

Caderno de Letras

n. 8

**REVISTA DO CURSO DE LETRAS
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

**SEMINÁRIO REGIONAL DE
PROFESSORES DE
FRANCÊS**

Caderno de Letras

n 8

REVISTA DO CURSO DE LETRAS
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Volume 1, Número 8, 2001

COMISSÃO EDITORIAL

Isabella Mozzillo
Paulo Ricardo Silveira Borges

CONSELHO EDITORIAL

Aulus Mandagará Martins (UFPel)
Carmem Lúcia Matzenauer-Hernandorena (UCPel)
Isabella Mozzillo (UFPel)
Maria do Carmo Alves de Campos (UFRGS)
Vilson José Leffa (UCPel)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Reitora
Ingelore Scheunemann de Souza

INSTITUTO DE LETRAS E ARTES

Diretora
Anaizi Cruz Espírito Santo

Capa

Livro Aberto, de Paul Klee, 1930

Impressão

Editora da UFPel

SEMINÁRIO
REGIONAL
DE PROFESSORES DE
FRANCÊS

Caderno de Letras

REVISTA DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Cad. Letras	Pelotas	v.1	n.8	p.1-106	2001
-------------	---------	-----	-----	---------	------

A revista *Caderno de Letras* aceita artigos inéditos relativos às diversas áreas de Letras, em várias línguas. Os autores podem submeter textos que serão selecionados pelo Conselho Editorial, não sendo devolvidos os que não forem publicados.

CADERNO DE LETRAS
Universidade Federal de Pelotas / UFPel
Instituto de Letras e Artes
Departamento de Letras – n. 1 1982-

1. Revista de Letras – Periódicos
ISSN 0102-9576

Continuação de Caderno de Letras: Revista do Curso de
Letras da Universidade Federal de Pelotas.

CDD 405

Pede-se permuta
Pídese canje
Si richiede lo scambio
On demande échange
We ask for exchange
Wir bitten um Austausch

CADERNO DE LETRAS
Revista do Curso de Letras
Instituto de Letras e Artes
Universidade Federal de Pelotas
Av. Bento Gonçalves, 3395
CEP 96015-140 Pelotas, RS

SUMÁRIO

Témoignage et perspectives	
Zilá Bernd.....	7
Reflexão sobre as perspectivas da atuação de um professor de francês	
Rosa Maria de Oliveira Graça.....	13
As políticas lingüísticas da França no contexto da Globalização	
Jean-Pascal Botella.....	18
O francês: uma questão de opção. Mas que opção?	
Mariza Pereira Zanini.....	24
A diversidade lingüística é a garantia contra a clonagem (da homogeneização) cultural	
Hilário I. Bohn.....	30
O ensino de línguas estrangeiras na formação de um cidadão do século XXI	
Anne Marie Moor.....	37
Políticas concernentes às línguas estrangeiras e ao francês como língua estrangeira	
Nilma Pippino Correa.....	42
O lugar da Literatura no estudo e no ensino do francês como língua estrangeira	
Robert Ponge.....	46
Les liaisons dangereuses (1782) de Choderlos de Laclos et <i>Les liaisons dangereuses</i> 1960 (1959) de Roger Vadim: premiers moments d'une reflexion sur la littérature, le cinéma et l'entrée dans la fiction	
Maristela Gonçalves Sousa Machado.....	62
O francês na escola: conjugando língua e literatura	
Isabella Mozzillo.....	71
Vogais do francês: uma proposta de trabalho	
Cíntia da Costa Alcântara.....	80

APRESENTAÇÃO

O presente número da revista Caderno de Letras é dedicado à Língua Francesa. Consta, principalmente, de trabalhos apresentados durante o “Seminário Regional de Professores de Francês”, que teve lugar em 2001 em nossa cidade e proporcionou um amplo debate sobre a questão do plurilingüismo.

O encontro envolveu autoridades responsáveis pelo estabelecimento de políticas educacionais, professores das quatro universidades federais do Rio Grande do Sul (UFPEL, FURG, UFSM e UFRGS) que oferecem cursos de licenciatura em Francês em seus departamentos de Letras, professores da rede pública, estudantes e francófilos.

É inegável que uma série de razões impostas, sobretudo pela conjuntura econômica, privilegiem, neste momento, o ensino do inglês e do espanhol. Acreditamos, no entanto, que é papel da Universidade responder a necessidades da comunidade que vão um pouco além. A formação de profissionais que possam refletir criticamente, tendo conhecimento das referências fundamentais para o desenvolvimento das ciências humanas e das artes, entre outros campos, parece-nos imprescindível.

O “Seminário Regional de Professores de Francês”, cuja comissão organizadora estava integrada pelos professores Alder Castagno (Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes), Isabella Mozzillo (UFPEL), Maristela Machado (UFPEL) e Mariza Zanini (FURG), foi promovido conjuntamente pela Universidade Federal de Pelotas (Departamento de Letras – ILA) pela Universidade Católica de Pelotas (NUPELL e Mestrado em Letras), pela Fundação Universidade de Rio Grande (Departamento de Letras), pela Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (SME), bem como pela Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas (SECULT).

Tal evento contou ainda com o apoio do Serviço de Cooperação Cultural da Embaixada da França (SCAC de Porto Alegre), da Associação de Professores de Francês do Rio Grande do Sul (APFRS) além de empresas particulares tais como Banco do Brasil S.A., Cine Pelotense, Churrascaria Lobão, Livraria Vanguarda, Biscoitos Zezé, Doces Crochemore, Vinhos Ribes, Confeitaria Berola.

Agradecemos a todos os que apoiaram essa iniciativa, bem como àqueles que participaram deste número enviando-nos seus artigos.

Comissão Editorial

TÉMOIGNAGE ET PERSPECTIVES

Zilá Bernd

UFRGS

Association brésilienne d'études canadiennes (ABECAN)

Je voudrais tout d'abord remercier cette invitation et exprimer ma satisfaction de faire partie de cette table basée sur les témoignages des enseignants. L'idée de raconter les expériences vécues dans les espaces francophones est agréable et séduisante et en même temps dramatique car elle me fait réaliser que beaucoup de temps a passé et que je commence à faire partie de l'histoire du Français au RS....

Je commencerai mon témoignage en faisant allusion à une distinction que j'ai reçue cette année du Gouvernement du Québec: l'Ordre National du Québec qui m'a été remis en avril 2001. A l'occasion j'ai dû prononcer un discours de remerciements qui m'a obligé à refaire en quelque sorte mon parcours et ma contribution éventuelle à la diffusion de la francophonie au Brésil.

La distinction de l'Ordre National du Québec je l'ai prise comme un hommage rendu à l'ensemble de chercheurs, enseignants et étudiants brésiliens dont les travaux dans le domaine des littératures et cultures francophones d'Amérique n'ont cessé de se développer au cours de ces vingt dernières années.

Sans l'adhésion des collègues et étudiants non seulement de mon université – Université Fédérale du Rio Grande do Sul - comme de différentes universités brésiliennes, mon travail n'aurait pas eu les dédoublements qu'il présente aujourd'hui. La collaboration effective des collègues québécois et l'appui solidaire que nous avons reçu en permanence ont été également indispensables pour que le dialogue Québec/Brésil se tisse et se retisse. Nous considérons donc cet hommage

comme un geste de reconnaissance à tout un réseau de personnes qui – au Brésil et au Québec – n’ont cessé de croire aux bénéfices d’une meilleure connaissance réciproque.

En effet, ce fut vers les années 80, au retour du stage « Trois Semaines au Québec », conçu par le Ministère des Relations Internationales du Québec en collaboration avec l’Université Laval, à l’intention des professeurs latino-américains de français, que nous nous sommes lancées dans l’aventure de la Francophonie américaine. Le monde francophone des Amériques (Québec/Antilles) était à l’époque entièrement inconnu dans l’espace culturel brésilien et sa découverte, dans un premier temps, son appropriation, par la suite et son inscription dans l’appareil universitaire du Brésil furent d’une importance symbolique capitale: elles ont correspondu à notre option du Divers. L’ouverture vers la francophonie américaine fut une bouffée d’oxygène dans un contexte marqué par l’influence d’une culture hégémonique, celle de la France. L’option pour le Québec, sa culture et sa littérature nous a plongées d’emblée dans un univers culturel pluriel, multiple et hétérogène qui nous a permis d’entamer un dialogue, car l’intérêt d’interagir s’est vite manifesté, créant par la suite un espace privilégié de réflexions et d’échanges sur nos propres questions identitaires.

L’ambiance ouverte et démocratique de l’UQAM (Université du Québec à Montréal) a favorisé le projet d’échange qui débute en 1991 et se prolonge sans interruption jusqu’aujourd’hui. Je crois que nous pouvons dire, sans risque d’exagération que nous nous sommes tous Brésiliens et Québécois enrichis d’avoir vécu la Relation, migrant progressivement de la séduction de l’exotisme - qui restreint la connaissance de l’autre à un niveau superficiel - à une connaissance basée sur le respect des différences.

Je crois qu'il faut bien souligner la collaboration des chercheurs du Québec qui ont été les premiers à entrevoir les possibilités de rapprochement culturel entre le Brésil et le Québec comme Maximilien Laroche, de l'Université Laval, qui fait partie de la préhistoire de ses relations : il a toujours, dans ses écrits, évoqué les processus d'américanisation en nous invitant à « réinventer les Amériques en passant de la fiction de sa découverte à la réalité de sa conquête pour aboutir à la dialectique de sa construction largement à venir encore »¹ Comme Bernard Andrès, de l'UQAM, infatigable batailleur des échanges Brésil/Québec et enthousiaste de la réciprocité, qui attire notre attention au besoin de sortir du triangle vicieux constitué par la présence de la France, comme point de repère fantasmatique à interagir dans les relations interaméricaines. Comme Pierre Nepveu, de l'Université de Montréal, qui préconise dans son œuvre que « toute littérature si liée soit-elle à une culture particulière, n'a de sens que si on en sort, pour y revenir, changé, un peu égaré, lesté d'images et d'idées nouvelles ».² Comme Noël Audet qui nous rappelle que nous habitons tous l'Amérique comme des enfants qui rêvent »³. Comme Marc Angenot, Régine Robin et Antonio Gomez-Moriana qui, à travers le CIADEST, ont influencé positivement toute une série de recherches brésiliennes et en sont devenus de références incontournables en analyse du discours et sociocritique de textes, disciplines très étudiées au Brésil. Comme Jean Morisset qui s'intéresse au Brésil depuis longtemps et qui vient de découvrir un poète brésilien qui, en 1886, rend hommage à Louis Riel, en inscrivant l'histoire du Québec dans la « grand mouvement d'émancipation des Amériques ».

La réflexion séminale de ces chercheurs a préparé le terrain pour la signature de protocoles d'entente interuniversitaires à travers lesquelles des missions

¹ Laroche, M. *Américanité et Amérique*. In *Dialectique de l'Américanisation*. Québec : Grelca, 1993.

² Nepveu, P. *Intérieurs du Nouveau Monde*. Montréal ; Boréal, 1998.p. 9.

³ Audet, A. *Frontières ou tableaux d'Amérique*. Québec/Amérique, 1995.

d'enseignement et de recherche ont été réalisées depuis les dix dernières années, ayant contribué de façon substantive à la dynamisation de la culture et de la littérature québécoises au Brésil. Des accords institutionnels signés avec l'UQAM se sont caractérisés par la bilatéralité : si d'une part, les lettres québécoises étaient à l'honneur au Brésil, les lettres brésiliennes ont à leur tour trouvé une place dans les programmes des cours des lettres des universités québécoises. L'inauguration du centre d'Études et de recherche brésiliennes de l'UQAM, coordonné par Bernard Andrès, qui deviendra sans doute un important atout pour assurer la visibilité de la culture brésilienne au Canada, témoigne du sérieux de nos échanges.

Des ouvrages collectifs ont été publiés au Brésil et au Québec, établissant les échanges basés sur une véritable réciprocité. Ce sont surtout les universités fédérales Fluminense, à Rio, et du Rio Grande do Sul, dans le sud du pays, qui se sont impliquées de façon systématique dans ces échanges qui fonctionnent depuis 1990 apportant d'un côté et d'autre de fructueux résultats. La présence au Brésil des collègues du Dép. d'Études Littéraires a marqué profondément l'itinéraire intellectuel de nos étudiants chez qui leur empreinte professionnelle et humaine reste comme le legs majeur de l'accord.

Les relations internationales construites sur les bases de la bilatéralité se portent garantes de la fertilité des échanges car dans ce cas les personnes impliquées sont de part et d'autre considérées comme sujets de l'action. Ce chemin à double voie cautionne la vitalité des échanges. La création du Centre d'études et de recherches sur le Brésil à l'Université du Québec à Montréal et la présence effective au Brésil de professeurs du Québec pendant les dix dernières années de façon ininterrompue en sont la preuve.

Situés géographiquement sous le signe de la Croix du Sud ou de la Grand Ourse, notre plus grand défi est celui de nous engager dans la voie de la Relation qui nous

permettra de fréquenter et d'admirer la culture de l'autre sans cesser de cultiver la nôtre, de devenir autres, sans cesser d'être nous-mêmes, effectuant cet idéal salubre et contradictoire qui s'impose à tous ceux qui s'engagent dans les relations internationales, ayant comme principe le respect de la Diversité. Nous avons récemment, en novembre dernier – Brésiliens et Québécois – réfléchi au Brésil, à Niterói, à la séduisante thématique de l'Américanité partagée. Je crois que le défi majeur qui s'impose à nous, à l'orée de ce troisième millénaire, est de (ré)apprendre à partager : nos différences, nos étrangetés, nos façons d'appartenir à l'Amérique et de pénétrer les intérieurs du Nouveau Monde. L'extraordinaire hétérogénéité qui caractérise les cultures américaines nous invite à vivre l'identité dans une perpétuelle mouvance, réactualisant les parcours nomades de nos ancêtres amérindiens.

Gaston Miron nous parle d'un « monde enchevêtré » : « monde qui devient de plus en plus complexe, interdépendant, métissé et pluriel ». Savoir que nous ne sommes pas seuls et que nous avons des compagnons pour partager les tâches de le défricher et de le définir, ne serait-ce que de manière toujours provisoire et inachevée, nous semble le meilleur augure pour ce nouveau siècle qui vient de commencer. Entreprendre ensemble le défi de réfléchir à notre américanité inachevée me semble une salubre stimulation pour nos recherches en cours et pour celles de nos étudiants qui prendront certainement notre relève avec le même enthousiasme et avec récompenses imprévisibles.

Je finis ce trop bref exposé en vous invitant tous à venir participer du VI Congrès international de l'ABECAN – Association brésilienne d'Études canadiennes que je préside. Ce congrès aura 155 communications dont 56 en français, une vingtaine en portugais mais en littérature comparée établissant de perspectives comparatives entre la culture/littérature brésilienne et les francophones. Des ateliers portant sur

l'art, la terminologie, la traduction, la littérature québécoise et comparée seront animés par des professionnels brésiliens et étrangers (autour de 320 invités internationaux) pendant 4 jours du 11 au 14 novembre prochain. Mon travail en faveur de la diffusion des études francophones et comparées au Brésil se poursuivent à travers l'ABECAN et sa revue officielle que je viens de créer et dont le premier numéro sortira en septembre prochain : *Interfaces Brasil/Canada* dont l'objectif majeur est bien celui de mettre en parallèle les cultures brésiliennes, canadiennes et québécoises.

Zilá Bernd é professora titular e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), desde 1978, pesquisadora (1C) do CNPq, desde 1990, e presidente da ABECAN (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS CANADENSES), no biênio 1999-2001. Como presidente da ABECAN, representa o Brasil no CIEC (Conselho internacional de Estudos Canadenses) com sede em Ottawa. É editora-chefe da revista oficial da entidade, intitulada *Interfaces Brasil/Canadá*.

É autora de inúmeros livros como: *Literatura e identidade* (Editora da UFRGS, 1992), *Littérature Brésilienne et identité nationale* (Paris, 1995), *Racismo e anti-racismo* (São Paulo: Moderna, na 5. Edição em 2000), e *Literatura negra brasileira* (São Paulo, 1988). Como organizadora publicou inúmeros livros como: *Escrituras híbridas, estudos em literatura comparada interamericana* (Ed. da UFRGS, 1998), *Literaturas e estéticas compósitas* (La Salle, 1999), *Caminho do meio, estudos sobre a obra de João Ubaldo Ribeiro* (Ed. da UFRGS, 2001), *Le littéraire et l'identitaire dans les Amériques* (Quebec, 1999) e *Unforseeable Americas: questioning cultural hybridity in the Americas* (Amsterdan, 2000).

Entre as distinções recebidas, destacam-se: Chevalier des palmes Académiques, recebida do governo francês em 1990 e Chevalier de l'Ordre national du Québec, recebida do Governo do Quebec em 2001.

Como pesquisadora, acaba de lançar ***CD-ROM: Antologia de textos fundadores do comparatismo literário interamericano*** (UFRGS, 2001), coordena o Projeto Integrado de Pesquisa com auxílio do CNPq (Americanidade e transferências culturais), o Projeto Internacional de Pesquisa (promovido pelo CIEC: Conselho Internacional de Estudos Canadenses), no âmbito da América Latina, intitulado "Transculturalisms/transferts culturels" e é vice-coordenadora do GT da ANPOLL: Relações Literárias Interamericanas.

REFLEXÃO SOBRE AS PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DE UM PROFESSOR DE FRANCÊS

Rosa Maria de Oliveira Graça

UFRGS
Associação de Professores de
Francês do Rio Grande do Sul (APFRS)

Qualquer reflexão sobre as perspectivas da atuação de um professor de francês não pode se dar isoladamente do contexto sócio-educacional em que ele se insere. O ensino do francês deixou de ser, há muitas décadas, uma questão indiscutível nos diferentes níveis de ensino da escola maternal à universidade, o que vem exigindo dos professores desse idioma ações e projetos de motivação que muito têm contribuído para sua permanência e ou inclusão nas diferentes instituições de ensino. Nós, professores de Francês, herdamos de nossos predecessores, um traço de desempenho que, de uma certa maneira, nos ajudou a enfrentar as dificuldades profissionais que o mercado de trabalho nos apresentou, de forma mais acentuada, após os anos 70; trata-se de uma forte preocupação com as questões culturais implicadas com o ensino do FLE - Francês Língua Estrangeira.

A cidade de Pelotas é um exemplo que se revela pela ação de três professoras que aqui merecem um destaque especial: Aglae Irigoyen, Carmen Cynira Gonçalves e Maria Laura Maciel Alves. Estas colegas não só foram professoras de francês, mas exerceram atividades como verdadeiras animadoras culturais junto ao Centro de Línguas Estrangeiras da E.E. D. João Braga no qual a poesia e o teatro enriqueceram a formação de seus alunos. Muitos professores de

francês do Rio Grande do Sul lembram com emoção a "troupe" de alunos de Pelotas que, passando por Porto Alegre, emocionou a todos e foi ao Rio de Janeiro encantar professores e especialistas em francês de todo o mundo em um congresso mundial da FIPF! Quanto esforço, dedicação e criatividade que não podem ser registrados nem medidos por currículos ou relatórios, mas que devem permanecer na nossa memória !

Embora já se tenha criticado uma certa ingenuidade, por não dizer, um certo "endeusamento" da língua e cultura francesa no ensino do FLE de outros tempos, parece claro que, hoje, a nossa atitude como professores está centrada em uma prática de ensino reflexiva e contextualizada. Paulo Freire já afirmava que as políticas educativas se produzem em um contexto de dimensões histórica, social, cultural, econômica e política. Há , por exemplo, um evidente interesse por uma prática integrada da língua estrangeira com a língua materna na escola em uma perspectiva interdisciplinar da construção do conhecimento, favorecendo a participação interativa de todos os implicados com o processo de ensino/aprendizagem, o que favorece, no nosso caso, que o aluno se torne mais consciente das questões lingüísticas e do funcionamento da linguagem de forma mais ampla.

A APFRS, que congrega os professores de FLE do Rio Grande do Sul, apesar das restrições que o mercado de trabalho vem impondo por práticas políticas educacionais equivocadas que acabam por restringir o ensino de línguas estrangeiras a um ou dois idiomas, assume uma posição de defesa de uma política de ensino que preserve o plurilingüismo. Esta escolha além de permitir o acesso democrático a diferentes idiomas, permite, o que já se denominou de "equilíbrio ecológico" no sistema educacional que nada mais é do que a defesa da diversidade. É inegável que cada língua estrangeira favorece uma forma cultural diferenciada de

ver o mundo e dele se apropriar. Cada diferente idioma vem enriquecer distintamente a nossa percepção do mundo abrindo perspectivas diferenciadas de descrevê-lo e apreciá-lo. Os professores de francês vivem em Porto Alegre, nos dias de hoje, uma realidade enriquecedora nas escolas municipais com um contingente de aproximadamente 4000 alunos. Esta política de ensino de línguas se deve muito à ação da APFRS que propôs um projeto de ensino precoce nas escolas municipais da capital com apoio da Embaixada da França representado na época pelo "BCLE" em Porto Alegre. Como decorrência desse fato, foi assinado um acordo que tem favorecido uma formação permanente dos professores de francês da rede municipal. O francês compartilha com o espanhol e o inglês os currículos das escolas municipais.

O interesse pela língua francesa vem se mantendo independentemente das ações predatórias que atingem muitas instituições de ensino. Os critérios determinados por interesses imediatistas, muitas vezes, têm eliminado ou restringido o francês dos currículos de escolas e universidades tanto particulares quanto públicas. No entanto, o depoimento de colegas revela, repetidamente, a variedade de áreas de conhecimento que, na área universitária, vem favorecendo estágios ou cursos de pós-graduação em países francófonos: agronomia, biologia, medicina, física, química, aeronáutica, direito, biologia, farmácia, medicina, psicologia, sociologia, história, agronomia bem como os já tradicionalmente conhecidos (pedagogia, lingüística, pedagogia do FLE, literatura, direito, sociologia, tradução, psicologia, psicanálise, artes, etc.). Além disso, há diferentes áreas de trabalho que também se destacam como comércio, agricultura, cosmetologia, cervejaria, viticultura, decoração, fotografia, etc. e que vêm atraindo profissionais para formação em francês com objetivos profissionais.

Nesse contexto, as universidades têm um papel importantíssimo a exercer no acesso democrático ao conhecimento: manter, nos seus processos de seleção de alunos, o princípio do plurilingüismo. O sentido da denominação de "universidade" deve ser preservado além da sua responsabilidade ao sinalizar para os níveis fundamental e médio do nosso sistema de ensino a valorização da aprendizagem das línguas estrangeiras. É essencial para o "mundo globalizado", de que tanto se fala, a formação de universitários preparados a trocar experiências interculturais, o que se torna muito mais produtivo quando se dominam diferentes línguas estrangeiras. Para tal, cabe a nós, professores de francês estarmos atentos aos diferentes aspectos essenciais da nossa prática pedagógica: as necessidades do contexto social; o ensino precoce da língua; o ensino do FLE com objetivos específicos para diferentes áreas profissionais; a formação em francês no contexto universitário; a formação continuada dos professores; a manutenção e ampliação do quadro de professores nas diferentes instituições de ensino; o princípio do plurilingüismo no sistema de ensino em geral.

Por fim, caberia ainda comentar a questão da tão decantada "globalização". Muitos intelectuais já reivindicam as "benesses" e não somente as "conseqüências" de crises e abalos que por aqui repercutem. A aproximação dos homens, já evidente pela Internet que nos faz "viajar" com tanta facilidade, deve ser mais um estímulo e um argumento para a valorização da aprendizagem do francês. Será, sem dúvida, com a aprendizagem de diferentes línguas estrangeiras que nós tornaremos mais capazes de compreender as sutilezas e as delicadezas com que as diferentes culturas vêm construindo o seu conhecimento do mundo. Dessa forma, participaremos desse mundo globalizado de maneira a construir relações baseadas na compreensão e na tolerância, o que é essencial para uma cultura de paz.

Rosa Maria de Oliveira Graça é Mestre em Estudos Francófonos. Sua dissertação intitula-se « Utilisation des Stratégies Communicatives dans l'évitement de la faute »

Especializou-se na Université Paul Valéry (Montpellier) em « Pédagogie du FLE et méthodes audiovisuelles ».

Atua como professora de Prática de ensino de FLE e de Língua Francesa na UFRGS e na escola municipal Monte Cristo em POA.

É a Presidente da Associação de Professores de Francês do Rio Grande do Sul (APFRS).

AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DA FRANÇA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Jean-Pascal Botella

Attaché de Coopération pour le Français
SCAC de Porto Alegre

"Diversidade, solidariedade e modernidade", o tema do Congresso Mundial da Federação Internacional dos Professores de Francês que foi organizado em Paris no mês de julho de 2000 constitui o eixo que articula as políticas lingüísticas da França.

O ensino das línguas estrangeiras é um dos principais vetores de preservação da riqueza e da diversidade culturais do mundo. Hoje em dia, um dos grandes desafios da Europa é a constituição de uma verdadeira cidadania quando os elementos que a compõem são diversificados e variados. Onze idiomas são usados (sem contar com as línguas regionais) e cada país, cada região tem culturas e patrimônios antigos que, apesar de terem tido influências recíprocas mantêm cada um, uma originalidade própria. O objetivo é conseguir criar uma unidade que preserve esta diversidade cultural, histórica e lingüística. O conhecimento da língua do outro como meio de compreensão e de aproximação tem obviamente um papel essencial neste processo e por esta razão medidas muito importantes foram tomadas para melhorar e ampliar drasticamente a aprendizagem das línguas estrangeiras na França e nos outros países europeus.

Hoje queria, num primeiro tempo, abrir alguns caminhos de reflexão sobre o destino das línguas num mundo globalizado e, num segundo, tempo falar um pouco dos três princípios do tríptico que articulam as políticas de ensino das línguas

estrangeiras na França e a política de divulgação da língua francesa no mundo: “diversidade, solidariedade e modernidade”.

A globalização da economia e dos mercados leva a um processo de uniformização cultural e lingüística. Esta tendência está sendo acentuada pela aparição de uma sociedade mundial de informação baseada na revolução mediática trazida pela Internet.

O inglês é de muito longe a língua mais estudada no mundo, sendo em muitos sistemas educacionais a única língua curricular e de longe a língua mais usada no continente virtual. Hoje em dia, o inglês se tornou a língua do mundo do emprego, do comércio, da tecnologia e do lazer de massa.

Frente a esta situação é natural ter um sentimento espontâneo de pessimismo quanto ao futuro das outras línguas como o francês no mundo.

No entanto, depois de duas décadas de baixa drástica do número de estudantes de francês no mundo, desde 1994/1995 esta tendência está se invertendo e o número de pessoas estudando o francês está aumentando com uma constante regularidade. De 1994 a 1998 este número aumentou de 27% no Brasil, de 289 % na Espanha, de 100 % na Bolívia, de 82 % na Suécia e de 125% no Yemem para citar alguns exemplos. Estes números contradizem a tendência de uniformização lingüística acima mencionada. Nós estamos quase na frente de um paradoxo.

Da mesma maneira, nós podemos pensar que se num primeiro momento a Internet acelera a dominação da língua inglesa, ela também permite dar vida a línguas faladas por pessoas espalhadas pelo mundo. É legítimo pensar que a extraordinária facilidade de contato proporcionado pela Internet só pode dar mais vida e dinamismo às diversas línguas e culturas. Por exemplo, os professores de francês que até poucos anos atrás sofriam de isolamento e do difícil acesso à informação didática, cultural e lingüística hoje em dia podem estar em contato imediato com

esta mesma informação e trocar em linha experiências pedagógicas. Neste sentido a Internet revitaliza o francês no mundo.

Assim sendo, se a Internet pode levar a uma forma de uniformização, ela cria também um espaço fantástico para a diversidade cultural e lingüística se expressar e isto deve nos deixar otimistas.

Agora voltamos ao tríptico que foi o tema do último congresso da Federação Internacional dos professores de francês: "diversidade, solidariedade e modernidade". Estas três idéias são os motores da nossa cooperação e da nossa política em matéria de ensino das línguas estrangeiras.

A diversidade é um grande desafio do nosso tempo. O perigo não vem tanto das políticas de influência de tal ou tal nação quanto da comercialização crescente do fato cultural: a formação, os meios audiovisuais, as novas tecnologias tornaram-se verdadeiros mercados onde o uso de diversas línguas só aumenta o custo da transação para falar como os economistas. Nós sabemos bem que a uniformização além de tirar a beleza, a poesia e a riqueza da vida tem por consequência inevitável a intolerância e muitas vezes a violência.

O antídoto contra este perigo é a igualdade das línguas e das culturas, cada uma delas sendo considerada patrimônio da humanidade. Logo o plurilingüismo torna-se uma necessidade.

No que diz respeito ao francês, não se trata mais de uma promoção quase imperialista e colonialista da nossa língua como no passado, mas da defesa do diálogo entre as línguas e as culturas.

Faz muitos anos que a França faz esforços para preparar suas crianças e seus adolescentes a este diálogo e o nosso sistema educacional sempre deu um espaço importante a aprendizagem das línguas estrangeiras.

Um aluno francês aprende uma primeira língua estrangeira aos 12 anos. Com 14

anos ele escolhe uma segunda língua estrangeira e com 16 anos, os que o desejam, podem escolher uma terceira língua. O leque de escolha é bastante amplo: inglês, espanhol, italiano, português, russo, árabe, chinês, japonês, neerlandês são as línguas entre as quais os alunos podem escolher.

Esta variedade de escolha reflete uma preocupação da França de dar para seus cidadãos os instrumentos para comunicar com os outros e de formar competências diversificadas. Esta preocupação vai se intensificando agora com o grande desafio europeu.

Em 1995 quando a França ocupou a presidência da Europa, ela conseguiu implementar a obrigatoriedade do ensino de duas línguas estrangeiras em toda a Europa e a partir de 2002 o ensino de uma língua estrangeira vai ser generalizado ao nível do ensino primário. Vão ser criadas muitas classes bilíngües onde algumas disciplinas como a história ou a matemática vão ser ensinadas numa língua estrangeira.

Só desta maneira a Europa vai conseguir criar uma verdadeira unidade preservando a sua diversidade. E se ela conseguir ela poderá transformar-se num modelo para o resto do mundo já que a experiência da sua construção estará baseada no respeito, na tolerância, na igualdade e no reconhecimento do outro e do diferente.

No entanto nós sabemos que a diversidade do mundo está sendo ameaçada também porque nós vivemos num mundo desigual tanto no sentido norte / sul quanto no sentido oeste/leste. Nós consideramos que a defesa da diversidade é inseparável de uma ação em favor da solidariedade. Neste sentido, nós queremos que a língua francesa se transforme também num instrumento de solidariedade.

Com isso em vista, no início de 1999 o comitê interministerial para a cooperação internacional definiu uma "zona de solidariedade prioritária" e criou um fundo para apoiar esta zona. Este fundo esta sendo utilizado por exemplo no Kôsovo para

constituir um corpo de professores de francês que vão poder participar da cooperação francesa nesta região do mundo destruída pela guerra. Uma ação similar esta sendo desenvolvida no Angola.

Enfim, Nós chegamos à "modernidade".

Tanto para ensinar as línguas estrangeiras na França quanto para divulgar e ensinar a língua francesa no mundo, é necessário utilizar as novas tecnologias como a Internet e a televisão e implementar projetos de ensino a distância. De tal modo que o francês possa se beneficiar destas novas tecnologias e ao mesmo tempo possa se tornar uma chave de acesso à modernidade.

Darei aqui três exemplos deste esforço nosso:

-a criação de um site extremamente completo para todos que têm na língua francesa e na cultura francófona:

www.franc-parler.org

-o projeto VIFAX de autoria da universidade de Bordeaux que propõe um trabalho quotidiano usando a Internet e o telejornal da TV5.

-o lançamento na Internet da famosa revista pedagógica para professores de francês: "Le Français dans le Monde"

No último mês de junho, o Rio de Janeiro sediou a XII SEDIFRALES. O tema escolhido para este congresso foi: "Globalização e Humanismo".

Se globalização for uniformização e monoculturismo, então estes dois termos são uma antinomia.

Uns 1200 professores de francês se reuniram para refletir sobre o papel do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras no caminho para um mundo humanista.

Que a globalização seja sinônimo de diálogos entre as culturas! Esta é a mensagem que queremos transmitir. Porque o desejo de uma melhor compreensão entre os povos é a força que nos anima. Porque sabemos que esta compreensão não passa

pelo domínio de uma única língua estrangeira. Porque é na afirmação da identidade de cada um, na aceitação das diferenças, num verdadeiro encontro das culturas que nós construiremos amanhã a paz entre as nações e uma verdadeira comunidade humanista.

Jean-Pascal Botella é Adido de Cooperação para a Língua Francesa do Serviço de Cooperação e de Ação Cultural da Embaixada da França no Brasil.

Desempenha sua função na Filial de Cooperação Lingüística e Educativa de Porto Alegre (responsável pela região sul do Brasil)

Possui um Mestrado em Língua e Literatura Russa - Paris Sorbonne. É ex-aluno da Escola Normal Superior de Saint-Cloud.

Tem uma especialização em Francês Língua Estrangeira

Sua experiência profissional é a de Adido de Cooperação para a Língua Francesa em Porto Alegre, Lusaka (Zâmbia) e Curitiba. Foi professor na Aliança Francesa de Lisboa e professor de russo e de francês na França.

O FRANCÊS: UMA QUESTÃO DE OPÇÃO. MAS QUE OPÇÃO?

Mariza Pereira Zanini

FURG

Gostaria de situar esta intervenção dentro de minha experiência de uma realidade regional que é a do sul do RS e mais particularmente dos municípios de Pelotas, onde nasci, cresci e resido e de Rio Grande, onde desenvolvo minhas atividades profissionais.

Primeiramente citarei alguns componentes de ordem geográfica e a seguir outros de ordem histórico-cultural que considero serem de grande influência sobre as opções dos diferentes atores regionais. A seguir relatarei um pouco de meu itinerário pessoal dentro desta realidade regional para explicitar de que maneira a língua-cultura francesa se apresentou primeiramente como opção de estudos e após como um horizonte profissional possível.

Os componentes de ordem geográfica não passam despercebidos para ninguém: a evidência da proximidade da fronteira de fala castelhana constitui um fator de peso para a percepção do idioma espanhol como algo de muito próximo. Bem além da transparência, há uma real facilidade de contato com este idioma.

No entanto, tal proximidade física não teve antes do advento da criação do MERCOSUL grandes impactos sobre as políticas de ensino de línguas estrangeiras.

É a partir do tratado do MERCOSUL que começa a existir a necessidade de se ensinar o espanhol, que ironicamente havia sido até então tão somente o idioma dos países vizinhos.

Com a necessidade de ensinar espanhol veio a necessidade de formar professores de espanhol, os quais eram praticamente inexistentes ou ao menos invisíveis na região. São criadas assim as licenciaturas em espanhol das universidades federais de Pelotas e de Rio Grande para dar conta desta formação. Há que se dizer que naquele momento as licenciaturas de línguas estrangeiras que existiam nestas universidades eram as de Inglês e de Francês e já que estamos tratando de componentes geográficos que caracterizam esta região, poderíamos sem dúvida colocar a questão: mas por que francês e inglês e não espanhol, até então? A resposta a esta inocente questão se encontra em aspectos de ordem histórico-cultural, alguns dos quais passo a citar.

O ensino de francês e de inglês na região está ancorado em algo que diz respeito ao domínio da tradição escolar, tradição esta que se forjou ao longo de décadas, no caso do inglês e de dois séculos, no caso do francês.

Por força do poderio político e econômico que representam os EUA e a ampla divulgação de seus produtos culturais via mídia, sobretudo televisão e cinema, o ensino da língua inglesa tornou-se praticamente uma evidência, e como evidência, algo que não necessitaria justificar-se. Tal processo ocorreu no RS como no Brasil.

Por força de sua história, a região de Pelotas e de Rio Grande sofreu forte influência francesa na constituição de sua cultura cultivada ou erudita. Os filhos de charqueadores não iam buscar em Lisboa, mas sim em Paris seus diplomas. Paris foi a metrópole para várias gerações abastadas, que de retorno a esta região sul vinham influenciar com seus salões e saraus a cultura local, transformados por seu status de homens ricos e influentes em bastiões de um caráter positivamente distintivo, um modelo ao qual outros, menos nobres e por vezes não tão abastados

gostariam de ter acesso. Tal caráter de distinção cultural continua presente em nosso imaginário atual, como herança cultural dos séculos que nos precedem.

Poderíamos dizer que até aqui não há nada de muito novo. A imigração francesa na região não é das mais notáveis em termos numéricos, os acordos comerciais com a França tampouco. E no entanto, após a reforma da educação de 1971, o RS, juntamente com os estados do Paraná e de Santa Catarina são os únicos da federação a manter o ensino da língua francesa na grade curricular. E a língua francesa continua a ser ensinada, mesmo que em menor número de escolas e com menor carga horária semanal do que no período que precedeu tal reforma. Seu status, igualmente, mudou; antes, o francês tinha um status privilegiado em relação ao inglês, o que se inverteu após a reforma dos anos 70.

Apesar do impacto negativo da reforma dos anos setenta sobre o francês, continuaram formando-se professores desta língua nas licenciaturas existentes, mesmo que o mercado do trabalho privilegiasse doravante o inglês como língua estrangeira.

E apesar desta menor absorção de professores de francês pelo mercado do trabalho, continuou existindo uma busca pela formação em francês dada nas licenciaturas. Como explicar este fenômeno? Certamente a explicação não poderá passar exclusivamente pela facilidade de acesso à licenciatura em francês graças à baixa relação candidato por vaga nos vestibulares. Também não poderia ser exclusivamente o efeito da repulsão de certos candidatos ao idioma inglês. Quero crer que existe uma conjunção de fatores, dentre os quais o da atratividade da língua-cultura francesa, o que está fortemente enraizado em nossa cultura regional, o que continua fazendo que haja candidatos às vagas para formação de professores de francês oferecidas na região, as quais, quinze na UFPel e vinte e cinco na FURG, são em geral preenchidas.

Com o início das licenciaturas em espanhol na região temeu-se a princípio um esvaziamento da licenciatura em francês; afinal estava dada uma nova opção de língua latina, uma língua tida, ao contrário do francês, como de fácil apreensão e que vinha ainda com um status privilegiado, legitimada pelo mercado em constituição, repleta, portanto, de atrativos e de perspectivas.

Mas, eis que a licenciatura em espanhol já existe há anos e a licenciatura em francês não ficou sem candidatos. Por outro lado, de nossa experiência na FURG, a cada vez que se oferecem cursos de extensão de língua francesa, apresentam-se candidatos bastante motivados pelo que eles mesmos definem como PRAZER, e que ao longo dos cursos torna-se algo mais complexo e enriquecedor: o acesso a uma outra maneira de ver e de descrever o mundo, a uma outra cultura e a seus produtos diferenciados.

Isto ocorre, a meu ver, graças ao tipo de ensino que se faz do idioma francês: não somente como um instrumento de comunicação lingüística, mas intimamente ligado às questões e referências culturais.

É exatamente nesta perspectiva que caracterizo minha experiência pessoal, o que me leva ao segundo ponto desta exposição.

Minha busca pela língua francesa não teve, a princípio, qualquer objetivo pragmático. Ela foi motivada muito mais por um gosto e por um desejo de enriquecimento pessoal.

A descoberta da perspectiva de trabalho como professora deste idioma deu-se uma vez dentro da licenciatura e não a priori. E antes mesmo de concluir a formação oportunizou-se um trabalho nesta área.

À experiência de professora particular de francês, seguiu-se a de professora num curso privado de línguas e depois aquela de professora substituta na FURG. Assim, de professora de língua passei, quase sem transição, a formadora de

professores de língua. E com esta nova incumbência vieram novas questões e novas obrigações, o que me levou a buscar especialização mais formal neste domínio. Novamente é o “gosto” que norteia as decisões. Neste caso foi o gosto pelas questões de formação de professores de língua-cultura estrangeira o que me motivou a buscar possibilidades de formação a nível de mestrado e doutorado nesta área.

Foi assim que, partindo desse “gosto” e sendo que havia a possibilidade de obter de minha universidade uma licença remunerada para pós-graduação, decidi, num projeto que envolveu não só a mim como a minha família, empreender estudos de pós-graduação na França, em “Didactologie des Langues et des Cultures”⁴.

Esta empreitada foi motivada pelo duplo aproveitamento que poderia constituir um curso de pós-graduação em um país francófono: o de aliar a formação científica ao contato mais íntimo e cotidiano com a língua e a cultura.

Mas para que tudo isto pudesse ocorrer no meu itinerário profissional foi necessária a existência do ponto do qual parti: a Licenciatura em francês na UFPel. Caso tal licenciatura não existisse no momento em que tive o desejo de aprender francês, este desejo não se teria concretizado desta forma, abrindo possibilidades profissionais com as quais não contava a princípio. Foi a possibilidade de empreender uma formação motivada pelo prazer o que me levou a trilhar os caminhos que desde então trilhei e venho trilhando, com tudo o que significa formar professores de francês na nossa região e com o grande investimento pessoal que está sendo para mim o doutorado ora em curso.

Por tudo isso, quando me solicitam que fale em termos de perspectivas da/na língua francesa, o que posso afirmar é que, enquanto continuarmos tendo espaços de formação de professores e na medida em que tentarmos propiciar espaços

⁴ Sob a orientação de Robert Galisson, na Universidade de Paris III, Sorbonne Nouvelle.

igualmente em outros níveis de ensino, estaremos garantindo uma real possibilidade de opção individual. Que esta busca seja derivada do simples prazer pelo contato com a língua e a cultura ou de objetivos mais pragmáticos, o que considero importante é que haja este espaço de escolha, para o qual a oferta se faz necessária, em todos os níveis de ensino.

Pois, afinal, quem sabe de antemão quais as vias profissionais que irá tomar ou quais os caminhos que irão se abrir?

Para encerrar, gostaria de deixar aqui explícita minha solicitação a todos aqueles que se sensibilizam pela questão da liberdade de opções em educação, que reflitam sobre a questão de uma oferta plural de idiomas nas escolas, e que, na medida de suas possibilidades nos ajudem, a nós que formamos professores, a empunhar esta bandeira, para que outras pessoas possam, como eu pude, embora tardiamente, exercer o direito de opção, com mais liberdade.

Mariza Pereira Zanini teve sua formação inicial na Licenciatura Português-Francês da UFPel (Universidade Federal de Pelotas), curso que concluiu em 1992.

Começou a trabalhar como professora de francês em um curso privado de idiomas de Pelotas, o MAB, em 1990.

Desenvolve desde o ano de 1992 suas atividades como professora e formadora de professores de língua francesa na licenciatura do Departamento de Letras e Artes da FURG (Fundação Universidade de Rio Grande) .

Concluiu o DEA ("Diplôme d'études approfondies") em "Didactologie des Langues et des Cultures" em 1997, na Universidade de Paris III, Sorbonne Nouvelle, sob a orientação do Prof. Dr. Robert Galisson.

Dando continuidade ao DEA, e ainda sob a orientação de Robert Galisson, está realizando uma tese sobre a formação dos professores de francês no RS, com final previsto para 2002.

A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA É A GARANTIA CONTRA A CLONAGEM (DA HOMOGENEIZAÇÃO) CULTURAL

Hilário I. Bohn

UCPel e FURB

Início a minha apresentação com o olhar no passado, com um trecho do Livro do Gênesis em que se descreve a primeira diáspora humana:

“Toda a terra usava uma só língua e as mesmas palavras. E aconteceu que, partindo do Oriente, os homens acharam uma planície na terra de Senaar, e ali se estabeleceram. E disseram uns aos outros: “Vamos fazer tijolos e cozê-los ao fogo”. Utilizaram tijolos em vez de pedra, e o betume serviu-lhes de argamassa. E disseram: “Vamos construir para nós uma cidade e uma torre cujo cume chegue até os céus.” Assim nos faremos famosos. Do contrário, seremos dispersados por todas face da terra.

Então o Senhor desceu para ver a cidade e a torre que os homens estavam construindo. E o Senhor disse: “Eis que eles formam um só povo e todos falam a mesma língua. Isto é apenas o começo de seus empreendimentos. Agora nada os impedirá de fazer o que se propuserem. Vamos descer ali e confundir-lhes a língua, de modo que já não se entendam uns aos outros”.

E o Senhor os dispersou dali por toda a superfície da terra, e eles pararam de construir a cidade. Por isso foi chamada de Babel, porque foi lá que o Senhor confundiu a língua de todo o mundo e de lá dispersou os homens por toda a terra. (Gênesis, cap. 11, 1-8).

A Bíblia nos fornece a descrição e explicação do que talvez tenha sido a primeira diáspora humana, a torre de Babel. Em milhares de anos o ser humano foi se constituindo espécie distinta entre os outros seres vivos pela linguagem. Diversificou-se também em milhares de expressões pelos diversos continentes, conforme a expressão divina encontrada na Bíblia ou pela própria hominização da espécie segundo os determinantes do processo evolucionário. O fato é que o homem e a mulher constituíram-se como espécie diferenciada por seu linguajar, e, possivelmente o ‘ser divino’, como em seu ato criador, deve ter olhado esta diversidade e deve ter feito a sua avaliação, como para o resto da criação ‘e Deus viu que era bom’.

Depois da diáspora bíblica os movimentos humanos sempre tentaram trabalhar contra o mandamento divino da diversificação. Houve imposições lingüísticas, subjugar-se nações e lhes foi imposta a língua do conquistador. O movimento de tropas e dos povos na Europa, Ásia e norte da África, antes e depois de nossa era, são bem conhecidos por nós pelo estudo da história. Os falantes do Português, por exemplo, têm normalmente bastante clareza sobre o domínio do império romano sobre a península Ibérica e a importância da imposição do Latim aos territórios conquistados na formação de sua língua. Da mesma maneira, a permanência dos mouros na península Ibérica e a influência da língua árabe no português, é outro fato histórico que faz parte da história da língua portuguesa. Mas nem sempre a língua era imposta pelo conquistador. Há exemplos nas culturas indígenas, os Incas, no Peru, por exemplo, em que o conquistador deixava o povo conquistado utilizar a sua língua. Pode-se, no entanto, afirmar que a língua foi historicamente utilizada pelos conquistadores para exercerem o poder e subjugar as populações conquistadas.

A segunda grande diáspora aconteceu nos fins do século XV e inícios do século XVI de nossa era. Foi a conquista europeia do mundo desconhecido da América, da África e a descoberta das civilizações do mundo oriental. No oriente entraram em contato duas civilizações com interesses comerciais comuns e a imposição lingüística foi parcial. Na América, África e posteriormente na Austrália a usurpação foi total. Houve imposição política, lingüística, religiosa e cultural. O mandamento divino da diversidade (lingüística), expresso na Bíblia, foi ignorado. As civilizações moribundas da Europa procuraram sobrevivência, inclusive lingüística, nos novos mundos africanos, americanos e mais tarde no continente australiano. As lideranças locais dos novos mundos foram traídas, assassinadas e os povos despojados de suas divindades e valores culturais e práticas sociais; todos foram obrigados a cultuar os valores de um letramento da linguagem escrita, produto das oficinas de Gutenberg. Milhares de línguas foram proibidas, suprimidas, assassinadas junto com os seus povos. A oralidade foi menosprezada. Só no Brasil conseguimos suprimir perto de mil línguas e foram impostos os valores do linguajar do conquistador, a matança e a imposição cultural foram a norma. Este foi o modelo imposto a toda a América. Em alguns países a repressão foi mais severa. Na Argentina, por exemplo, a sobrevivência dos povos e das línguas foi muito reduzida. Em outras regiões, como dos Andes e do Paraguai, apesar da crueldade, houve a sobrevivência de valores e de línguas.

A segunda diáspora teve, pois, resultados devastadores para as línguas. Houve o retalhamento do mundo, a sua distribuição entre as potências – Espanha, Inglaterra, Portugal, França e até um certo modo a Alemanha e Holanda. Rifaram-se as nações e aniquilaram-se as suas línguas. Basta ver o que aconteceu na África do Sul, em Moçambique, em Angola e na ilha de Madagascar (em que até hoje se fala a língua de Vitor Hugo). No Brasil foram trucidadas cerca de 800 nações,

juntamente com as suas línguas. Durante séculos transgrediu-se o preceito bíblico divino da diversidade a favor uniformização: aniquilando-se línguas, sepultando-se culturas e transformando, especialmente nas últimas décadas do século XX, a cultura em mercadoria; privando-a da vida e empurrando-a cada vez mais distante das pessoas; chaveando-a atrás de muros bem guardados dos museus elitizados ou exibindo-a em casas de espetáculos aos quais somente um número extremamente reduzido tem acesso. Será um prenúncio? Assim também, num futuro próximo, teremos de guardar as nossas línguas, longe das massas humanas, em espaços com controle de umidade, luminosidade e de temperatura para que não deteriorem e/ou se extingam.

Isto porque o fim do século XX nos trouxe uma nova diáspora, muito diferente da diversificação bíblica e da conquista territorial dos séculos XV e XVI. Esta é de outra natureza. O invasor travestiu-se de conhecimento, e a mercadoria colocada no balcão da negociação chama-se informação; não houve necessidade de deslocação de tropas, mas o invasor é extremamente voraz; as armas são sutis. A espada e a força física foram substituídas pela sedução do dinheiro, do sucesso, dos saberes globais em oposição aos saberes diferenciados, ecológicos, os saberes locais, os saberes da vida. Em troca, entrega-se a identidade, a cultura, a diferença, a vida em sua beleza diversificada, com suas escolhas.

Os homens e as mulheres do fim do século XX estão abandonando a sua atitude do ‘homem ereto’, com os seus instrumentos de trabalho no ombro, com o olhar no futuro, na natureza da qual é parte, para novamente se inclinarem sobre a sua sombra. É o fascínio da virtualidade. Será um momento de reflexão, de introspecção para preparar uma nova convergência? Uma nova diáspora, desta vez interplanetária, talvez igualmente ou mais fascinante do que as aventuras dos descobrimentos europeus dos séculos XV e XVI? Enquanto esta nova perspectiva,

talvez interplanetária, não chega, é preferível concentrar-se na nossa humanidade, nos saberes propostos para a educação do futuro, conforme proposta de Edgar Morin⁵. Eles se concentram no planeta terra, na compreensão, na ética e no homem e na mulher deste planeta.

Talvez estejamos na iminência de outras diásporas. O homem está palmilhando os primeiros passos na direção do espaço. As primeiras experiências estão sendo feitas muito perto de nós, ainda sem muito significado em termos de universo. Em breve talvez poderemos fazer esta permanência mais significativa, visitando, eventualmente outras galáxias. Com o domínio do genoma humano e da clonagem o sonho é praticamente ilimitado. Por outro lado, a transcendência talvez não permita que a soberba humana ultrapasse os seus próprios limites e lhe imponha uma nova dispersão como na Torre de Babel. Perante estas possibilidades fantásticas poderemos privar as futuras gerações de mergulharem na interculturalidade? De construir o multiculturalismo? Então, como estamos preparando cidadãos limitados pelo determinismo lingüístico de seu nascimento? Como resistir à homogeneização? O primeiro ministro francês, Mr. Jospin, em julho do ano passado (2000), dirigindo-se a milhares de professores de francês, vindos de todas as partes do mundo, reunidos num centro de convenções em Paris, ofereceu a língua francesa como instrumento, como a língua da resistência às tentativas globalizantes de sistemas hegemônicos. O francês poderá ser a resistência à clonagem da língua universal, da unidade lingüística e cultural sonhada pela globalização totalizante, desrespeitando as principais conquistas humanas do século XX: o respeito e a apreciação da diferença – racial, cultural, de sexo, de crença – a descoberta da noção de ecologia, a percepção do homem como parte da natureza e o princípio da complexidade humana. A humanidade descobriu

⁵ Edgar Morin. Os sete saberes necessários à educação do futuro. UNESCO e Editora Cortez, 1999.

que a densidade e a variedade da floresta tropical tem mais beleza do que a homogeneidade, a transparência e previsibilidade das florestas nórdicas. No caso brasileiro o francês certamente deverá ser parte deste ‘enredamento’, desta diversidade cultural.

Os motivos subjacentes às noções e conceitos levantados dentro das diversas diásporas parecem suficientes para guardar o francês como alternativa importante para as escolas brasileiras, mesmo com a iminência de novas diásporas. É preciso resistir aos aniquilamentos das dispersões planejadas para a uniformização.

Mas há outros motivos para ensinar francês, são motivações muito intrínsecas ao ser humano e que pertencem à essência da francofonia: a herança cultural francesa; a história, a revolução francesa; a jurisprudência francesa; a beleza plástica escondida nos monumentos da humanidade em solo francês; a França e o francês como depositários da arqueologia humana; a humanidade escondida, subjacente à literatura francesa, ao teatro francês, às posições humanas dos escritores franceses; o fascínio da simbiose religiosa-racionalista-socialista-ética da sociedade francesa, a revolução de 68, a angústia humana de Camus (todos reconhecemos um pouco de seu *estrangeiro* nas nossas vidas), a busca da transcendência de André Gide - Paul Claudel escondido atrás das colunas da Catedral Notre Dame espiando os homens e mulheres rezando e, mais tarde, ele mesmo mergulhando na transcendência; Paul Sartre distribuindo o *Libération* nas esquinas de Paris, o pioneirismo e a coragem feminina de Simone Beauvoir. A arte, os monumentos, o ritual gastronômico, o amor à vida, o amor à liberdade. É preciso ter mais motivos para aprender francês? Por que não permitir que crianças, mesmo as sem recursos, sonhem? Que alimentem o seu imaginário? A vida, mesmo das crianças mais simples das escolas públicas, é cheia de oportunidades. Mas elas se escondem, e um dos lugares preferidos destes esconderijos são as palavras das

outras culturas, das outras línguas. São sonhos motivadores que se instalam na imaginação e não podem ser desenraizados pelo tempo. De repente sonho e realidade se tocam na vida das pessoas e o sonho se torna experiência de vida, se torna presença visual, presença de tato, degustação. Nem sempre presença física, mas nem por isso menos visível e gratificante. Não neguemos este sonho, este prazer e privilégio, a milhares de meninas e meninos brasileiros da escola pública e particular, de terem esta experiência humanizadora e cultural de poderem significar na língua francesa.

Claro, a implementação de uma política de ensino de línguas faz exigências sobre os profissionais de ensino, sobre as autoridades educacionais e sobre a sociedade. Esta discussão certamente será feita por outros debatedores durante o Encontro. A minha participação tem como objetivo expressar o prazer e manifestar o privilégio de poder ter estudado francês na escola fundamental e no ensino médio e, através deste estudo, sentir-me muito mais perto e parte da humanidade. Fica o sonho de que muitas crianças e adolescentes brasileiros tenham o mesmo privilégio e fica o convite à resistência e da construção da diversidade. Obrigado por terem me convidado para falar sobre isso.

Hilário Bohn é doutor em Lingüística Aplicada pela Universidade do Texas. É professor aposentado da UFSC onde coordenou por sete anos o curso de Pós-graduação em Lingüística Aplicada.

Atua como professor do Mestrado em Letras da UCPEL. É Consultor do MEC e da CAPES.

Foi pesquisador nível A do CNPq e presidente da ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil), entidade da qual é membro do Conselho Consultivo .

É o vice-presidente da AILA (Associação Internacional de Lingüística Aplicada), órgão que congrega 37 países com sede na Suíça.

Seus interesses de pesquisa são a produção textual, a aquisição da linguagem e as políticas lingüísticas.

Autor de numerosa obra, no momento prepara um livro na área de “escrita cidadã”.

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA FORMAÇÃO DE UM CIDADÃO DO SÉCULO XXI

Anne Marie Moor

UFPEL

É muito importante, para nós, professores, ter claro qual é o objetivo de ter língua estrangeira no currículo da escola fundamental e média. Primeiro, devemos saber que currículo não mais é apenas a grade curricular, mas é tudo aquilo em que o aluno participa ativamente ao longo de sua formação na escola. Se isso é verdade, a escola não se resume à sala de aula. É muito mais. É o corredor, o pátio, o ginásio, a biblioteca, o laboratório, o auditório, etc. Pode parecer que eu esteja falando apenas de espaço físico, mas não, eu estou falando de tudo que podemos fazer nesses lugares para enriquecer a formação dos nossos alunos.

Onde entra o ensino de língua estrangeira? Sigam o meu raciocínio. Sem a linguagem, nada acontece. De acordo com Marti (1996), o estudo da linguagem, no seu aspecto psicolinguístico, sociolinguístico e estilístico traz para a sociedade o conhecimento necessário para uma interação de qualidade e, portanto, promove tolerância e diversidade. De acordo com o projeto Linguapax (1987), o papel das línguas, sejam nacionais, nativas ou estrangeiras, é o fator chave na promoção do entendimento e da cooperação internacionais. Os dois pontos principais desse projeto, que abrange todos os continentes, são a proteção da diversidade linguística e o multilingüismo, assim como a promoção da paz, da tolerância e do entendimento internacional, através do ensino de línguas estrangeiras. É

interessante dizer que, das muitas línguas faladas no mundo, somente doze delas são faladas por mais de 100 milhões de pessoas. Entre essas doze, encontramos Inglês, Espanhol, Português, Francês e Alemão, nessa ordem. Cito somente essas por serem as línguas que, de alguma maneira, pertencem a nossa cultura. Por isso, não se concebe o ensino de apenas uma língua estrangeira nas escolas deste país. Embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aponte para o ensino de mais de uma língua, as escolas, incompreensivelmente, continuam a praticar o monolingüismo em uma era de multilingüismo.

Por muitos anos, podemos dizer por um século, aqui no Brasil praticou-se o monolingüismo, ao ensinar apenas inglês nas escolas. Embora eu seja professora de inglês e leciono essa língua há muitos anos, nunca fui a favor do monolingüismo. Sempre achei que deveria-se ensinar outras línguas estrangeiras, proporcionando, com isso, um momento de reflexão, aprendizagem e diversidade ímpares na formação das crianças, adolescentes e adultos freqüentadores do ensino básico. Aqui em Pelotas, graças as nossas colegas Prof^a. Carmen Cynira Otero Gonçalves, Prof^a. Aglae Irigoyen e Prof^a. Maria Laura Maciel Alves que lutaram arduamente para introduzir o francês nas escolas da cidade e, com um esforço desmedido, conseguiram manter o francês até hoje. Essa luta foi adotada por outras colegas minhas, Prof^a. Isabella Mozzillo, Prof^a. Maristela Machado e Prof^a. Mariza Zanini, que demonstram, ao organizar um evento como este, o quanto elas entendem a importância do ensino do francês, junto com o ensino de outras línguas na formação de um cidadão participativo, criativo, responsável e capaz.

Ensinar francês ou inglês ou espanhol é tão importante quanto ensinar matemática, português ou história. Não tanto para ter a chance de conhecer outra cultura, mas para se envolver em uma aventura de construção de seu próprio mundo. A leitura do mundo se faz através das diferentes linguagens que

encontramos na caminhada pelos corredores do conhecimento. O nosso aluno tem o direito, como diria o Prof. Francisco Gomes de Mattos⁶, de conhecer várias línguas na construção de sua própria.

Se isso não bastasse, no século XXI, com o acesso às redes internacionais de informação, estaríamos fechando portas aos nossos alunos se não os motivássemos a experimentar com várias línguas. Podem me alegar que a maioria de nossos alunos, no Brasil, não tem acesso a essas redes e eu lhes diria que se hoje a maioria não têm esse acesso, amanhã eles terão. O progresso da ciência está avançando à galope. Se pensarmos que 50 anos atrás não tínhamos computadores e que hoje estamos com o mundo ao alcance dos dedos, imaginem daqui a 10 anos. Temos que ter uma visão de futuro. Pensar no cidadão de amanhã.

Acho que falei o suficiente sobre o ensino de línguas estrangeiras em geral. Gostaria de falar um pouco sobre o ensino de francês em particular. Francês, para mim, traz recordações muito boas do meu tempo na escola. Não me lembro exatamente, o que fazíamos nas aulas de francês, até por que faz muito tempo. As lembranças são da língua, da professora e de alguma coisa gostosa, prazerosa.

Muitas vezes, as pessoas perguntam por que as crianças teriam que aprender francês. "Quando vão usar o francês?", "Não vão ter chance de ir à França." Mas, não é para isso que se ensina francês na escola. Eu poderia até citar inúmeras ocasiões em que os alunos poderiam usar francês fora da escola, e poderia, também, lembrar o projeto de Porto Alegre em que as crianças das escolas públicas foram à França, sim. Mas, acho que o ponto básico é outro. Francês deverá fazer parte de mais escolas, por que nossos alunos têm direito à escolha, têm direito a aprender outras línguas além de sua língua materna e têm a necessidade de, através

⁶ Professor/Pesquisador em Lingüística Aplicada da Universidade Federal de Pernambuco

de diferentes línguas explorarem o mundo em que vivem. Francês, como eu citei antes, é uma das línguas mais faladas no mundo de hoje - mais uma razão.

Quando só aprendemos uma língua, nos é diminuído a possibilidade de enxergar o mundo por diversas óticas, o que nos deixa muito bitolados. É tão interessante ver uma mesma coisa por diversos ângulos. Isso nos é permitido ao aprender outras línguas. As roupas que usam, as comidas que comem, os horários que praticam, os esportes que jogam, os tipos de casas em que vivem são alguns dos exemplos de diversidade. Além da diversidade, nos ajuda a entender que uma coisa não é melhor que a outra, simplesmente é diferente.

Gostaria de terminar minha fala com uma citação, mais uma vez, do projeto Linguapax:

Não devemos confundir uma paixão pela nossa própria língua com uma escolha de monolingüismo. Uma das características do mundo hoje são as crescentes inter-relações das culturas e, portanto, das línguas. Todos, independente da cultura particular a que pertencem, podem freqüentar outras culturas e tornar-se de muitas formas interculturais. Receber a influência de outras culturas pode ser enriquecedor para todos e para toda comunidade cultural. O mesmo se aplica para as línguas. Talvez somente conheçamos o universo de nossa língua materna. Mais tarde, podemos ter acesso a outros universos lingüísticos e podemos aprender algumas das chaves oferecidas por outras línguas para interpretar a realidade. (...) No mundo de hoje, temos sorte de poder desenvolver, além do conhecimento de nossa língua materna, um conhecimento de outras

línguas que nos interessam por razões profissionais, culturais ou lúdicas. Estamos todos convidados a nos tornarmos multilíngües.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTI, Felix. *Linguapax, Languages and Peace*.
<http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/96/oct/linguapax.html> Barcelona:
UNESCO, 1996.

Ministério da Educação. *Lei 9.394 de 20.12.96 (LDB)*. Brasília: MEC, 1996.

Anne Marie Moor é professora de Língua Inglesa e de Lingüística Aplicada ao ensino de inglês da UFPEL.

É Mestre em Lingüística Aplicada pela PUCRS com trabalhos de pesquisa em ensino de Línguas Estrangeiras-Leitura.

Atualmente é Pró-Reitora de Graduação da UFPel.

POLÍTICAS CONCERNENTES ÀS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E AO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nilma Pipino Correa

Supervisora pedagógica representante da SMEC de Rio Grande

“... Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (Ensino Fundamental – art. 26 – ¶ 5º)

“...será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (Ensino Médio – art. 36)

Observando os artigos referenciados, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, dentro da Educação Básica, a nova Lei de Diretrizes e Bases enfatiza a importância da Língua Estrangeira, quando a torna obrigatória junto com as demais disciplinas do currículo. Desta forma, percebemos a recuperação, o resgate do que por muito tempo lhe foi negado.

Integradas à sua área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao aluno o acesso a várias culturas e fontes de pesquisa, colocando-o cada vez mais dentro da globalização mundial.

A necessidade de aprender uma ou mais línguas estrangeiras remonta há vários séculos.

Se nos reportarmos a outras épocas, no ensino de idiomas, os cursos que antecederam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio valorizavam o conhecimento do latim e do grego e, naturalmente, possibilitavam o acesso à literatura clássica, ampliando o horizonte cultural.

Em outras ocasiões, foram utilizadas as línguas modernas.

Vários fatores dificultaram o ensino de língua moderna estrangeira: o reduzido número de horas reservado ao estudo, a ausência de professores com formação lingüística e pedagógica, a desmotivação dos alunos, pois aulas desinteressantes... alunos desinteressados.

Isto tudo não ocorreu por acaso, além da carência de docentes com formação adequada, com algumas exceções, a língua predominante no currículo das escolas, no território nacional, sempre foi o inglês, ocasionando o desinteresse e a vontade de aprender outras línguas estrangeiras. Também, a procura de Cursos Universitários para a formação docente direcionou-se para o inglês desmotivando a busca por outros idiomas, desativando os cursos em questão. Então, a escola, ao manifestar desejo de oferecer outros cursos a sua comunidade, esbarra com outra dificuldade: a ausência de docentes qualificados.

A falta de pessoal qualificado ocasiona outra seqüela: materiais didáticos que, de fato, incentivem o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e, quando se encontra, o custo torna inacessível o uso por grande parte dos alunos.

Então, no ensino das Línguas Estrangeiras, as escolas regulares passavam a planejar apenas o estudo de formas gramaticais, memorização de regras e

priorizando a língua escrita, de forma, muitas vezes descontextualizada e desvinculada da realidade.

É importante salientar e repetir: que, pela nova Lei de Diretrizes e Bases, a língua estrangeira está inserida numa grande área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – assumindo suas funções de comunicação entre os homens, tendo acesso ao conhecimento pelo seu caráter de síntese simbólica e, como qualquer linguagem, também às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de perceber a realidade.

A língua estrangeira não está mais com a conotação de uma disciplina isolada no currículo, mas contextualizada, determinando a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal ou cotidiana dos alunos, de forma interdisciplinar.

Torna-se fundamental habilitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, tendo acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo que contribua para a sua formação geral como cidadão.

Se, na escola regular, os professores deixarem este tipo de “prática pedagógica”, o da memorização, e substituírem por uma prática mais atraente, com uma proposta pedagógica bem definida, com certeza, teremos alunos mais participativos, reflexivos e críticos frente ao trabalho a ser desenvolvido. Sendo de tal forma preparado, poderá adquirir a habilidade para escolher a língua estrangeira que melhor complemente a sua formação.

É necessário reconstruir a prática pedagógica para o ensino das línguas estrangeiras, em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que

a língua é o veículo, por excelência, de comunicação de um povo, de transmissão de cultura, tradições e conhecimentos.

Nessa reconstrução, “pensar” novas estratégias envolve novas tecnologias, independente do espaço físico, criando novas situações de convivência que precisam ser usadas no espaço escolar: a TV, a informática, rádio, etc., pois não podemos esquecer que os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo, transformando os processos e procedimentos.

A prática da língua estrangeira deve também priorizar as necessidades do mercado de trabalho, exemplificando: no Sul do Brasil, o Mercosul com a necessidade do Espanhol, em outras áreas do Rio Grande do Sul, o italiano, em função das colônias italianas presentes no local e em outras, a língua alemã.

Com a implantação dos Projetos Políticos Pedagógicos na rede escolar, as escolas podem escolher, junto às suas comunidades, as línguas que mais se adequem à realidade, exemplo: montarem um centro de línguas, onde a língua escolhida seja o Francês.

Por fim, registra-se que entender a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas na Educação Básica Brasileira.

O LUGAR DA LITERATURA NO ESTUDO E NO ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA *

Robert Ponge

UFRGS

Convidado a falar sobre os lugares e papéis da literatura no estudo e no ensino das línguas estrangeiras (especificamente, o francês), apresento-lhes não tanto uma palestra, mas antes uma reflexão sobre uma caminhada, uma vivência individual e coletiva. Faço-o a partir de minhas próprias experiências docente e discente.

Quanto à primeira, baseio-me em minha experiência como docente de francês em diversas instituições de ensino (em particular no Setor de Francês da UFRGS, onde leciono há quase trinta anos, o que me propiciou – e ainda me propicia – uma fecunda aprendizagem), convidando vocês a confrontar minha fala com sua própria experiência docente.

Quanto à experiência discente, ela não pode ser esquecida. No meu caso pessoal, por diversas razões: porque entrei em contato com a língua portuguesa (uma língua estrangeira para mim) e tornei-me fluente na mesma através do método natural do convívio no Brasil; mas também porque, tanto por livre decisão própria como por imposições do sistema escolar e universitário, fui levado a adquirir algum tipo de proficiência em certas línguas estrangeiras; sobretudo porque me graduei e

* Com alguns acréscimos, adaptações e correções, trata-se do texto da conferência proferida no *Seminário Regional de Professores de Francês: Nos rumos do plurilingüismo – O francês: Vive la différence*, o que explica, em parte, o tom de oralidade que o perpassa, bem como a natureza mesclada (oral/escrita) dos recursos lingüísticos usados.

Agradeço às colegas Rosa Maria Oliveira Graça (UFRGS) e Maristela Gonçalves Sousa Machado (UFPEl) pelas leituras atentas de uma versão preliminar deste texto e pelas judiciosas sugestões.

pós-graduei em uma língua estrangeira (o inglês), estudando, na Universidade de Paris, durante oito anos, a Língua Inglesa e as Culturas e Literaturas Inglesa e Norte-Americana. Mas, convenhamos, todos nós aqui partilhamos esta dupla condição de termos aprendido (mesmo que precariamente) algumas línguas estrangeiras e de termos dedicado quatro anos ou mais de nossa vida a estudar de forma especializada (em nível de graduação e, às vezes, de pós-graduação) uma (ou pelo menos uma) língua-e-literatura estrangeira. Ora, essa longa, diversa e rica experiência discente constitui uma fonte de ensinamentos para cada um, desde que não a esqueçamos e reflitamos sobre ela.

Como escolhi partir de minha experiência concreta e do quadro institucional em que ela vem se desenvolvendo, impõe-se começar apontando, mesmo que brevemente, as diversas modalidades de estudo do FLLE (Francês como Língua e Literatura Estrangeira) na instituição em que ensino, a UFRGS.

OS ESTUDOS DE FRANCÊS NA UFRGS

As atividades de extensão

No passado recente, o Departamento de Línguas Modernas da UFRGS criou um Núcleo de Estudos de Língua Estrangeira – NELE, que coordena e administra o ensino de línguas estrangeiras em nível de extensão. São oferecidos cursos de aquisição de várias línguas estrangeiras (incluindo o francês) em diversos níveis, sobretudo os níveis iniciais e intermediários.

A graduação: o Francês Instrumental

A todo o corpo discente do Instituto de Letras, bem como ao de outras faculdades da UFRGS, é facultada a possibilidade de cursar as disciplinas de Francês Instrumental I e Francês Instrumental II, cada um valendo 04 créditos (carga horária semestral de 60 horas-aula), que visam a desenvolver a capacidade de compreensão de textos escritos, como preparação à consulta bibliográfica.

A graduação: a licenciatura em francês e o bacharelado em tradução

O Instituto de Letras da UFRGS oferece dois cursos de graduação:

- uma licenciatura que cada aluno configura segundo suas preferências, dentro de certos limites; pode, por exemplo, ser uma licenciatura em língua-portuguesa-e-francês, mas pode também ser uma licenciatura que tem o francês como única terminalidade;
- um bacharelado em tradução, com habilitação, por exemplo, em francês/português.

A pós-graduação *lato sensu*: a especialização

Nos anos noventa, o Departamento de Línguas Modernas da UFRGS ofereceu alguns cursos de Especialização (pós-graduação *lato sensu*), entre os quais um curso de Especialização em Interpretação (Português/Francês).

A pós-graduação *stricto sensu*: o mestrado e o doutorado

De 1991 a 1995, o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS ofereceu um mestrado em Estudos Francófonos (Língua e Literatura); em 1995, foi

transformado em mestrado e doutorado em Literaturas Francesa e Francófonas. Desde 1991, foram formados 26 mestres – o que consideramos um êxito; está agora ingressando a primeira turma de doutorandos.

*

AS POSSIBILIDADES DE ESTUDO DA LÍNGUA E DA LITERATURA FRANCESAS NO PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UFRGS

Vejo-me obrigado a iniciar distanciando-me um pouco do tema específico desta palestra para responder a uma pergunta que me foi feita: o que, no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, pode ser estudado, pesquisado em relação ao FLE?

Devo inicialmente esclarecer que o referido Programa está embasado em dois Cursos, cada um com quatro áreas de conhecimento, ou, se preferirem, quatro “habilitações” (tomado o termo em sentido lato) em que pode ser expedido o diploma de mestre ou doutor.

O que se pode fazer em relação ao FLE no Curso de Estudos da Linguagem? Quem quiser estudar, pesquisar o ensino do FLE deve se dirigir à área de Aquisição da Linguagem, área em que atuam docentes voltados para o estudo e a pesquisa do ensino das línguas estrangeiras. Quem quiser desenvolver estudos sobre tradução, seja a partir do enfoque da “Teoria e Técnicas da Tradução”, seja a partir do enfoque da “Análise do Discurso”, seja no domínio da “Terminologia”, deve se dirigir à área de Teorias do Texto e do Discurso que conta com vários docentes atuantes nessas subáreas. Ambas as áreas citadas (Aquisição da Linguagem e Teorias do Texto e do Discurso) já formaram mestres cuja dissertação versou sobre

um tema relacionado com o estudo do FLE. Não é o caso, salvo engano meu, das duas outras áreas (Linguagem no Contexto Social, Teoria e Análise Lingüística), pela simples razão que são de formação recente, acabando de ser criadas em 2001.

O que se pode fazer em relação ao FLLE (com dois “L”) no Curso de Estudos de Literatura? As áreas de Literatura Brasileira e Literaturas de Língua Inglesa possuem especificidades que não precisam ser comentadas. Na área de Literatura Comparada, as dissertações podem versar parcialmente sobre algum aspecto das literaturas de língua francesa, desde que abordado em uma perspectiva comparatista. Também, podem ser desenvolvidos trabalhos relacionados com “Literatura e Tradução”.

Finalmente, na área de Literaturas Francesa e Francófonas, a gama de temas de estudos e pesquisas é variada, desde que relativa ao domínio dos Estudos Francófonos: estudos sobre obra(s) ou aspecto(s) das literaturas de língua francesa; tradução de texto(s) pertencente(s) às literaturas de língua francesa; ensino das literaturas francófonas; estudo da *civilisation* (como se diz em francês) a partir de uma literatura francófona; relações Literatura/História em alguma literatura de língua francesa; etc.

*

Respondida a pergunta, passemos ao *sujet* propriamente dito desta palestra: quais são ou podem ser o lugar e papel da literatura nas diversas modalidades de estudo do FLLE (Francês como Língua e Literatura Estrangeira) na instituição em que ensino, a UFRGS? Deixarei obviamente de lado a questão da pós-graduação, que acabo de comentar.

A LITERATURA NO FRANCÊS INSTRUMENTAL

Como vimos, as disciplinas de Francês Instrumental têm por objetivo desenvolver a capacidade de compreensão de textos escritos, como preparação à consulta bibliográfica. A leitura é, portanto, o objetivo e, também, o meio (ao menos, um dos meios) de aquisição da proficiência desejada. Qual o lugar que a leitura de textos literários ou para-literários pode assumir nesse aprendizado?

É possível recorrer, ocasionalmente, a letras de músicas, episódios de narrativas ou poemas. Desde que sua sintaxe, léxico e tamanho sejam adequados ao nível de estudo, eles ajudam a diversificar a natureza dos textos de leitura e, dada a sua dimensão lúdica, proporcionam uma experiência sensível (ou, se preferirem, estética) que não deve ser ignorada nem subestimada. Penso, por exemplo, em “Pour faire le portrait d’un oiseau”, de Jacques Prévert (em *Paroles*) – que pode ser usado no nível inicial. Além de ser um primor de poema, ele pode ajudar a trabalhar e fixar, entre outras coisas, o infinitivo (*peindre, placer, se cacher, attendre, etc.*), *quelque chose/quelque chose de, pour, si* (quatro ocorrências) e, sobretudo, a seqüência *d’abord/puis/ensuite/alors/enfin*.

Obviamente, os textos poéticos ou literários devem ser bem escolhidos – de forma a serem adequados ao nível de conhecimento e estudo dos alunos, sob o risco de, no caso contrário, tornarem-se uma experiência negativa para uma parcela ou o conjunto dos alunos.

A LITERATURA NAS DISCIPLINAS DE “LÍNGUA FRANCESA”

Todo professor de língua estrangeira sabe que a leitura é essencial no ensino e aprendizado da referida língua. Certamente, a língua materna é adquirida alguns anos antes de iniciar-se a alfabetização e é obviamente possível adquirir proficiência na compreensão e expressão orais de uma língua estrangeira sem possuir proficiência alguma na leitura da mesma. Sem dúvida! Mas, nos casos em que se busca dotar o aluno de proficiência nas quatro competências (compreensão e expressão tanto orais como escritas), a leitura constitui não somente uma necessidade (uma competência a adquirir), mas também um meio de acesso à língua estrangeira e um poderoso aliado no processo de aquisição da mesma.

Não pretendo apresentar nenhuma novidade, mas, pelo contrário, formular o que deve constituir e, certamente, constitui a convicção de cada professor de francês: para aprender uma língua estrangeira, é necessário ler, ler, ler, e ainda ler na mesma; para ensinar uma língua estrangeira, é preciso fazer ler o aluno, incentivá-lo a ler muito e achar os meios de fazê-lo ler o máximo possível. Ler de tudo: textos encontrados nos manuais de FLE, *bandes dessinées*, revistas as mais diversas, jornais, ensaios, estudos sobre tal ou qual tema, romances ou peças teatrais dos mais diversos gêneros, todo o tipo de literatura, etc. – eu diria que, pouco importa o que o aluno lê, desde que leia, e leia o máximo possível.

Em todos os manuais e chamados “métodos” vigentes, as atividades de leitura começam já no primeiro semestre, os textos podendo até ser textos literários e/ou poéticos, desde que seu nível esteja adaptado àquele dos estudantes. Mas, quando e como começar a recorrer mais sistematicamente a textos literários? Quando e como tentar imprimir uma dinâmica de leitura de textos mais densos, mais longos, de tipo literário? Em base na experiência pessoal, minha resposta é: em torno do terceiro ou quarto semestre de estudo da língua estrangeira – com uma ressalva: digo *em torno*, ou seja, o docente deve estar atento para possíveis

adaptações (adiantamentos ou atrasos), pois o que aponto para o terceiro semestre talvez possa ser iniciado em algum momento do segundo semestre, dependendo da carga horária dos semestres, do andamento da turma, etc.

No “terceiro” semestre, sugiro pedir aos alunos que leiam, por exemplo, algum(s) capítulo(s) (episódio-s) de romance(s) em *français facile* ou alguns outros textos para-literários que não apresentam maiores dificuldades à leitura. Pode-se alternar as leituras feitas após preparação da mesma em aula e as verificações em aula de leituras feitas em casa – dependendo das características de cada texto.

Após o término do semestre, minha experiência é a de que os alunos estão prontos para, no semestre seguinte, passar ao próximo estágio: o professor dá a cada aluno a tarefa de ler um dado romance em *français facile*: uma leitura individual, em casa, em um prazo fixado, que pode ser, segundo o tamanho (quantidade de páginas) e características do livro, de 15 a 20 dias. Deve-se obviamente começar com os livros em *français facile* mais fáceis (vocabulário de base de 800 palavras), indo num crescendo (vocabulário de base de 1200, depois 1500, a seguir 1800 e 2200 palavras), até chegar aos mais difíceis (com vocabulário de base de 3000 ou mais palavras) – sendo que esses livrinhos vêm acompanhados de um léxico e o aluno deve ser aconselhado a recorrer ao docente ou a um dicionário quando o referido léxico não bastar. Ao final de um semestre de quinze semanas, caso seja cumprido o ritmo médio de um livro a cada quinze/vinte dias, cada aluno terá lido cinco ou seis livros, ou seja, cerca de 800 ou 1.000 páginas, o que pode ser considerado muito bom.

Depois de um semestre inteiro desenvolvendo este tipo de trabalho, é possível começar a alternar os livros em *français facile* e os outros (que não foram adaptados para o *français facile*); em seguida, trabalhar apenas com a própria literatura: edições integrais, comuns, sem qualquer adaptação em *français facile*. É

preferível começar com textos mais curtos e mais fáceis. Mais curtos, por exemplo, contos, *nouvelles*, romances breves (como *L'Étranger*, de Camus), ensaios curtos, peças de teatro (em geral, as peças podem ser lidas em cerca de três horas), etc. Textos mais fáceis, isto é, cujo léxico e/ou sintaxe não se constituem em anteparos à leitura, mas também textos com, por exemplo, um enredo que retenha a atenção do aluno e que ritme, estructure fortemente o texto (o que ajuda na leitura – leitura numa língua estrangeira, cabe lembrar).

Minha recomendação é de que a aplicação desta receita seja mantida (com adaptações) durante todos os semestres de “Língua” até o final do Curso, ou seja, da Língua Francesa III até a Língua VI ou VIII (dependendo da quantidade de semestres de “Língua” exigida pela Instituição). Mas para o sucesso da receita deve o docente estar alerta para dois aspectos.

Primeiro aspecto: é obviamente necessário que o docente desenvolva um trabalho em torno das leituras feitas em casa – um trabalho que, inclusive, obrigue os alunos a realmente ler os livros (é um autêntico dever de casa) e ajude o docente a verificar que o dever de casa foi cumprido. Pode-ser, entre outros exemplos, recorrer a discussões em aula sobre cada livro (começando com as perguntas mais óbvias: *le livre vous a-t-il plu, déplu, laissé indifférent? Pourquoi?*) ou à realização, por cada aluno, de um resumo do livro lido (exercício no qual não é aconselhado recorrer no início, por ser um pouco mais complexo e difícil); os primeiros resumos podem até ser orais, coletivos e em português (ou parcialmente em francês, alternando o português e o francês), mas os seguintes (ou, inicialmente, alguns deles) necessariamente em francês e por escrito (no início muito curtos, cada vez menos curtos a seguir). Nos níveis mais avançados, é aconselhado que a leitura de cada livro se torne motivo de elaboração de uma ficha ou de uma redação em língua francesa, permitindo assim combinar duas competências – leitura

(compreensão escrita) e redação (expressão escrita) – e o trabalho das duas no mesmo ritmo.

Segundo aspecto: o ritmo de leitura/das leituras. Em cada semestre, deve haver um certo ritmo, uma certa freqüência de leitura(s). Qual ritmo? Digamos um livro a cada quinze ou vinte dias: no quarto semestre de Língua Francesa, um livro em *français facile* a cada quinze ou vinte dias; a partir do quinto semestre, ou da metade do quinto semestre, mesma freqüência, mesmo prazo para um livro *normal*, de cerca de 250 páginas (quando o livro é mais espesso, adaptar o prazo: por exemplo, duas vezes quinze dias para *Madame Bovary*).

A questão do ritmo de/das leitura(s) é essencial, porque é necessário que o aluno leia cada dia (ou quase) e leia com uma boa rapidez: sem parar a cada palavra desconhecida (o que torna a leitura muito lenta, cansativa, enfadonha, desestimulante), mas, pelo contrário, procurando fazer uma leitura global, uma apreensão/compreensão global do que está sendo lido. Também porque é o volume de leitura(s) que transforma a leitura em um meio de aquisição da língua estrangeira: é preciso ler muito, a maior quantidade possível de páginas. Quantas páginas? Em Língua VI ou acima, digamos que a leitura de um romance de trezentas e trinta páginas a cada dez ou quinze dias (isto é, entre 650 a 1000 páginas por mês, ou seja, de 7.800 a 12.000 páginas por ano) pode ser considerada um bom ritmo para a aquisição da língua estrangeira; um romance a cada mês constitui o patamar inferior mínimo (isto é, cerca de 3.000 a 3.500 páginas por ano).

Antes de encerrar este item, devo responder a uma pergunta que me foi formulada: a maioria dos professores de literatura são contrários à adaptação das obras literárias através de sua reescritura visando um texto simplificado, mais fácil. São contrários a tal procedimento por entenderem que isso descaracteriza as obras

literárias. Não seria, portanto, um erro pedir que nossos alunos leiam livros em *français facile*?

Para conseguir dimensionar o que está em jogo, é preciso entender que há três (ou pelo menos três) casos distintos de reescritura simplificadora das obras literárias. Por um lado, existe a reescritura para produzir livros destinados ao público infantil, para adaptar certas obras literárias de forma a permitir seu acesso às crianças, problema sobre o qual não quero nem posso posicionar-me aqui. Por outro lado, há a reescritura para adultos, com o fim de, pretensamente, facilitar o acesso de certas obras literárias aos leitores de *best-sellers*: sou contrário a essa prática, pois entendo que o problema do acesso à cultura dita culta não é assim resolvido (mas sim falsificado, deturpado), sua resolução dependendo de outros meios (que passam por uma análise – política – da problemática). O que estamos discutindo é outra questão, totalmente diferente, que pode ser formulada nos seguintes termos: os professores de literatura têm toda a razão de posicionar-se contra a reescritura simplificadora das obras literárias como meio de propiciar o acesso à literatura, porque dessa forma não se abre o caminho à literatura, mas a *un ersatz*, um substituto que pretende passar por literatura, mas não é. O que discutimos e procuramos não é encontrar um *raccourci*, um atalho para aceder à literatura, mas, enquanto professores de língua estrangeira que somos, tentamos encontrar meios para ajudar, e mesmo facilitar (tornar menos difícil) a aquisição de uma língua estrangeira (em nosso caso, o francês). Resumindo: enquanto leitores de literatura, apoiamos o correto posicionamento dos professores de literatura; mas, enquanto professores de língua, recorreremos a livros em *français facile*, não para facilitar o acesso à literatura, mas como meio de acesso à leitura em francês, como meio de aquisição da competência de leitura em francês, alertando nossos alunos de

que a leitura de *Candide* em *français facile* (vocabulário básico de 3000 palavras) não substitui nem dispensa da leitura da própria obra de Voltaire.

Finalmente, ainda no item “Leitura de textos literários na aula de línguas”, devo acrescentar que sou irrestritamente a favor de que se recomende a nossos alunos que vejam filmes em francês, seja no cinema, em casa (TV, videocassete), etc. Tal prática tem pouco ou nada a ver com leitura de literatura, mas este aspecto não pode ser esquecido, pois o cinema (*sur le petit ou le grand écran*) é um poderoso instrumento de aprendizado.

A LITERATURA NO ENSINO DA CULTURA (*CIVILISATION*)

A leitura de obras ou extratos de obras literárias pode ser usada como útil e agradável complemento no estudo de tal ou qual questão de cultura francesa ou francófona. Por exemplo, sabemos todos que, quando a disciplina de Cultura aborda o século 19 e a vida social na capital francesa, os romances de Zola, entre outros, oferecem uma mina de passagens que os estudantes podem ler com proveito. Isto sem falar na possibilidade de solicitar que leiam por inteiro tal ou qual romance. Outros títulos poderiam ser levantados (basta pensar no *Le Rouge et le Noir* ou em *Madame Bovary*, em *L'Éducation sentimentale*, etc.), todos eles por demais conhecidos.

Mas não se trata apenas dos clássicos da veia realista que se prestam a este tipo de jogo. Quero aproveitar o mote para chamar a atenção sobre um fato: por possuírem raízes na época que os gerou e por exporem tais raízes, são numerosas as obras literárias que constituem uma rica fonte de material para as aulas de cultura. Foi lecionando literatura que descobri e comecei a explorar (nos dois sentidos do termo) essa qualidade peculiar das obras literárias. Por exemplo, certos poemas de

Jacques Prévert são tão repletos, carregados de dados culturais conhecidos dos leitores franceses contemporâneos mas não de meus estudantes brasileiros, que fui obrigado a elaborar um pequeno polígrafo contendo esclarecimentos sobre esses dados histórico-culturais. Quanto ao estudo de *Mémoires d'une jeune fille rangée*, de Simone de Beauvoir, permitiu a uma turma de Literatura Francesa da UFRGS penetrar na intimidade de uma família pequeno-burguesa com origens na nobreza mas em decadência social, conhecer, através de casos concretos, a educação e condição das *moças bem comportadas* de então, etc. Foi uma experiência riquíssima para o(a)s estudantes. Como, também, o foi o estudo de *Les Stances à Sophie*, de Christiane Rochefort, romance publicado em 1963, cujo enredo está localizado em outra época (os anos cinquenta ou início dos sessenta), em outro meio social, tendo como protagonista uma jovem rebelde que toma a palavra desde a primeira linha:

“Ce qu’il y a avec nous autres pauvres filles, c’est qu’on n’est pas instruites. On arrive là-dedans, sans véritable information. On trouve le machin déjà tout constitué, en apparence solide comme du roc, il paraît que ç’a toujours été comme ça [...].”

Uma rebelde cujas falas são de uma tal franqueza sobre *le machin*, que este é assim posto a nú em uma narrativa cheia de humor que, além de prender a atenção do leitor, permite ao estudante de FLE conhecer *des tranches de vie* da sociedade francesa da época.

Nas aulas de literatura, o trabalho de contextualização, o esforço para entender os dados de cultura inerentes ao texto, constitui apenas uma parte do estudo (pois a análise literária exige também uma investigação formal – se posso

assim dizer – da obra). Mas, o mesmo livro pode ser usado (em sua totalidade ou não) em aulas de Cultura Francesa e trabalhado com proveito de várias formas.

O ENSINO DA LITERATURA

No Instituto de Letras da UFRGS, os alunos do Bacharelado em Tradução são obrigados a cursar dois semestres de Literatura Francesa ou Francófona; os alunos da Licenciatura, cinco semestres. Como não vim aqui para discutir sobre as formas de ensinar literatura no ensino superior, nem mesmo sobre as diversas abordagens do ensino da literatura aos alunos de FLE, vou limitar-me à única questão que me parece pertinente debater neste momento: por que ensinar e por que obrigar o estudante – o futuro tradutor, o futuro professor de *língua* francesa – a estudar a literatura? Trata-se de uma pergunta que pode ser levantada por estudantes, pais de alunos e, mesmo, colegas docentes de outras matérias, outras áreas do saber. Surgindo em geral a partir de uma dúvida sobre a *necessidade* – ou seja, utilidade – de estudar a literatura, o questionamento procede frequentemente (embora nem sempre) de uma perspectiva utilitarista, de uma concepção pragmática do papel da escola, do ensino e do estudo.

Sem pretender esgotar a questão, vou elencar algumas respostas:

- todo e qualquer tradutor corre o risco de se defrontar com textos literários ou para-literários, para cuja tradução lhe será útil possuir algum conhecimento mínimo de literatura, alguma cultura geral; a literatura sendo, direta e indiretamente, um dos grandes portadores da cultura (*civilisation*) que a produziu, torna-se necessário ao tradutor um mínimo de conhecimento da mesma;

- creio na necessidade e importância de conhecer alguns elementos da cultura contemporânea do(s) povo(s) cuja língua está sendo estudada (e a literatura é parte dessa cultura);

- creio também na importância e necessidade de conhecer o passado – a história –, do qual é parte integrante a literatura do passado – as literaturas francesa e francófonas no caso de quem estuda a língua francesa;

- finalmente, o derradeiro argumento, o menos utilitário de todos eles, mas, parece-me, o mais importante: a literatura deve ter um espaço (essencial) na universidade e, inclusive (ou sobretudo), na escola em decorrência do papel que as instituições devem desempenhar como lugar de sensibilização artística, estética. Para ser o mais claro possível, vou me ater ao caso da escola: é a única *instituição nacional* (do Oiapoque ao Chuí) em que as crianças têm a possibilidade de ter uma iniciação artística, uma sensibilização estética⁷, de entrar em contato com as obras de artistas, de criadores, isto é, com a obra de pessoas que descobriram o que se pode fazer com palavras, com cores, com notas musicais, ou, se preferirem, pessoas capazes de criar uma exaltação sensível de *signo ascendente* (a arte!).

A essa última razão, acrescento mais uma consideração. O estudo da literatura pelo aluno de FLE lhe permite ler, ler bastante em língua francesa: romances, peças de teatro, poemas, estudos diversos sobre literatura, etc. Enfim, ler! Esta não é certamente a razão principal para justificar a presença da literatura nos currículos do FLE, somente um efeito colateral, mas de grande qualidade, ou seja, um aspecto importante do estudo da literatura, pois, como vimos, todo o estudante de FLE deve ler, ler muito, ler sempre e ainda mais!

⁷ Devo esta brilhante idéia ao Prof. Eduardo Guimarães (UNICAMP), que a formulou durante o último Encontro Nacional da ANPOLL (junho/2001).

Robert Ponge é graduado e pós-graduado em Letras pela Universidade de Paris, Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, professor do Setor de Francês da UFRGS e, atualmente, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS.

***LES LIAISONS DANGEREUSES (1782) DE CHODERLOS DE LACLOS ET
LES LIAISONS DANGEREUSES 1960 (1959) DE ROGER VADIM:
PREMIERS MOMENTS D'UNE RÉFLEXION SUR LA LITTÉRATURE,
LE CINÉMA ET L'ENTRÉE DANS LA FICTION***

Maristela Gonçalves Sousa Machado

UFPEL

Que dire en guise d'introduction d'un travail qui se penche justement sur les ouvertures, sur les commencements? Comment dévoiler un projet centré sur l'importance de tout ce qui, à l'orée d'une œuvre et d'entrée de jeu, séduit le lecteur/le spectateur en l'incitant à se frayer des voies dans la fiction?

Pour nous libérer de l'angoisse de la page blanche nous évoquerons avant tout l'hésitation d'aborder *Les Liaisons dangereuses* (1782) de Choderlos de Laclos, roman qui se présente comme un recueil de lettres et aborde les rapports de pouvoir entre deux aristocrates séduisants aux mœurs corrompues dont les aventures se résument en une série d'intrigues et de relations amoureuses. Que pourrions-nous ajouter à ce qui a déjà été écrit sur ce récit qui figure parmi les œuvres majeures de la littérature française, qui a été analysé sous de multiples perspectives dans un nombre d'études d'une valeur intellectuelle et d'une érudition incontestables? Mais il se trouve que ce roman épistolaire à voix multiples du XVIII^e siècle demeure encore aujourd'hui une œuvre ouverte à des lectures variées et contradictoires. À notre avis, l'ambiguïté est à tel point constitutive de sa composition qu'une idée relativement cohérente et unifiée du projet du texte échappe au lecteur. La composition ingénieuse, la fine ironie, la clarté et la franchise dans l'abordage d'une thématique liée aux mécanismes qui gouvernent la passion, aux moyens par

lesquels elle peut être manipulée et aux dangers auxquels s'exposent ceux qui sont persuadés de pouvoir la contrôler, rendent *Les Liaisons dangereuses* – un roman dont l'univers est étroitement lié à la société française de l'Ancien Régime – attirant pour le lecteur moderne. Du caractère fragmentaire et décousu de l'univers des *Liaisons dangereuses* se dégage une vérité subjective, partielle qui ne peut être qu'entrevue, le sens de l'œuvre demeurant indéfinissable.

Les dilemmes de notre temps liés aux conséquences de la libération sexuelle, à la compétition et à la recherche de l'autonomie de l'individu semblent trouver des échos dans les dilemmes des personnages de Laclos. Ainsi nous pensons qu'il est toujours valable d'affronter corps à corps cette œuvre majeure de la littérature française pour contribuer à la réflexion sur les raisons de sa permanence, de son image séduisante qui motive encore tant de relectures critiques contemporaines débordant le cadre du roman: pièces de théâtre, films, opéras, ballets et séries télévisuelles offrent différents supports d'adaptation aux *Liaisons dangereuses*.

Il est indiscutable que le cinéma joue un rôle essentiel dans la construction de l'imaginaire de l'homme du XX^e siècle et qu'il est devenu un grand conteur du monde contemporain. Voilà pourquoi nous avons décidé d'étudier le roman de Laclos à partir de la lecture qu'en propose Roger Vadim dans *Les Liaisons dangereuses 1960* (1959), sa première adaptation cinématographique. Nous aurions pu analyser *Dangerous Liaisons* (1988) de Stephen Frears, *Valmont* (1989) de Milos Forman ou *Cruel Intentions* (1999) de Roger Kumble, mais plusieurs raisons ont motivé le choix des *Liaisons dangereuses 1960* comme objet de notre première réflexion sur le passage des *Liaisons dangereuses* aux images. Le film de Vadim est souvent oublié ou bien cité de façon rapide, voire anecdotique, quand on aborde les adaptations cinématographiques de l'œuvre de Laclos. La réputation donjuanesque du cinéaste semble contribuer à un certain dédain par rapport à sa

filmographie. Nous croyons effectivement que certains choix du réalisateur sont discutables. Cela n'enlève pas l'intérêt pour l'analyse d'une lecture filmique qui a transposé l'intrigue du roman au XX^e siècle et que l'intensité de certains passages nous a rendue marquante lorsque nous l'avons regardée. Il y a aussi un aspect polémique qui n'est pas sans intérêt: différemment des autres lectures filmiques des *Liaisons dangereuses*, le film de Vadim a scandalisé au moment de son lancement et a suscité des réactions passionnées en France: le gouvernement a failli l'interdire et un procès de la Société des gens de lettres a obligé la société des films Marceau à ajouter le millésime (1960) au titre. Finalement, notre admiration pour la production cinématographique française, surtout celle de la période entre 1957 et 1962, a été déterminante dans le choix du corpus de notre étude des *Liaisons dangereuses* de Laclos.

Dans quelle perspective étudierions-nous le rapport entre le texte littéraire et le texte filmique? Tout d'abord nous avons emprunté à Michel Serceau sa définition de l'adaptation cinématographique:

«*Lecture* de l'œuvre littéraire, aspect de sa fortune et de son influence, elle en est une autre forme de sémiotisation, où s'inscrit et se structure une part non négligeable de l'imaginaire de l'homme d'aujourd'hui. [...] lieu d'une transformation et d'une réinterprétation constantes des interrogations véhiculées et cristallisées par les œuvres littéraires, preuve de la prégnance de la littérature, preuve que [...] le cinéma ne se nourrit pas de lui-même, qu'il n'est ni un art pur ni une symbiose des arts.»⁸

⁸ Pour cette définition ainsi que pour les autres éléments de la discussion sur l'adaptation cinématographique que nous présentons dans cette introduction, nous nous sommes fondés sur SERCEAU, Michel. *L'Adaptation cinématographique des textes littéraires. Théories et lectures*. Liège: Éditions du CÉFAL, 1999. p. 10. C'est lui qui souligne.

Le parcours de la réflexion qui aboutit à cette définition est long. Dès 1906, les emprunts du cinéma à la littérature se généralisent en Italie, aux États-Unis et en France où est fondée la Société cinématographique des auteurs. Dans les années 20, l'adaptation dominait déjà la production cinématographique pour des raisons commerciales – un film tiré d'un livre célèbre attirait plus l'attention que celui tiré d'un scénario d'auteur inconnu – et aussi parce que le recours aux œuvres littéraires de prestige contribuait à changer l'image du cinéma alors vu comme un divertissement forain: on voulait attirer le public habituel de la Comédie française aux salles de projection et, parallèlement, on évoquait le besoin de relever le niveau des masses en leur offrant à consommer la littérature sous une forme simplifiée et plus accessible.

Depuis cette époque-là, de multiples débats sur l'adaptation cinématographique mobilisent artistes, critiques et théoriciens du cinéma et de la littérature. Pendant longtemps, le cinéma n'a pas été considéré comme un véritable moyen d'expression, mais un simple relais de la littérature qui devait prendre en charge la tradition romanesque. On réduisait le film à sa structure narrative ignorant sa nature pluricodique, la multiplicité de ses modes de sémiotisation et ce n'est qu'à partir des années 1950 que le débat se centre sur la question de l'autonomie du langage cinématographique et sur la liberté du cinéaste à l'égard du texte écrit.

Les rapports entre littérature et cinéma sont objet d'études universitaires depuis quelque temps (l'analyse filmique a fait son entrée à la Sorbonne en 1948 et y est devenue une discipline universitaire en 1968) et le débat sur le passage du littéraire au filmique se développe encore aujourd'hui. En 1999, *Eyes Wide Shut* de Stanley Kubrick, *Le Temps retrouvé* de Raoul Ruiz et *La Lettre* de Manuel de Oliveira, adaptations de *Traumnovelle* d'Arthur Schnitzler, du *Temps retrouvé* de Marcel Proust et de *La Princesse de Clèves* de M^{me} de La Fayette ont eu un succès éclatant

auprès du public et de la critique en France. La qualité de ces films et le fait que leurs réalisateurs aient profondément revitalisé les textes littéraires adaptés, ont animé encore plus cette discussion qui, aujourd'hui, se trouve ancrée dans la reconnaissance de la spécificité du récit filmique.

Si le roman, grand pourvoyeur de scénarios, et son adaptation partagent la fonction narrative, le film a des caractéristiques intrinsèques qui font devenir peu rentables la recherche d'équivalences ponctuelles entre les deux œuvres et l'idée de fidélité au texte littéraire. Produit d'une dialectique entre l'œuvre littéraire et le contexte socio-historique de la réalisation, l'adaptation cinématographique est une pratique complexe, située à la confluence ou plutôt à l'intersection entre deux langages, entre deux arts. Une étude du passage du littéraire au filmique doit aborder la prise de position du réalisateur face au roman, la façon critique dont il l'interprète et le recrée par l'intermédiaire d'un nouveau médium (l'image), sans néanmoins occulter le texte d'origine. Cette traduction créative illumine souvent le roman, amplifie sa signification et met à l'épreuve sa pérennité.

Selon notre hypothèse de travail, l'étude d'une adaptation cinématographique nous donnerait l'opportunité de nous pencher sur *Les Liaisons dangereuses* de Laclos à partir de la perspective envisagée par Michel Serceau: l'adaptation est une «*lecture* et une *interprétation* de l'œuvre littéraire» et aussi «*réception* de cette œuvre».⁹ «Interprétation» se comprend ici non pas comme l'opération qui consiste à dégager du texte un sens unique et définitif, mais comme procès de lecture, de production de sens déterminée par les codes cinématographiques, par les savoirs et le discours liés au contexte social, par le réseau d'œuvres littéraires et cinématographiques produites dans le même champ historique et culturel et par l'expression de la création individuelle du cinéaste.

⁹ Ibidem, p. 70. C'est lui qui souligne.

Sous cette optique et à partir de notre lecture des *Liaisons dangereuses* (1782) de Laclos, nous nous sommes décidés de nous pencher, dans ce mémoire, sur la lecture qu'en réalisent *Les Liaisons dangereuses 1960* de Vadim. Comme nous l'avons annoncé, nous nous sommes décidés d'analyser le récit filmique comme une interprétation du récit écrit et confronter les choix du réalisateur avec notre analyse du roman. Par souci de rigueur et de délimitation du corpus de notre étude, nous avons choisi d'étudier le livre et le film à partir d'un fragment textuel: l'ouverture, moment stratégique pour l'adhésion du lecteur/spectateur à l'univers narratif. Cette démarche nous pourrait nous permettre de réfléchir à la question du passage du littéraire au filmique dans ces moments initiaux d'entrée dans la fiction sans néanmoins perdre de vue les rapports que ces fragments textuels établissent avec la totalité de chacune des œuvres étudiées.

Ainsi nous nous sommes décidés d'aborder l'ouverture des *Liaisons dangereuses* de Laclos, plus spécifiquement, les éléments – le titre, le sous-titre, l'épigraphe, l'«Avertissement de l'Éditeur», la «Préface du Rédacteur» et les notes infrapaginales – qui composent le paratexte du roman, selon la définition de Gérard Genette, «ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public». Seuil, frange du texte imprimé, zone indécise «entre le dedans et le dehors, sans limite rigoureuse, ni vers l'intérieur (le texte), ni vers l'extérieur (le discours du monde sur le texte)»¹⁰, le paratexte commente et définit le texte, en même temps qu'il fournit au lecteur des informations souvent déterminantes pour sa lecture.

Pourquoi avons-nous choisi les éléments paratextuels pour étudier l'ouverture des *Liaisons dangereuses*? Parce qu'il s'agit d'un fragment constitutif (nous pensons surtout aux préfaces et aux avertissements) des romans épistolaires du XVIII^e siècle

¹⁰ GENETTE, Gérard. *Seuils*. Paris: Seuil, 1982. p. 7.

avec deux fonctions fondamentales: justifier la publication d'un texte prétendu personnel, non littéraire, non destiné à la publication par l'argument de la valeur morale ou littéraire et, deuxièmement, échapper aux accusations d'immoralité et à la censure de l'époque. Le titre, le sous-titre et l'épigraphe renforcent cette fonction et, quoique les notes infrapaginales ne fassent pas partie de l'ouverture du roman, nous trouvons qu'elles s'intègrent parfaitement à la stratégie du paratexte des *Liaisons dangereuses*. C'est d'ailleurs ce qu'affirme Genette: «le discours de la préface et celui de l'appareil de notes sont dans une relation très étroite de continuité et d'homogénéité».¹¹

L'importance du paratexte tient aussi à ce que ce fragment du livre réalise le passage du silence à la parole, d'une absence à l'œuvre, sans que cela signifie, comme le remarque Raymond Jean, le passage du néant à l'être: «Aucune œuvre littéraire ne s'édifie sur le néant et le conditionnement historique, idéologique, intellectuel [...] qui ne la précède ne saurait être défini comme un néant».¹²

Nous avons essayé de répondre à des questions qui nous semblent fondamentales: comment Laclos dialogue-t-il avec les romans de l'époque qui traitaient aussi du danger des liaisons,¹³ avec *La Nouvelle Héloïse* de Jean Jacques Rousseau, roman cité à l'épigraphe du roman («J'ai vu les mœurs de mon temps, et j'ai publié ces lettres»)? Le texte renvoie-t-il à ses éléments paratextuels? Et surtout, comment ces éléments paratextuels dialoguent-ils entre eux et avec l'ensemble du récit pour annoncer la construction polyphonique des *Liaisons dangereuses* et pour intervenir dans celle-ci?

¹¹ GENETTE. *Seuils*. Op. cit., p. 294.

¹² JEAN, Raymond. «Ouvertures, phrases-seuils». *Critique*, n° 288, mai, 1971 p. 421.

¹³ Sur la tradition romanesque qui «peignant les mœurs séculaires, dénonce les tares de la société, et spécialement les rencontres dangereuses», voir VERSINI, Laurent. «Le Roman le plus intelligent». *'Les Liaisons dangereuses' de Laclos*. Paris: Champion, 1998. p. 34-40.

Nous avons choisi ensuite d'étudier les séquences initiales des *Liaisons dangereuses 1960*. L'ouverture des films se compose souvent (c'est le cas du film de Vadim) du *générique*, qui conventionnellement nomme le film en inscrivant son titre, puis des informations sur tout ce qui concerne sa fabrication: le réalisateur, les scénaristes, les acteurs, les techniciens, les institutions, les technologies, les indications relatives au lieux du tournage. Comme zone d'adaptation à l'œuvre, le générique joue un rôle médiateur pour le public et assure le passage du monde de la réalité à celui de la fiction.¹⁴ Nicole de Mourgues le compare à une introduction au film, «l'équivalent d'une préface ou d'un avertissement», dont la «fonction première consiste à livrer le maximum d'informations sur l'œuvre (genèse, source, genre, récompenses obtenues), à la situer, à guider le spectateur, à le mettre dans l'ambiance du film».¹⁵ En plus de sa fonction informative, le générique cherche à plaire, à séduire et il n'est pas extérieur au texte filmique, au contraire, il s'intègre au film comme une séquence à part entière. Pour Christian Metz, le générique présente «une claire parenté avec ce que Gérard Genette, dans le domaine de l'écrit, nomme le paratexte [...]», mais le film est un spectacle et, à l'écran, dit-il, «les mots écrits se 'gonflent' d'une musique captatrice ou d'un bout d'intrigue en arrière plan, qui leur communique une allure tragique, plaintive ou affairée, mais de toutes façons un air d'importance».¹⁶

Ainsi, nous avons décidé de nous pencher sur les trois séquences qui composent le générique des *Liaisons dangereuses 1960*, et d'en faire le découpage, l'analyse et la lecture croisée entre le récit écrit et le récit filmique. Comment Vadim a-t-il fait l'appropriation des thèmes et des formes littéraires, la recontextualisation des

¹⁴ Le générique est situé fréquemment en position inaugurale, mais parfois en position finale ou repartit au début et à la fin. Nous parlons ici du générique de début, appelé parfois «prologue» ou «prégénérique».

¹⁵ MOURGUES, Nicole de. *Le Générique de film*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1994. p. 74.

¹⁶ METZ, Christian. «Préface». In: MOURGUES. Op. cit., p. 8.

Liaisons dangereuses dans le cadre socioculturel de la France à la veille des années 1960? Quelle données du roman a-t-il choisies pour construire ces moments initiaux où le spectateur reçoit, d'habitude, les premiers éléments d'une connaissance – une situation, une époque, un espace, une intrigue? Quel est l'apport créateur de la lecture de Vadim et quelle signification donner aux écarts avec le texte initial?

Le désir de répondre à ces questions nous a stimulés à élaborer le projet qui a abouti à la réalisation du mémoire « L'art des Lumières et le roman des lumières – *Les Liaisons dangereuses 1960* de Roger Vadim: une lecture filmique des *Liaisons dangereuses* (1782) de Choderlos de Laclos » présenté en décembre 2000 dans l'Instituto de Letras de l'Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, sous la direction du Prof. Dr. Robert Ponge et du Prof. Dr. João Manuel dos Santos Cunha.

Maristela Gonçalves Sousa Machado é graduada em Letras pela Unicamp e mestre em Literaturas francesa e francófonas pela UFRGS. Sua dissertação intitula-se «L'art des Lumières– *Les Liaisons dangereuses 1960* de Roger Vadim: une lecture filmique des *Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos (1782)». Tem cursos de especialização em literatura inglesa no The City Literary Institute e no Morley College em Londres. Foi professora da Aliança Francesa de Campinas e, atualmente, leciona língua e literatura francesa na UFPel. Tem se dedicado à pesquisa na área de literatura e cinema, leitura e literatura no ensino de FLE.

O FRANCÊS NA ESCOLA: CONJUGANDO LÍNGUA E LITERATURA

Isabella Mozzillo

UFPEL

Contrariando as alarmantes previsões de que a leitura e a escrita deixariam de ser essenciais para a comunicação e de que se leria cada vez menos porque a imagem e o som se sobreporiam à informação e à veiculação impressa, constata-se nos dias de hoje que a língua escrita e a conseqüente leitura encontram-se fortemente presentes nos mais variados níveis e contextos culturais da maioria das sociedades.

De fato, é inegável a grande valorização dos saberes de produção escrita e, mais do que nunca, a proeminência da palavra impressa. Meios de comunicação tradicionais, como os jornais, servem-se diariamente da Internet para divulgar mais eficiente e rapidamente seus produtos. A correspondência pessoal feita por carta, em decadência desde a democratização do telefone, ressurgiu com força através do fax e do correio eletrônico. Outras maneiras de ler e de escrever aparecem e exigem adaptação dos usuários das novas tecnologias.

Assim, ainda que os computadores e demais aparelhagens não sejam, por enquanto, de uso corrente entre a população de nosso país, faz-se necessário que a prática eficaz da escrita e da leitura deixe de ser privilégio de poucos e que a capacidade de empregar com qualidade os instrumentos de comunicação escritos sejam estendidos a todos.

Um dos principais papéis que a escola deve desempenhar neste sentido é o de desenvolver a aprendizagem das novas formas de comunicação, de produção e

de consumo através da escrita. Entretanto, para que isso ocorra ninguém pode desconsiderar que a paixão intensa e irreversível pela leitura e por seu objeto tradicional de veiculação, o livro, deve ser promovida de forma prazerosa e eficiente.

Em nosso caso, o de professores de língua estrangeira, e mais especificamente, de francês, não podemos esquecer que aprender uma língua estrangeira na escola é um processo que faz vacilar os fundamentos identitários dos indivíduos.

Ocorrendo em situação artificial, em ambiente exolíngüe, não é um processo harmonioso e pode, inclusive, ser violento. Precisamos, portanto, “desestrangeirizar” rapidamente a língua, a fim de deixar os alunos à vontade logo de início, de tranquilizá-los diante de algo tão novo e ameaçador.

Nesse sentido, ensinar uma língua estrangeira precisa ser um ato entusiasmado e criativo. Sabe-se que o ambiente ameno e instigante da sala de aula auxilia a desenvolver a imaginação, a fantasia, a criatividade, a sensibilidade, e o gosto pela cultura que tal língua veicula.

Dominando já sua língua materna, sabendo ler em português, o estudante pode sentir-se à vontade diante do livro, diante dos materiais escritos e sonoros com que se depara. Tal processo pode também ser revertido para a aula de língua materna: acostumado a ler em francês, será capaz de transpor suas habilidades para a leitura em português.

Fundamental é levar o estudante do ensino fundamental e médio a ser um sujeito ativo, capaz de dominar técnicas e de empregar estratégias para atingir a competência de leitura. Dessa forma, estará preparado para encontrar a informação que lhe seja relevante, para formular interrogações a respeito do que lê, para interpretar documentos de forma autônoma, processo este que implica o

desenvolvimento integrado das competências lingüística, discursiva e sócio-cultural.

Embora a limitação lingüística do aluno iniciante em língua estrangeira possa impedi-lo de saborear detalhes, de captar nuances, de ter uma maior fruição estética, o contato precoce com o literário possibilita o prazer intelectual de descobrir, de reconstituir o sentido, os múltiplos sentidos de toda leitura.

A crença de muitos professores na impossibilidade de introduzir a literatura durante a fase rudimentar do aprendizado da língua estrangeira restringe o contato com a palavra escrita com objetivo estético e relega a leitura para um momento indefinido no futuro. Contudo, múltiplas experiências em sala de aula demonstram que é possível levar o ensino às últimas conseqüências, já que a inclinação pela palavra provém do mundo emotivo, do sentimento, do desejo.

Evidentemente, o aluno iniciante no estudo da língua estrangeira não estará habilitado para ler qualquer tipo de texto. Existem, entretanto, possibilidades variadas de introdução desde o começo da escolaridade de textos literários visando uma formação global, cujo principal objetivo é o desenvolvimento cognitivo, base para eventuais estudos posteriores aprofundados.

Dentro desse enfoque, deve-se propiciar a gradual passagem da leitura seletiva - compreensão global e retirada de informações pontuais - à leitura integral com função crítica.

Considerar que a literatura é sofisticada demais para os alunos iniciantes em língua estrangeira significa excluir os alunos da comunicação literária, fato que ocorre seguidamente devido à resistência em aceitá-los com suas condições reais de leitura.

Não se pode desconsiderar que a leitura é uma atividade indissociável da completa aprendizagem da língua estrangeira. Além da função óbvia da aquisição

de novas formas lingüísticas, promove um maior contato com a língua na sua expressão mais sutil e requintada, veiculando elementos de outra civilização, de outros sentimentos e visões de mundo. Desenvolve, outrossim, o raciocínio, o espírito crítico e as habilidades lingüístico-cognitivas em geral.

Para que tal processo aconteça de maneira natural, é preciso levar em consideração constantemente o prazer do leitor: mostrar-lhe que não está impedido de usar sua imaginação e que suas emoções contam. Assim, criará o costume a fazer reflexões intelectuais e de usar seu raciocínio em questões outras que não as de mera interpretação, cujas respostas, após rápida leitura, são evidentes. Saberá também que ser capaz de ler eficiente e criticamente é essencial à vida acadêmica e profissional de qualquer pessoa.

Apesar do lamentável estado de nossas bibliotecas escolares, onde muitas vezes não há simplesmente livros em francês, apesar da perda de prazer que trazem os livros fotocopiados, a literatura é fator primordial dentro da dimensão pedagógica.

No Brasil, a história da leitura do texto literário na escola começa pelo livro didático, com a retirada de excertos pretextando invariavelmente a realização de outras atividades. Na sua maior parte, os livros têm como objetivo a elaboração de fichas de leitura, de forma que tudo possa sempre ser mensurado dentro de uma instituição que quer manter o *status quo* da sociedade, que pretende homogeneizar e controlar a aquisição do saber.

O texto costuma então, dentro do material didático-pedagógico, ter um sentido único, o do professor ou o do livro didático. As coletâneas nem sempre são variadas, abrangentes ou atualizadas.

Sabe-se que a leitura bem-sucedida acontece dentro de um processo interativo que envolve, não só a informação formalmente veiculada pelo texto, como também o que o leitor conhece previamente.

Para relativizar os pontos de vista torna-se, portanto, imperioso discutir com outros professores, ler crítica de várias épocas, diversificar as atividades com os alunos em sala de aula.

As abordagens do texto literário devem deixar de ser as tradicionais em que o leitor fica passivamente repetindo, mas tampouco devem ser impressionistas demais, o que propicia que o leitor se afaste sobremaneira do texto. Convém que os alunos consigam se aproximar do texto instrumentalmente a fim de aprender a participar da obra literária. Todo texto contém orientações dirigidas ao leitor para que ele desempenhe seu papel, para que vá formulando hipóteses globais que serão ou não confirmadas à medida que siga a leitura, à medida que vá analisando o formato do documento, os títulos e os demais elementos de suporte.

Não é suficiente explicar o vocabulário desconhecido, o cenário ou o contexto literário, é preciso ver objetivos mais específicos que relacionem língua e sentido literário do texto: qualquer abordagem textual começa pelo comentário, retiram-se dele as primeiras impressões tanto lexicais como globais, bem como o tipo, a identificação de personagens, o ambiente, a época, e algumas hipóteses sobre o sentido que serão verificadas logo a seguir.

Cada texto em particular pode prender a atenção dos alunos pela sonoridade, pelo ritmo, pelo tema, pelos personagens, pelas reflexões que promove, inclusive pelos conflitos muitas vezes incompreensíveis para nossa época. Importante, assim, é tentar prever a recepção provável do texto pelo grupo, sem subestimá-lo, ajudando-o a compreender a partir da língua e da cultura estrangeiras, bem como desde suas próprias experiências pessoais. Nesse momento, tanto o

professor quanto os alunos podem contribuir com sua própria experiência da língua estrangeira e da cultura para interpretar e ir formulando os sentidos possíveis.

A leitura, como se pode observar, não se limita à relação entre o leitor e o código lingüístico, há outras competências em jogo tais como a história pessoal, a ideologia, as crenças, o conhecimento de mundo. O aluno-leitor constitui o jogo de significações, a pluralidade de pontos de vista no momento de ler.

Essa construção/reconstrução de sentidos pode ser abordada a partir de formatos já conhecidos com o intuito de desenvolver nos alunos as competências iniciais de análise literária, assim como a capacidade de identificar procedimentos lingüísticos específicos a cada texto.

Um pacto de leitura na sala de aula poderá contribuir para que os alunos que iniciam o contato com a atividade literária pouco a pouco atinjam um nível em que possam gozar dos prazeres da leitura, inclusive em língua materna, de forma natural, sendo capazes de deixar de lado o temor e montar com facilidade a arquitetura dos textos, inferindo aspectos culturais, sociais e políticos ali presentes.

Sabe-se que a surpresa desestabiliza os alunos positivamente: o insólito e o inesperado contribuem para isso estimulando-os a ler cada vez mais. Assim, indo do mais fácil ao mais sofisticado, introduzir textos autênticos em francês que sejam estimulantes e adequados à idade dos estudantes significa proporcionar um progressivo acesso ao patrimônio cultural francófono.

Através de jogos de aquecimento ou desbloqueio, por meio do trabalho individual ou por equipe com o texto literário escrito ou gravado, pode-se estimular a brincadeira com a língua, pode-se promover exercícios lúdicos variados, atividades de liberação, de escuta, de reprodução, de criação a partir de modelo, de recriação e transcrição livres. A intertextualidade, o texto em contato com outros textos, permite variação nas abordagens de compreensão.

Juntamente com os diálogos realistas de métodos comunicativo-interativos que facilitam o trabalho de dramatização-simulação-improvisação, é possível introduzir textos literários com os quais se possa fazer um trabalho semelhante.

Temos à disposição um excelente banco de diálogos altamente interessantes no teatro e no romance. Aliás, a história do ensino de línguas estrangeiras nos mostra que a expressão dramática sempre esteve ligada ao aprendizado lingüístico. O teatro, ao imitar a realidade, tem uma complexidade particular, pretendendo-se reproduzir dos fatos lingüísticos com fidelidade, o que oportuniza tanto a análise dos seus próprios diálogos como a imitação dos mesmos em situações orais ou escritas em sala de aula.

Por outro lado, a poesia, lamentavelmente tão pouco utilizada, apresenta uma expressão original que valoriza o trabalho de memorização, a passagem do sonoro ao visual e vice-versa.

Assim, a presença da literatura oral em sala de aula proporciona prazer, desenvolvimento do afeto, exercício do lúdico na exploração de provérbios, adivinhações, cantigas de roda, poemas, epopéias, contos de fada, trava-línguas, charadas, lendas, canções folclóricas.

Da mesma forma, as novelas policiais, constituídas de diálogos, assim como os “faits divers”, podem ser altamente motivadores no exercício da leitura dos principiantes, já que facilitam o primeiro contato e apontam para textos de caráter mais polissêmico. As histórias em quadrinho, reproduzindo ou não livros consagrados, são também fonte de prazer e propiciam atividades gráficas e verbais de criação e fantasia.

Atividades como o resumo fiel ou criativo, a mímica, o desenho, os comentários orais, as novas versões facilitam a fruição e preparam para uma fase

posterior de passagem ao texto escrito, de análise de seqüências, de personagens, de situações, de diálogos, inclusive de lições de moral e de comportamentos distintos dos nossos.

Também é interessante estimular atividades de invenção de palavras em contexto literário, o exercício surrealista da escrituras automáticas, do “cadáver delicioso”, de modo a que se promova o surgimento do *non-sense* apresentado de forma atraente.

O humor representa, portanto, um material de trabalho consistente e dinâmico que promove um conjunto de atividades de leitura elaboradas com base em necessidades específicas dos alunos.

O riso, considerado muitas vezes como uma perturbação à atividade didática, deve ser estimulado como um elemento favorecedor da situação de aprendizado, deve ser estimulado em sala de aula para que a descontração promova uma abertura aos novos conhecimentos.

A utilização eficaz de qualquer estratégia de leitura dependerá sempre de um objetivo. Para isso, a leitura pode ser explorada, desde a etapa preparatória até o acompanhamento final, através de uma série de atividades lúdico-cognitivas.

É gratificante realizar atividades de ilustração gráfica e de expressão das sensações experimentadas ao ouvir qualquer trecho de música erudita ou popular de acordo com a leitura feita, promover a apresentação de filmes como introdução ao livro e vice-versa, bem como proceder à análise da tradução ao português da mesma obra.

Tendo por objetivo construir e consolidar conhecimentos lingüístico-literários na língua estrangeira, é preciso, em fim, desenvolver um conjunto de estratégias de leitura, de atividades de compreensão textual, de expansão de

vocabulário e de revisão de tópicos relevantes de gramática contextualizada, de uma maneira ágil, leve e eficaz.

Esperamos estar contribuindo de alguma forma para o implemento da leitura em francês e em outras línguas estrangeiras desde as séries iniciais do ensino fundamental do sistema educacional brasileiro.

Bibliografia consultada

BOGAARDS, Paul. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier/Didier, 1991.

BOYER, Henri, BUTZBACH, Michèle & PENDANX, Michèle. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International, 1990.

COSTA, Daniel N. M. da. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU, EDUC, 1987.

DABÈNE, Louise et alii. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier, 1999.

KRAMSCH, Claire. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier/Didier, 1991.

Isabella Mozzillo é professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) nas áreas de Língua Francesa e Lingüística Aplicada ao ensino do francês. Fez seu Mestrado em Letras na UCPEL, sendo o título de sua dissertação “Traição lingüística e lealdade cultural – A alternância de código no discurso bilíngüe”. É Doutor em Letras pela PUCRS e sua tese denomina-se “Sobre a natureza da conversação bilíngüe: uma abordagem via Teoria da Relevância”.

Tem várias publicações nas áreas de ensino de línguas e de bilingüismo, além de dedicar-se a traduzir e a verter textos em francês e em espanhol.

VOGAIS DO FRANCÊS: Uma Proposta de Trabalho

Cíntia da Costa Alcântara

Professora da Rede Estadual de Ensino
Mestre em Letras pela UCPeL
Doutoranda em Linguística Aplicada pela PUCRS

Resumo

Na aprendizagem do francês como língua estrangeira (LE), os obstáculos enfrentados pelos alunos concernem, o mais das vezes, ao quadro das vogais desta língua, sejam elas orais, / y O ↴ /, presentes em palavras como *sal[y]t* ‘*salut*’, *p[O]* ‘*peu*’, *fl[↴]r* ‘*fleur*’, ou nasais / ẽ /, / ɔ̃ /, / ɑ̃ /, realizadas em vocábulos como *lap[ẽ]* ‘*lapin*’, *t[ɔ̃]* ‘*ton*’, *ch[ɑ̃]ter* ‘*chanter*’. Em termos fonéticos, as dificuldades dizem respeito à produção e à percepção desses sons.

Cabe ao professor de LE, enquanto conhecedor dos sons da língua-alvo (de aprendizagem) do ponto de vista de sua função na fala (Fonologia), bem como de sua produção (Fonética), disponibilizar aos alunos ferramentas capazes de ajudá-los a vencer as barreiras ‘sonoras’ entre a sua língua materna (LM) e a LE.

O presente trabalho sugere algumas práticas pedagógicas que podem auxiliar o professor de língua francesa em sua tarefa de guiar os alunos rumo à descoberta das peculiaridades dos sons vocálicos do francês, e o conseqüente domínio deste sistema.

Introdução

Em função do público a que se destina o presente trabalho, professores ou futuros professores de francês como LE, é necessário fazer algumas considerações preliminares.

Primeiramente, revisaremos os conceitos de Fonética e Fonologia, e o porquê de referirmos a segunda disciplina em um texto cuja proposta é auxiliar os professores em seu trabalho com as vogais orais e nasais do francês em sala de aula, em termos fonéticos. Em um segundo momento, faremos uma exposição do quadro das vogais do francês, relacionando-as com as do sistema vocálico da língua portuguesa, com o objetivo de mostrar o que nos parece ser a origem das dificuldades enfrentadas pelos falantes nativos do português em processo de aquisição do francês como LE. E finalmente proporemos algumas práticas pedagógicas que possam ajudar os professores de francês como LE, em se tratando do ensino das vogais desta língua.

1. Fonética e Fonologia: sua importância no ensino de LE

São inegáveis as contribuições da Fonética para o ensino de línguas estrangeiras. Portanto, acreditamos que retomar alguns conceitos relativos a esta ciência não seria improfícuo para o professor ou futuro professor de LE, passando logo após a tratarmos da Fonologia.

Fonética é o estudo do som produzido pelo aparelho fonador utilizado na fala, sem se importar com a sua função ou significado. Este estudo compreende três ramos: a **Fonética Articulatória**, a **Fonética Perceptual** ou **Auditiva** e a **Fonética Acústica** ou **Física**.

A **Fonética Articulatória** estuda a produção (articulação) dos sons utilizados na linguagem, o que envolve um conhecimento do aparelho fonador.

A **Fonética Perceptual** ou **Auditiva** analisa como se dá a percepção do som pelo ouvido humano sob o enfoque articulatório e acústico.

A **Fonética Acústica** ou **Física** examina a transmissão dos sons, com a utilização de dados da física acústica.

Fonologia é a ciência que se dedica ao estudo dos sons utilizados na fala do ponto de vista de sua função. Todas as línguas têm um conjunto de sons realizados pelos falantes (fonética) e seus fonemas (unidades mínimas dotadas de significado). E porque as línguas têm esse comportamento, não podemos esquecer, quando do

ensino de uma língua estrangeira, que estamos lidando não somente com o que é fonético, mas também com o que é fonológico.

Assim, o conhecimento pelo professor de LE do que é fonológico e fonético na língua que ensina, certamente irá ajudá-lo não só a detectar os problemas enfrentados pelos alunos, no que se refere aos sons estrangeiros, mas a direcionar o seu trabalho a fim de tentar solucionar tais problemas. Obviamente não se pode esquecer de que, em se tratando de encontrar os instrumentos adequados para o ensino/aprendizagem de uma LE, outras áreas estarão auxiliando o professor, como a didática.

2. O Sistema Vocálico do Francês

De acordo com a visão tradicional, o sistema de vogais do francês abrange 16 unidades mínimas portadoras de significado, ou seja, 16 fonemas, em (1). Os dados do francês contemporâneo apontam, contudo, para um enxugamento do sistema vocálico.

(1) *Quadro do sistema vocálico do francês (versão tradicional)*

	Anterior		Central	Posterior	
	não-arredondado	arredondado	arredondado	arredondado	
alta	ɪ	ʏ		ʊ	
média-alta	ɛ	ø		o	
média-baixa	E	Ê	↔	□	◻
baixa	α			A	Ã

(cf. Abry e Chalaron, 1994: 21)

Segundo Abry e Chalaron (1994), o fenômeno de supressão de alguns desses fonemas (1) ocorre em virtude da evolução do francês standard contemporâneo rumo a uma classificação vocálica que comporta 13 vogais, em (2).

(2) *Quadro do sistema vocálico do francês (versão não-tradicional)*

	Anterior		Posterior
	não-arredondado	arredondado	arredondado
alta	ɪ	ʏ	ʊ
média-alta	ɛ	ø	o
média-baixa	E Ē	↵	◻ ◻̃
baixa	α		Ã

O que se observa na língua é uma preferência por [a] em lugar de [A], [Ē] em lugar de [↵] e [O] ou [↵] em lugar de [↔].

Passemos a uma análise em separado das vogais orais e nasais do francês.

2.1 As Vogais Orais

O francês, seguindo uma tendência inovadora (3), registra dez fonemas em lugar de doze – conforme a classificação tradicional – excluindo /↔/ e /A/ do sistema e dando-lhes “status” de variantes alofônicas.

(3) *Quadro das vogais orais do francês*

	Anterior		Posterior
	não-arredondada	arredondada	arredondada
alta	i	y	u
média-alta	e	ø	o
média-baixa	ɛ	œ	◻
baixa	a		

(Wioland & Pagel, 1991: 26)

No plano fonológico, o grupo das vogais frontais arredondadas, / **y ø œ** /, em (2), é o que torna o francês diferente do português. Em outras palavras, embora

ambos os sistemas contenham vogais frontais não-arredondadas / i e E /, somente o francês possui as arredondadas.

No plano fonético, as frontais arredondadas¹ envolvem dois movimentos articulatórios simultâneos, a projeção do corpo da língua para frente, ou seja, a anteriorização (ou frontalidade) e o arredondamento dos lábios, movimentos estes jamais produzidos simultaneamente por falantes nativos do português. As vogais deste sistema ou são produzidas de forma **anteriorizada** e sem arredondamento (cf. m[i]to, v[e]rde, querm[E]sse), ou com arredondamento mas sem **anteriorização** (ou **frontalidade**) (cf. c[o]ne, p[õ]te, [u]rso). Tais considerações apontam para o fato de a complexidade dos movimentos concomitantes de frontalidade e arredondamento – identificadores das vogais [y], [ø], [œ] – ser superior àquela encontrada no português do ponto de vista articulatório e perceptual, gerando, logo, problemas para os aprendizes brasileiros do francês.

2.2 As Vogais Nasais

O francês possui teoricamente quatro vogais nasais, / ẽ /, / õ /, / Ã / e / õẽ /. Entretanto, para fins de comunicação oral, as vogais necessárias e suficientes são / ẽ /, / õ /, / Ã /², em (4). Tal elencamento leva em consideração o fato de a nasal / õẽ / estar sendo preterida à vogal / ẽ / no francês standard contemporâneo.

(4) Quadro de vogais nasais do francês

	Anterior	Posterior
	não-arredondada	arredondada
baixa	ẽ	õ Ã

As vogais nasais do francês são entendidas como vogais nasais puras, em função de sua existência fonológica (cf. /bõ/ 'bon') diferentemente do português,

¹ A grande complexidade das frontais arredondadas é confirmada em Maddieson (1984). Nesta obra, 94% das línguas analisadas – perfazendo um total de 317 – possuem vogais frontais não-arredondadas, restando, para as arredondadas, somente um percentual de 6% de frequência nas línguas. Semelhante dado é de extrema importância, visto mostrar o quão incomuns e complexas são esses elementos vocálicos.

² Essa visão não é pacificamente aceita. Grevisse (1993) defende a idéia de que seria abusivo criticar-se como regional a pronúncia [õẽ] e impor-se um empobrecimento fonológico àqueles que continuam a distinguir a vogal nasal frontal arredondada / õẽ / da frontal não-arredondada / ẽ /.

em que a nasalidade fonológica é sempre resultado de uma seqüência de vogal oral e elemento nasal, na mesma sílaba (e.g. c/aN/to) . A nasalização em ambos os sistemas implica mudança de significado, porém cada um deles tem sua própria versão para o fenômeno, detalhamento este que não é contemplado no presente estudo.

Em termos fonéticos, as vogais nasais francesas são pronunciadas sem apêndice consonantal de caráter nasal ou ditongação, como ocorre em português (e.g. a[n]terior, bat[õ̃]). Entende-se assim o porquê de a reprodução e a produção das vogais nasais do francês constituírem um dos problemas dos falantes nativos do português, enquanto aprendizes de língua francesa.

Pode-se sintetizar este item, elencando-se as características do sistema vocálico do francês, mostrado em (2): a frontalidade (oito são frontais: / i e E /, / a /, / ψ O ↵ /, / Ê Ñ Ã /), a nasalidade (três são nasais: / Ê Ñ Ã /) e o arredondamento dos lábios (oito são arredondadas: / ψ O ↵ /, / Ñ Ã /, / υ o /). Acrescenta-se que a pronúncia dessas vogais exige uma tensão muscular superior àquela necessária para a articulação das vogais no português. Essas informações podem ser utilizadas como ferramentas capazes de auxiliar os alunos na apropriação do novo idioma.

3. Uma Proposta de Trabalho

Quando se trata de reproduzir os sons de uma dada língua, sempre temos de ter em mente dois aspectos *produção e percepção dos sons*. A produção (articulação) dos sons desconhecidos envolve primeiramente a sua percepção, ou seja, a interpretação da realidade física pela intervenção da atividade mental sobre o processo auditivo.

Propõe-se assim trabalhar as vogais do francês sob o enfoque da produção e, obviamente, da percepção, através de atividades diversificadas que permitiam aos alunos familiarizarem-se com os sons do francês, apropriando-se deles de forma gradativa. As diversas sugestões aqui colocadas devem ser entendidas não como fórmulas capazes de transformar nossos alunos repentinamente, senão como ferramentas que os auxiliarão no processo de descoberta perceptual e articulatória dos sons ausentes do seu sistema fonológico. Processo este que pode ser comparado a uma complexa engrenagem que tem de ser cuidadosamente estudada. É importante lembrar que, **em se tratando de LE, a tendência dos falantes nativos de uma dada língua é utilizar aquilo de que dispõem em seu sistema lingüístico,**

simplificando de maneira inconsciente o que lhes parece de uma complexidade superior àquela encontrada em sua LM.

O caminho trilhado para que se chegasse às atividades propostas – no contexto do ensino/aprendizagem do francês como LE, mais especificamente quanto às vogais do francês –, está baseado na obra de Guimbretière (1994), em que são mostradas as etapas que devem ser seguidas pelo professor a fim de tornar menos difícil aos alunos a tarefa de apreensão da LE.

Assim, a primeira parte do trabalho, ou **fase 1**, como a denominamos, é a etapa da ‘escuta’ cujo objetivo é a familiarização dos alunos com os sons estrangeiros, levando-os a se concentrarem sobre as particularidades desses sons, ou seja, a percebê-los e a discriminá-los. Aconselha-se, pelo menos nesta fase inicial de contato com a língua, que não sejam propostas, de uma só vez, duas atividades distintas, como ouvir e produzir um som, porque os alunos tenderão a se preocuparem mais com o que vão produzir do que com o que vão ouvir, dificultando-lhes a chegada ao objetivo. As atividades podem contemplar a escuta de pequenos textos (cf. poemas, provérbios, receitas culinárias, canções (trechos), etc.), a utilização de diversos tipos de jogos ‘fonéticos’ cuja complexidade pode ser ‘dosada’, de acordo com o nível de adiantamento dos alunos. Podemos propor também listas de palavras (cf. nomes de rios, de artistas famosos, de perfumes, de profissões, etc.), que possam ser úteis aos alunos, no sentido de serem reutilizadas em outras atividades; por exemplo, se utilizarmos adjetivos em [O], poderemos propor-lhes posteriormente a descrição de uma pessoa conhecida com o uso dessas palavras. Enfim, muito se pode fazer nesta etapa de discriminação e de reconhecimento auditivos³.

A segunda parte do trabalho, ou **fase 2**, compreenderá atividades que visam ao aprofundamento do trabalho efetuado inicialmente, permitindo ao aluno a comparação das formas sonoras já ‘percebidas’ e devidamente ‘discriminadas’, levando-os, assim, a se apropriarem dessas formas. Para esta etapa de *apropriação dos sons*, em que ocorrem a «maturação» e a «fermentação» do saber, segundo Guimbretière (1994: 85), aconselha-se a utilização da repetição como uma atividade de ensaio, de auto-avaliação do aluno, exercícios de sistematização, ditados, jogos, adivinhações, poemas, etc. Salienta-se, contudo, que se deve ter cuidado com os exercícios de repetição, porque rapidamente se tornam monótonos, principalmente quando o que deve ser repetido é destituído de contexto, como palavras isoladas ou unicamente sons. Este tipo de problema geralmente não ocorre com os poemas, as canções, por exemplo, os quais freqüentemente trabalham o

³ Os exercícios aqui propostos foram retirados de manuais de fonética e métodos de francês que estão citados nas referências bibliográficas

lado da emoção, enfim dos sentimentos, tornando a apreensão dos sons da língua-alvo uma tarefa agradável e que por seus resultados é extremamente motivadora para os alunos.

A última parte do trabalho, ou **fase 3**, deve encerrar atividades que possibilitem aos alunos avaliarem a sua capacidade de produção ‘real’. São inúmeras as atividades a serem utilizadas, como a construção de diálogos de complexidade variável, a criação de poemas, lançando-se mão de modelos ou não, a utilização de músicas, de manchetes de jornal que sirvam de estímulo à produção de textos diversos⁴.

Conclusão

Como se pôde observar, a nossa proposta baseia-se em práticas que auxiliam o professor a sanar os obstáculos enfrentados pelos alunos, quando da produção das vogais francesas, sejam elas orais ou nasais, não só em função de suas características articulatórias, bem como perceptuais e acústicas. As atividades sugeridas visam assim à progressão na língua francesa por etapas. Não pretendemos com isso asseverar que sejam estas as únicas formas capazes de solucionar os problemas de nossos alunos; há, de fato, inúmeras maneiras de abordar tais dificuldades, cabe ao professor a escolha das estratégias que melhor se adaptam à realidade de sua sala de aula. O presente trabalho deve pois ser entendido como um ‘instrumento de auxílio’ a mais, não como ferramenta única no processo de ensino/aprendizagem do francês.

⁴ Os ANEXOS contêm as atividades propostas para as etapas 1 e 2. As atividades para a etapa 3 não foram contempladas neste trabalho, em função de o nosso objetivo visar à solução das barreiras de ordem articulatória e perceptual, relativas às vogais orais e nasais do francês, enfrentadas por brasileiros aprendizes de francês como LE, durante as etapas 1 e 2. Os obstáculos a que nos referimos são sem dúvida maiores nestas duas primeiras fases de contato com o francês; por isso, de darmos prioridade a elas neste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRY, D., CHALARON, M-L. *Phonétique*. Paris: Hachette, 1994.

ALCÂNTARA, C. da C. *O processo de aquisição das vogais frontais arredondadas do francês por falantes nativos do português*. Pelotas: UCPEL, 1998. Dissertação de Mestrado.

BÉRARD, E., CANIER, Y., LAVENNE, C. *Tempo 1 – méthode de français*. Paris : Hatier-Didier, 1996.

COURTILLON, J., RAILLARD, S. *Archipel 1 – méthode de français*. Paris : Les Éditions Didier, 1982.

FURLANETTO, M. M. Francês e Português - Contrastes e interferências no plano fonológico. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org.). *Tópicos de Lingüística Aplicada - O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

GIRARD, A. *Voulez-vous jouer avec moi ?* Grenoble III : Centre Universitaire d'Études Françaises.

GREVISSE, M. *Le bon usage*. Paris: Duculot, 1993.

GUIMBRETIERE, E. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Les Éditions Didier, 1994.

GUTLÉ, G. *Atout-France*. Alliance Française au Brésil.

KANEMAN-POUGATCH, M., PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. *Plaisir des sons*. Paris : Les Éditions Didier, 1991.

LAROUSSE. *Lexis – Dictionnaire de la langue française*, 1992.

MADDIESON, I. *Patterns of sounds*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MALMEBERG, B. A fonética : teoria e aplicações. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, 25, 7-24, Jul./Dez. 1993.

PAGNIEZ-DELBART, T. *À l'écoute des sons*. Paris : CLE International, 1990.

VAGONES, E.W. A fonética e seus precursores. *Alfa*, São Paulo, 24, 179-185, 1980.

WIOLAND, F., PAGEL, D. F. *Le français parlé. Pratique de la prononciation du français*. Florianópolis: UFSC, 1991.

ZERLING, J-P. Stratégies phonétiques en français: approche expérimentale et comparative. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, 25, 67-83, Jul./Dez. 1993.

ANEXOS

Ecoutez le son [y] dans les textes suivants:

PROVERBES

Tête comme une mule.

L'habitude est une seconde nature.

À l'impossible nul n'est tenu.

De la discussion jaillit la lumière.

ESCALES

Il a jeté son encre

aux îles Atoul

aux îles Atous

aux îles Atouvoulu

Et terminé ses jours

aux îles Napavéc.

Jacques Prévert

Cerclez les noms de pays qui contiennent le son [y]:

Mali – Portugal – Zaïre – Cuba – Syrie – Somalie - Turquie – Uruguay –
Venezuela – Tunisie – Autriche – Bulgarie – Chili – Corée du Sud –
Honduras – Pérou – Suède – Niger – Ruanda – Suisse – Surinam – Corée
du Nord – Tanzanie – Pakistan – Somalie

Indiquez si le son [y] se trouve dans la 1^{re} ou la 2^e syllabe des mots suivants:

minute
tissu
rugir
munir
nullité
lucide
rumine
surgir

1 ^{re}	2 ^e
	X

Vous allez entendre une suite de mots groupés par trois. Un seul de ces mots contient le son [y]. Est-ce le 1^{er}, le 2^e ou le 3^e mot ?

rue - rit - roue
 si - sou - su
 écrou - écrit - écru
 sous - assure - assis
 repu - tous - asile
 git - joue - jus
 tisse - sucre - rousse
 revit - revue – couve

1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X		

Indiquez si vous entendez le son [y] ou le son [u] dans les mots suivants:

rougi
 retenu
 ému
 amuse
 fumée
 roue
 purée
 écrou

[y]	[u]
	X

Quelle voyelle avez-vous entendue [i] ou [y] ? Notez-la.

Exemple: *si* *si* *su* *su* *si*
 À vous: s... s... s... s... s...
 s... s... s... s... s...
 p... p... p... p... p...
 p... p... p... p... p...

Présent / Passé composé.

Cochez la phrase entendue. Ecoutez:

Présent		Passé composé	
<i>Il a un rhume.</i>	(X)	<i>Il a eu un rhume.</i>	(X)
<i>J'ai une idée.</i>	()	<i>J'ai eu une idée.</i>	()

A vous:

- | | | | |
|-----------------------------------|-----|-----------------------------------|-----|
| 1. Tu as une voiture. | () | Tu as eu une voiture. | () |
| 2. Il a une usine. | () | Il a une usine. | () |
| 3. Elle a du succès. | () | Elle a eu du succès. | () |
| 4. Le médecin a une urgence. | () | Le médecin a eu une urgence. | () |
| 5. J'ai une illumination. | () | J'ai eu une illumination. | () |
| 6. Tu as une initiative heureuse. | () | Tu as eu une initiative heureuse. | () |

JEUX

I. Prendre trois feuilles de papier:

- une carrée pour le son [y]
- une ronde pour le son [u]
- un triangle pour le son [i]

Faire répéter le code choisi ...

Le professeur prononce des sons, puis des mots, puis de phrases, et le groupe doit montrer le papier qui correspond au son.

Suggestion: Ceci peut se faire aussi avec des papiers de couleurs différentes.

II. «JULES A DIT»

Vous divisez la classe en deux équipes. L'équipe des [y] et l'équipe des [u].

Si vous dites

«Jules a dit: SUR», l'équipe des [y] lève la main. Quand vous dites «Jules a dit: SOURD», l'équipe des [u] lève la main. Mais quand vous dites un mot sans le faire précéder par «Jules a dit», personne ne lève la main. Celui qui se trompe est éliminé.

Jules a dit : POUR

Jules a dit : PUR

Jules a dit : LOUR

..... : SOURD

Jules a dit : VOITURE

..... : MUR

Jules a dit : RUE

..... : BOULE

..... : FUMÉE

Jules a dit : FOU

III. JEUX POETIQUES, JEUX PHONETIQUES

Un jour de canicule sur un véhicule où je circule,
gesticule un funambule au bulbe minuscule, à la
mandibule en virgule et au capitule ridicule. Un
sommambule l'accule et l'annule, l'autre articule:
«crapule», mais dissimule ses scrupules, recule,
capitule et va poser ailleurs son c...

Raymond Queneau

Le son [ø]

Ecoutez le son [ø] dans les mots suivants:

joyeux – amoureux – merveilleux – anxieux – ambitieuse – curieux –
affectueux – chanceux – studieuse – mystérieux – soucieuse – vaniteux –
courageux – aventureuse – précieux – sérieuse – furieux – nombreux –
paresseux – fabuleux – prétentieux – fameux

Essayez de reconnaître le son [ø] dans les textes suivants:

PROVERBES

Si tu veux, tu peux.

Qui vole un *œuf* vole un *bœuf*.

Loin des yeux, loin du *cœur*.

POEME

Il pleure dans mon cœur
Comme il pleut sur la ville;
Quelle est cette langueur
Qui pénètre mon cœur?

O bruit doux de la pluie
Par terre et sur les toits!
Pour un cœur qui s'ennuie

O le chant de la pluie!

Il pleure sans raison
Dans ce cœur qui s'écœure.
Quoi! nulle trahison?...
Ce deuil est sans raison.

C'est bien la pire peine
De ne savoir pourquoi
Sans amour et sans haine
Mon cœur a tant de peine!
Paul Verlaine

Indiquez si vous entendez le son [ø] ou le son [œ] dans les mots suivants:

danseuse
coiffeur
fauteuil
feutre
veuf
nœud
vœu
neutre

[ø]	[œ]
X	

Allongez progressivement la phrase:

- A. – Ce monsieur.
– Ce monsieur en bleu.
– Ce monsieur en bleu les veut.
– Ce monsieur en bleu les veut, ces deux œufs.
- B. – Je sais.
– Je sais ce qu'il veut.
– Je sais ce qu'il veut, ce bébé.
– Je sais ce qu'il veut, ce bébé malheureux.

- C. – C'est mieux.
 – C'est bien mieux.
 – C'est bien mieux à deux.
 – C'est bien mieux à deux, ce jeu.

Les sons [ø] / [y]

Ecoutez et indiquez par une croix:

- si les sons sont différents ou identiques;
- si les mots énoncés comportent [ø] ou [y];
- si vous entendez [ø] dans la première, la deuxième ou la troisième syllabe (ou mot).

Sons	différents	identiques
<i>su — ceux</i> du — deux peut — peu jus — jeu vu — vue feu — fut	+	
Mots comportant:	[ø]	[y]
<i>queue</i> lu bœufs rue nœuds um	+	
Perception de [ø] dans la 1^{re} syllabe	2^e syllabe	3^e syllabe (ou mot)

<i>studieux</i> peut-tu curieux deux plus deux tu veux		+	
--	--	---	--

Les sons [œ] / [ɔ]

Cochez le mot ou la phrase entendu.

- | | | | |
|----------------------------|-----|----------------------|-----|
| Exemple: - <i>la fleur</i> | (X) | - la flore | () |
| A vous: - C'est l'heure | () | - C'est l'or. | () |
| - Il meurt | () | - Il mord. | () |
| - Ils veulent | () | - Ils volent. | () |
| - sans beurre | () | - sans bord(s) | () |
| - les peurs cachés | () | - Les ports cachés. | () |
| - le diable au cœur | () | - le diable au corps | () |

Vous allez entendre une suite de mots groupés par trois. Un seul de ces mots contient le son [œ]. Est-ce le 1^{er}, 2^e ou le 3^e mot ?

cœur/corps/Caire
mêle/meule/molle
sol/sel/seul
l'or/l'air/leur
belle/bol/bœuf
plaire/pleure/implore
peur/port/père
gueule/guerre/encore

1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
X		

DIALOGUES

- Je peux sortir avec Pierrot et Mathieu ?
- Si tu veux, mais fais attention, ils ont des jeux drôles, d'accord ! Mais souvent dangereux !

— Je voudrais encore un peu de gâteau, je peux ? C'est délicieux !
— Ça te plaît, comme je suis heureuse !

JEUX

Adieu, Madame Tardieu !
A bientôt, Madame Château !
A tout à l'heure, Monsieur Vasseur !



La peur des porcs me perd.



Mon père fait peur aux porcs.



Seul, mon corps est ici mais mon cœur est au Caire.

CHANSON

FAIS-MOI UNE PLACE

(Julien Clerc)

Fais-moi une place
Au fond d'ta bulle,
Et si je t'agace,
Si j'suis trop nul,
Je deviendrai
Tout pâle, tout muet, tout p'tit,
Pour qu'tu m'oublies.

Fais-moi une place
Au fond d'ton coeur,

Pour que j't'embrasse
Lorsque tu pleures.
Je deviendrai
Tout fou, tout clown, gentil
Pour qu'tu souries.

J'veux qu't'aies jamais mal,
Qu't'aies jamais froid,
Et tout m'est égal

Tout à part toi.

Je t'aime

Fais-moi une place
Dans ton a'vnir,
Pour que j'ressasse
Moins mes sou'nirs,

Je s'rai jamais
Eteint, hautain, lointain,
Pour qu'tu sois bien.

Fais-moi une place
Dans tes urgences,
Dans tes audaces,
Dans ta confiance,
Je s'rai jamais
Distant, distrait, cruel,
Pour qu'tu sois belle.

J'veux pas qu'tu t'ennuies,

J'veux pas qu't'aies peur,
 J'voudrais qu'tu oublies
 L'goût du malheur.
 Je t'aime
 Hou hou hou (etc)
 Une petite place
 Ici, maint'nant,

Car le temps passe
 A pas géant
 Je me ferai
 Tout neuf, tout beau, tout ça,
 Pour être à toi.
 Hou hou hou (etc).
 Pour être à toi.

Essayez de reconnaître le son [ø] dans poème ci-dessous:

La vie est vaine

La vie est vaine
 un peu d'amour
 un peu de haine
 et puis bonjour

La vie est brève
 un peu d'espoir
 un peu de rêve
 et puis bonsoir

On entre, on crie
 et c'est la vie
 On crie, on sort
 et c'est la mort.

Ausone de CHANCEL

PROVERBES

Qui n'a rien, ne craint rien.

Chacun se plaint que son grenier n'est pas plein.

Mettez une croix dans la colonne = si les deux prononcés sont identiques ou dans la colonne différents.

=	≠
	X

**mots
 ≠ s'ils sont**

[\tilde{O}]/[\tilde{A}] son/sans
 dent/don
 gronde/grande
 monte/monte
 marron/marrant
 lampe/lampe
 langue/longue
 dément/démon

[\tilde{A}]/[\tilde{E}] teint/tant
 romain/roman
 peinte/peinte
 vante/vante
 éteint/étend
 dépend/depeint
 main/ment
 lent/lin

=	≠
	X

EXERCICES DE REPETITION

Répétez:

[œ] - [o]
 - du beurre en pot
 - un veuf drôle
 - des fleurs en pot
 - un oeuf jaune
 - un seul mot
 - un jeune saule

[o] - [œ]
 - un pot de beurre
 - un drôle de veuf
 - un pot de fleurs
 - un jaune d'oeuf
 - un mot seul
 - un saule jeune

[œ] - [ɔ]
 - les fleurs de la flore
 - les pleurs du pope
 - la sueur des hommes

[ɔ] - [œ]
 - la flore en fleurs
 - un pope en pleurs
 - un homme en sueur

- un jeune à la mode
- un voleur mort
- les couleurs d'automne
- la mode des jeunes
- la mort d'un voleur
- l'automne en couleurs

Répétez plusieurs fois sur un rythme rapide, en veillant à garder la langue et les lèvres bien en avant et en baissant un peu le menton pour [ø].

	[y]		[ø]	
	Q	queue		Tu veux deux ↵ufs durs ?
	su	ceux		Tu veux du feu ?
	du	deux		Tu peux mieux qu'eux !
	pu	peu		Si tu veux, tu peux !
	bu	b↵ufs		

Répétez plusieurs fois en veillant à sourire pour [ɛ] et à arrondir les lèvres pour [œ] en gardant la langue bien en avant.

	[ɛ]		[œ]	
	Caire	cœur		
	nef	neuf		
	sel	seul		
	père	peur		
	mer	meurs		
	l'air	l'heure		
	Quelle heure est-il ?			
	Il est neuf heures neuf.			
	Il est sept heures sept.			
	Cet horaire, quelle erreur !			

DICTEE

Ecrivez les graphies qui correspondent aux sons [e] et [ɛ] dans les phrases suivantes:

C'.....t fou. J'aime les f.....es. Il a décrit les mar.....es. Ça s'est passé d.....s samedi.
C..... foux. J'aime les f.....ts. Il a décrit le mar.....s. Ça s'est passé d.....s samedis.

EXERCICES

Ecrivez «et» et «est» selon la syntaxe puis lisez le texte.

Elle a visité admiré la Sainte-Chapelle. La Sainte-Chapelle placée près du Palais de justice. As flèche admirablefine. Ses vitraux sont éblouissants ce sont les plus anciens de Paris. L'animation de leurs personnagesleurs couleurs si vives en font un joyau du XIII^e siècle.

EXERCICES DE SYSTEMATISATION

Répondez à votre interlocuteur selon l'exemple donné.

- 1 — Regarde, c'est la Lune, as-tu pu la voir ?
— *Que dis-tu ?*

Regarde, c'est Vénus, as-tu pu la voir ?
Regarde, c'est Uranus, as-tu pu la voir ?
Regarde, c'est Neptune, as-tu pu la voir ?

- 2 — Le Louvre, qu'est-ce que c'est ?
— *C'est un musée.*
Cluny, qu'est-ce que c'est ?
Carnavalet, qu'est-ce que c'est ?
Orsay, qu'est-ce que c'est ?

- 3 — Qu'as-tu acheté au marché aux puces, des puces ?
— *J'en ai acheté une.*

Qu'as-tu acheté au marché aux puces, des pies ?
Qu'as-tu acheté au marché aux puces, des poules ?
Qu'as-tu acheté au marché aux puces, des buses ?

- 4 — Sais-tu s'il fume toujours ?
— *Plus du tout, pas du tout !*

Sais-tu s'il étudie toujours ?
Sais-tu s'il rougit toujours ?
Sais-tu s'il dure toujours ?

- 5 — La casquette du père Bugeaud, l'as-tu vue ?
— *Oui, je l'ai vue.*

La casquette du père Ubu, l'as-tu vue ?
La casquette du père Lustucru, l'as-tu vue ?
La casquette du père Gugusse, l'as-tu vue ?

- 6 — Mon grand-père était absolu.
— *Il voulut tout de la vie.*

Mon père était absolu.
Mon frère était absolu.
Mon oncle était absolu.
Mon cousin était absolu.
Mon ami était absolu.

- 7 — Je veux croire que la vie est belle.
— *Oui, tu souris toujours.*

Je veux croire que les êtres sont bons.
Je veux croire que les hommes seront heureux.
Je veux croire que la misère sera réduite.

MEMORISATION

Pour Toi Mon Amour

Je suis allé au marché aux oiseaux
Et j'ai acheté des oiseaux
Pour toi
mon amour

Je suis allé au marché aux fleurs

Et j'ai acheté des fleurs
Pour toi
mon amour

Je suis allé au marché à la ferraille
Et j'ai acheté des chaînes
De lourdes chaînes
Pour toi
mon amour

Et puis je suis allé au marché aux esclaves
Et je t'ai cherchée
Mais je ne t'ai pas trouvée
mon amour.

Jacques PREVERT

**Complétez la chanson avec les graphies qui correspondent aux sons
[ɑ̃]/[Ã]/[Ê]:**

QUAND ON N'A QUE L'AMOUR
(Jacques Brel)

Qu__d __ n'a que l'amour
A s'offrir __ partage
Au jour du gr__d voyage
Qu'est notre grand amour

Quand on n'a que l'amour
M__ amour toi et moi
Pour qu'éclatent de joie
Chaque heure et chaque jour

Quand on n'a que l'amour
Pour vivre nos promesses
S__s nulle autre richesse

Que d'y croire toujours

Quand on n'a que l'amour
Pour meubler de merveilles
Et couvrir de soleil
La laideur des faubourgs

Quand on n'a que l'amour
Pour unique rais__
Pour unique chans__
Et unique secours
Quand on n'a que l'amour
Pour habiller mat__
Pauvres et malandrins
De m__teaux de velours

Quand on n'a que l'amour
A offrir en prière
Pour les maux de la terre
En s__ple troubadour

Quand on n'a que l'amour
A offrir à ceux-là
D__t l'unique combat
Est de chercher le jour

Quand on n'a que l'amour
Pour tracer un chem__
Et forcer le dest__
A chaque carrefour

Quand on n'a que l'amour
Pour parler aux canons
Et ri__ qu'une chans__
Pour c__vaincre un t__bour

Alors sans avoir rien
Que la force d'aimer
Nous aurons dans nos m__s
Amis le m__de entier.

LE JEU DES PROFESSIONS

Demandez de répondre aux questions suivantes:

- Qui pratique la médecine?
- Qui vend des médicaments?
- Qui travaille sur un bateau?
- Qui construit les maisons
- Qui fabrique le pain?
- Qui répare les voitures?
- Qui s'occupe des maladies?
- Qui repare les tuyaux?

Variante: un élève pense à une profession contenant une nasale et la mime devant ses camarades qui doivent deviner de quel métier il s'agit.

CONTRAIRE

Quel est le contraire de:

petit	géant
noir	vide
court	épais
rapide	malade
clair	gros
mauvais	beau

Ce jeu se fait très rapidement. On partage la classe en deux groupes, on marque les points, mais on n'accepte que les réponses correctes comprenant une nasale.

JEUX DE PHONIE

Faire prononcer des phrases difficiles ou à pièges:

Ex.: Ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?

- Un chasseur sachant chasser sans son chien, faisait sécher ses chaussettes sales sur une souche sèche.

- Il était une fois un bonhomme de foi qui mangeait du foie dans la ville de Foix. Il se dit: “ma foi, c’est la dernière fois que je mange du foie dans la ville de Foix.”

- A combien sont ces six saucissons-ci? six sous. Si ces six saucissons-ci sont à six sous, ils ne sont pas chers.

- Si ces sangsues sont sur son sein sans sucer son sang, ces six sangsues sont sans succès.

- Dors-tu tortue tordue?

Variantes:

i) Répétition pure et simple.

ii) Lecture à haute voix à partir d’une forme écrite.

iii) Pour niveaux forts, peut se faire à l’écrit.

Cíntia da Costa Alcântara é doutoranda em Lingüística Aplicada pela PUCRS.

Realizou o Curso de Mestrado em Letras pela UCPel, com dissertação defendida em aquisição fonológica do francês como língua estrangeira.

Atuou como professora de francês nos cursos de extensão universitária da UFPel e UCPel.

Foi professora substituta de Língua Francesa e Fonética da Língua Francesa no Instituto de Letras e Artes da UFPel. Também ministrou aulas de francês na Rede Estadual de Ensino (RS).

