em correspondência. O jogo dramático é apresentado por uma equipe de jogadores-aprendizes numa área delimitada, diante de destinatários indiretos: o público, formado pelos outros sujeitos-aprendizes e pelo professor-animador. Imediatamente após a apresentação de cada equipe, o público procura avaliar o jogo apresentado tendo como parâmetros de análise as regras estabelecidas a priori, as condições de comunicabilidade do discurso proferido e, principalmente, de que modo a comunicação vocal entrou em convivência ou ruptura intencional com as estruturas de sentido da partitura textual.

Após a avaliação, é imprescindível que os jogadores reformulem seu jogo dramático, incorporando as sugestões da platéia, exprimindo-as de maneira sensível na comunicação vocal. Durante a re-avaliação, o público e os jogadores reanalisam a comunicabilidade do discurso enunciado no jogo dramático e mais uma vez retomam a leitura da partitura textual, visto que ler e dizer são esferas interdependentes na construção do sentido.

Levando em consideração as ressalvas salientadas por Christine Revuz quanto à “apropriação pela boca” citadas acima e quanto às dificuldades de certos sujeitos-aprendizes de lidar com seu próprio estranhamento ao mesmo tempo em que lidam com o estranho da língua do Outro, ressaltamos que o professor-animador deve estar em todos os momentos extremamente atento ao seu papel de agente promotor de uma reorganização reestabilizante. Sendo assim, no encerramento da sessão, é fundamental que todos os sujeitos-aprendizes-jogadores compartilhem as experiências, exprimindo-se a respeito de suas sensações, sentimentos, dificuldades e facilidades evidenciadas no decorrer da seqüência didática.

Ao explorar assim a esfera do dizer, o sujeito-aprendiz estará desenvolvendo uma competência de leitura em língua estrangeira, na qual interagem certamente seus

conhecimentos de mundo, seus esquemas mentais (relativos a conteúdos e a organizações textuais), suas competências lingüístico-discursivas, mas também sua competência de visualização cênica em três dimensões, todas necessárias a leituras a caminho do palco.

Nenhuma análise da arte ou justificativa de seu papel seria adequada se negligenciasse os prazeres da arte em si. A arte tem a capacidade mágica de mandar-nos à lua. Como um foguete, pode fazer nossos corações baterem mais rápido, pode fazer-nos corar, pode criar um sentimento, um ímpeto, que é a sua própria recompensa. A superfície sensual de uma máscara Dan, a elegância de uma figura Zapoteca, a energia de uma imagem de De Kooning, a força de uma sinfonia de Beethoven, a paixão poética de Shakespeare, são simplesmente formas esquisitas da experiência humana – mágicas, cativantes e auto-justificáveis.

Para entender o que quero dizer, pense nas imagens que mudaram sua vida. As que mudaram a minha opinião são A assunção da Virgem de El Greco no alto da grande escadaria do Instituto de Artes de Chicago; as pinturas negras de Willem de Kooning; um atabaque Senoufo feito por um escultor africano anônimo, na coleção Helena Rubinstein; o Poseidon de bronze, resgatado do fundo do mar e que agora encontra-se no Museu Nacional de Arte de Atenas; o movimento final da Nona Sinfonia de Beethoven; os hectares de lápides de cemitério; as desesperadoras malocas que vejo da janela do trem quando me desloco do aeroporto Kennedy para Manhattan; e uma pequena efígie Chancay, do século XVIII, colocada em um canto mal iluminado de uma galeria do Museu Britânico, em Londres.

Estas são as imagens que me levaram à Lua. E as suas? Nenhum programa de artes desprovido deste tipo de experiência, ou que não abra as portas para estas experiências, realiza sua missão. E nenhuma porta pode ser aberta sem um currículo que contenha tanto estrutura quanto mágica. Sem estrutura, não se consegue automaticidade. E, sem automaticidade, não se atinge a internalização. E, sem internalização, não há mágica.

(...)

Não há arte sem ela e não há acesso sem estrutura.²⁸³

²⁸³ EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Arte-educação: leitura no subsolo*. 2. ed. rev. São Paulo, Cortez, 1999a, p. 91-93.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras de referência:

- ALBERT, Marie-Claude ; SOUCHON, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette, 2000. (Série F / Autoformation)
- ANDERSON, Patrick. *La Didactique des Langues Étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999. (Annales Littéraires, 672, Série Linguistique et Sémiotique, vol. 33).
- BAJARD, Elie. *Ler e Dizer: Compreensão e comunicação do texto escrito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, 28).
- BENAMOU, Michel. *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris: Hachette/Larousse, 1971. (Collection Le Français dans le monde – BELC)
- BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: Educ – Editora da PUC-SP, 1999. Título original: *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*.
- CARÉ, Jean-Marc; DEBYSER, Francis. (Org). *Jeu, Langage et Créativité : Les jeux dans la classe de français*. 2è. éd. Paris: Hachette, 1991. (Collection F, Série Le Français dans le monde - BELC).
- CARÉ, Jean-Marc (Org.). *Apprendre les langues étrangères autrement, Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et Applications, janvier 1999, Paris, Hachette / EDICEF.
- COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT. *Psycholinguistique textuelle: approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Armand Colin: 1996.
- CONSEIL DE L'EUROPE. Conseil de Coopération Culturelle. *Les Langues Vivantes: apprendre, enseigner, évaluer*. Un Cadre Européen Commun de Référence. Projet 2 d'une proposition de cadre. Langues Vivantes. Strasbourg, 1996.
- _____. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Apprendre, Enseigner, Évaluer. Paris: Didier, 2001.
- COSTE, Daniel. Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire. *Le Français dans le monde*, Paris: Hachette / Larousse, n° 65, 1969.
- _____. Apprendre la langue par la littérature? In: PEYTARD, Jean (Org.). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier / Didier, 1982. (LAL – Langues et Apprentissage des Langues).
- CUQ, Jean-Pierre (Coord.). *Dictionnaire de Didactique du Français, langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International, 2003.
- EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Arte-educação: leitura no subsolo*. 2. ed. rev. São Paulo, Cortez, 1999a, p. 79-94.

- GAONAC'H, Daniel. Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In: _____. (Org.) - *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive. Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et Applications, août, 1990, Paris: Hachette, p. 41-49.
- GAUTHIER, André. *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire: L'anglais à des francophones*. Paris: A.P.L.V., 1981.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).
- GIASSON, Jocelyne. *La lecture: de la théorie à la pratique*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1995.
- GINZBURG, Carlo. Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. 2. ed. reimp. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 143-179.
- GRUCA, Isabelle. *Les textes littéraires dans l'enseignement du français, langue étrangère: étude de Didactique Comparée*. Grenoble, 1993. 3 tomes. Thèse de Doctorat ès Lettres – Université Stendhal-Grenoble III.
- HOUAISS, Antonio. *O que é Língua*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral. *Pratiques*, Paris: INRP, n° 41, p.46-62, mars 1984.
- LANDIER, Jean-Claude; BARRET, Gisèle. *Expression dramatique, théâtre*. Paris: Hatier, 1991. (Hatier Enseignants).
- MASSARO, Paulo Roberto. *Teatro e Língua Estrangeira, entre teoria(s) e prática(s): percursos entre o vislumbre e o olhar*. São Paulo, 2001. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit: compréhension / production en français langue étrangère*. Paris: Clé International, 1979). (Didactique des Langues Étrangères).
_____. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette, 1990. (Collection F, Série Autoformation).
- PAVIS, Patrice. *Dictionnaire du Théâtre*. Édition revue et corrigée. Paris: Dunod, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas : Pontes, 1997. Título Original : *Discourse : structure or event ?*.
- PETITJEAN, André. La conversation au théâtre. *Pratiques*. Paris: INRP, n° 41, p. 63-88, mars 1984.
- PEYTARD, Jean (Org.). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier /Crédif, 1982.
_____. Des usages de la littérature en classe de langue. *Le Français dans le monde*, Paris: Hachette / Larousse, n° spécial Littérature et enseignement, 1988.
- PIETRAROIA, Cristina Moerbeck Casadei. Les chemins du lecteur. *Synergies – Brésil, Revue de Didactologie des Langues – Cultures*. Florianópolis: GERFLINT, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, n° 01, p.21-26, outubro, 2000.
_____. *Questões de Leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira*. São Paulo: Annablume, 2001. (Parcours)
- PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan / Clé International, 1988. (Didactique des Langues Étrangères).
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no*

- campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998, p. 213 – 230.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Leitura e Crítica). Título original: *Introduction à l'analyse du théâtre*.
- _____. Le jeu dramatique en milieu scolaire. 3^è. éd. 2^è. tirage. Paris, Bruxelles: De Boeck Université, 1996. (*Pratiques Pédagogiques*).
- SEOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier / Didier 1997. (LAL – Langues et Apprentissage des Langues).
- SERRANI-INFANTE, Silvana. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. D.E.L.T.A., [S.l.:s.n.]. vol. 13, nº 01, p. 63-81, 1997.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. Trad. Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1987. (Estudos, Teatro, 62). Título original: *Improvisation for the theater*.
- _____. *Theater Game File*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1989.
- UBERSFELD, Anne. *Lire le théâtre I*. nouvelle édition revue. Paris: Belin, 1996a.
- _____. *Lire le théâtre II : L'école du spectateur*. nouvelle édition revue et mise à jour. Paris: Belin, 1996b.
- _____. *Lire le théâtre III : Le dialogue de théâtre*. Paris: Belin, 1996c.
- _____. *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Paris: Seuil, 1996d. (Mémo, Lettres, 21).
- VIGNER, Gérard. *Lire: du texte au sens - Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris: Clé International, 1979.

Materiais didáticos de Francês, Língua Estrangeira:

- ARGAUD, Marc et alii . *De vive voix*. Paris : Didier, 1975.
- BALIGAND, Renée ; TATILON, Claude et alii. *Interprétations Orales*. Paris : Hachette, 1980. (De bouche à oreille).
- BARAONA, Geneviève. *Littérature en dialogues*. Niveau intermédiaire. Paris : Clé International, 2005.
- BENAMOU, Michel ; CARDUNER, Jean. *Le moulin à paroles – niveau avancé*. 4^è. Edition revue et ransformée. Paris : Hachette :1974.
- BÉRARD, Évelyne ; CANIER, Yves et alii. *Tempo 1*. Paris : Didier/Hatier, 1996.
- _____. *Tempo 2*. Paris : Didier/Hatier, 1997.
- BERTHET, Annie ; DAILLE, Emmanuelle et alii. *Alter-Ego 1- Guide Pédagogique*. Paris :Hachette, 2006.
- BERTHET, Annie ; HUGOT, Cathérine et alii. *Alter-Ego 1*. Paris :Hachette, 2006.
- _____. *Alter-Ego 2*. Paris :Hachette, 2006.

- BLANC, Jacques ; CARTIER, Jean-Michel et alii. *Escales 1*. Paris : Clé International, 2001.
 _____. *Escales 1 – Cahier d'exercices*. Paris : Clé International, 2001.
 _____. *Escales 2*. Paris : Clé International, 2001.
 _____. *Escales 2 – Cahier d'exercices*. Paris : Clé International, 2001.
- CAMPÀ, Àngels ; MESTREIT, Claude et alii. *Forum 1*. Paris : Hachette, 2001.
 _____. *Forum 2*. Paris : Hachette, 2001.
- CAPELLE, Guy ; GIDON, Noëlle et alii. *Le Nouvel Espaces 3 – Guide Pédagogique*. Paris : Hachette, 1996.
- CAPELLE, Guy ; GIDON, Noëlle. *Le Nouvel Espaces 1*. Paris : Hachette, 1995.
 _____. *Le Nouvel Espaces 1 – Cahier d'exercices*. Paris : Hachette, 1995.
 _____. *Le Nouvel Espaces 2*. Paris : Hachette, 1995.
 _____. *Le Nouvel Espaces 2 – Cahier d'exercices*. Paris : Hachette, 1995.
 _____. *Le Nouvel Espaces 3*. Paris : Hachette, 1996.
 _____. *Le Nouvel Espaces 3 – Cahier d'exercices*. Paris : Hachette, 1996.
- CAPELLE, Janine ; CAPELLE, Guy. *La France en direct*. Paris: Hachette, 1969.
- COURTILLON, Janine ; ARGAUD, Marc. *Archipel – livre 3*. Paris: Didier, 1987.
- COURTILLON, Janine ; RAILLARD, Sabine. *Archipel – livre 1 – livre du professeur*. Paris: Didier, 1982.
 _____. *Archipel – livre 1*. Paris: Didier, 1982.
 _____. *Archipel – livre 2 – livre du professeur*. Paris: Didier, 1983.
 _____. *Archipel – livre 2*. Paris: Didier, 1982.
- CREDIF. *Voix et Images de France: Ière partie – livre du maître*. Paris: Didier, 1971.
- CRIDLIG, Jean-Marie ; GIRARDET, Jacky. *Le Nouveau Sans Frontières 3 – Livre du professeur*. Paris : Clé International, 1991.
- DOLLEZ, Catherine ; PONZ, Sylvie. *Alter-Ego 3*. Paris :Hachette, 2007.
- DOMINIQUE, Philippe ; GIRARDET, Jacky et alii. *Le Nouveau Sans Frontières 1*. Paris : Clé International, 1988.
 _____. *Le Nouveau Sans Frontières 2*. Paris : Clé International, 1989.
- GIBERT, Pierre ; GREFFET, Philippe et alii. *Bonne Route 3*. Paris : Hachette, 1990.
- GIRARDET, Jacky ; CRIDLIG, Jean-Marie et alii. *Le Nouveau Sans Frontières 3*. Paris : Clé International, 1990.
- GIRARDET, Jacky ; CRIDLIG, Jean-Marie. *Panorama de la langue française 1*. Paris : Clé International, 1996.
 _____. *Panorama de la langue française 1 – Cahier d'exercices*. Paris : Clé International, 1996.
 _____. *Panorama de la langue française 2*. Paris : Clé International, 1996.
 _____. *Panorama de la langue française 2 – Cahier d'exercices*. Paris : Clé International, 1996.
 _____. *Panorama de la langue française 2 – Livre du professeur*. Paris : Clé International, 1996.
- GIRARDET, Jacky ; FRÉROT, Jean-Louis. *Panorama de la langue française 3*. Paris : Clé International, 1997.

- GIRARDET, Jacky ; PÉCHEUR, Jacques. *Campus 1*. Paris : Clé International, 2002.
 _____. *Campus 1 – Cahier d'exercices*. Paris : Clé International, 2002.
 _____. *Campus 2*. Paris : Clé International, 2002.
 _____. *Campus 2 – Cahier d'exercices*. Paris : Clé International, 2002.
 _____. *Campus 3*. Paris : Clé International, 2002.
 _____. *Campus 3 – Cahier d'exercices*. Paris : Clé International, 2002.
 _____. *Campus 4*. Paris : Clé International, 2002.
 _____. *Campus 4 – Cahier d'exercices*. Paris : Clé International, 2002.
- GIRARDET, Jacky ; PLUM-DE VRIES, Chantal. *Le Nouveau Sans Frontières 4 – Cahier d'exercices*. Paris : Clé International, 1993.
- GIRARDET, Jacky ; SIREJOLS, Évelyne et alii. *Panorama de la langue française 3 – Cahier d'exercices*. Paris : Clé International, 1997.
- GIRARDET, Jacky. *Le Nouveau Sans Frontières 4*. Paris : Clé International, 1993.
- KIZIRIAN, Véronique ; SAMPSONIS, Béatrix. *Alter-Ego 2- Guide Pédagogique*. Paris : Hachette, 2006.
- LE BOUGNEC, Jean-Thierry ; LOPES, Marie-José et alii. *Forum 1*. Paris : Hachette, 2002.
 _____. *Forum 2*. Paris : Hachette, 2002.
 _____. *Forum 3*. Paris : Hachette, 2002.
- MONTREDON, Jacques ; CALBRIS, Geneviève et alii. *C'est le printemps*. Paris : Clé International, 1981.
- PACAGNINO, C; POLETTI, M.-L., *Grand Large*, Paris: Hachette, 1987.
- PLUM, Chantal. *Le Nouveau Sans Frontières 2 – Livre du professeur*. Paris : Clé International, 1990.
- PLUM-DE VRIES, Chantal. *Le Nouveau Sans Frontières 4 – Livre du professeur*. Paris : Clé International, 1993.
- RAILLARD, Sabine. *Archipel 1- Cahier d'exercices*. Paris: Didier, 1985.
 _____. *Archipel 2- Cahier d'exercices*. Paris: Didier, 1986.
- RICHTERICH, R; SUTER, B., *Cartes sur table*, Paris: Hachette, 1981.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle ; VERDELHAN, Michel et alii. *Sans Frontières*. Paris : Clé International, 1982.

Textos teatrais:

- ANOUILH, Jean. *Antigone*. Paris: Éditions de la Table Ronde, 1947. (Théâtre).
- BECKETT, Samuel. *En attendant Godot*. Paris: Éditions de Minuit, 1981.
- BISIKISI, Tandundu. *Quand les Afriques s'affrontent*. Paris: L'Harmattan, 1984. (Encres noires)
- BRISVILLE, Jean-Claude. *Le Souper*. Paris : Actes Sud, 1989. (Actes Sud-Papiers)
- CAMUS, Albert. *Les Justes*. Paris : Gallimard, 1950.
- CÉSAIRE, Aimé. *La tragédie du roi Christophe*. [S.l.] : Présence Africaine, 2000.
- CESBRON, Gilbert. *Il est minuit, docteur Schweitzer*. Paris: Robert Laffont, 1952.
- CHENU, Sylvie ; CHATELAIN, Gérard. *Chères amies, vieux camarades*. Avant-Scène Théâtre, juillet 1995.
- CLAUDEL, Paul. *Le soulier de satin*. Paris: Gallimard, 2000 (Folio).
- CORNEILLE, Pierre. *Le Cid*. Tragi-comédie. Paris: Larousse, 1988. (Classiques Larousse).
- COURTELINE, Georges. *Boubouroche*. Paris : Calmann-Lévy, 1927.

- _____. *Le commissaire est bon enfant*. Paris : Flammarion, 1980.
- DEVOS, Raymond. *Le prix de l'essence. À plus d'un titre*. [S.l.] : Presse Pocket, 1989.
- _____. *Matière à rire*. [S.l.] : Plon, 1993.
- GIRAUDOUX, Jean. *L'Apollon de Bellac*. Paris: Grasset, 1947.
- _____. *La folle de Chaillot* : Pièce en deux actes. Paris : Grasset, 1946.
- _____. *La guerre de Troie n'aura pas lieu*. Paris: Larousse, 1998. (Classiques Larousse)
- _____. *Ondine*. Paris : Grasset, 1975.
- IONESCO, Eugène. *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains*. In : *Théâtre d'Eugène Ionesco*. Volume V. Paris: Gallimard, 1974. (Folio).
- _____. *La cantatrice chauve*. Paris: Gallimard, 1972. (Folio).
- _____. *La Leçon*. Paris: Gallimard, 1994. (Folio Théâtre).
- _____. *Rhinocéros*. Paris: Gallimard, 1972. (Folio).
- MARCEL, Gabriel. *Les cœurs avides*. Paris: Éditions de la Table Ronde, 1952.
- MARIVAUX. *Le petit maître corrigé*. In: *Marivaux : Théâtre complet*, tome 2. Paris: Gallimard, 1994. (Bibliothèque de la Pléiade).
- MOLIÈRE. *Georges Dandin*. Paris : Gallimard, 2002.
- _____. *L'école des femmes*. Comédie. Paris: Larousse, 1984. (Classiques Larousse).
- _____. *Le Bourgeois Gentilhomme*. Paris: Librio, 2003. (Théâtre).
- _____. *Le Malade Imaginaire*. Paris: J'ai lu, 2004. (Librio Théâtre).
- _____. *Le Misanthrope*. Paris: J'ai lu, 2004. (Librio Théâtre).
- OBALDIA, René. *Le Grand Vizir*. In : *Sept impromptus à loisir*. Paris : Grasset, 1967.
- PAGNOL, Marcel. *Marius*. Paris: Fallois, 2004.
- REZA, Yasmina. *Art*. Paris: Magnard, 2002. (Classiques & Contemporains).
- ROMAINS, Jules. *Knock ou Le triomphe de la Médecine*. Paris : Gallimard, 1985. (Folio)
- ROSTAND, Edmond. *Cyrano de Bergerac*. Comédie héroïque en cinq actes et en vers. Paris: Librairie Générale Française, 1990. (Le livre de poche classique).
- RUFUS. *300 dernières*. [S.l.] : Denoël, 1972.
- SARTRE, Jean-Paul. *Huis clos*. Suivi de *Les mouches*. Paris : Gallimard, 1947. (Folio)
- TARDIEU, Jean. *Un mot pour un autre*. Paris : Gallimard, 1951.

Textos literários:

- BARTHES, Roland. *Fragments d'un discours amoureux*. Paris : Éditions du Seuil, 1977. (Tel quel).
- PRÉVERT, Jacques. *L'addition*. In: PRÉVERT, Jacques. *Histoires*. Paris: Gallimard, 1972. (Folio)
- U'TAMSI, Tchicaya. *Le bal de N'Dinga*. [S.l.]:[s.n.], 1988.

Documentos eletrônicos :

- BRAVO ON LINE, São Paulo: Abril, ano 10 / nº 111, novembro, 2006. Disponível em: <http://www.bravonline.com.br/noticias.php?id=2239>. Acesso em: 15 nov. 2006.
- CINEMATECA DA EMBAIXADA DA FRANÇA. *Coleção Do Palco à Tela*. Disponível em : <<http://www.cinefrance.com.br/cinemateca/colecoes/?colecacao=2>> . Acesso em : 27 nov. 2006.
- GIAMATEI, Crícia. A escrita do deleite. *Jornal da USP*, São Paulo, 15 a 21 de setembro de 2003. Disponível em: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2003/jusp658/pag17.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2007.
- MOLIÈRE. *L'école des femmes*. Disponível em: <<http://www.toutmoliere.net/oeuvres/ecolfemm/acte2.html>>. Acesso em: 15 nov. 2006.
- SANT'ANNA, Catarina. O texto teatral nos livros didáticos de Língua Portuguesa indicados pela FAE/96. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/o_texto_teatral.asp>. Acesso em: 02 jun. 2005.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERT, Marie-Claude ; SOUCHON, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette, 2000. (Série F / Autoformation)
- ANDERSON, Patrick. *La Didactique des Langues Étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999. (Annales Littéraires, 672, Série Linguistique et Sémiotique, vol. 33.
- BAJARD, Elie. *Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época, 28).
- _____. *Caminhos da Escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 4. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988. Versões francesa e americana. Original em russo.
- BALL, David. *Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais*, 1 ed. 1. reimp. Trad : Leila Coury. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Debates, Teatro, 278). Título original: *Backwards & Forwards*.
- BANHAM, Martin (Org.). *The Cambridge Guide to World Theater*, New York, Cambridge University Press, 1988.
- BENAMOU, Michel. *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris: Hachette/Larousse, 1971. (Collection Le Français dans le monde – BELC).
- BOAL, Augusto. *Stop! C'est magique! : Les techniques actives d'expression*. Paris, Hachette, 1980.
- _____. *Jogos para atores e não-atores*. 2. ed. revista e ampliada, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: Educ – Editora da PUC-SP, 1999. Título original: *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porlog210 >>BDC 9ieira. ETE

- CICUREL, Francine. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1991. (Collection F, Série Autoformation).
- COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT. *Psycholinguistique textuelle: approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Armand Colin: 1996.
- CONSEIL DE L'EUROPE. Conseil de Coopération Culturelle. *Les Langues Vivantes: apprendre, enseigner, évaluer*. Un Cadre Européen Commun de Référence. Projet 2 d'une proposition de cadre. Langues Vivantes. Strasbourg, 1996.
- _____. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Apprendre, Enseigner, Évaluer. Paris: Didier, 2001.
- CORMANSKI, Alex . *Le corps dans la langue – les techniques dramatiques dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères*. Paris, 1993. 344 f. Thèse de Doctorat Didactique du Français, Langue Étrangère – Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III.
- COSTE, Daniel. Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire. *Le Français dans le monde*, Paris: Hachette / Larousse, n° 65, 1969.
- _____. Apprendre la langue par la littérature? In: PEYTARD, Jean (Org.). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier / Didier, 1982. (LAL – Langues et Apprentissage des Langues).
- COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do Teatro na Educação*. 2 ed. 1. reimp. Trad. Karen Astrid Muller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Estudos, 76). Título original: *Play, drama & Thought: the intellectual background to Drama in Education*.
- CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. *Cours de Didactique du Français, langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2002. (Français, Langue Étrangère).
- CUQ, Jean-Pierre (Coord.). *Dictionnaire de Didactique du Français, langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International, 2003.
- DUFEU, Bernard. *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris : Hachette, 1996. (Collection F, Série Références).
- DUPEYRON, Christian. (Org.). *L'enfant, le jeu, le théâtre : autour des pratiques dramatiques de l'école élémentaire*. Paris : Actes Sud – Papiers / ANRAT, 1990. (Cahiers Théâtre / Education n° 02).
- _____. *Théâtre, Education et Société*. Paris : Actes Sud – Papiers / ANRAT, 1991. (Cahiers Théâtre / Education n° 03).
- _____. *Le Diable, c'est l'ennui : Propos sur le théâtre - Peter Brook*. Paris : Actes Sud – Papiers / ANRAT, 1991. (Cahiers Théâtre / Education n° 04)
- ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. 2. ed. 1. reimp. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2004. (Estudos, Narratologia, 89). Título original: *Lector in fabula: La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*.
- EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Arte-educação: leitura no subsolo*. 2. ed. rev. São Paulo, Cortez, 1999a, p. 79-94.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Título original: *Question de Lecture*.

- GAONAC'H, Daniel. (Org.) - *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive. Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et Applications, août, 1990, Paris: Hachette.
- _____. *Théories d'Apprentissage et Acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier / Didier / CREDIF, 1991. (Langues et Apprentissage des Langues).
- GAUTHIER, André. *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire: L'anglais à des francophones*. Paris: A.P.L.V., 1981.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).
- GERMAIN, Claude. *Évolution de l'Enseignement des Langues: 5.000 ans d'histoire*. Paris : CLE International, 1993. (Didactique des Langues Étrangères)
- GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, 1990. (De Boeck Université, Pédagogies en Développement, Pratiques Méthodologiques).
- _____. *La lecture: de la théorie à la pratique*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1995.
- GINZBURG, Carlo. Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. 2. ed. reimp. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 143-179.
- GROSSET-BUREAU, Claude ; CHRISTOPHE, Suzanne et alii. *La lecture par le jeu dramatique*. Paris : Armand Colin-Bourrelrier, 1986. (Pratique Pédagogique).
- GRUCA, Isabelle. *Les textes littéraires dans l'enseignement du français, langue étrangère : étude de Didactique Comparée*. Grenoble, 1993. 3 tomes. Thèse de Doctorat ès Lettres – Université Stendhal-Grenoble III.
- GUINSBURG, Jacó. *Da cena em cena: Ensaio de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Estudos, Teatro, 175).
- GUINSBURG, Jacó. et alii. *Semiologia do teatro*. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2003. (Debates, Teatro, 138).
- HOUAISS, Antonio. *O que é Língua*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral. *Pratiques*, Paris: INRP, n° 41, p.46-62, mars 1984.
- _____. *Les interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*. 3° éd. Paris: Armand Colin / Masson, 1998;
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine; PLANTIN, Christian (Org.). *Le Trilogue*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1995.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990. (Debates, Teatro, 189).
- _____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991. (Estudos, Teatro, 117).
- _____. *Texto e Jogo: uma didática brechtiana*. 1. ed. 1 reimp. São Paulo: Perspectiva, 1999. (Debates, Teatro, 271).

- KUNDMAN, Maria Sabina. *Ensinando e aprendendo o francês em nível universitário*. São Paulo, 1994. 4 volumes. Tese de Doutorado (Letras: Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- _____. La prise de conscience des stratégies d'apprentissage au niveau institutionnel. *Synergies-Brésil, Revue de Didactologie des Langues – Cultures*. Florianópolis: GERFLINT, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, nº 2, p.88 - 93, 2001.
- _____. Enseignement et apprentissage des langues étrangères et leurs représentations auprès des pouvoirs publics. In: XII SEDIFRALE. Mondialisation et humanisme. Les enjeux du français, Rio de Janeiro, 2003. *Les Actes. SEDIFRALE XII...* Rio de Janeiro. *Les Actes de SEDIFRALE XII*. Rio de Janeiro : UFRJ, 2003, v.1. p.156 – 162.
- LALLIAS, Jean-Claude ; CABET, Jean-Louis. *Les pratiques théâtrales à l'école*. Bobigny : CNT Librairies / CNDP / Librairie du CDDP de Seine-Saint Denis, 1984.
- LANDIER, Jean-Claude; BARRET, Gisèle. *Expression dramatique, théâtre*. Paris: Hatier, 1991. (Hatier Enseignants).
- MAGALDI, Sábado. *O texto no teatro*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Estudos, Teatro, 111).
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes / Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989. (Linguagem / Crítica). Título original: *Nouvelles tendances en analyse du discours*.
- _____. *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris: Bordas, 1990.
- _____. *Elementos de lingüística para o texto literário*, 1. ed. 2. tiragem. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Martins Fontes, 2001a. (Leitura e Crítica). Título original: *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*.
- _____. *O contexto da obra literária: Enunciação, escritor, sociedade*. 2. ed. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001b. (Leitura e Crítica). Título original: *Le contexte de l'œuvre littéraire: Énonciation, écrivain, société*.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha, São Paulo: Cortez, 2004. Título original: *Analyser les textes de communication*.
- MALEY, Alan; DUFF, Alan. *Drama techniques in Language Learning: A resource book of communication activities for language teachers*. 6th. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. (Cambridge Handbooks for Language Teachers).
- MASSARO, Paulo Roberto. Teatro e francês língua estrangeira: duas linguagens em aquisição simultânea. In: 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 15 a 17 de setembro de 1999, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. *Memória ABRACE I - Anais do...* Salvador: ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós - Graduação em Artes Cênicas, 2000a, p. 531 – 535.
- _____. Acquisition de l'expression orale à partir de jeux théâtraux. *Synergies – Brésil, Revue de Didactologie des Langues – Cultures*. Florianópolis: GERFLINT, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, nº 01, p. 48-52, outubro, 2000b.

- _____. Langage théâtral et FLE: acquisition simultannée? – Une expérience menée en milieu scolaire brésilien. In: Xe. CONGRES MONDIAL DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS, du 17 au 21 Juillet 2000, Paris. *Dialogues et Cultures*, n° 45, *Modernité, Diversité, Solidarité – Actes du Xè. Congrès...* Paris: FIPF - Fédération Internationale des Professeurs de Français, 2001a, p. 294 – 297.
- _____. *Teatro e Língua Estrangeira, entre teoria(s) e prática(s): percursos entre o vislumbre e o olhar*. São Paulo, 2001b. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- _____. On joue en français: les pratiques théâtrales et le processus d'acquisition / apprentissage du FLE. *Synergies – Brésil, Revue de Didactologie des Langues – Cultures*, Florianópolis: GERFLINT, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, n° 03, p. 112-120, janeiro, 2002.
- MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit: compréhension / production en français langue étrangère*. Paris: Clé International, 1979. (Didactique des Langues Étrangères).
- _____. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1990a. (Collection F, Série Références).
- _____. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette, 1990b. (Collection F, Série Autoformation).
- MONOD, Richard. *Les textes de théâtre*. Paris: Cedic, 1977.
- MONOD, Richard. (Org.) *Jeux dramatiques et Pédagogie*. Paris: Edilig, 1983.
- NERY, Rosa Maria. *Questões sobre questões de leitura*. Campinas: Alínea, 2003.
- PAVIS, Patrice. *Dictionnaire du Théâtre*. Édition revue et corrigée. Paris: Dunod, 1996.
- _____. *A análise dos espetáculos*. Trad. Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2003. (Estudos, Teatro, 196). Título original: *L'Analyse des spectacles*.
- PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas : Pontes, 1997. Título Original : *Discourse : structure or event ?*.
- PETITJEAN, André. La conversation au théâtre. *Pratiques*. Paris: INRP, n° 41, p. 63-88, mars 1984.
- PEYTARD, Jean (Org.). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier /Crédif, 1982.
- _____. Des usages de la littérature en classe de langue. *Le Français dans le monde*, Paris: Hachette / Larousse, n° spécial Littérature et enseignement, 1988.
- PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. *Percursos de Leitura: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira*. São Paulo: Annablume, 1997. (Parcours)
- _____. Les chemins du lecteur. *Synergies – Brésil, Revue de Didactologie des Langues – Cultures*. Florianópolis: GERFLINT, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, n° 01, p.21-26, outubro, 2000.
- _____. *Questões de Leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira*. São Paulo: Annablume, 2001. (Parcours)
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Palavras em jogo: textos literários e teatro – educação*. São Paulo, 1997. 160 f. Tese (Livre-Docência) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.
- PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan / Clé International, 1988. (Didactique des Langues Étrangères).
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.

In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Língua(gem) e Identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998, p. 213 – 230.

ANEXO

EXAME CLÍNICO DOS FRAGMENTOS DE TEXTOS TEATRAIS
NOS CONJUNTOS DIDÁTICOS DE FRANCÊS, LÍNGUA ESTRANGEIRA

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Archipel 1- Unité 7</i>	<i>La Folle de Chaillot</i> (Jean Giraudoux)	1) Caráter complementar ao núcleo rígido da unidade, focalizando a leitura em LE; 2) Apreciação literária ao final de uma unidade	Suporte escrito: 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Mote para debate 3) Análise das características literárias	Rubrica <i>Pour aller plus loin</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica
<i>Archipel 1- Cahier d'exercices – Unité 1</i>	<i>L'école des femmes</i> (Molière)	Ilustração		Inserção ilustrativa: Exemplo do uso literário de uma determinada estrutura gramatical
<i>Archipel 1- Cahier d'exercices – Unité 5</i>	<i>Ondine</i> (Jean Giraudoux)	Prazer Caráter temático		Inserção ilustrativa: Exemplo de situação comunicativa (prazer)
<i>Archipel 1- Cahier d'exercices – Unité 5</i>	<i>L'addition</i> (Jacques Prévert)	Prazer Caráter temático		Inserção ilustrativa: Exemplo de situação comunicativa (prazer)
<i>Archipel 1- Cahier d'exercices – Unité 6</i>	<i>La cantatrice chauve</i> (Eugène Ionesco)	Ilustração		Inserção ilustrativa: Exemplo do uso literário de uma determinada estrutura gramatical

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Archipel 1- Cahier d'exercices – Unité 6</i>	<i>Le petit maître corrigé</i> (Marivaux)	Ilustração		Inserção ilustrativa: Exemplo do uso literário de uma determinada estrutura gramatical
<i>Archipel 1- Cahier d'exercices – Unité 6</i>	<i>Antigone</i> (Jean Anouilh)	Ilustração		Inserção ilustrativa: Exemplo do uso literário de uma determinada estrutura gramatical
<i>Archipel 2- Unité 10</i>	<i>Knock ou Le triomphe de la Médecine</i> (Jules Romains)	Modelo para exercícios de transposição de situação comunicativa	Suportes escrito e sonoro transposição de situação comunicativa visando à produção oral (jogos de papéis)	Rubrica <i>À lire et à découvrir</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Archipel 2- Unité 10</i>	<i>En attendant Godot</i> (Samuel Beckett)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Caráter complementar ao núcleo rígido da unidade, focalizando a leitura em LE 2) Caráter temático 3) Transposição de situação comunicativa 	<p>Suporte escrito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Reformulações discursivas orais para verificação da decodificação do texto principal 3) Reformulações discursivas orais a partir do texto secundário com o objetivo de visualização cênica 4) transposição de situação comunicativa visando à produção escrita (sketch) <p>Suporte sonoro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) memorização do texto principal 2) dramatização 	<p>Rubrica <i>Pour aller plus loin</i></p> <p>Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica</p>

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Archipel 2- Cahier d'exercices</i> – Unité 10	<i>Ondine</i> (Jean Giraudoux)	Ilustração		Inserção ilustrativa: Exemplo do uso literário de uma determinada estrutura gramatical
<i>Archipel 3 – Dossier Histoires d'OVNI</i> p.109	<i>Cyrano de Bergerac</i> (Edmond Rostand)	Caráter temático Introdução ao tema geral da unidade		Inserção ilustrativa: Mote para a produção oral (debate)
<i>Archipel 3 – Dossier La ville</i> p.175	<i>La Leçon</i> (Eugène Ionesco)	Caráter temático Apreciação literária ao final do dossier Prazer		Rubrica <i>Pour le plaisir</i> Inserção ilustrativa: Mote para a produção oral (debate)
<i>Nouveau Sans Frontières 2</i> – Unité 2 – Leçon 03	<i>Le Cid</i> (Corneille)	Comentar / julgar um espetáculo teatral Reemprego do léxico do teatro	Mote para interação oral (comentários sobre duas encenações do texto)	Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica
<i>Nouveau Sans Frontières 2</i> – Unité 3 – Leçon 03	<i>Il est minuit, docteur Schweitzer</i> (Gilbert Cesbron)	Sistematização do léxico relativo ao espaço e ao movimento	Suporte escrito: Texto secundário 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Reformulações discursivas para verificação da CE (croquis)	Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Nouveau Sans Frontières 3</i> – Unité 1 – Leçon 04	<i>La guerre de Troie n'aura pas lieu</i> (Jean Giraudoux)	Apreciação literária	<p>Suporte escrito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Mote para debate 	Rubrica <i>Littérature</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica
<i>Nouveau Sans Frontières 3</i> – Unité 2 – Leçon 01	<i>Le Misanthrope</i> (Molière)	Apreciação literária	<p>Suporte escrito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Reemprego estrutural segundo pressupostos da Metodologia Tradicional 	Rubrica <i>Littérature</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Nouveau Sans Frontières 3</i> – Unité 2 – Leçon 03	<i>Marius</i> (Marcel Pagnol)	Apreciação literária	Suporte escrito: 1) Levantamento de elem	

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Nouveau Sans Frontières 4</i> – Dossier 1	<i>Huis Clos</i> (Jean-Paul Sartre)	Caráter temático	Suporte escrito: <ol style="list-style-type: none"> 1) Reformulação discursiva (resumo da peça) 2) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 3) Mote para debate Suporte sonoro: Escuta do mesmo fragmento numa encenação.	Rubrica <i>La Scène et L'Écran</i> (especialmente destinada ao Teatro e ao Cinema) Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Nouveau Sans Frontières 4</i> – Dossier 2	<i>Matière à rire</i> (Raymond Devos)	Instrumentos lingüístico-discursivos focalizados pela unidade: Jogos de palavras Metáforas Caráter complementar ao núcleo rígido da unidade, focalizando a leitura em LE	Suporte escrito: 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Mote para interação oral (narrativas cômicas) 3) Produção escrita texto narrativo Suporte sonoro: Escuta do mesmo fragmento numa encenação.	Rubrica <i>La Scène et L'Écran</i> (especialmente destinada ao Teatro e ao Cinema) Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Nouveau Sans Frontières 4</i> – Dossier 2	<i>Un mot pour un autre</i> (Jean Tardieu)	Instrumentos lingüístico-discursivos focalizados pela unidade: Jogos de palavras Metáforas Caráter complementar ao núcleo rígido da unidade, focalizando a leitura em LE	Suporte escrito: Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas;	Rubrica <i>La Scène et L'Écran</i> (especialmente destinada ao Teatro e ao Cinema) Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica
<i>Nouveau Sans Frontières 4</i> – Dossier 3	<i>Boubouroche</i> (Georges Courteline)	Instrumentos lingüístico-discursivos focalizados pela unidade: Expressão dos sentimentos (ciúmes) Caráter complementar ao núcleo rígido da unidade, focalizando a leitura em LE	Suporte escrito: Análise do texto principal e secundário para reescritura do fragmento Suporte sonoro: Escuta do mesmo fragmento numa encenação.	Rubrica <i>La Scène et L'Écran</i> (especialmente destinada ao Teatro e ao Cinema) Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Nouveau Sans Frontières 4</i> – Dossier 5	<i>Antigone</i> (Jean Anouilh)	Instrumentos lingüístico-discursivos focalizados pela unidade: Organização da argumentação Caráter complementar ao núcleo rígido da unidade, focalizando a leitura em LE	Suporte escrito: 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Produção escrita texto argumentativo	Rubrica <i>La Scène et L'Écran</i> (especialmente destinada ao Teatro e ao Cinema) Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica
<i>Nouveau Sans Frontières 4</i> – Dossier 6	<i>La Folle de Chaillot</i> (Jean Giraudoux)	Instrumentos lingüístico-discursivos focalizados pela unidade: Organização da argumentação Caráter complementar ao núcleo rígido da unidade, focalizando a leitura em LE	Suporte escrito: 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Produção escrita texto argumentativo	Rubrica <i>La Scène et L'Écran</i> (especialmente destinada ao Teatro e ao Cinema) Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Nouveau Sans Frontières 4</i> – Dossier 7	<i>Rhinocéros</i> (Eugène Ionesco)	<p>Aquisição de competências necessárias à análise literária: Teatro do Absurdo</p> <p>Instrumentos lingüístico-discursivos focalizados pela unidade: Apresentação objetiva de elementos analíticos Caráter complementar ao núcleo rígido da unidade, focalizando a leitura em</p>		

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Nouveau Sans Frontières 4</i> – Dossier 9	Le Malade Imaginaire (Molière)	Caráter temático	Suporte sonoro: 1) Dimensão paralingüística 2) Mote para debate intertextualidade	Rubrica <i>La Scène et L'Écran</i> (especialmente destinada ao Teatro e ao Cinema) Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica
<i>Nouveau Sans Frontières 4</i> – Dossier 10	<i>La tragédie du roi Christophe</i> (Aimé Césaire)	Instrumentos lingüístico-discursivos focalizados pela unidade: Estruturação do discurso escrito e oral Caráter complementar ao núcleo rígido da unidade, focalizando a leitura em LE	Suporte escrito: 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Mote para debate	Rubrica <i>La Scène et L'Écran</i> (especialmente destinada ao Teatro e ao Cinema) Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica
<i>Nouveau Sans Frontières 4</i> – Dossier 12	<i>Le Grand Vizir</i> (René de Obaldia)	Aquisição de competências necessárias à análise literária: Estudo da paródia	Suporte escrito: 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas;	Rubrica <i>La Scène et L'Écran</i> (especialmente destinada ao Teatro e ao Cinema) Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Nouveau Sans Frontières 4</i> – Dossier 12	<i>Le Cid</i> (Corneille)	Aquisição de competências necessárias à análise literária: Efeitos intertextuais	Suporte escrito: 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Estudo da especificidade do teatro clássico francês e do teatro barroco espanhol 3) Produção escrita: texto teatral	Rubrica <i>La Scène et L'Écran</i> (especialmente destinada ao Teatro e ao Cinema) Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica
<i>Nouveau Sans Frontières 4</i> – Cahier d'exercices	<i>Les Justes</i> (Albert Camus)	Instrumentos linguístico-discursivos focalizados pela unidade: Preparação para a produção de <i>compte-rendus</i> e de sínteses Caráter complementar ao núcleo rígido da unidade, focalizando a leitura em LE	Suporte escrito: 1) Reformulação discursiva (discurso relatado)	Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Le Nouvel Espaces 3 – Dossier 1</i>	<i>Cyrano de Bergerac</i> (Edmond Rostand)	Caráter Temático	Suporte escrito: <ol style="list-style-type: none"> 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Mote para debate sobre o tema geral da unidade (estereótipos) 3) Produção escrita Texto descritivo Suporte sonoro: <ol style="list-style-type: none"> 1) Dimensão paralingüística; 2) Outros signos teatrais 	Rubrica <i>Espace Société</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Le Nouvel Espaces 3 – Dossier 3</i>	<i>Quand les Afriques s'affrontent</i> (Tandundu Bisikisi)	Apreciação literária	<p>Suporte escrito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Mote para debate 	Rubrica <i>Espace Francophonie</i>
<i>Le Nouvel Espaces 3 – Dossier 8</i>	<i>Les cœurs avides</i> (Gabriel Marcel)	Aquisição progressiva de uma competência sócio-cultural	<p>Suporte escrito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Mote para debate 3) Reformulações Discursivas <p>(Produção escrita de um parágrafo contrastando opiniões das personagens)</p>	Rubrica <i>Espace Société</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Le Nouvel Espaces 3 – Dossier 9</i>	<i>La Leçon</i> (Eugène Ionesco)	Apreciação literária	<p>Suporte escrito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Estudo das metáforas 2) Características literárias do Teatro do Absurdo 	Rubrica <i>Espace Francophonie</i>
<i>Le Nouvel Espaces 3 – Dossier 14</i>	<i>Le bal de N'Dinga</i> (Tchicaya U'Tamsi)	Aquisição progressiva de uma competência sócio-cultural	<p>Suporte escrito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Mote para debate <p>Suporte sonoro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) estabelecimento de um outro percurso de leitura do fragmento escrito a partir da compreensão oral do suporte sonoro 	Rubrica <i>Espace Société</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Le Nouvel Espaces 3 – Dossier 15</i>	<i>L'Apollon de Bellac</i> (Jean Giraudoux)	Aquisição progressiva de uma competência sócio-cultural	Suporte escrito: 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas;	Rubrica <i>Espace Société</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica
<i>Bonne Route 3 – Leçon 02</i>	<i>Le Bourgeois Gentilhomme</i> (Molière)	Texto literário como modelo exemplar da língua e da civilização francesa e, portanto, modelo de aprendizagem de LE – Metodologia Tradicional	Suporte escrito: 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas com vistas à explicação do texto	Rubrica <i>Échos Littéraires</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica
<i>Bonne Route 3 – Leçon 04</i>	<i>Le soulier de satin</i> (Paul Claudel)	Texto literário como modelo exemplar da língua e da civilização francesa e, portanto, modelo de aprendizagem de LE – Metodologia Tradicional	Suporte escrito: 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas com vistas à explicação do texto 2) Mote para debate	Rubrica <i>Échos Littéraires</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<p><i>Panorama 2 –</i> Unité 2 – Leçon 03</p>	<p><i>Le commissaire est bon enfant</i> (Georges Courteline)</p>	<p>Caráter complementar ao núcleo rígido da unidade, focalizando a leitura em LE</p> <p>Ilustração do tema geral da unidade</p>	<p>Suporte escrito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Reformulações discursivas para encenação (texto principal / texto secundário) 3) Transposição de situação comunicativa visando à produção oral (jogos de papéis) 4) Produção escrita <p>Texto narrativo</p>	<p>Rubrica <i>Civilisation</i></p> <p>Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica</p>

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<p><i>Panorama 2 –</i> Unité 3 – Leçon 08</p>	<p><i>La Leçon</i> (Eugène Ionesco)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ilustração do tema geral da unidade <i>La vie est un spectacle</i> 2) Sistematização do léxico relativo ao espaço e ao movimento 	<p>Suporte escrito: Texto secundário</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) verificação da CE (croquis) <p>Suporte sonoro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) CO das indicações cênicas dadas por um encenador a seus atores; 2) Verificação da CO (mímica das indicações cênicas) 	<p>Rubrica <i>Vocabulaire</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica</p>
<p><i>Panorama 2 –</i> Unité 3 – Leçon 08</p>	<p><i>Huis Clos</i> (Jean-Paul Sartre)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ilustração do tema geral da unidade <i>La vie est un spectacle</i> 2) Sistematização do léxico relativo ao espaço e ao movimento 	<p>Suporte iconográfico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Descrição do cenário; 2) Criação de um outro cenário possível para o inferno. 	<p>Rubrica <i>Vocabulaire</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica</p>

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<p><i>Panorama 2 –</i> Unité 3 – Leçon 08</p>	<p><i>Chères amies, vieux camarades</i> (Sylvie Chenu et Gérard Chatelain)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Caráter complementar ao núcleo rígido da unidade, focalizando a leitura em LE 2) Ilustração do tema geral da unidade <i>La vie est un spectacle</i> 	<p>Suporte escrito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Reformulações discursivas para verificação da CE (análise do encadeamento da ação) 3) Transposição de situação comunicativa visando à produção oral (jogos de papéis) 	<p>Rubrica <i>Civilisation</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica</p>

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Panorama 3 – Unité 7</i>	<i>Art</i> (Yasmina Reza)	Introdução ao tema geral da unidade <i>Coups de cœur</i>	<p>Suporte escrito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura 2) Atividades preparatórias à comunicação vocal do fragmento 3) Comunicação vocal do fragmento 4) Projeto de recital de poesias 	Rubrica <i>Introduction</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica
<i>Panorama 3 – Unité 9</i>	<i>Marius</i> (Marcel Pagnol)	Estabelecimento de estratégias de leitura	<p>Suporte escrito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Análise do encadeamento do diálogo 3) Produção escrita 4) Produção oral (debate evocando <i>Le Cid</i> de Corneille) 	Rubrica <i>Écrit</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Panorama 3 – Unité 10</i>	<i>Georges Dandin</i> (Molière) + <i>Le Bourgeois Gentilhomme</i> (Molière) + <i>Le Souper</i> (Jean-Claude Brisville)	Introdução ao tema geral da unidade <i>Savoir vivre</i>	Suporte escrito: 1) Levantamento de elementos em função de indicações pré-estabelecidas; 2) Produção oral (debate)	Rubrica <i>Introduction</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica
<i>Tempo 2 – Unité 06</i>	<i>Monsieur Badin</i> (Georges Courteline)	Apreciação literária “ativa”: Tarefas que exigem a ativação de competências em curso de aquisição	Suporte escrito: 1) Leitura do texto sem nenhuma preparação 2) Mote para produção escrita de uma carta argumentativa (causa, conseqüência, hipótese) 3) Restituição (dramatização)	Rubrica <i>Littérature</i> Inserção ilustrativa: Exemplo do uso literário de uma determinada estrutura gramatical
<i>Tempo 2 – Unité 06</i>	<i>Le Cid</i> (Corneille)	Aquisição progressiva de uma competência sócio-cultural	Reconhecimento da autoria de uma citação	Rubrica <i>Écrit</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Escales 1- Unité 01</i>	<i>Marius</i> (Marcel Pagnol)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Atividades de recepção 2) Desenvolver estratégias de CE 3) Favorecer a aquisição de uma competência sociocultural através do contacto com documentos autênticos 	<p>Suporte escrito: atividade de designação dos interlocutores em um diálogo teatral > abordagem global</p> <p>Suporte iconográfico: Compreensão global de um cartaz de filme</p>	Rubrica <i>Sorties</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica
<i>Escales 1- Unité 06</i>	<i>La cantatrice chauve</i> (Eugène Ionesco)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Atividades de recepção 2) Desenvolver estratégias de CO 3) Favorecer a aquisição de uma competência sociocultural através do contacto com documentos autênticos 	<p>Suporte sonoro: Localização de uma unidade de sentido extremamente simples em um fragmento sonoro de curta duração (segmentação)</p>	Rubrica <i>Sorties</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Escala 1- Unité 14</i>	<i>Matière à rire</i> (Raymond Devos)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Atividades de recepção 2) Desenvolver estratégias de CE 3) Favorecer a aquisição de uma competência sociocultural através do contacto com documentos autênticos 	<p>Suporte escrito: Abordagem global</p>	<p>Rubrica <i>Sorties</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica</p>
<i>Escala 1- Unité 15</i>	<i>La Leçon</i> (Eugène Ionesco)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Atividades de recepção 2) Desenvolver estratégias de CO + CE 3) Favorecer a aquisição de uma competência sociocultural através do contacto com documentos autênticos 	<p>Suporte escrito e sonoro: Memorização + Dramatização</p>	<p>Rubrica <i>Sorties</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica</p>

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Escales 1-</i> Unité 19	<i>La Leçon</i> (Eugène Ionesco)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Atividades de recepção 2) Desenvolver estratégias de CO + CE 3) Favorecer a aquisição de uma competência sociocultural através do contacto com documentos autênticos 	<p>Suporte escrito e sonoro: Memorização + Dramatização</p>	<p>Rubrica <i>Sorties</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica</p>
<i>Escales 2-</i> Unité 04	<i>300 dernières</i> (Rufus)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Atividades de recepção 2) Desenvolver estratégias de CE 3) Favorecer a aquisição de uma competência sociocultural através do contacto com documentos autênticos 	<p>Suporte escrito: atividade de designação dos interlocutores em um diálogo teatral > abordagem global</p>	<p>Rubrica <i>Sorties</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica</p>

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Escales 2- Unité 06</i>	<i>Marius</i> (Marcel Pagnol)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Atividades de recepção 2) Desenvolver estratégias de CE 3) Favorecer a aquisição de uma competência sociocultural através do contacto com documentos autênticos 	<p>Suporte escrito: Abordagem global</p>	<p>Rubrica <i>Sorties</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica</p>
<i>Escales 2- Unité 07</i>	<i>Le prix de l'essence</i> (Raymond Devos)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Atividades de recepção 2) Desenvolver estratégias de CE 3) Favorecer a aquisição de uma competência sociocultural através do contacto com documentos autênticos 	<p>Suporte escrito: Transposição de situação comunicativa</p>	<p>Rubrica <i>Sorties</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica</p>

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Escales 2- Unité 11</i>	<i>Rhinocéros</i> (Eugène Ionesco)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Atividades de recepção 2) Desenvolver estratégias de CE 3) Favorecer a aquisição de uma competência sociocultural através do contacto com documentos autênticos 	<p>Suporte escrito: abordagem global</p>	<p>Rubrica <i>Sorties</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica</p>
<i>Escales 2- Unité 12</i>	<i>Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains</i> (Eugène Ionesco)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Atividades de recepção 2) Desenvolver estratégias de CE 3) Favorecer a aquisição de uma competência sociocultural através do contacto com documentos autênticos 	<p>Suporte escrito: Reconhecimento do registro de língua Abordagem global</p>	<p>Rubrica <i>Sorties</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica</p>

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
<i>Escales 2- Unité 15</i>	<i>Rhinocéros</i> (Eugène Ionesco)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Atividades de recepção 2) Desenvolver estratégias de CE 3) Favorecer a aquisição de uma competência sociocultural através do contacto com documentos autênticos 	<p>Suporte escrito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Jogo de papéis 2) Produção escrita da continuação da cena teatral 3) Mote para jogo dramático, junto com o fragmento de <i>Knock ou Le triomphe de la Médecine</i> 	<p>Rubrica <i>Sorties</i> Inserção acompanhada de</p>

LIVRO DIDÁTICO	TEXTO TEATRAL	FINALIDADES DIDÁTICAS	PROPOSTAS DE EXPLORAÇÃO	MODALIDADES DE INSERÇÃO
Escales 2- Unité 17	<i>Rhinocéros</i> (Eugène Ionesco)	1) Atividades de recepção 2) Desenvolver estratégias de CE 3) Favorecer a aquisição de uma competência sociocultural através do contacto com documentos autênticos	Suporte escrito: Abordagem global	Rubrica <i>Sorties</i> Inserção acompanhada de propostas de exploração pedagógica
FORUM 1, 2 E 3	NENHUM			NENHUMA INSERÇÃO CONJUNTO DIDÁTICO COMPLETO NO
CAMPUS 1, 2, 3 E 4	NENHUM			NENHUMA INSERÇÃO CONJUNTO DIDÁTICO COMPLETO NO
ALTER EGO 1 E 2	NENHUM			NENHUMA INSERÇÃO CONJUNTO DIDÁTICO COMPLETO NO

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)