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

Didática da leitura na formação em FLE: em busca dos leitores

Rita Jover-Faleiros

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

Orientador: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia

v.1

São Paulo
2009

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
PCD

Jover-Faleiros, Rita

Didática da leitura na formação em FLE: em busca dos leitores / Rita Jover-Faleiros ; orientadora Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia. -- São Paulo, 2009.
299 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

1 Rabelais, François. 2. Francês Língua Estrangeira. 3. Didática. 4. Leitura. 5. Leitor. I. Título. II. Pietraróia, Cristina Moerbeck Casadei.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rita Jover-Faleiros

Didática da leitura na formação em FLE: em busca dos leitores

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

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para Diva Barbaro Damato,
pelas aulas que ensinam a ser professora,
pelas primeiras lições sobre o paratexto,
pela pessoa que é.

Agradecimentos

À Capes pela bolsa concedida.

A Cristina M. Casadei Pietraróia por tantas razões: a orientação, os anos de pesquisa, a amizade, a confiança e o apoio incondicional.

A Claudia Amigo Pino pela co-orientação, disposição e abertura para o diálogo.

A Neide Luzia de Rezende pela conversas sempre estimulantes, pela leitura atenta.

A Maria da Glória Magalhães do Reis pela leitura e pela amizade.

Aos leitores que participaram desta pesquisa, dispostos e disponíveis.

A Eduardo Guedes e Sahsha de la Torre pela inestimável ajuda.

Aos amigos, ouvidos e ombros de todas as horas, Chantal Castelli, Ricardo Rizzo, Andrea Rabinovici, Artionka Capiberibe, Ronaldo de Almeida, Luciana Ferraz, Verónica Galíndez-Jorge.

Aos Faleiros, Eva e Vicente pela acolhida, amizade, carinho e apoio incondicionais.

A meus avós Helio, Anna Cecília e a minha mãe, Ana, por acompanhar e compreender as ausências.

A meu pai, Jacques, por acompanhar cada página escrita em minha vida.

A Álvaro, meu amor, por todas as razões e em todos os sentidos.

RESUMO

A leitura em Francês Língua Estrangeira (FLE) pode ser abordada de diferentes maneiras em função dos objetivos individuais ou institucionais para sua aprendizagem. Esta pesquisa concentra-se num público de leitores bastante específico: alunos de primeiro ano do curso de Letras/Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP que devem ler literatura francesa no original dispondo de pouco ou nenhum conhecimento dessa língua. Essa é uma situação paradoxal que se coloca para um número considerável de estudantes ao ingressar nesse curso a cada ano e que fez com que se buscasse desenvolver uma abordagem do texto literário que se aproximasse dos processos em jogo no ato da leitura e das verbalizações desses processos por parte deste grupo de leitores. Busca-se, nesta pesquisa, refletir sobre como a aproximação do “texto do leitor”, ou seja, como a verbalização de seu processo de leitura pode informar sobre as estratégias para ler literatura em sala de aula, considerando a dificuldade implicada no processo em razão do pouco conhecimento em língua francesa. A hipótese concentra-se em perceber a verbalização de uma leitura como um processo metacognitivo de elaboração em que o leitor controla a construção e eventual perda de sentido na leitura, o texto do leitor seria um híbrido entre o relato desse processo e elementos de sua compreensão no ato da leitura. Dispor desses elementos pode vir a permitir com uma abordagem do texto literário em FLE aproxime-se da forma como os textos são apreendidos pelos leitores nesse contexto, potencializando os resultados dessa aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Didática, Francês Língua Estrangeira, Leitura, Leitor, Rabelais.

ABSTRACT

The reading in French Foreign Language (FFL) can be approached in different ways in terms of individual or institutional aims for its learning. This research concentrates in a reader group rather specific: students attending the first year of French Language at Philosophy and Language and Human Sciences Department of the University of São Paulo that must read French literature in the original version, having some or no knowledge of this language. It is a paradoxical situation that is set to a considerable number of students that enroll this course each year and it caused a search for developing a literary text approach that could come close to the processes in the act of reading and of the verbalizations of these processes on the part of this reader group. It is sought, in this research, to reflect about how the approximation of the “the reader’s text”, or whether, how the verbalization of his reading process could inform about the strategies to read literature in a classroom, considering the difficulties implied in the process on account of the limited knowledge in French Language. The hypothesis concentrates in perceiving the verbalization of a reading as a metacognitive process of elaboration in which the reader controls the construction and eventual lose of the sense in the reading, the reader’s text would be a hybrid between the report of this process and the elements of his understanding in the act of reading. Disposing these elements, it can allow that an approach of the literary reading in FFL approximates the form how the texts are learnt by the readers in this context, potentiating the results of this learning.

Key words: Didactic, French Foreign Language, reading, reader, Rabelais.

RÉSUMÉ

L'apprentissage de la lecture dans le cadre de l'enseignement en Français langue étrangère (FLE) peut être entamé de plusieurs façons selon les objectifs personnels ou institutionnels des apprenants. La recherche en cours porte sur un ensemble de lecteurs très spécifique: les étudiants de première année du cursus de Lettres/Français de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de USP, et qui sont obligés de lire, en français, de la littérature française en disposant d'aucune ou très maigre connaissance préalable de la langue. Voilà une situation paradoxale où se trouvent, chaque année, bon nombre d'étudiants qui s'inscrivent en ce cursus. Ceci m'a fait rechercher le développement d'une approche du texte littéraire qui pourrait se tenir au plus près des processus en jeu dans l'acte de lecture et comment ces mêmes processus sont exprimés verbalement par notre groupe de lecteurs. Cette recherche veut réfléchir à comment l'approche du "texte du lecteur", c'est à dire, comment la verbalisation de son processus de lecture peut renseigner des stratégies pour lire de la littérature en classe, malgré que l'on doive tenir en compte les difficultés qui se présentent dues aux minces connaissances de langue française. L'hypothèse a son centre dans la réception de la verbalisation d'une lecture en tant que processus métacognitif d'élaboration dans lequel le lecteur contrôle la construction de sens ou éventuelle perte de sens de la lecture, le texte du lecteur serait un hybride entre le récit de ce processus et les éléments de sa compréhension dans l'acte de lecture. Pouvoir disposer de ces renseignements pourrait permettre d'aborder le texte littéraire en FLE d'une façon plus proche de comment ces textes sont perçus par les lecteurs dans ce contexte, et, de ce fait, renforcer les résultats de cet apprentissage.

Mots-clé: Didactique, FLE, lecture, lecteur, Rabelais.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	LEITURA LITERÁRIA E ENSINO: QUE LUGAR PARA O LEITOR?.....	16
1.1	Leitores lúdicos e compulsórios: entre Ludmillas e Lotarias.....	22
1.2	Leitores e estudos literários.....	28
1.2.1	Entre as instruções do texto e o repertório do leitor.....	35
1.2.2	Literatura e recepção: história de perguntas e respostas.....	38
1.3	Leitores, leitura e FLE.....	48
1.3.1	Leituras: leitores, textos e contextos.....	48
1.3.1.1	O leitor: aspectos cognitivos da compreensão escrita.....	55
1.3.1.2	O texto.....	58
1.3.1.3	O contexto.....	60
1.3.2	Leitores em FLE.....	61
1.3.3	Leitura literária em FLE.....	70
2	A PESQUISA: EM BUSCA DOS LEITORES.....	81
2.1	Contexto: Introdução à Literatura no curso de Língua e Literatura Francesa.....	85
2.2	Texto: dos prólogos e prefácios ou quando o autor também é leitor.....	91
2.2.1	<i>Caro leitor</i> : prólogos de autores.....	92
2.2.2	Rabelais e seus leitores-modelo.....	100
2.2.3	Considerações gerais sobre o texto: expectativas.....	121
2.2.3.1	Gestos de leitura.....	122
2.2.3.2	Condições para que haja leitura.....	123
2.2.3.3	Instruções de leitura ou o prólogo preguiçoso.....	126
2.2.3.4	Diálogo com a disciplina de Introdução à Literatura Francesa I.....	127
2.2.3.5	Problemas de leitura e problemas com a leitura.....	128
2.3	Leitores.....	129
2.3.1	Formando o grupo.....	129
2.3.2	Conhecendo os leitores.....	132
2.3.2.1	Leitor 1: da Informática às Letras.....	133
2.3.2.2	Leitor 2: da Química às Letras.....	135
2.3.2.3	Leitor 3: nas letras pelo francês.....	137
2.3.2.4	Leitor 4: de caso com o francês.....	138

2.3.2.5	Leitor 5: nas letras ou “aquele que desencanou de ficar rico”.....	140
2.3.2.6	Mediadora: a leitora entre a aula e a pesquisa.....	142
2.3.3	Considerações gerais sobre o grupo de leitores.....	144
3	Diante das leituras.....	147
3.1	Reuniões.....	147
3.1.1	1ª reunião.....	148
3.1.1.1	Umbrais: antes de ler.....	154
3.1.1.2	Umbrais: o paratexto do prólogo.....	156
3.1.1.3	<i>Buveurs très illustres, et vous, vérolés très précieux</i>	157
3.1.2	2ª reunião.....	165
3.2	Entre leitores-modelo e leitores empíricos: espaços para intervenção didática.....	183
3.2.1	Entre leitores-modelo e leitores empíricos: o prólogo.....	183
3.2.1.1	Entre o riso e o siso.....	188
3.2.2	Leitores-modelo e leitores empíricos: níveis de conhecimento linguístico.....	190
	Conclusão.....	197
	Referências bibliográficas.....	203
	Anexos.....	208

Introdução

Dedico-me, nesta pesquisa, à reflexão sobre a didática da leitura em contexto de formação em Francês Língua Estrangeira (FLE) dos alunos do curso de graduação em Letras, cuja habilitação é Língua e Literatura Francesa.

O interesse por esse tema surgiu de minhas primeiras experiências como professora de FLE, quando ainda era aluna da graduação do curso de Letras/Francês e desejava levar para minha atividade docente aquilo que estudava nos cursos de literatura da faculdade. Julgava que a aprendizagem da língua francesa poderia ser potencializada por meio da leitura, de um modo geral, e da leitura literária em particular; porém nem os cursos de FLE para iniciantes que ministrava previam atividades dessa natureza¹, nem as propostas didáticas dos cursos de literatura da graduação em Letras prestavam-se a esse objetivo. Assim, diante do impasse no plano metodológico de trazer a literatura para os cursos iniciantes de língua francesa, comecei minha pesquisa na área de leitura em língua estrangeira, trabalhando com o ensino do Francês Instrumental (disciplina classificada como uma das modalidades do Francês com Objetivos Específicos, cuja especificidade é o ensino da compreensão escrita²). Essa pesquisa teve como resultado uma dissertação de mestrado na qual tratei da recepção do texto literário em um curso de FI.

Chamo a atenção para dois dos temas centrais dessa dissertação: a possibilidade de tratar a recepção de textos literários por leitores que não eram (nem viriam a ser) necessariamente especialistas da área de Letras (alunos de graduação

¹ Fui professora da Aliança Francesa de São Paulo, no período de 1999 a 2003.

² Para uma descrição do curso de FI, bem como de bibliografia a respeito cf. Jover-Faleiros 2007.

da Universidade de Brasília oriundos das mais diversas áreas³, inscritos no curso de FI que aceitaram participar em minha pesquisa), e a reflexão sobre a maneira como o literário era percebido por leitores em fase inicial da aprendizagem de FLE.

Foi possível, desse modo, aproximar-me de recepções reais de textos literários empreendidas por não especialistas em literatura, pois, naquele momento, essa me parecia uma primeira abordagem possível no sentido de buscar subsídios para o desenvolvimento de uma didática da leitura literária que pudesse contemplar além da transmissão de saberes constituídos sobre a literatura – um dos objetos do ensino da literatura –, as vozes dos leitores e os produtos de seus processos de construção e representação de sentido em contexto didático.

Diferentemente do mestrado, no doutorado, minha pesquisa volta-se para um grupo de leitores que virá a ser, por sua vez, especialista em língua e literatura francesa. Esse grupo, antes de se decidir por atuar nas áreas de língua ou literatura (decisão que pode se dar, no âmbito da Universidade, pela escolha de linha de pesquisa na pós-graduação), passa por uma formação comum, na graduação em Língua e Literatura Francesa, na qual se encontrava o curso de *Introdução à Literatura Francesa I: Leitura de textos*⁴. Essa disciplina me chamou a atenção por se tratar de um momento ímpar: os alunos que cursavam *Língua Francesa I* e *Introdução à Literatura Francesa: Leitura de textos I* deviam ser sensibilizados à literatura francesa, lendo textos no original, ao mesmo tempo em que aprendiam a língua, uma situação paradoxal, que vai de encontro a grande parte das propostas

³ Cf. Jover-Faleiros (2006).

⁴ No momento da pesquisa, era uma disciplina obrigatória no primeiro e segundo semestres do curso de francês, atualmente, após mudança na grade do curso, ela é oferecida apenas no segundo semestre do primeiro ano.

de leitura em FLE – cuja premissa é adequação da dificuldade do texto ao nível de língua do aluno.

Vê-se, nesse contexto, a possibilidade de *refletir sobre o momento de formação do leitor*, independentemente de sua escolha por uma das duas grandes áreas: literatura e língua estrangeira. O leitor vive, no segundo ano do curso de Letras (primeiro na habilitação em francês), um processo de transformação em que deve levar a relação com a leitura a outros patamares daqueles desenvolvidos até o ensino médio. Como prevêem as diretrizes curriculares do Ministério da Educação com relação ao perfil dos formandos em Letras:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (MEC, 2001, p.30)⁵

A “capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários” é praticada, em contexto didático, por meio de leituras e discussões que essas suscitem. O “crítico”, nas palavras de Harold Bloom (2001) é aquele que explicita aquilo que no texto é implícito. Assim, esse momento inicial na formação em Letras é, pois, um *momento de passagem* para uma leitura crítica, nele, o que importa é aprender a se interrogar sobre o próprio processo de construção de sentido. Trata-se, pois, de um momento crucial na

⁵ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> acesso em 16/11/2009.

formação em FLE e um terreno interessante para a reflexão do que pode ser uma didática da leitura que incorpore a dúvida, a falta de conhecimento e a complexidade das leituras efetivamente realizadas em contexto didático.

Com o intuito de refletir sobre as possibilidades únicas implicadas nesse momento de introdução à leitura literária, proponho-me a desenvolver uma pesquisa-ação com um grupo de alunos regularmente inscritos no referido curso de introdução para refletir sobre esses sujeitos, recém-leitores de literatura francesa, língua que ainda não dominam, mas na qual almejam formar-se. Para isso, fez-se uma série de encontros, todos gravados, durante os quais os alunos verbalizaram as suas impressões de um texto, escolhido por razões explicitadas em momento oportuno.

Para tal, no primeiro capítulo, discutem-se os princípios teóricos em torno da noção de leitor. Com efeito, a busca por esse leitor literário em formação demanda uma investigação sobre a maneira como esse leitor foi percebido tanto pelos estudos literários, mais especificamente entendido pela noção de leitor-modelo, como pelo próprio ensino do francês língua estrangeira, pois o ensino da leitura para o aluno em formação no francês envolve, nesse momento de introdução – daí sua riqueza e seu interesse – a necessidade de reflexão sobre o que está implicado no ato da leitura, seja a língua, seja a literatura.

O segundo capítulo é dedicado à pesquisa propriamente dita, os fundamentos de ordem metodológica que a orientam, a descrição das etapas do trabalho, das formas de coleta de dados. Para descrever os componentes que formam o modelo interativo de leitura (Giasson, 1990) formado por contexto, texto e leitor.

Começa-se, pois, pela descrição do *contexto* para melhor compreender o momento em que se encontra o grupo de leitores; com sua especificidade de leitores em formação em língua e literatura francesa, sua grade curricular e o momento em que se encontram na mesma.

Passa-se, em seguida, ao *texto* – o prólogo de *Gargantua* de Rabelais. A situação singular dos leitores com quem se optou por trabalhar levou à escolha de um texto literário que dialogasse com o contexto desses leitores em dois níveis. Trata-se de um texto de autor representativo do primeiro momento histórico abordados pelo programa do curso *Introdução à Literatura Francesa: Leitura de textos I*. Nesse sentido, discussões empreendidas durante o curso podem transparecer nas leituras realizadas durante as verbalizações, construindo uma ampliação da perspectiva. Com o intuito de dimensionar o alcance das leituras empreendidas pelos participantes do grupo, fiz também uma análise a partir de algumas leituras de especialistas, como Genette (1987), Bakhtin (1992), Auerbach (2002), como contraponto às discussões sobre o texto.

Pelo fato de ser um prefácio, é um texto em que o autor dirige-se a seus leitores, dando diretivas de como gostaria de ter sua obra lida e, por vezes, justificando determinadas escolhas. Assim, uma das particularidades de um prefácio é o fato de seu tema principal ser a própria leitura. Refletir sobre a leitura de prefácios é, em última análise, refletir sobre a relação entre leitor, texto e contexto.

O terceiro componente, central no modelo interativo de leitura, são os *leitores*. Por meio dos relatos feitos pelos mesmos, descrevem-se aqui seus históricos de leitura, motivações e projetos. Considerou-se, em linhas gerais, o perfil dos alunos ingressantes na habilitação em língua e literatura francesa do curso de Letras da

FFLCH/USP, procurando delinear um perfil em relação a seu conhecimento de língua e sua relação com a literatura lida em contexto didático e fora dele. Desse modo, o que se busca é o lugar onde se situa o leitor literário em formação em FLE nessa complexa rede de relações.

Por fim, no terceiro capítulo, faz-se uma descrição dos momentos-chave das verbalizações apontando os principais aspectos levantados pelos leitores, na sua relação com o texto. Sejam aspectos ligados ao que Dabène e Quet (1999) denominam *problemas de leitura*, isto é, passagens em que o texto exige uma maior cooperação interpretativa; sejam dificuldades relativas ao pouco conhecimento de língua dos leitores. É justamente o modo como essas dificuldades se relacionam que permite – e é o que se defende neste trabalho – uma compreensão do modo como o leitor vê e se vê no ato da leitura. E é essa reflexão que leva à compreensão desse intervalo entre o leitor-modelo e os leitores empíricos, espaço privilegiado para a construção de uma didática da leitura na formação em FLE.

1 Leitura literária e ensino: que lugar para o leitor?

Identifica-se, em textos recentemente publicados no Brasil e na França⁶, certo desconforto com relação ao ensino da literatura e ao papel do aluno-leitor nessa atividade.

Leyla Perrone-Moisés, por exemplo, manifesta esse desconforto da seguinte maneira: “Os problemas atuais do ensino da literatura decorrem da situação incerta em que se encontra a própria literatura neste fim de século” (2000, p.345); “A literatura, como disciplina escolar e universitária, parece ameaçada de desaparecer.” (2006, p.17) e “Nos últimos anos, instalou-se certo mal-estar no ensino da literatura.” (2008, p.13). A autora atribui esse desconforto à desconfiança, pós-moderna, quanto à universalidade do conceito de literatura, conceito esse “suspeito de logocentrismo, de etnocentrismo e de elitismo”. Paradoxalmente à crise identificada no ensino, Perrone-Moisés aponta para certa efervescência do mundo literário extra-escolar:

Curiosamente, enquanto a literatura perdia seu prestígio no ensino [...] ela se adaptou aos novos tempos. A edição e a circulação de obras literárias ganhou um grande impulso com a informatização; a globalização suscitou um aumento considerável de traduções em todos os países [...] os escritores premiados saíram de seus gabinetes para se tornar “celebridades” midiáticas [...] feiras e festas literárias se multiplicaram. E tudo isso continua ocorrendo como se o conceito de literatura não tivesse sofrido nenhum abalo teórico, como se todos soubessem tacitamente o que é literatura. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p.15)

⁶ Cf. Doubrovsky & Todorov (1971), Chartier (1999), Zilberman (2001), Langlade & Rouxel (2004), Verrier (2007), Perrone-Moisés (2008). Atemo-nos a esses dois países em razão de trabalharmos com a literatura francesa no ensino superior no Brasil.

Partindo-se do princípio de que todos os fenômenos relacionados ao universo literário exigem um público leitor e que esse público leitor passou por algum tipo de formação escolar, é preciso se considerar a possibilidade de o desconforto quanto ao ensino da literatura estar relacionado ao papel atribuído ao leitor nessa atividade. Por um lado, fala-se de uma crise no ensino da literatura e, por outro, há inúmeras manifestações de eventos relacionados à literatura que se produzem apesar dessa crise, ou até mesmo a sua revelia. Parece claro haver um descompasso entre as diferentes apreensões de uma mesma atividade.

Há queixas generalizadas dos professores universitários quanto à capacidade de leitura dos jovens universitários – lê-se isso em Perrone-Moisés (2006, p.17-18) e, sobretudo, ouvem-se tais queixas em conversas informais pelos corredores e cafés das faculdades –, mas, ao mesmo tempo, – apesar da propagada crise – a leitura literária é um fenômeno vivo. Talvez a natureza dessa crise esteja mais relacionada aos modos de ler literatura e de transmitir conhecimentos acumulados pelos estudos literários em contexto didático do que propriamente à literatura. Segundo Perrone-Moisés (2006, p.18):

Os professores universitários verificam, no dia-a-dia, as carências agudas e crescentes das novas turmas que lhe são confiadas. [...] o próprio assunto, didática do ensino da(s) língua(s) [...], parece tedioso aos pesquisadores universitários de Letras. Há um abismo vertiginoso entre as especulações dos pós-graduandos e dos pós-doutorandos, informados de sofisticadas teorias internacionais, ocupados com temas refinados e confinados, e os conteúdos didáticos ou as práticas cotidianas...

Onde se lê “conteúdos didáticos e práticas cotidianas”, entendem-se práticas de leitura distantes do universo de especialistas do curso de Letras. Fica a pergunta:

como fazer chegar ao leitor que acabou de sair do ensino médio essas leituras “refinadas e confinadas”? Qual é o papel atribuído ao leitor nessa atividade? Essa parece ser também a questão que se coloca Tzvetan Todorov, que faz um balanço sobre os caminhos trilhados pela escola para abordar a literatura, problematizando os objetivos colocados para essa atividade.

Todorov (2007), na introdução de *La littérature en péril*, reconstitui sua relação de amor com a leitura. Filho de pais bibliotecários, tropeçava em livros que se amontoavam em pilhas intermináveis pela casa, aprendendo a amá-los desde cedo:

Entrar no universo dos escritores, clássicos ou contemporâneos, búlgaros ou estrangeiros, de quem agora eu lia os textos integrais, causava-me sempre um arrepio de prazer: podia saciar minha curiosidade, viver aventuras, experimentar terrores e alegrias, sem sofrer as frustrações que causavam minhas relações com os meninos e meninas de minha idade com quem convivía. Não sabia o que viria a ser na vida, mas estava certo de que estaria relacionado à literatura.⁷
(TODOROV, 2007, p.8)⁸

Além do prazer, também é possível identificar no trecho acima outro papel desempenhado pela leitura na vida do autor: uma espécie de refúgio, de exílio diante do convívio nem sempre feliz com os colegas; a leitura aparece como um valor certo em um mundo relativamente hostil. Mais à frente, ao narrar sua formação universitária ainda na Bulgária, o autor conta como os estudos literários – e,

⁷ *Entrer dans l'univers des écrivains, classiques ou contemporains, bulgares ou étrangers, dont je lisais maintenant les textes intégraux, me procurait toujours un frisson de plaisir: je pouvais satisfaire ma curiosité, vivre des aventures, goûter frayeurs et joies, sans subir les frustrations qui guettaient mes relations avec les garçons et les filles de mon âge, au milieu desquels je vivais. Je ne savais pas ce que je voulais faire dans la vie, mais j'étais sûr que cela aurait à voir avec la littérature.*

⁸ Salvo indicações, as traduções foram feitas para este trabalho.

sobretudo, a maneira como esses estudos eram realizados por ele – também representavam uma forma de exílio em um país da então cortina de ferro, onde tudo era passível de censura:

Como falar de literatura sem ter de dobrar-me às exigências da ideologia que reinava? Escolhi um dos raros caminhos que permitiam escapar ao recrutamento geral. Esse caminho consistia em optar por objetos sem teor ideológico; nas obras literárias, significava optar por aquilo que estivesse ligado à própria materialidade do texto, às suas formas lingüísticas. Não fui o único a buscar essa solução: desde os anos 1920, os Formalistas russos já tinham aberto esse caminho [...] limitei-me à análise gramatical [...] Minhas observações escaparam, assim, de qualquer tipo de censura! Agindo dessa maneira, não corria nenhum risco de transgredir os tabus ideológicos do partido.⁹ (TODOROV, 2007, p.10)

Todorov conta histórias de um país distante, de um século passado, de um regime extinto. No entanto, apesar de toda aparente distância, a singularidade dessa experiência mostra como um mesmo leitor empreende leituras distintas em função dos contextos em que lê; primeiramente, descreve a leitura como exílio e, depois, uma modalidade de leitura como fuga ao controle ideológico das leituras empreendidas. Após ter concluído sua graduação, Todorov parte para a França para um ano de estudos:

Finalmente um lugar [Paris] onde meu amor pela literatura não conheceria limites, onde convicções íntimas e ocupações públicas

⁹ *Comment parler de littérature sans avoir à se plier aux exigences de l'idéologie régnante? Je me suis engagé dans l'une des rares voies qui permettaient d'échapper à l'embrigadement général. Elle consistait à s'occuper d'objets sans teneur idéologique; donc, dans les oeuvres littéraires, de ce qui touchait à la matérialité même du texte, à ses formes linguistiques. Je n'étais pas la seul à tenter cette solution: dès les années vingt du XX^e siècle, les Formalistes russes avaient déjà ouvert la voie [...] je me suis limité à l'analyse grammaticale [...] Mes observations échappaient ainsi à toute censure! Procédant de la sorte, je ne risquais pas d'enfreindre les tabous idéologiques du parti.*

poderiam ser reunidas livremente, escapando à esquizofrenia coletiva imposta pelo regime totalitário búlgaro.¹⁰ (TODOROV, 2007, p.10)

Já neste trecho, volta o leitor apaixonado que deseja poder falar de suas leituras sem medo, que deseja poder conciliar as leituras lúdicas com a vida institucional. Trata-se de uma narrativa que conta como a atividade da leitura literária constituiu-se em relação à escolarização, transformando-se, em seguida, em uma das principais atividades do autor. Na seqüência, Todorov descreve a frustração vivida ao ver como eram estruturados os estudos literários na França “por nação e por século” (TODOROV, 2007, p.11), longe daquilo que buscava.

A imagem de um leitor que se frustra ao buscar respostas para as questões relacionadas à leitura na instituição escolar parece emblemática da distância entre as motivações do leitor e a leitura em contexto didático. De certa forma, é disso que trata Todorov em *La littérature en péril*, na introdução da obra, ao mostrar como constituiu seu percurso de leitor e professor, suas motivações e os caminhos percorridos para realizá-las, o autor indica a discussão que pretende desenvolver. Na obra, o autor opõe a motivação do *leitor lúdico*, que lê porque quer, ao uso que a escola faz da literatura, transformando-o em um *leitor compulsório*, que deve reproduzir determinado discurso sobre aquilo que lê, constatando que os métodos para análise de obras literárias por vezes prevalecem sobre o próprio objeto:

Aluno do ensino médio, devo primeiramente conseguir “dominar o essencial das noções de gênero e de registro”, bem como das situações de enunciação; em outras palavras, devo ser iniciado ao estudo da semiótica e da pragmática, da retórica e da poética. Sem

¹⁰ *Voilà un lieu [Paris] où mon amour de la littérature ne devait pas connaître de limites, où je pourrais rapprocher en toute liberté convictions intimes et occupations publiques, échappant ainsi à la schizophrénie collective imposée par le régime totalitaire bulgare.*

querer desmerecer tais disciplinas, será que é pertinente fazer com que essas sejam as principais matérias estudadas na escola? Todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária para abordar as obras; nenhum deles está relacionado àquilo de que tratam as obras, seus sentidos, o mundo que evocam.¹¹ (TODOROV, 2007, p.20)

Vê-se, assim, que o autor sinaliza para um divórcio entre a experiência individual da leitura literária e sua apropriação pela escola. Nesse mesmo sentido, Rouxel (2004), em seu artigo sobre autobiografia de leitor e identidade literária (resultado de parte de uma pesquisa feita junto a alunos de ensino médio e superior), identifica nos textos produzidos por esses leitores uma “clivagem identitária entre o leitor escolar e o outro leitor que vive neles”, uma dicotomia “entre leituras escolares e leituras privadas” (ROUXEL, 2004, p.140).

Se o então jovem estudante universitário Todorov via-se obrigado a viver uma vida dupla como leitor em razão das condições políticas de seu país, por que o mesmo sentimento prevalece entre os leitores descritos por Rouxel, universitários franceses no século 21, que vivem em uma democracia? Seriam esses outros tipos, mais sutis, de totalitarismos em relação à literatura? Para Todorov, sim, pois a predominância de uma corrente teórica dos estudos literários na universidade francesa exerce forte influência nos currículos oficiais.

¹¹ *Élève de seconde, je dois avant tout parvenir à 'maîtriser l'essentiel des notions de genre et de registre', comme des 'situations d'énonciation' ; autrement dit, je dois être initié à l'étude de la sémiotique et de la pragmatique, de la rhétorique et de la poétique. Sans vouloir dénigrer ces disciplines, on peut se demander : faut-il en faire la principale matière étudiée à l'école ? Tous ces objets de connaissance sont des constructions abstraites, des concepts forgés par l'analyse littéraire pour aborder les œuvres ; aucun ne concerne ce dont parlent les œuvres elles-mêmes, leur sens, le monde qu'elles évoquent.*

Discutir a natureza dessa distância entre o leitor compulsório e o leitor lúdico passa, assim, pela compreensão da maneira como o leitor é percebido pelos estudos literários, pois são seus pressupostos que formam, no contexto do curso de Letras, especialistas, responsáveis, por sua vez, pela formação de novos leitores.

1.1 Leitores lúdicos e compulsórios: entre Ludmillas e Lotarias

Um bela ilustração das características dos leitores lúdicos e compulsórios encontra-se em *Se um viajante numa noite de inverno* (1999), célebre romance de Ítalo Calvino cujo tema é a leitura. Nele, é constituído vasto espectro das possíveis relações que se estabelecem entre leitor, texto e contexto.

O protagonista da obra é um leitor que vive mil peripécias para poder terminar a leitura de um romance. Designado pelo nome “Leitor”, a personagem conhece e se envolve com duas irmãs, Ludmilla e Lotaria, que, por sua vez, encarnam estereótipos de leitoras. A primeira, Ludmilla, heroína misteriosa e fugidia, torna-se, na mesma medida que o romance inacabado, objeto da busca de Leitor:

Lá está ela, entre duas estantes da livraria [...], corre o dedo delicado e resolutivo pelas lombadas cor de berinjela clara. Olhos grandes e irriquetos, pele corada e boa, cabelos profusos e vaporosos.

E assim a Leitora faz sua feliz entrada no campo visual de você, Leitor, ou, mais precisamente, no campo de sua atenção. Ou melhor ainda, você é que entrou num campo magnético de cuja atração não pode escapar. (CALVINO, 1999, p.35-36)

A segunda, Lotaria, diferentemente de Ludmilla, cuja ausência é sempre sentida por Leitor, é a presença quase indesejável que não se pode evitar: “Entre as

estantes surgiu uma moça de pescoço comprido e cara de passarinho, olhar firme e curioso por trás dos óculos, cabelos frisados ondulantes, vestindo blusa larga e calças justas.” (CALVINO, 1999, p.79). Enquanto a primeira é uma leitora obsessiva que, segundo Lotaria, “lê um romance atrás do outro, mas nunca propõe nenhum questionamento.” (CALVINO, 1999, p.51); a segunda, acadêmica, é a antítese da leitora encarnada por Ludmilla:

[...] uma moça que está escrevendo uma tese sobre meus romances para um grupo de estudos universitários muito importante. Vejo que minha obra lhe serve perfeitamente para demonstrar suas teorias, o que decerto é um fato positivo, para meus romances ou para as teorias, não sei. Sua conversa, muito bem fundamentada, passa-me a impressão de que se trata de um trabalho conduzido com seriedade; mas meus livros, quando vistos pelos olhos dessa moça, são para mim irreconhecíveis. Não ponho em dúvida que essa Lotaria (assim se chama) os tenha lido conscienciosamente, mas creio que os leu apenas para encontrar neles o que já estava convencida de achar ali antes de tê-los lido. (CALVINO, 1999, p.189)

A construção da oposição entre as duas se dá em diferentes níveis: Ludmilla é a própria razão de ser do romance. Em um mecanismo de *mise en abîme* das diferentes narrativas que se iniciam dentro da obra (sempre supostas continuações de uma leitura anterior), é para ela, a Leitora, que um autor falsário, Marana, escreve romances apócrifos. Marana escreve porque quer dissuadir Ludmilla de sua fé na leitura. Lotaria analisa obras literárias para problematizar a leitura “passiva”, “evasiva” e “regressiva” da irmã. O autor de *best sellers* Silas Flannery vê em Ludmilla a “leitora ideal”. A personagem Leitor sai em busca de respostas para o enigma dos romances inacabados como forma de encontrar sua alma gêmea: Ludmilla, a Leitora. Paradoxalmente, Lotaria, especialista que faz uma tese sobre um dos romances da personagem Silas Flannery, não é designada na obra pelo

substantivo “leitora”. Essa oposição gera, assim, um antagonismo de outra ordem: enquanto Ludmilla é desejada, sua descrição evoca as belas heroínas romanescas, princesas com “cabelos profusos e vaporosos” pelas quais lutam os heróis; Lotaria, por sua vez, tem “pescoço comprido, cara de passarinho e cabelos frisados ondulantes”.

Parece significativa a configuração da personagem Ludmilla, em torno da qual gravitam as demais, e, não por acaso, é justamente essa personagem que Calvino define como o público a que destina sua obra. Essa informação aparece no apêndice em que o autor responde aos comentários sobre o romance; mais do que discutir as observações feitas pelo crítico Angelo Guglielmi ou as respostas formuladas por Calvino a tais observações, interessa como Calvino vê a qualidade de seu casal de leitores, protagonistas do romance:

O destinatário natural e fruidor do “romanesco” é o “leitor médio”, que por isso escolhi como protagonista do *Viajante*. Protagonista duplo, porque se divide em Leitor e Leitora. O primeiro não tem características nem gostos precisos: poderia ser leitor ocasional e eclético. A segunda é leitora por vocação, sabe explicar suas expectativas e suas repulsas (formuladas nos termos menos intelectualizados possíveis) [...], sublimação da “leitora média” mas bastante orgulhosa de seu papel social de leitora por paixão desinteressada. Esse é um papel social em que acredito, o pressuposto de meu trabalho e não apenas desse livro. (CALVINO, 1999, p.269)

A “leitora-média” Ludmilla é objeto do desejo, admiração, ciúme e inveja das demais personagens da obra; ela é uma alegoria de um gesto de leitura de entrega, de adesão irrefletida à narrativa, de um tipo de prazer no texto relacionado à evasão. Deixando a discussão sobre o leitor ideal para ser retomada mais à frente, destaca-

se um aspecto da constituição desse leitor: a “paixão desinteressada” do leitor pela leitura. Ora, se há antagonismo entre duas práticas de leitura, de um lado, entrega e adesão, de outro, distância e reflexão: leitora lúdica e leitora compulsória, e se esse antagonismo é gerador de tensão, convidando o leitor a encantar-se por Ludmilla e rir da apropriação indevida do texto romanesco feita por Lotaria, é porque esse antagonismo relaciona-se a diferentes posturas diante de um texto. Sem dúvida, ambas as leitoras lêem em contextos diferentes; enquanto Lotaria estuda a literatura na universidade, fazendo, assim, com que a obra literária seja um objeto sobre o qual se constitui um discurso; Ludmilla lê “apenas” por prazer. Ao designar Ludmilla como sua leitora ideal, Calvino desautoriza uma possível apropriação de sua obra como objeto de análise, recusando determinado tipo de postura crítica.

Em *Se um viajante numa noite de inverno*, os estereótipos são uma construção que, como tipologia, designam diferentes posturas diante do texto, o que chamo, neste trabalho, de “gestos de leitura” (no romance, há também o frenético editor, Cavadagna, com saudades do tempo em que tinha tempo e prazer na solidão da leitura realizada no refúgio de galinheiros, ou Inério, não-leitor assumido que vê no livro outras finalidades); somos, nós, leitores-alunos-pesquisadores-professores, potencialmente, todos os leitores descritos por Calvino, desempenhando papéis definidos *na* e *pela* relação estabelecida com a obra lida, em cada diferente contexto de leitura.

Ludmilla e Lotaria são duas das faces do então jovem universitário Todorov. Identifica-se, na constituição do antagonismo estabelecida por Calvino, uma discussão necessária que se coloca justamente no espaço gerado pela clivagem (também apontada por Todorov e Rouxel) entre os diferentes gestos de leitura. Os

gestos de leitura, neste trabalho, designam uma dimensão mais física do ato de ler, elemento que se relaciona ao contexto da leitura, diz respeito à maneira como o leitor se relaciona com o suporte material da leitura. Como exemplo, é possível pensar na leitura de um romance em diferentes circunstâncias: ele é lido nas férias por alguém que gosta do gênero e do autor e busca as condições ideais (a melhor iluminação, a poltrona mais confortável) para desfrutar de seu tempo livre com essa atividade. Esse romance pode ser lido por um atormentado vestibulando – candidato à carreira de Educação Física que, para reforçar a força do exemplo, não gosta de literatura – como leitura obrigatória. Talvez esse vestibulando busque estudar os trechos apontados como fundamentais ou que “caiam na prova” sentado à mesa com o livro aberto com um lápis à mão ou em pé no ônibus, preocupado em memorizar passagens, atestando que efetivamente leu a obra. Enquanto o leitor, em sua poltrona predileta (também para fortalecer o exemplo), entrega-se ao romance sem precisar atestar essa leitura a ninguém. Esses elementos, definidos por Giasson (1990) como contextuais em relação à leitura e apontados por Bloom (2001) como definidores da maneira como se lê, têm importante papel no processo

Vê-se, nessa oposição, um dos temas essenciais para a reflexão sobre uma didática da leitura, pois ela implicaria, em última análise, que o prazer de ler do leitor lúdico não pode ser acompanhado pela construção de um saber a partir do que se lê e – por que não? – a reflexão sobre o prazer gerado pela leitura.

Assim, uma das discussões necessárias para os que procuram refletir sobre o papel do leitor literário em contexto escolar é, por um lado, considerar a natureza desse suposto antagonismo e, por outro, buscar formas de conciliar os diferentes gestos dos leitores na formação em leitura. Para tal, nas páginas que seguem,

observa-se tanto como os estudos literários quanto os modelos de leitura no ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) trataram o leitor ao longo da história e quais suas conseqüências, dado que são essas duas áreas constituem a base da formação do leitor do curso de Letras/Francês.

1.2 Leitores e estudos literários

Como não se trata aqui de fazer uma análise exaustiva das correntes teóricas nos estudos literários, parte-se de duas obras-chave – *Teoria da Literatura: uma introdução* e *Le démon de la théorie* – que se propõem a analisar o histórico dos estudos literários. Nelas, há consenso quanto ao fato de ser o papel atribuído ao leitor nessa área muito pequeno. Eagleton (1985, p.113) afirma:

De forma muito sumária, poderíamos periodizar a história da moderna teoria literária em três fases: uma preocupação com o autor (romantismo e século 19); uma preocupação exclusiva com o texto (Nova Crítica) e uma acentuada transferência da atenção para o leitor, nos últimos anos. O leitor sempre foi o menos privilegiado desse trio – estranhamente, já que sem ele não haveria textos literários.

Enquanto Eagleton (1985, p.113) aponta essa tendência como algo paradoxal, uma vez que “textos não existem nas prateleiras das estantes: são processos de significação que só se materializam na prática da leitura”, parece bastante significativa a maneira como Compagnon (1998, p.149) introduz seu capítulo dedicado à reflexão sobre o leitor para a teoria literária:

Depois de “O que é literatura”, “Quem fala?”, e “De quem?”, a questão “Para quem?” parece inevitável. Depois de a *literatura*, do *autor*, e do *mundo*, o elemento literário mais urgente a ser examinado é o *leitor*¹².
(grifo do autor)

A “urgência” de Compagnon para tratar o tema do leitor pôde esperar por três capítulos para então vir a ser um assunto “inevitável”. A escolha da ordem dos assuntos discutidos em *Le démon de la théorie* (refletida na ordem dos capítulos: a

¹² Après « Qu'est-ce que la littérature ? », « Qui parle ? », et « De quoi ? », la question « A qui ? » semble inévitable. Après la littérature, l'auteur, et le monde, l'élément littéraire le plus urgent à examiner est le lecteur.

literatura, o autor, o mundo, o leitor, o estilo, a história e o valor) e as escolhas lexicais são, por si, bastante eloquentes. De fato, o autor identifica o não-lugar do leitor na teoria literária no século 19 dentro das correntes do positivismo e do historicismo que se contrapunham à crítica de cunho subjetivo, impressionista, que estaria mais relacionada à experiência literária do que à análise do objeto literatura de maneira distanciada. O apogeu da recusa do leitor empírico se dá, para Compagnon, nos trabalhos da Nova Crítica americana do período entre-guerras:

Eles definiam a obra como uma unidade orgânica auto-suficiente da qual era necessário praticar uma leitura próxima (*close reading*), ou seja, uma leitura idealmente objetiva, descritiva, atenta aos paradoxos, às ambigüidades, às tensões que fariam do poema um sistema fechado e estável, um monumento verbal de status ontológico separado tanto de sua produção quanto de sua recepção como em Mallarmé¹³.
(COMPAGNON, 1998, p.151)

Também para a teoria literária da vertente estruturalista o leitor é mais uma instância textual do que um ser empírico. Ele é uma projeção de instruções e conhecimentos supostamente partilhados para a realização da leitura, segundo Compagnon (1998, p.153):

O leitor é, então, uma função do texto, como o que Riffaterre chamava de *arquileitor*, leitor onisciente com o qual nenhum leitor real poderia

¹³ *Ils définissaient l'oeuvre comme une unité organique autosuffisante, dont il convenait de pratiquer une lecture rapprochée (close reading), c'est-à-dire une lecture idéalement objective, descriptive, attentive aux paradoxes, aux ambiguïtés, aux tensions faisant du poème un système clos et stable, un monument verbal au statut ontologique aussi séparé de sa production et de sa réception que chez Mallarmé.*

identificar-se em razão de suas faculdades interpretativas limitadas.
[Grifo do autor]¹⁴

Essa tendência a compreender a obra de arte como um objeto fechado e auto-suficiente, na verdade, ultrapassa os muros da escola e é um movimento cuja gênese Todorov (2007) relaciona ao nascimento da estética moderna. O autor situa uma mutação na forma como a arte é percebida no século 18, momento quando o resultado do gesto artístico passa, gradativamente, a não estar mais a serviço de outro objetivo senão o de ser contemplado. A arte deixa de ser a realização suprema de um ofício, e o artista afasta-se do artesanato:

O artesão se opõe ao artista, um cria objetos utilitários; o outro, objetos para contemplação por puro prazer estético [...] um se coloca na lógica do *usar*; o outro, do *fruir* e, finalmente, um é puramente humano; ou outro, aproxima-se do divino¹⁵. (TODOROV, 2007, p. 42-43)

Essa mutação profunda tem desdobramentos de diferentes naturezas. Como a arte não está a serviço de algo além de sua contemplação, faz-se necessário criar espaços exclusivamente destinados para esse fim (a fundação de museus como o Louvre e Museu Britânico datam dessa época). Outro desdobramento evocado por Todorov é mudança de orientação da retórica para a perspectiva da história literária, em outras palavras, a recepção é privilegiada em detrimento da escrita. Mas os séculos 18 e 19 mantiveram um equilíbrio entre a autonomia da arte, sua relação com o real e seu papel de trazer um maior conhecimento sobre o mundo. Para

¹⁴ *Le lecteur est alors une fonction du texte, comme celui que Riffaterre nommait l'archilecteur, lecteur omniscient auquel aucun lecteur réel ne saurait s'identifier en raison de ses facultés interprétatives limitées.*

¹⁵ *L'artisan s'oppose à l'artiste, l'un créant des objets utilitaires, l'autre des objets à contempler pour le seul plaisir esthétique, (...) l'un se plaçant dans la logique d'user, l'autre dans celle de jouir ; et en fin de compte l'un restant purement humain, l'autre s'approchant du divin.*

Todorov, é no século 20 que a ruptura mais radical é produzida. A dimensão cognitiva da arte se perde, e ela fala de si: “Pede-se à pintura que ela esqueça o mundo material e que ela obedeça apenas a suas próprias leis – e ela o faz”.¹⁶ (TODOROV, 2007, p. 64)

O impacto da Primeira Guerra e as mudanças de regime na Europa do século 20 fazem com que duas grandes tendências se acirrem. Nos países socialistas, a arte a serviço da ideologia deve instruir para a formação do novo homem, da nova sociedade e, em sentido contrário, grupos como o dos Formalistas russos e do *New Criticism*, afirmam com maior vigor a não relação entre obra e mundo. Todorov vê nesta posição uma reação ao realismo socialista, à arte do povo:

É como se a recusa de ver a arte e a literatura a serviço da ideologia levasse necessariamente a uma ruptura definitiva entre literatura e pensamento; como se a recusa das teorias marxistas do “reflexo” exigisse o desaparecimento de toda e qualquer relação entre a obra e o mundo. Ao utopismo de uns corresponde o formalismo de outros.¹⁷ (TODOROV, 2007, p. 66-67)

Vê-se assim que, no desenvolvimento dos estudos literários, evitou-se abordar a relação individual entre o leitor e a obra literária por essa representar algo excessivamente subjetivo, impressionista, e, portanto, distante da objetividade buscada pelos teóricos da área.

¹⁶ *On demande à la peinture d'oublier le monde matériel et de n'obéir qu'à ses propres lois – et elle le fait.*

¹⁷ *Tout se passe comme si le refus de voir l'art et la littérature asservis à l'idéologie entraînait nécessairement la rupture définitive entre littérature et pensée ; comme si le rejet des théories marxistes du 'reflet' exigeait la disparition de tout rapport entre l'œuvre et le monde. À l'utopisme des uns correspond les formalismes des autres (...).*

Se for retomada a imagem de gestos de leitores bem como a noção de clivagem, manifestada por Todorov e Rouxel, entre duas posturas diante do ato de ler: uma mais ligada ao universo interno do leitor e à relação individual que estabelece com o que lê, e outra relacionada seja às demandas externas sobre o que lê, seja à busca que esse leitor empreende ao ler um texto literário com o olhar de especialista; é possível entender que o prazer do texto excluiria, obrigatoriamente, a reflexão? E ler em contexto didático excluiria, por definição, o prazer na reflexão sobre o que é lido?

Se a formação escolar é uma das importantes mediadoras da relação livro/leitor e se julga importante (e se julga) que essa relação seja estimulada por ela, além de compreender qual é a natureza da distância que separa o leitor compulsório do leitor lúdico, é preciso aproximá-los ou, talvez, despertar o leitor lúdico, que lê porque quer, no leitor compulsório, que lê porque deve; chegando-se, talvez, a uma espécie de síntese em que a fruição advém da compreensão do processo de construção do(s) sentido(s) no ato da leitura.

A caricata Lotaria não teria prazer em sua leitura, enquanto Ludmilla (também caricata por encarnar a heroína da obra) é pura fruição; o que a clivagem para qual Todorov e Rouxel apontam, e que se manifesta na oposição entre essas duas personagens leitoras, é a apropriação do texto literário por diferentes leitores, seja na busca por produzir conhecimento ao tentar compreender a estrutura da manifestação literária, seja buscando o prazer da leitura como evasão. Cada um desses gestos de leitura implicaria a anulação do outro. Acredito que esses gestos não se excluem, eles são diferentes momentos de um mesmo leitor que é motivado

a ler por diferentes razões em diferentes contextos, definindo, assim, diferentes projetos para cada leitura.

Haveria uma exclusão da leitura de fruição como constitutiva do discurso didático sobre a leitura, uma leitura mais reflexiva não poderia contemplar a fruição, em outras palavras, as análises empreendidas por Lotaria significariam a morte da fruição manifestada por Ludmilla. Será? João Adolfo Hansen (2005) em seu texto sobre o ensino da literatura, afirma que o papel de formação exercido pela literatura em contexto escolar é o de desenvolvimento de uma leitura reflexiva em que a fruição do texto não significaria a adesão integral à ficção, mas sim a capacidade de observar os mecanismos promotores dessa possível adesão:

Provavelmente, os bons leitores literários não se deixam iludir pela ficção, sendo capazes de analisar a maneira técnica como o texto prescreve a recepção do efeito ou, mais simplesmente, de entender que resulta de um ato de fingir. (HANSEN, 2005, p.27)

A discussão sobre a maneira de se pensar a leitura literária em contexto didático é bastante complexa porque, em primeiro lugar, o processo de escolarização é muito longo e bastante heterogêneo sob diversos pontos de vista. Pode-se discutir o letramento literário no ensino médio ou na formação do professor na área de Letras. Sabendo-se que o objeto desta pesquisa é este último, guardo, entretanto, a oposição entre leitores compulsórios e lúdicos como fio condutor da discussão específica sobre a didática da leitura na formação em FLE, pois ela parece subjacente às discussões sobre a literatura, sua apropriação como objeto de análise e sua relação, mediada pela escola, com o leitor.

Nesse sentido, um elemento – apontado por Todorov como outro desdobramento do movimento de ruptura da relação entre arte e mundo – foi, na

escola, a hiper-valorização dos aparatos técnicos de análise em detrimento da leitura mais global e do estabelecimento de relações entre obra lida e seu sentido no mundo. Do ponto de vista do leitor, essa orientação dos estudos literários intensifica a clivagem entre leitor compulsório e lúdico, pois incluir a variável leitor (e, sobretudo, o leitor lúdico não especialista) é algo que suscita diferentes respostas nos estudos literários.

Compagnon (1998) observa que o estudo da recepção das obras literárias não foi completamente ignorado antes dos trabalhos da Escola de Constança nesse sentido, veiculados pelas publicações das obras de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss na década de 1970. A recepção era analisada não do ponto de vista da leitura, mas sim de escrita por meio da “fortuna de um escritor”, ou seja, o reflexo de sua obra nas obras de outros autores. Segundo Compagnon (1998, p.157) “a fortuna de uma obra era medida por sua influência em obras ulteriores, não pela leitura dos aficionados”¹⁸, e essa modalidade de trabalho deu origem, ainda segundo Compagnon, aos estudos de literatura comparada na França no início do século 20.

Os estudos na área da recepção tendo como foco o ponto de vista do leitor foram desenvolvidos principalmente por dois teóricos da Universidade de Constança, na Alemanha, Iser e Jauss. Ambos discutem o papel do leitor na construção do sentido, como essa é uma das questões que motivam esta pesquisa, essas perspectivas teóricas são aqui descritas em linhas gerais, com vistas a estabelecer um panorama desses estudos. Apesar de os dois autores estarem relacionados a uma mesma linha teórica, desenvolvem suas pesquisas em

¹⁸ *On mesure par conséquent la fortune d'une œuvre par son influence sur les œuvres ultérieures, non par la lecture des amateurs.*

perspectivas distintas, enquanto Iser preocupa-se com o leitor individual, Jauss trabalha a noção de coletividade de leitores.

1.2.1 Entre as instruções do texto e o repertório do leitor

A discussão empreendida por Wolfgang Iser centra-se no processo de construção de sentido, individual, do leitor diante de um texto literário. Seu modelo teórico parte das premissas definidas por Roman Ingarden que descreve a leitura como um processo dialógico por meio do qual leitor e texto interagem, sendo este último uma estrutura potencial que se realiza pelo ato da leitura. Durante o processo, o leitor que dispõe de um sistema de normas e valores prévio tem expectativas em relação ao texto que são fruto de suas leituras anteriores, mas essas expectativas são revistas e reformuladas ao longo de sua leitura. Esta funcionaria, pois, em dois sentidos concomitantes: para frente, à medida que lê, e para trás, a cada reformulação feita pelo leitor que procede orientado pela busca por uma coerência para o texto lido.

Iser retoma o modelo de Ingarden, definindo a noção de *leitor implícito* que encarna as premissas exigidas pelo texto para que o leitor real construa sentido. A obra literária é, para Iser, constituída por dois pólos: um pólo artístico relativo ao texto do autor e um pólo estético relativo à recepção do leitor. Essa perspectiva mostra-se bastante interessante ao colocar a obra literária no intervalo entre os dois pólos, sendo, portanto, uma virtualidade. O sentido construído, o pólo estético, nasce do diálogo entre leitor implícito e leitor real que dispõem de repertórios

constituídos por normas culturais, históricas, sociais que por vezes se aproximam e por vezes divergem.

Um dos problemas que se colocam nesse modelo é justamente o de dimensionar a margem que há entre a previsão constituída pelo texto por meio de seu leitor implícito e a leitura realizada efetivamente feita pelo leitor e se seria possível fazer dessa experiência objeto de uma teoria. Enquanto para um teórico como Compagnon isso se coloca como um eventual problema do modelo, para os didatas, essa margem entre leitor implícito e leitor real é uma dimensão interessante que se abre como espaço de diálogo entre leituras possíveis de uma obra e assim, como espaço de intervenção para a abordagem da leitura em contexto didático.

Outro aspecto importante da perspectiva teórica de Iser é inspirado na noção, oriunda do formalismo, de estranhamento e de desfamiliarização propiciados pela arte. Segundo Eagleton (1985, p.119):

Para Iser, a obra literária mais eficiente é aquela que força o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais. A obra interroga e transforma as crenças implícitas com as quais a abordamos, “desconfirma” nossos hábitos rotineiros de percepção e com isso nos força a reconhecê-los, pela primeira vez, como realmente são.

Eagleton aponta, entretanto, limites para esse poder transformador que a obra literária exerceria no leitor, alguém investido de crenças e valores, que também deve ser transformado pela leitura. Segundo o autor, essas crenças seriam excessivamente superficiais e, logo, não muito relevantes ou, na verdade, o leitor faria da leitura uma projeção de suas crenças e de sua subjetividade potencialmente identificáveis em qualquer obra a ser lida; ou ainda, o leitor real predisposto a ser

transformado a cada leitura estaria muito mais próximo de um leitor ideal. Esse leitor deve lidar com narrativas que exigem sua maior participação por serem cada vez mais incompletas, indeterminadas, lacunares, cabendo a ele completar tais lacunas para dar sentido. Porém, o modelo de sentido em Iser ainda é, para Compagnon, o esquema narrativo do século 19:

O leitor de Iser é um espírito aberto, liberal, generoso, pronto para jogar o jogo do texto. [...] A experiência que descreve Iser é essencialmente a de um leitor especialista posto diante de textos narrativos pertencentes à tradição realista e, principalmente, ao modernismo. [...] A hipótese implícita é que, diante de um romance moderno, cabe ao leitor informado fornecer, com ajuda de sua memória literária, o necessário para transformar um esquema narrativo incompleto em uma obra tradicional, em um romance realista ou naturalista virtual¹⁹. (COMPAGNON, 1998, p.164)

Apesar da defesa de uma interação dialógica, o leitor real deve responder muito mais às premissas do texto, e a própria formulação desse leitor já mascararia, tanto para Eagleton quanto Compagnon, uma concepção conservadora de formação literária.

¹⁹ *Le lecteur d'Iser est un esprit ouvert, libéral, généreux, prêt à jouer le jeu du texte. (...) L'expérience qui décrit Iser est pour l'essentiel celle d'un lecteur savant placé devant des textes narratifs appartenant à la tradition réaliste et surtout au modernisme. (...) L'hypothèse implicite est que, face à un roman moderne, il revient au lecteur informé de fournir, à l'aide de sa mémoire littéraire, de quoi transformer un schéma narratif incomplet en une œuvre traditionnelle, en un roman réaliste ou naturaliste virtuel.*

1.2.2 Literatura e recepção: história de perguntas e respostas

Hans Robert Jauss expõe, em sua obra *A história da literatura como provocação à teoria literária*, sua então nova proposta de história literária cujo objeto é identificar e analisar as sucessivas leituras que diferentes públicos, ao longo do tempo, fizeram de um determinado texto literário. A tese de Jauss é a de que a história de uma obra literária é a história de sua recepção ao longo do tempo e das transformações que causou em diferentes épocas. Trata-se do conceito, também em Jauss, de estranhamento transformador vinculado à arte, que permitiria um recuo em relação ao cotidiano, tornando os leitores mais conscientes.

Jauss constata o declínio da disciplina de história literária nos currículos do ensino secundário, superior e também no campo de pesquisa. Identifica duas modalidades de seu ensino, uma que trabalha as obras literárias agrupadas por “gênero, tendências e ‘outras categorias’” (JAUSS, 1994, p.6-7), mais associada à literatura moderna; outra que trabalha com a noção “vida e obra” de grandes autores, sobretudo autores da Antiguidade Clássica. Para Jauss, nenhuma das duas parece estar à altura de um trabalho sério e rigoroso de história literária. Seja porque não fazem propriamente história, e estariam em sua periferia ao estabelecer a sucessão de cânones literários motivados por sua cronologia, seja por não tratarem efetivamente dos textos literários. O declínio da então história literária na Alemanha seria, assim, de certa forma, justificado, pois ela não trataria nem da história, nem da literatura. Diante dessa constatação, Jauss questiona-se sobre o papel a ser desempenhado pela história literária. Sua proposta para a renovação da disciplina é estruturada em sete teses.

A primeira tese trata da própria natureza histórica da literatura que está relacionada à experiência de seus leitores que a recebem diferentemente em função de sua época. A obra não encerraria um sentido definido por seu autor e permaneceria algo a ser descoberto pelos leitores ao longo da história. Na verdade, o vigor da obra repousaria na atualidade das respostas que forneceria a diferentes públicos através dos tempos.

A segunda tese relaciona-se à objetivação do que Jauss chama de horizonte de expectativas (noção essa que aparece sob o nome de repertório para Iser) de um determinado grupo de leitores, ou seja, o sistema de referências constituído pelo conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas e pela oposição entre linguagem poética e prática compartilhada por essa coletividade de leitores. O valor artístico de uma obra literária estaria na relação entre o horizonte de expectativas de um determinado grupo e a ruptura que determinada obra implicaria: quanto maior essa ruptura, maior seu valor, o que leva à terceira tese, aquela que descreve a importância dessa distância estética para a renovação da literatura.

A quarta tese de Jauss diz respeito à reconstituição da pergunta para a qual um público busca respostas. Essa seria a história da recepção de uma obra. A reconstituição de perguntas para as quais determinada obra representou uma resposta leva a compreender como, outrora, essa obra foi recebida pelos leitores. A quinta tese consiste na diacronia das perguntas e respostas o que levaria a uma história da literatura orientada não por sua produção, mas sim por sua recepção.

Jauss propõe também, em sua sexta tese, que além da constituição da diacronia de perguntas e respostas, um recorte sincrônico seja operado para que se

mostre a multiplicidade heterogênea de obras contemporâneas em um determinado momento histórico. Finalmente, em sua sétima tese, Jauss trata da importância da experiência literária como transformadora do comportamento social no sentido de que a experiência individual da leitura tem uma repercussão na história do sujeito leitor, operando transformações em sua percepção do mundo, e, assim, transformando a história geral.

A constituição de uma história da literatura que trataria dos efeitos das obras nos leitores através dos tempos é vista com restrições por Compagnon porque incorreria na mesma limitação apontada pelo autor no modelo de Iser, mais uma vez os efeitos analisados seriam aqueles registrados pelos leitores especialistas que se distanciaria do leitor comum. Essa é uma crítica que interessa particularmente pelo fato de se tratar, no contexto de desta pesquisa, dos leitores em formação.

O teórico que, segundo Compagnon e Eagleton, eleva a experiência do leitor à própria realização da literatura é Stanley Fish que, “em uma tacada” (COMPAGNON, 1998, p.174), condensa a tríade autor/texto/leitor no conceito de *comunidade interpretativa* que representa o conjunto de normas, códigos, valores de um determinado grupo e que seria responsável pela construção de sentido, esvaziando a subjetividade de leituras individuais. Compagnon critica a radicalidade do modelo.

Meu ponto de vista, na área da didática, é o de incluir a voz do leitor na constituição de uma didática da leitura; considerar que, efetivamente, o que é lido é o momento histórico, o repertório de conhecimentos e de práticas sociais. Parto, pois, do mesmo princípio defendido por Zyngier (2004, p.202) para quem o aluno de literaturas estrangeiras é “um agente na construção de significado do texto”. Assim,

o que se evita em Fish, ou seja, a subjetividade das leituras individuais, interessa-me porque é diante dela que apreendo o processo pelo qual os leitores em formação constroem sentido.

Em seu texto sobre a perspectiva da recepção nos estudos literários, Jouve (2005) reflete sobre como o leitor é concebido pelas abordagens da recepção nos trabalhos de Iser, Eco e Jauss. Mais do que uma análise exaustiva dessas perspectivas teóricas, o autor define em linhas gerais de que maneira, a seu ver, o leitor é contemplado por esses estudos, que é considerado pelo que Jouve designa de “espaço textual”, instruções contidas no texto que uma análise semio-pragmática pode discernir ou sendo considerado como um “conjunto de parâmetros de tal forma complexos que toda tentativa de descrição está destinada ao fracasso” (JOUVE, 2005, p.53).

Detectada certa limitação relativa ao leitor no que se quer uma teoria da recepção, teóricos buscaram levar mais adiante a reflexão. Em seu *Lector in Fabula*, Eco (1985, p.36) propõe o conceito de *leitor-modelo*, que corresponde ao conjunto de instruções do texto atualizadas no ato da leitura, a partir do qual seria possível deduzir as reações do leitor à obra lida. Eco explicita que esse conceito está associado à construção textual:

Um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa. Em outros termos, um texto é emitido por alguém que o atualize – embora não se espere (ou não se queira) que esse alguém exista concreta e empiricamente. (ECO, 1985, p.37)

O problema para Jouve está ligado, mais uma vez, à real recepção individual do texto, pois se é possível delimitar o espaço textual do leitor, não é possível responder como cada leitor responde às instruções do texto. Assim, as reações que o modelo de leitor de Eco tem diante do texto seriam as próprias reações do leitor encarnado por Eco (JOUVE, 2005, p.56):

Para descrever as reações do Leitor-Modelo, Eco é, na verdade, obrigado a passar pelas relações de um leitor empírico que não é ninguém menos do que o próprio autor. Como ele o reconhece com certo constrangimento, não é sempre fácil distinguir a *interpretação crítica* (logo pessoal) da *cooperação interpretativa* (programada pelo texto e, pois, válida para todo leitor). [grifo do autor]²⁰

Para Jouve, é necessário definir o que vem a ser, entretanto, um leitor real. Ele descreve duas grandes linhas nesse sentido: uma que levaria em consideração características mínimas do processo de leitura e outra que buscaria compreender o leitor real “em todas as suas dimensões”. Ambas incorreriam no mesmo problema das abordagens semióticas: não tratar suficientemente do leitor ou fazê-lo em excesso.

A primeira abordagem é relacionada aos estudos cognitivos, ou seja, o leitor que trata a informação escrita por meio de uma série de micro e macroprocessos. Mais uma vez, o problema que se coloca é não contemplar uma série de variáveis importantes no ato da leitura: a variável gênero (será que a natureza da identificação gerada durante a leitura de um romance é a mesma para homens e mulheres?);

²⁰ *Pour décrire les réactions du Lecteur Modèle, Eco est, de fait, obligé de passer par les réactions d'un lecteur empirique qui n'est autre que lui-même. Comme il le reconnaît avec un certain embarras, il n'est pas toujours facile de distinguer l'interprétation critique (donc, personnelle) de la coopération interprétative (programmée par le texte et, donc, valable pour tout lecteur).*

sociológica (os parâmetros sociais atuam na recepção de um texto); psicológica (a leitura de um texto está diretamente relacionada ao estado afetivo do leitor); histórico-cultural (as leituras variam no tempo e no espaço) e biográfica (as leituras associam-se à memória, pois as lembranças se constituem de maneira individual). Um modelo completo de leitura real deveria poder levar todas essas variáveis em consideração.

A proposta de Jouve para que se saia desse impasse entre refletir sobre a virtual recepção literária em função das instruções contidas no texto (o leitor percebido como espaço textual) e refletir sobre a recepção de um leitor em particular (proposta que implica certa arbitrariedade) é refletir sobre a relação do leitor em função do gênero lido. O modelo de leitura construída em função da especificidade do gênero lido é ilustrado por meio da relação entre leitor e o gênero romanesco. A singularidade do gênero que serve a Jouve como princípio ilustrativo reside na noção de “extroversão” cunhada por Frye (1973) segundo a qual o romance expressa sua(s) idéia(s) por meio das ações narradas. Segundo Jouve (2005, p. 61): “o romance prefere sempre o acontecimento ou o quadro ao discurso explícito”. Descombes (1987, p.75) traduz esse conceito de Frye como a arte de “dissolver todo elemento da teoria em uma relação de personagem a personagem”²¹. A partir dessa premissa, Jouve descreve (ou prescreve) a relação do leitor com os romances:

Em razão do privilégio dado ao concreto, o leitor sempre é conduzido a um trabalho intelectual para chegar ao conceito. Esta nunca é evidente: ela pode apenas ser inferida a partir do que se lê. O leitor conserva assim uma liberdade com relação ao sentido. A significação é somente uma possibilidade de leitura: o leitor pode contentar-se com

²¹ *Dissoudre tout élément de théorie en une relation de personnage à personnage.*

o simples prazer da materialidade. A idéia só passa a existir quando ele aceita reapropriar-se dela²². (JOUVE, 2005, p.62).

O bom leitor, para Jouve, é capaz de dois movimentos: adesão e distância, etapas complementares do ato de ler; enquanto a adesão está ligada à materialidade da narrativa, a distância consiste em refletir sobre os sentidos construídos nessa narrativa. Identifica-se nessa descrição a postura dos bons leitores descrita por Hansen (2005, p.27), conforme citado anteriormente, que “não se deixam iludir pela ficção”. Nas palavras de Jouve (2005, p.65):

Essa reapropriação se faz por meio do distanciamento. A passagem do fato à idéia supõe, na verdade, um trabalho de abstração que não permite que se fique apenas com a leitura participativa. Se, em um primeiro momento, o leitor é levado a implicar-se na ficção, é necessário que ele, em seguida, afaste-se da história narrada para identificar o que nela está em jogo, apreciando seu sentido. É o jogo entre distância e participação que faz com que a leitura seja uma experiência propriamente dita.²³

Uma perspectiva teórica que identifique diferentes posturas de um mesmo leitor diante de um texto responde a dois níveis de questionamento. Em primeiro lugar, articula o espaço textual, o leitor projetado pelo texto, e a singularidade das leituras individuais nessa negociação entre os limites do texto e as liberdades do

²² *En raison du privilège accordé au concret, le lecteur est toujours conduit à un travail intellectuel pour passer à l'idée. Cette dernière ne va jamais de soi : elle peut seulement s'inférer de ce qu'on lit. Le lecteur conserve ainsi une liberté par rapport au sens. La signification n'est qu'une possibilité de lecture : le lecteur peut se contenter du simple plaisir de la matérialité. L'idée n'advient à l'existence que s'il accepte de se la réapproprier.*

²³ *Cette réappropriation se fait à travers la distanciation. Le passage du fait à l'idée suppose en effet un travail d'abstraction qui interdit d'en rester à la lecture participative. Si, dans un premier temps, le lecteur est conduit à s'impliquer dans la fiction, il lui faut, dans un second temps, se détacher de l'histoire racontée pour en dégager les enjeux et en apprécier le sens. C'est ce jeu entre distance et participation qui fait de la lecture, à proprement parler, une expérience.*

leitor. Em segundo lugar, de um ponto de vista didático (que aqui interessa particularmente) articula também dois gestos de leitura: adesão e reflexão, como momentos de um processo de construção de sentido. Ainda que Jouve não explicita em seu texto como essa proposta pode teorizar sobre uma coletividade de leitores contemplados em todas as dimensões que acredita fundamentais para uma teoria da recepção literária (biográficas, psicológicas, histórico-culturais, entre outras), identifica-se no duplo movimento de *adesão* e *reflexão* uma forma de superar o impasse que a oposição dos dois gestos implicaria para que se reflita sobre a abordagem da leitura literária em contexto didático.

Jean Verrier (2007, p. 21), em um texto sobre o ensino da literatura na França, levanta o problema da especialização que, por um lado, levaria a uma perda significativa no ensino de língua e literatura para não especialistas e, por outro, promoveria uma reprodução de alunos em professores com certa uniformidade:

Não se ensina mais o francês e a literatura aos alunos que vão fazer estudos de medicina ou de economia da mesma maneira que aos alunos que vão se tornar *literatos*, ou seja, professores de literatura, e que serão, portanto, reproduções de seus professores. É preciso refletir com urgência em modos de favorecer o acesso a uma língua e a uma literatura comuns a todos.

Quando Todorov (2007) conclama a um trabalho com o texto literário que contemple a relação de uma obra com o mundo, seu sentido, ele convida, pesquisadores e professores, a estabelecer um equilíbrio maior entre as diferentes abordagens e, ao que parece, convida o leitor real a ter direito de cidadania como discurso legítimo sobre o texto literário. Convida a uma conciliação, na escola, entre o leitor ideal e o leitor empírico, entre leituras lúdicas e compulsórias. A questão que se coloca, pois, é como fazê-lo considerando-se que, em primeiro lugar, os

professores responsáveis por tal missão também são, por sua vez, fruto de uma formação específica, reproduzindo modelos, e que os objetivos da escola com relação ao ensino da literatura não coincidem, de maneira geral, com as motivações do leitor lúdico. Todorov ressalta a busca pela dimensão humana no texto literário:

O objeto da literatura sendo a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende tornar-se-á, não um especialista em análise literária, mas sim um conhecedor do ser humano. [...] que melhor preparação para todas as profissões fundadas nas relações humanas?²⁴(TODOROV, 2007, p.88-89)

Pensada dessa forma, a literatura ganha contornos mais generalistas, pois a condição humana reúne a todos: engenheiros, mecânicos, literatos etc. Uma das missões da escola não seria estimular a reflexão sobre aquilo que se é? Reside aí uma pista a ser seguida no caminho de uma possível reconciliação, que coincide, aliás, em grande medida, com a proposta de ensino da literatura proposta por Zyngier (2004, p.202), para quem:

... o ensino de literaturas estrangeiras nas Universidade brasileiras tem por objetivo sensibilizar os alunos para a tessitura lingüística das obras, preservar a fruição e a resposta afetiva, desenvolver discussões fundamentais sobre o que é válido e valioso para determinada comunidade em determinado tempo, decidir sobre o que é ou não universal, comparar e buscar outras formas de ver o mundo.

²⁴ *L'objet de la littérature étant la condition humaine même, celui qui la lit et la comprend deviendra, non un spécialiste en analyse littéraire, mais un connaisseur de l'être humain. (...) quelle meilleure préparation à toutes les professions fondées sur les rapports humains ?*

E, ainda para Zyngier (Idem, ibidem), em tal contexto, “o aluno de literaturas estrangeiras é mais um dos agentes que contribuem para a compreensão da produção literária”. Daí pode-se deduzir que o lugar do leitor nos estudos literários tem uma consequência direta na maneira como se concebe a leitura literária em contexto escolar. O modo como esse tema é abordado, em razão da especificidade desta pesquisa, é por meio da reflexão sobre o histórico do papel desempenhado pela leitura literária no ensino do FLE e sua situação atual. Se os estudos literários têm uma repercussão sobre os currículos do ensino médio e superior no que diz respeito à língua e literatura vernaculares, eles também repercutem em uma outra modalidade de ensino, no modo como se ensina a ler literatura em contexto de ensino de FLE. Como? Para isso, entretanto, é necessário antes explicitar o que se entende por *leitura* e o modelo teórico que orienta a reflexão aqui proposta.

1.3 Leitores, leitura e FLE

Entender como os desenvolvimentos teóricos dos estudos literários refletiram no ensino do FLE passa também pela compreensão do papel da leitura nessa modalidade de ensino. Não se trata, aqui, de fazer uma análise exaustiva desse histórico²⁵ uma vez que o objeto desta pesquisa é a didática da leitura literária na formação em FLE. Cabe, entretanto, mostrar, em primeiro lugar, o modelo teórico de leitura que orienta este trabalho, e, em seguida, discutir o papel que leitura e leitura literária têm no ensino do FLE.

1.3.1 Leituras: leitores, textos e contextos

Ler, leitura, essas palavras armam ciladas. Existe algo mais universal? Há leitores em Roma, na Mesopotâmia, no século XX. É uma invariante, sempre se leu ou nunca se leu o suficiente, isto depende do ponto de vista.

Roger Chartier

Descrever o processo de construção de sentido por meio da compreensão escrita significa ingressar em um campo amplamente estudado do ponto de vista história, da sociologia, da lingüística, da educação, da psicologia. Atividade humana, o conceito de leitura está em constante processo de transformação, pois está atrelado às mudanças relacionadas à experiência humana.

²⁵ Um histórico e uma análise da leitura no ensino do FLE podem ser lidos na obra *Percursos de leitura* de Pietraróia (1997).

Em razão de meu interesse pelo tema da leitura, uma publicação relativamente recente chamou a atenção, *História da leitura* de autoria do lingüista Steven Fischer (2006). Na obra há uma interessante diacronia das formas de leitura, porém, chamou ainda mais a atenção justamente uma postura um tanto problemática na forma de conceituar o ato de ler, algo que deveria ser um dos aspectos mais claros de uma obra com esse título. O problema relativo à definição de leitura pode ser identificado logo no início da obra:

A leitura *em sua forma verdadeira* surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. Textos completos, e não apenas palavras isoladas, podiam, nessas circunstâncias, ser transmitidos, o que significava que a leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma seqüência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de lerem imagens, lia-se, desse modo, linguagem. [grifo meu] (FISCHER, 2006, p.15)

No trecho acima, Fischer descreve como o código dos escribas sumérios passa a reunir os atributos necessários para que seja qualificado com escrita completa. O autor chama a atenção, entretanto, para o fato de a leitura, diferentemente da escrita, prescindir da linguagem, pois ela é, sobretudo, visual e conceitual. Dessa forma, mesmo entre os grupos que dispunham de escritas incompletas, as leituras empreendidas eram completas. Vê-se como, no próprio texto do autor, há relativa oscilação na maneira de conceituar leitura em um mesmo momento histórico, pois situa no tempo um momento em que “a leitura em sua *forma verdadeira* surgiu” – associada à passagem da escrita incompleta para a completa, constituição da linguagem – e qualifica a leitura como processo que independe da linguagem. Surge a pergunta sobre qual seria, então, sua forma verdadeira.

De fato, Fischer descreve as primeiras modalidades de leitura do que se escrevia a partir dessa primeira forma de escrita completa como um processo muito mais ligado ao mundo da atividade econômica, registrando transações financeiras e propriedades. A palavra “ler” designava então ações que atualmente para nós implicam atividades distintas, embora potencialmente mediadas pela leitura, como contar, calcular, ponderar, memorizar, declamar, ler em voz alta. Esses registros eram lidos em voz alta e, segundo Fischer (2006. p.17), a escrita era um veículo para a oralidade e nesta descrição o autor traduz a forma como percebe a leitura:

Com base nesse fracasso quase generalizado dos escribas da Mesopotâmia em elaborar uma literatura mais convidativa, poderíamos deduzir que a leitura estava relacionada sobretudo ao trabalho. Isto é, não se tratava de uma *atividade solitária, aprazível e silenciosa*, mas sim *pública, exigente e audível*. [...] A escrita ainda era um meio para um fim, a apresentação pública – tradição que remontava a dezenas de milhares de anos – e ainda não havia se tornado um fim em si mesma: o *confronto solitário com a palavra escrita*. [grifo meu]

Apesar de não se tratar de retomar 6.000 anos de história da relação do homem com a leitura²⁶, o que chamou a atenção foi o modo como Fischer descreve uma prática da leitura tão distante no tempo e no espaço, comparando-a com uma percepção de leitura atual, a dele. A idéia que subjaz ao trecho acima é a de que o processo de leitura evoluiu com o tempo, há uma teleologia, para chegar à forma como Fischer o descreve em 2006. É preciso fazer restrições a certas afirmações um tanto genéricas, quanto às práticas de leitura:

Por certo, serão mais bem-sucedidas apenas as sociedades que incentivarem e apoiarem uma genuína “cultura de leitura”, em

²⁶ Cf Havelock (1996), Manguel (1997).

especial, o respeito e o amor pelos livros. No passado, essas sociedades foram as do Extremo Oriente (chineses, coreanos e japoneses), os indianos e os judeus (além dos muçulmanos na Idade Média), seguidas pelos europeus e, mais tarde, pelos norte-americanos. *Alguns povos* – a maioria dos africanos, boa parte das América do Sul e Central, os habitantes das Ilhas do Pacífico, os aborígenes e os esquimós, entre outros – *ainda precisam desenvolver essa cultura*, segundo a qual o aprendizado por meio da leitura se torna uma necessidade pessoal tão indispensável quanto respirar. [grifo meu] (FISCHER, 2006, p.238)

Vê-se que talvez falte ao autor a preocupação em explicitar que se trata da sua percepção pessoal do que seja uma sociedade letrada e que em um mesmo país, em uma mesma cidade, coexistam diferentes realidades com relação às práticas de leitura; além, evidentemente, do fato de o autor eleger uma prática de leitura como meta a ser atingida por todas as sociedades, seja quais forem suas realidades sociais, culturais e religiosas, assumindo como universalmente bom um valor que é seu e da comunidade a que pertence.

Essa mesma postura pode ser ilustrada pela divertida passagem citada por Bayard (2007) sobre a curiosa experiência vivida pela antropóloga Laura Bohannan em sua tentativa de narrar Shakespeare a uma platéia Tiv, grupo etno-lingüístico africano presente na Nigéria e na República de Camarões.

A missão da antropóloga norte-americana, segundo Bayard, era provar aos colegas ingleses – incrédulos na capacidade de os leitores da ex-colônia inglesa compreenderem Shakespeare – que “a natureza humana era a mesma em qualquer lugar” (BAYARD, 2007, p.77). Para fazê-lo, Bohannan resolveu ler *Hamlet* para um grupo de Tiv: “Isolada [...] dedica-se à leitura da peça de Shakespeare, chegando a

uma interpretação que lhe parece evidentemente universal”²⁷. Toda a rede de relações familiares que constroem o enredo, além do papel exercido pelos fantasmas na trama para o desenrolar da ação é questionado pela audiência Tiv por não se enquadrar nos códigos locais de verossimilhança, fazendo com que aquele grupo não aderisse à ficção, rejeitando a narrativa por ser inadequada:

E toda a peça continua assim, no relato de Laura Bohannon, sem que ela, apesar de todas as concessões que estava disposta a fazer, conseguisse superar a distância cultural dos Tiv e construísse com eles, a partir da peça de Shakespeare, um objeto de discurso relativamente comum.²⁸ (BAYARD, 2007, p.81)

A partir da experiência de Bohannon com os Tiv, Bayard desenvolve a noção de *livro interior*, ou seja, “conjunto de representações míticas, coletivas ou individuais, que se colocam entre o leitor e todo novo escrito” (BAYARD, 2007, p.81). Há, portanto, na leitura, um desdobramento do livro interior no sentido que ele responde a uma dimensão coletiva e outra singular do leitor e o produto da leitura, as construções e representações do sentido, responde a essas duas instâncias moderadas pelo texto e pelo contexto, dentro de um processo complexo. Abreu (2006, p.80), para tratar das diferentes recepções que um texto pode ter em relação aos diferentes leitores e situações em que lêem, evoca o mesmo relato de Bohannon, mostrando como o processo de leitura está diretamente ligado à “inserção cultural dos sujeitos”. Ambos, Bayard e Abreu, problematizam a noção de verdade do discurso do especialista, encarnado pelo professor de literatura.

²⁷ *Isolée [...] elle en est réduite à se consacrer à la lecture de la pièce de Shakespeare, pour laquelle elle parvient à mettre au point une interprétation qui lui paraît d'une évidence universelle.*

²⁸ *Et toute la pièce défile ainsi dans le récit de Laura Bohannon, sans que celle-ci, malgré toutes les concessions qu'elle est prête à faire, parvienne à franchir la distance culturelle avec les Tiv et à construire avec eux, à partir de la pièce de Shakespeare, un objet de discours relativement commun.*

Há no episódio da recepção de Shakespeare pelos Tiv, evidentemente, certo humor na medida em que eles recusam o que se considera um dos maiores autores literários, um clássico da literatura universal, cuja força dramática e teor das tensões que constrói continuam válidos através dos séculos – para determinados grupos de leitores a quem se ensina a ler Shakespeare. Se os Tiv não julgam *Hamlet* algo aceitável e não identificam na peça valores comuns à experiência humana, independentemente de sua inscrição no tempo e no espaço (universalidade que Bayard afirma ter sido a hipótese da antropóloga), isso se deve ao fato de os Tiv não compartilharem os mesmos valores canônicos legitimados pela crítica literária, pelo processo de letramento literário promovido pela escola, por não freqüentarem os teatros londrinos em que companhias estáveis de repertório encenam os clássicos de Shakespeare. É importante, sobre o episódio narrado, considerar a recepção como um processo complexo em que interagem elementos diversos relacionados aos conhecimentos de mundo, lingüísticos e textuais de cada leitor, ao texto que se lê e ao contexto em que este é lido.

Segundo Abreu (2006, p. 75), os Tiv eram “bastante exigentes a respeito das narrativas e verbalizavam enfaticamente suas críticas quando alguém cometia algum erro ao narrar”; a submissão de *Hamlet* à audiência foi, pois, criticada por não responder aos valores da arte que cultivam os Tiv. De forma parecida, a comparação de modelos de leitura de Fischer constrói uma tensão entre leituras públicas e privadas, audíveis ou silenciosas, exigentes e aprazíveis, que, ao aue tudo indica, estabelecem um antagonismo identificável a outros antagonismos já elencados em gestos de leituras descritos anteriormente. Para Chartier (1999, p.91):

Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade.

Pensar a leitura em situação didática implica considerar aquilo que há nela, para o leitor, de singular e de coletivo. É preciso compreender como aspectos de ordem lingüística e conhecimentos de mundo articulam-se diante de diferentes textos e situações de leitura em um dado momento histórico para uma dada cultura. Um dos interesses desta pesquisa é justamente buscar essa mediação entre o que, na leitura, é individual – vivência subjetiva referente a uma experiência singular entre texto e leitor – e o que nela há de coletivo, de social. A expectativa não é de ouvir brilhantes reflexões inéditas sobre os textos lidos em situação didática, mas considerar o que deles provém – ainda que isso implique ouvir dos alunos o senso comum – como um caminho para explorar as possíveis leituras a que virtualmente um texto literário se abre.

Mas afinal, para que seja possível refletir sobre os elementos elencado, é necessário partir de uma definição sobre o que é ler. Dumortier (2001) descreve a leitura como o resultado de um processo de interação entre três componentes: o texto, o leitor e o contexto, definindo as condições para que haja leitura da seguinte maneira:

Construção de uma representação mental cuja intencionalidade deve corresponder à do texto. Atribuição de uma intenção ao texto que deve coincidir com a intenção do autor; reação cognitiva e afetiva que advém da implicação do leitor na produção de sentido, reação à representação mental formada e à intenção reconhecida no texto. (DUMORTIER, 2001,16)

1.3.1.1 O leitor: aspectos cognitivos da compreensão escrita

Ler já significou extrair sentidos pré-existentes no texto. Segundo Giasson (1990), essa era uma perspectiva de transposição em que o sentido era definido pelo autor e memorizado, tal e qual, pelo leitor. Para a autora, a grande mudança operada nos modelos de leitura foi justamente o papel atribuído ao leitor nesse processo, que não extrai “o sentido” de um texto; mas sim interage com ele em função de suas estruturas cognitivas, afetivas e dos processos (micro, macro e de integração) que emprega para processar a informação na leitura.

A cognição designa um processamento da informação. Trata-se de uma atividade constante para o homem, responsável por organizar a percepção do mundo, a memória, a afetividade, o conhecimento. As estruturas cognitivas – para a descrição do modelo de leitura – são compostas por conhecimentos relativos ao código lingüístico (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e conhecimentos de mundo. Como processo constante, a vivência traduz-se em repertórios e saberes que, segundo Kleiman (2002) estão armazenados em *esquemas*, estruturas genéricas que estruturam esta experiência.

Com efeito, a forma como o cérebro humano armazena informação com estrutura e hierarquia dos conhecimentos já foi objeto de estudos de vários pesquisadores; há, portanto, certa variação na forma e/ou na terminologia como processos semelhantes são denominados por autores distintos. Segundo Pietraróia (2001, p.24), a noção de *script* foi desenvolvida por Shank e Abelson (1977); *frames* por Minsky (1975); cenários por Sanford e Garrod (1982). Giasson (1990, p.13) atribui a noção de “esquema” também aos autores Rumelhart (1975) e Anderson (1977). A idéia principal, ainda que haja relativa variação entre os autores, está

associada à maneira como, acionada uma palavra referente a um esquema, aciona-se uma série de informações relacionadas a esse mesmo esquema. A implicação do conceito de esquema na compreensão escrita é a economia e coesão que ele representa na comunicação; assim, quando se reproduz o relato da experiência vivida por determinada antropóloga entre os Tiv, extraída das obras de dois outros autores, não é explicitado o fato de se ter comprado as duas obras – e não a original de Bohannon –, de tê-las lido, de que são feitas de papel, de que foram publicadas por editoras, de que têm capa de papelão, de que livros são vendidos em livrarias, de que se emprega determinada quantidade de dinheiro para comprá-las, de que são pagas em dinheiro, entre tantos outros elementos que compõem o esquema “livro”. As lacunas do texto, por definição sempre incompleto (ECO, 1985), são preenchidas pelo leitor quando necessárias para a construção do sentido. Ao escrever, pressupõe-se uma série de conhecimentos e de esquemas por parte dos que lêem o texto; o que possibilita não ter de se explicitar nos mínimos detalhes cada ação evocada, por exemplo.

Articulada à forma como se estrutura a vivência em esquemas está a constituição de um saber sobre o mundo que pode constituir-se como um objeto mais formal de conhecimento; trata-se do que Kleiman (2002, p.22) designa por *saber enciclopédico*, informações que o leitor deve ativar no processo da leitura. Ao se usar mais uma vez o episódio relacionado aos Tiv a título de exemplo, vê-se que o leitor deve saber que a Nigéria é um país da África, que se Laura Bohannon é antropóloga e norte-americana, ela não é Tiv nem africana e que os Tiv são objeto de sua pesquisa de campo, que um antropólogo é formado em nível superior, entre tantas outras informações que por um lado, como autores, pressupomos e que, por outro, são ativadas (ou não pelos leitores). O saber enciclopédico, como foi visto, é

um conceito que aparece em diferentes correntes teóricas que buscam refletir sobre a recepção do leitor. Neste contexto de pesquisa, interessa ainda mais pensar que é a relação entre o que se sabe (o dado) e o que se descobre (o novo) uma das formas da construção do saber no ato da leitura. Segundo Giasson (1990, p.11-14):

Para compreender, o leitor deve estabelecer pontes entre o novo (o texto) e o conhecido (seus conhecimentos prévios). [...] Um leitor compreende um texto quando é capaz de ativar ou de construir um esquema que dê conta dos objetos e eventos descritos no texto

Também as estruturas afetivas do leitor, juntamente com as cognitivas, têm papel relevante para a compreensão escrita. Se ele gosta ou não de ler, se a leitura empreendida por ele é uma demanda externa, em contexto escolar, por exemplo, para qual talvez seu único projeto seja prestar conta do conteúdo apreendido ou se, ainda que uma demanda externa, esse leitor tenha interesse e projeto mais individualizados. Aqui reside parte da clivagem à qual se referiu anteriormente entre leitores lúdicos e compulsórios. Além disso, há dimensão afetiva também na maneira como o leitor reage ao que lê, se aceita o pacto que o texto exige para sua aceitabilidade, se adere ou não à leitura. A partir do ponto de vista adotado nesta pesquisa, qualquer didática da leitura literária deve contemplar em alguma medida o gesto de leitura empreendido, atentar para a dimensão afetiva do leitor e para a relação que ele estabelece com as leituras feitas em contexto escolar.

Para a mobilização das dimensões cognitivas e afetivas do leitor, há uma série de operações realizadas para que se tratem as informações lidas. Giasson (1990) descreve cinco processos em jogo no ato da leitura: os *microprocessos*, relacionados ao reconhecimento de palavras na unidade da frase, a constituição em unidades de sentido e a triagem do que deve ser armazenado (microseleção); os

processos de integração, que operam a conexão entre as frases por meio dos conectores lingüísticos e ativam os esquemas responsáveis pelas inferências na leitura; os *macroprocessos*, operação pela qual são identificadas as idéias principais, esses processos estão associados à compreensão global do texto; os *processos de elaboração*, operação relacionada à resposta do leitor ao texto, quando esse constrói uma imagem mental daquilo que lê, faz predições sobre o desenvolvimento do texto, articula o que lê com seus conhecimentos; e os processo metacognitivos, que operam como controle da leitura na identificação da perda da compreensão e a correção de tal perda. Kleiman (2002) também descreve a capacidade de definir objetivos para a leitura como um processo metacognitivo.

Vê-se como diferentes processos atuam na construção e representação de sentido (PIETRARÓIA, 2001) por parte do leitor em relação ao texto, mas é preciso definir o que se entende por “texto”, bem como descrever como é apreendido pelo modelo de leitura de que se parte.

1.3.1.2 O texto

Herdeiros de uma cultura letrada que faz com que se leia, hoje, um texto fundador como a *Poética* de Aristóteles, fazer um histórico da noção de “texto” implicaria, assim, o clássico exercício francês de começar pelos gregos²⁹. Propõe-se, aqui, tratar o conceito nos termos da definição de Fávero (1995, p.7) que define “texto” como “um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de

²⁹ Como o histórico do conceito de texto bem como os desdobramentos desse conceito para os estudos literários e lingüísticos não são aqui objeto de pesquisa, sugerimos a consulta a Adam (1999) para uma síntese nesse sentido.

textualidade” representado por uma passagem, oral ou escrita, que apresente os seguintes fatores: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade. Vê-se, assim, que nessa perspectiva aquilo que define o texto está diretamente relacionado a sua recepção, em outras palavras, a própria noção de texto descrita por Fávero pressupõe o leitor. Interessante observar que para que um “contínuo comunicativo” seja considerado um texto, ele precisa ser considerado como tal pelo leitor e, de forma complementar, características textuais definem o modo como esse leitor lê. Dessa forma, Kleiman (2002) relaciona a estrutura do texto à leitura, estabelecendo três modalidades relacionadas à estrutura textual: narrativa, expositiva e descritiva. A estrutura narrativa está associada à noção de temporalidade, de causalidade e da ação de personagens, a descritiva relaciona-se a estados e expositiva à temática que desenvolve.

Leitor implica texto, texto implica leitor, ambos em contato em diferentes contextos que definem, por um lado, gestos de leituras e, por outro, as condições de recepção. É necessário, pois, descrever o que vem a ser o contexto.

1.3.1.3 O contexto

Considerar o contexto em um texto é lido por alguém implica desdobrá-lo em três níveis (GIASSON, 1990): o contexto *psicológico*, relativo às condições e motivações do leitor; o contexto *social*, a forma como se dá a interação promovidas pela atividade da leitura (leitura silenciosa ou em voz alta, individual ou em grupo) e o contexto *físico*, condições materiais em que se desenrola a leitura (suporte em que o texto é veiculado, condições de iluminação, etc.). É interessante observar que esses três níveis de leitura são potencialmente desdobráveis em outros, caso se pense que o contexto psicológico tem uma dimensão individual de relação com o texto, mas também as circunstâncias psicológicas do contexto social, por exemplo. Da mesma forma, a leitura individual tem uma dimensão coletiva:

Podemos pensar que a leitura, ainda que realizada individualmente, fora do contexto escolar, por livre e espontânea vontade, com a única e exclusiva finalidade de fruição e sem qualquer outra aplicação ou desdobramento – se é que isso é possível, pois cada leitura alimenta nosso repertório de saberes – é, em si, uma atividade social de troca, de diálogo por trazer o discurso do outro sobre o mundo e, no discurso do outro, um olhar sobre uma coletividade no espaço e no tempo. (JOVER-FALEIROS, 2006, p.61).

O modelo de leitura descrito acima é, mais à frente, ilustrado pelo contexto em que são promovidas as leituras por um grupo de alunos nesta pesquisa, sendo, assim, mais desenvolvido e aprofundado. Antes de passar a essa parte do trabalho, contida no segundo capítulo, é importante discutir o papel que a leitura e a leitura literária desempenham no ensino do FLE.

1.3.2 Leitores em FLE

A leitura foi uma das principais atividades do ensino de línguas estrangeiras até meados do século 20. O que se convencionou chamar de “metodologia tradicional” (CUQ; GRUCA, 2002; GERMAIN, 1993) estruturou-se nos princípios da “gramática-tradução” e “leitura-tradução” – inspirados no modelo de ensino do grego e do latim, e vigorou, segundo Cornaire (1994, p.4), do final do século 16 à primeira metade do século 20; sendo vigente na Europa e nos Estados Unidos até a década de 1950 e, no Brasil, até aproximadamente a década de 1970. É importante ressaltar, entretanto, que se pode indicar apenas o período de predominância de determinada corrente metodológica, pois segundo Pietraróia (1997, p.21):

No que diz respeito ao ensino/aprendizagem da língua francesa, grandes linhas metodológicas podem ser descritas e mesmo situadas no tempo, mas apenas em seu primeiro período de predominância, pois entre as características da didática das línguas estrangeiras destacam-se sua extrema heterogeneidade e sua dependência das inúmeras variáveis da interação aluno-professor-meio escolar.

Ainda segundo Cuq & Gruca (2002), identifica-se à metodologia tradicional o papel central da gramática normativa bem como o uso da metalinguagem que a descreve, centrando a aprendizagem na escrita; o recurso à tradução, como forma de se aprender a gramática e o léxico da língua estrangeira, e, finalmente, a presença da literatura como objetivo principal da aprendizagem. Manon Hébert (2002, p.4) classifica essa abordagem da literatura como “monumentalista”, pois “centrada sobre os ‘belos’ textos percebidos como objetos preciosos para a

formação cultural, moral e retórica”³⁰. O modelo de leitura que subjaz a esse modelo é linear e ascendente, ou seja, da palavra para a unidade do texto.

O início do século 20 assistiu, entretanto, à transformação gradativa desse modelo de ensino de línguas centrado sobre a leitura e escrita. É justamente buscando atender à necessidade de fazer com que os alunos aprendessem a falar em língua estrangeira que se desenvolve a “metodologia direta”. A premissa dessa metodologia era aproximar a aprendizagem da língua estrangeira à aquisição da língua materna, ou seja, ênfase dada ao oral e ao princípio de “imersão” em língua estrangeira, evitando-se inicialmente a metalinguagem relacionada ao ensino da gramática e a tradução. Essa metodologia representou uma reorientação do ensino de línguas uma vez que inaugurou, como currículo oficial do Ministério de educação francês (CUQ; GRUCA, 2002, p.236), o objetivo de desenvolver a expressão oral em primeiro plano. Esse método, entretanto, encontrou bastante resistência e acaba assumindo um perfil misto, sendo mais utilizado nas fases iniciais do ensino de língua estrangeira e sendo substituído pelo método gramática-tradução nos níveis intermediários e avançados.

A necessidade de um aprendizado das línguas que desenvolvesse a compreensão e expressão orais fez com que esse quadro sofresse grandes alterações a partir dos anos 1950. O novo modelo, a “metodologia áudio-oral”, em vigor, inspirava-se no bem-sucedido método de ensino de línguas estrangeiras desenvolvidos pelo exército dos Estados-Unidos, *The Army Method*, cujo objetivo era preparar seus soldados para lutar no *front* europeu durante a Segunda Guerra Mundial. Primazia dada à fala, a leitura saía de cena nos primeiros níveis da

³⁰ [...] centrée sur les “beaux” textes en tant qu’objets précieux pour la formation culturelle, morale et rhétorique.

aprendizagem como objetivo e torna-se um apoio para a expressão oral. Ler, para esse modelo, significa pronunciar corretamente os sons.

Se a metodologia áudio-oral foi amplamente difundida nos Estados-Unidos e na Inglaterra, no restante da Europa ainda predominava o método tradicional (“gramática-tradução” e “direto”) até o desenvolvimento, nos anos 1960, do que se denomina o método “estructuro-global audiovisual (SGAV)”. Tal método centrava-se nas situações de comunicação cotidianas, representadas de maneira global. Nas aulas previstas por esse método, havia sincronicidade entre a projeção de imagens de uma situação ordinária do dia-a-dia e a reprodução de um diálogo relativo à situação projetada. Diferentemente do método áudio-oral, que privilegiava as estruturas lingüísticas em detrimento do sentido, o SGAV representou um passo importante na preocupação relativa à percepção global das situações de comunicação como contexto de aprendizagem. No que diz respeito à leitura em FLE, a primeira geração SGAV não atribuiu importância específica para essa atividade (CUQ; GRUCA, 2002, p.242):

A escrita é somente considerada como derivada do oral, sua aprendizagem é, então, diferenciada, a fim de que os signos escritos não prejudiquem a correção da pronúncia. [...] geralmente o livro do aluno é constituído apenas de imagens, sem a transcrição dos diálogos. Quando a escrita aparece, depois de aproximadamente 60 horas de curso, é o aspecto gráfico essencialmente que é trabalhado.³¹

³¹ *L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral; son apprentissage est donc différé afin que les signes écrits ne nuisent pas à la prononciation et à sa correction [...] le livre de l'élève n'est constitué que des images, sans la transcription des dialogues. Lorsque l'écrit apparaît, après 60 heures de cours environ, c'est essentiellement l'aspect graphique qui est retenu.*

Além da ênfase dada ao oral e a falta de atividades que considerassem a leitura como objetivo de aprendizagem, dificultando o percurso acadêmico dos pesquisadores estrangeiros que iam à França para estudar e precisavam ler em francês, o SGAV também foi objeto de críticas em razão da pobreza dos diálogos presentes nas lições, da falta de profundidade psicológica das personagens e de um excessivo rigor metodológico.

Foi na transição do SGAV para um quadro metodológico designado como “abordagem comunicativa” – a palavra “abordagem” manifesta um caráter mais flexível em oposição ao rigor do “método” – que se assiste à reinserção da leitura nas lições iniciais de FLE com instrumentos especificamente constituídos para essa atividade. Essa nova abordagem, tributária dos desenvolvimentos teóricos na área da análise do discurso, da enunciação e da pragmática, teve sua progressão articulada em quatro eixos: o eixo *lingüístico* mais estritamente relacionado às regras morfosintáticas, à fonologia, ao léxico; o eixo *sociolingüístico*, implicando um conhecimento das regras socioculturais de interação verbal, ou seja, a capacidade de adequar a fala à situação de comunicação; um eixo *discursivo*, desenvolvendo a capacidade de constituição de um discurso coeso e coerente sobre um determinado assunto num dado contexto, considerando-se os diferentes tipos de discurso em função dos contextos; um eixo *estratégico* ou uma capacidade de lançar mão de diferentes recursos para compreender e se fazer compreender de verbal e não-verbalmente. Para Cuq & Gruca (2003, p. 246-247), esses quatro eixos valorizam o aspecto pragmático da linguagem e têm desdobramentos tanto no ensino do oral quanto do escrito.

A contribuição dos trabalhos concebidos para públicos específicos, como os desenvolvidos por Lehmann e Moirand na área de leitura de textos de Economia e de Ciências Sociais gerou, no âmbito do FLE, uma *pedagogia da escrita* (SÉOUD, 1997). Moirand denominou tal pedagogia de abordagem global pelo fato de, nela, procurar-se estimular os processos onomaseológicos, descendentes de leitura, na qual se orienta o leitor a tratar o texto como uma imagem, olhá-lo por inteiro antes de passar para a leitura linear, fazendo com que ele ative, dessa forma, uma série de hipóteses que a forma como a página está preenchida já pode adiantar sobre seu conteúdo.

Moirand ilustrou sua abordagem por meio da análise de uma bula de remédio escrita em grego, demonstrando como a disposição das informações sobre o papel gerava, em função do tipo de escrito, uma série de expectativas sobre seu conteúdo. Segundo o modelo, a visualidade de uma bula de remédio ativaria, como processo cognitivo, uma memória que associa essa bula a todas as outras bulas lidas por um leitor, gerando uma predição relacionada à estrutura do texto que Moirand (1979, 1990) nomeia de *conhecimento retórico*. Assim, ainda que os microprocessos fossem sobrecarregados em razão do pouco conhecimento em língua estrangeira, o conhecimento do grego nesse caso, o leitor seria capaz de identificar uma série de informações sobre os componentes do remédio descrito, sua posologia, seus efeitos colaterais e, ainda que não os lesse de maneira minuciosa e integral, poderia localizá-los na página.

O leitor originalmente previsto pelo modelo de Moirand tinha um conhecimento da língua francesa que permitiria, após a etapa de varredura do texto, a identificação de outros elementos, constituindo-se, assim, um itinerário de leitura

singular que buscava recuperar certa autenticidade à leitura em contexto didático, definindo um projeto de leitura que se aproximaria das circunstâncias em que se lê de maneira espontânea. Segundo Cicurel e Moirand (1990, p.149):

A “abordagem global” [...] tem o objetivo de propor uma apreensão do texto não linear [...]. Mas ela permite, além disso, por meio das instruções de identificação a serem praticadas sobre a área do texto, fornecer, em situação escolar, um “objetivo” imediato de aprendizagem: o aluno, ao ter sucesso nessas tarefas, sente mais confiança em suas capacidades pessoais de identificação/antecipação, o que facilita a transferência dessas capacidades em língua estrangeira e, em seguida, a aquisição [...] de uma competência de leitura nova.³²

Apesar de os princípios colocados serem pertinentes a uma pedagogia da escrita, uma vez que eles consideram os processos cognitivos de construção de sentido no ato da leitura, conscientizando o aluno para as estratégias que emprega e valorizando seu conhecimento prévio nessa atividade; a abordagem global está bastante atrelada à noção de comunicação que não contempla a complexidade do ato de ler, em um modelo “destinador-mensagem-destinatário” relativamente tranquilizador, pois a construção de uma ficha de leitura sob essa orientação tem a ambição de fazer com o aluno chegue às boas respostas sobre o texto lido; como se as leituras feitas fossem, sempre, bem-sucedidas.

³² « L'approche globale » [...] a pour but de proposer une appréhension du texte autre que linéaire [...]. Mais elle permet de plus, au travers des consignes de repérage à pratiquer sur l'aire de la page, de fournir en situation scolaire un « objectif » immédiat d'apprentissage : l'apprenant, réussissant ainsi ce qu'on lui demande, reprend confiance dans ses capacités personnelles d'identification/anticipation, ce qui facilite leur transfert en langue étrangère et, par suite, l'acquisition [...] d'une compétence de lecture nouvelle.

A idéia de restituição da autenticidade da situação de comunicação, com a presença de documentos autênticos (passagens de avião, formulários de inscrição, classificados, pequenas notícias de jornal, trechos de textos literários), procura colocar o leitor como destinatário “autêntico” do que lê; perguntamo-nos, entretanto, se essa abordagem não privilegiaria um tipo de leitura muito específica de cunho informativo que é, nessas circunstâncias, fadada ao sucesso, tornando os leitores em FLE em leitores ideais da mensagem proposta. Ficam excluídas, nesse caso, em princípio, a dúvida, a incompreensão e o ruído para alunos e professores.

Outra obra de destaque para o desenvolvimento de uma pedagogia da escrita foi *Lire : du texte au sens* (VIGNER, 1979). Nela, Gérard Vigner constitui uma tipologia textual baseada na correlação entre a temporalidade e a contextualização do texto lido. Quanto mais elementos contextuais para a compreensão de um texto e menor o grupo de seus destinatários, mais breve é sua validade (um telegrama, por exemplo); quanto menos elementos do contexto são necessários para sua leitura e maior a abrangência de seu público, maior sua validade temporal (uma passagem da Bíblia representaria esse segundo tipo); entre os textos de validade breve e longa/ilimitada estão os de duração média, textos literários, textos jurídicos. A proposta de Vigner é constituir uma progressão do ensino da leitura que tome como base essa tipologia:

[...] Por que não pensar, por exemplo, em uma progressão que partiria de textos fortemente contextualizados, ou seja, textos nos quais, a partir de índices espaço-temporais e do conhecimento da relação de interlocução, seja fácil inferir sentido e que chegaria até textos cada vez mais descontextualizados, ou seja, textos nos quais a atividade do leitor é maximizada, na medida em que é ele quem deve projetar sentido, dar uma interpretação àquilo que não é mais do que, em última análise, uma estrutura vazia? (VIGNER, 1979, p. 18)

A limitação no modelo é justamente a de negligenciar os saberes enciclopédicos dos leitores em formação; pois os textos religiosos da Bíblia e do Corão, por exemplo, expressão máxima de um texto de duração longa/ilimitada na tipologia estabelecida pelo autor, são um saber relativamente compartilhado por leitores dos mundos ocidental e oriental. A progressão, nesse contexto, poderia ser comprometida por um leitor que projetaria mais informações sobre o texto do que propriamente o leria, acionando os processos descentes em detrimento dos ascendentes, o que pode significar, por um lado, prescindir do que efetivamente diz o texto e, por outro, não progredir na aprendizagem da língua, uma vez que a leitura não exigiria seu conhecimento.

Os próprios autores responsáveis pelo grande desenvolvimento dessa abordagem, como Moirand (1990) e Lehmann (1994), apontam para as limitações do modelo que teve um papel relevante ao reintroduzir a leitura, considerando sua especificidade, aos níveis iniciais de ensino do FLE, mas que, vinte anos depois, era necessário repensar os modelos em função dos desenvolvimentos teóricos na área da lingüística e a realidade do ensino do FLE na atualidade. Outro aspecto questionável é o modelo de leitor previsto por essas abordagens. Ao se retomar as categorias de Calvino, estar-se-ia diante de Ludmillas ou de Lotarias?

Ambas as abordagens, de Moirand e Vigner, entretanto, tiveram repercussão e concretamente definiram atividades para o desenvolvimento da compreensão escrita em FLE, cumprindo importante papel histórico ao gerar formas de trazer novamente a leitura para níveis iniciantes e formulando as formas de tratá-la sob a égide dos conhecimentos produzidos por outras áreas do conhecimento, como a lingüística e a psicologia cognitiva.

O movimento para restituir a autenticidade da situação de leitura, entretanto, acabou por desenvolver atividades excessivamente centradas na noção de “objetivo”, como indica o artigo de Blandine Rui (2000), que faz um balanço dos vinte anos da noção de “estratégia de leitura” para a abordagem global em FLE. Para a autora, o componente leitor em seus aspectos psicológicos e sociológicos não é considerado, além de não haver, segundo Rui, nenhum trabalho empírico que comprove as hipóteses definidas por Moirand; ou seja, a abordagem global não representa para Rui uma efetiva centração no aprendiz, mas sim no professor que projeta a relação do aluno com o texto:

Para se liberar [da abordagem global] seria necessário operar uma mudança radical de ponto de vista, passando definitivamente de um ponto de vista de ensino para um ponto de vista de aprendizagem; em outras palavras, operar uma real recentragem nos aprendizes-leitores, observando de maneira empírica quais estratégias de leitura eles acionam e não buscando encontrar estratégias de leitura que correspondam a preceitos pedagógicos ou teóricos pré-construídos.³³
(RUI, 2000, p. 8)

A centração no aprendiz talvez exija, de fato, a formulação de propostas mais orientadas para públicos específicos que despertem a motivação do leitor para o desenvolvimento de leituras próprias, singulares, em que, mais uma vez, a variável “texto” – e, nesse caso, “objetivo de leitura para um texto” – não prepondere sobre as variáveis “leitor” e “contexto”. Como a especificidade do público de leitores com

³³ *Pour s'en libérer, il serait nécessaire d'opérer un renversement de point de vue, de passer définitivement d'un point de vue d'enseignement à un point de vue d'apprentissage ; autrement dit, d'opérer un réel recentrage sur les apprenants-lecteurs en observant empiriquement quelles stratégies de lecture ils mettent en œuvre et non pas en cherchant à retrouver des stratégies de lecture qui correspondent à des préceptes pédagogiques ou théories préconstruits.*

quem se trabalha é relativamente bem conhecida, a próxima seção deste trabalho é dedicada à relação entre leitura literária e ensino do FLE.

Sabe-se que os leitores com que se lida nesta pesquisa não lêem literatura, em princípio, no contexto do ensino do francês como língua estrangeira, mas sim nas disciplinas especificamente destinadas ao ensino da literatura no curso de Letras. Parece pertinente, entretanto, trazer o histórico da relação entre leitura literária e ensino do FLE porque há problemas comuns às duas situações e acredita-se que aproximar ambas as discussões – o ensino da literatura francesa para alunos brasileiros que conhecem pouco ou nada da língua francesa e o papel da leitura literária no ensino do francês língua estrangeira – é uma das formas possíveis para responder a impasses que se colocam nos dois contextos.

1.3.3 Leitura literária em FLE

O papel da literatura no ensino do FLE é tema de farta produção bibliográfica³⁴ referente à análise de seus momentos, das propostas de abordagens, da pertinência de sua presença e dos novos caminhos a ser trilhados. Dentre essa farta documentação, destaca-se para a discussão, central neste trabalho, do lugar do leitor na relação entre literatura e FLE. Para isso, é necessário tratar da problemática da leitura literária em FLE, que parece estar ligada ao pouco espaço atribuído à voz do leitor e à adequação entre objetivos e público leitor. Em seguida, procura-se mostrar, por meio da análise de uma obra que propõe atividades de leitura literária em FLE, qual a percepção de literatura de que partem seus autores

³⁴ Cf. Peytard (1982), Bertrand e Ploquin (1988), Gruca (1993), Dufays (1996), Séoud (1997), Costa (2004), Faleiros (2004), Lebrun (2007).

na formulação das abordagens, que percepção dos leitores tais abordagens traduzem e quais são as expectativas dos formuladores das propostas quanto às leituras a serem empreendidas nesse contexto. Por fim, relaciona-se as conseqüências dessa análise à problemática levantada, buscando indicar quais são os desdobramentos possíveis para o impasse que se coloca.

O lugar da leitura literária no FLE oscilou na mesma medida que oscilou o lugar da leitura. Aprendia-se francês *para* ler os grandes clássicos da literatura francesa que representavam o ápice do uso da língua e tinham papel formador das elites; Candido (1977) afirma que a língua francesa no Brasil teve importante papel veicular, pois também chegava, por intermédio das traduções francesas, parte considerável da produção intelectual europeia. A literatura era o próprio objetivo do ensino do FLE até aproximadamente a primeira metade do século 20.

Como se viu, a leitura saiu de cena para os níveis iniciantes durante o período em que vigoraram os métodos áudio-oral e audiovisual. É preciso observar que tanto a leitura, quanto a leitura literária permaneciam, nos moldes da gramática-tradução, nos níveis intermediários e avançados. A literatura continuava a ser expressão da cultura a ser adquirida e um excelente exemplo do padrão de língua a ser alcançado. É justamente com a reintrodução da leitura proporcionada pela abordagem comunicativa que o texto literário volta à cena nas lições iniciais; dessa vez, entretanto, não mais como objeto sagrado de culto e sim como um “documento autêntico”. Naturel (1995, p.17-20), na obra em que propõe uma abordagem do texto literário em curso de FLE, sintetiza o histórico da relação entre literatura e FLE em três palavras que corresponderiam a seus três grandes momentos: “grandeza,

decadência, renovação”. A autora questiona certo entusiasmo relativo a essa renovação:

A literatura está na moda de novo, com efeito, na didática do francês língua estrangeira. Ela é citada, faz-se referência a ela, ela é venerada... depois de ter sido, por muito tempo, banida, acusada de todos os males, o mais grave sendo o fato de ela não ensinar a *comunicar*. Mais como se traduz esse novo entusiasmo pela literatura? A literatura realmente encontrou seu lugar no ensino do francês língua estrangeira?[grifo da autora]³⁵ (NATUREL, 1995, p.3)

As questões suscitadas por Naturel parecem pertinentes. Há relativo consenso quanto à legitimidade da literatura como objeto de ensino no âmbito do FLE; embora a esse consenso não responda, efetivamente, uma prática da leitura literária nos manuais de FLE³⁶ com ampla circulação, por exemplo, nas Alianças Francesas, instituição que é braço da ação diplomática francesa na difusão da língua francesa pelo mundo. Em outras palavras, desde o “banimento” da literatura executado pelo método áudio-oral a partir dos anos 1950, vários autores defendem sua legitimidade.

No texto de apresentação do número 49 da revista *Dialogues et cultures*, editada pela Federação internacional dos professores de francês, Roland Delronche (2004) evoca o “retorno do texto literário” ao ensino do FLE. Sendo essa publicação resultado do colóquio internacional organizado no ano anterior, 2003, cujo título era “Textos, poemas, contos no ensino do francês: fazer com sejam descobertos,

³⁵ *La littérature revient à la mode, en effet, dans la didactique du français langue étrangère. On la cite, on s'y réfère, on la vénère... après avoir si longtemps bannie, accusée de tous les maux, le plus grave étant qu'elle ne permettait pas d'apprendre à communiquer. Mais ce nouvel engouement pour la littérature, comment se traduit-il ? La littérature a-t-elle réellement trouvé sa place dans l'enseignement du français langue étrangère ?*

³⁶ Cf. Jover-Faleiros (2006a).

amados, escritos, compartilhados”³⁷, Delronche (2004, p.5), ao fazer um balanço dos trabalhos, afirma:

O título do colóquio [...] deixa pouco lugar para contradição. Não houve debate sobre a pertinência de introduzir – ou melhor reintroduzir – o texto literário nos programas de francês língua estrangeira. [...] O texto literário, se cuidadosamente escolhido em função do público, tem lugar em nossas aulas.³⁸

Delronche parte da afirmação de um consenso, mas deve, na seqüência, reproduzir o tom dos artigos que apresenta, e o tom é de defesa acalorada:

Diante desse momentâneo abandono do texto literário [...], os autores de nossos artigos reagem e preocupam-se em justificar os méritos desse estudo. Nicole Blondeau o faz com entusiasmo e grande visão, ela combate corajosamente os preconceitos [...] Mas a melhor maneira de defender o texto literário ainda é pregar pelo exemplo, mostrando que apesar dos diferentes contextos lingüísticos, culturais e escolares, sempre é possível inseri-lo em um curso³⁹. (DELRONCHE, 2004, p.5-6).

A escolha das palavras “justificar”, “combater”, “defender”, “pregar” remete mais à necessidade de convencimento do que a um consenso sobre o tema. Nesse sentido, o artigo de Monique Lebrun, “A literatura no ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE): comprometer-se com convicção” (2007), aponta nessa mesma

³⁷ « Textes, poèmes, contes dans l'enseignement du français: les faire découvrir, les aimer, les écrire, les partager ».

³⁸ *L'intitulé du Colloque [...] laissait peu de place à la contradiction. Il n'y eut pas de débat sur l'opportunité d'introduire – ou plutôt de réintroduire – le texte littéraire dans les programmes de français langue étrangère.*

³⁹ *Devant cet abandon momentané du texte littéraire [...], les auteurs de nos articles réagissent et tiennent à justifier les mérites de cette étude. Nicole Blondeau le fait avec enthousiasme et largeur de vue, elle combat avec vaillance des idées reçues [...] Mais la meilleure façon de défendre le texte littéraire est encore de prêcher par l'exemple, de montrer que malgré la différence des contextes linguistiques, culturels, scolaires, il est toujours possible de l'insérer dans un cursus.*

direção, fazendo um levantamento da problemática ligada ao tema e suas possíveis soluções. Percebe-se, como subtextos dos dois artigos, uma crença no literário a ser difundida apesar da aparente resistência de professores e alunos de FLE, pois se resistência não houvesse, não seria necessário defender a presença da literatura nesse contexto com tanta veemência. Em outras palavras, em aproximados cinquenta anos, o papel da literatura no ensino do FLE vive um paradoxo, pois por um lado há consenso teórico quanto a sua validade e, por outro, sua prática não parece refletir tal consenso.

Com efeito, as abordagens propostas para o texto literário são ora por demais tributárias de uma abordagem semiótico-textual, pode-se observar tal abordagem na obra de referência de Jean Peytard (1982), *Littérature et classe de langue*, cujas propostas de trabalho em sala de aula contidas no terceiro capítulo são: “Situação e configuração semióticas do texto literário”, “Instâncias e entalhes do texto literário”, “Elementos para uma análise semiótica”, “Conotações e campos semio-conotativos”, “Sobre a tradução das conotações de um poema”, “Construção de um campo semiótico”, “Os registros de discursos: para uma nova abordagem” e “Abordagem semiótica de uma narrativa”⁴⁰ –; ora tributárias de uma visão do ensino da literatura associado à história literária que relaciona vida e obra dos grandes autores formadores da plêiade da literatura francesa.

A título de ilustração, é apresentada, sucintamente, a obra *Littérature progressive du français* (BLONDEAU et al, 2003), por se tratar de uma obra

⁴⁰ *Situation et configuration sémiotiques du texte littéraire ; Instances et entailles du texte littéraire ; Eléments pour une analyse sémiotique ; Connotations et champs sémio-connotatifs ; De la traduction des connotations d'un poème ; Construction d'un champ sémio-connotatif ; Les registres de discours : vers une nouvelle approche ; Approche sémiotique d'un récit.*

relativamente recente que incorpora em grande parte o discurso dos teóricos sobre a legitimidade do texto literário em sala de aula por um lado, e, por outro, por parecer presa à uma perspectiva da literatura como instrumento civilizatório. Deve-se considerar a importância da obra também por fazer parte de coleção amplamente difundida por uma editora com ampla distribuição, com vários outros títulos na mesma linha⁴¹.

As autoras propõem, nessa obra, um conjunto de trechos de textos literários apresentados em função de sua cronologia, do século 14 ao 20. No final, é sugerida a leitura de um texto integral de Michel Tournier. Na apresentação são definidos o lugar que as autoras atribuem à literatura no ensino do FLE, o nível de língua dos leitores a quem se destina a obra, a maneira como os textos foram escolhidos, o pacto pedagógico que pretendem constituir entre professores e alunos, os objetivos a ser atingidos com a obra, como compreendem a noção de progressão nesse contexto, os eixos gerais dos procedimentos de abordagem e, por fim, o acompanhamento pedagógico compreendido em duas etapas (descoberta e exploração).

A pertinência da literatura para o ensino de línguas, nessa obra, justifica-se, em primeiro lugar, pela sua inscrição dentre os demais discursos, assumindo um valor de documento autêntico cuja singularidade é ser *perene* porque na literatura: “se expressam as aspirações perenes dos humanos”⁴²; a literatura, pois, não é vista, nesse contexto, como uma finalidade em si, mas sim como um meio. Ela representa um discurso que permite um contato com outras culturas, com diferentes subjetividades; é a expressão da relação privilegiada com a língua, com os saberes

⁴¹ Cf Miquel (1999), Boularès & Frérot (1997), Grégoire & Thiévenaz (2003)

⁴² *S'y expriment les aspirations pérennes des humains.*

constituídos e códigos sociais. Por fim, as autoras destacam a polissemia como constitutiva do discurso literário, o que abriria espaço para leituras plurais. Com efeito, ainda que seja necessário fazer ressalvas ao discurso que incorpora o literário, classificando-o como documento autêntico (o que pode implicar certo reducionismo em sua abordagem⁴³), as justificativas elencadas podem ser observadas em outros autores que defendem a leitura literária no ensino do FLE, como Gruca (1993), Dufays (1996), Séoud (1997), Souchon (2000) e Lebrun (2007). Apesar de serem esses os elementos que justificam a leitura literária no FLE para as autoras, observa-se outro aspecto a ser considerado que remete a uma visão da literatura francesa como um patrimônio a ser adquirido.

Na rubrica “texto”, lê-se que a maior parte dos textos escolhidos pertence ao “patrimônio literário francês”, “clássicos” (BLONDEAU, 2003, p.3) que compõem o currículo escolar do ensino médio francês. Além dos clássicos, são escolhidos alguns textos da literatura francófona – o adjetivo “francófono” designa todos que se expressam em francês fora da França –, textos representativos das evoluções da escrita romanesca e, finalmente, uma opção explicitada na rubrica “nossas escolhas” relativa à presença de, no mínimo, uma escritora por século trabalhado. Talvez por entender que o gênero do escritor não possa justificar, por si, a razão para sua presença em uma coletânea de textos literários, as autoras viram por bem explicitar tal procedimento na mesma rubrica em que explicam algumas outras escolhas de naturezas diversas, como a flexão de gênero de alguns adjetivos para os quais a língua francesa do Hexágono não preveja flexão de gênero. À parte a questão da presença feminina ou não nos textos e nos adjetivos, o que parece significativo é o que a seleção operada traduz como percepção da literatura. A ênfase dada ao

⁴³ Cf. Faleiros (2004).

“patrimônio literário francês” relacionada ao conhecimento de um aluno francês de ensino médio parece remeter à construção de uma cultura francesa de base. O propósito seria, nesse sentido, civilizatório, responsável por formar um leitor cultivado.

Essa percepção da literatura francesa e do leitor em FLE que se pretende formar por meio da obra transparece ao longo da apresentação em vários momentos. Destaca-se o trecho em que são descritos um dos itens do que as autoras definem como seu “pacto pedagógico” (BLONDEAU, 2003, p.4):

Dessacralizar a literatura para todos os que não sintam autorizados a lê-la. A relação com os objetos culturais é socialmente construído [...] A cultura cultivada se adquire pela aprendizagem. As várias mediações, explicitações, relações e perspectivas dão a *chave do código de acesso pertinente à obra. É papel dos professores transmitir essa chave*⁴⁴. [grifo meu].

A noção de dessacralização acima definida recoloca a literatura nos termos do método da gramática-tradução, pois vê na plêiade da literatura francesa um conhecimento a ser adquirido, digno, pode-se dizer, *de honnêtes gens*, em dissonância com o princípio comunicativo de reincorporar o texto literário como documento autêntico, entre passagens de avião e cardápios de cafés. Dessacralizar o texto literário, na *Littérature progressive*, significa torná-lo acessível aos leitores intimidados por se sentirem aquém das leituras propostas. Cabe, pois, ao professor dar a chave (!) que interpreta uma obra de forma pertinente, percepção que parece

⁴⁴ *Désacraliser la littérature pour tous ceux qui ne se sentent pas autorisés à la fréquenter. Le rapport aux objets culturels est socialement construit. [...] La culture cultivée s'acquiert par apprentissage. Les nombreuses médiations, explicitations, mises en lien et en perspectives donnent la clé du code d'accès à l'appréhension pertinente de l'œuvre. C'est le rôle des enseignants de transmettre cette clé.*

ir de encontro a uma perspectiva de leitura plural, polissêmica. Mais uma vez, espera-se a boa resposta sobre o texto (BLONDEAU, 2003, p. 4):

Receber as interpretações dos alunos sem avaliá-las negativamente, mesmo se não corresponderem às interpretações esperadas. As leituras insólitas provêm às vezes de prismas sócio-culturais. Trata-se de analisar essas representações para operar uma passagem às representações presentes no texto. Ressaltamos que o caderno de respostas é um guia para o leitor e não uma referência absoluta.⁴⁵

Mesmo se, por um lado, o papel do caderno de respostas, que acompanha o material, seja relativizado pelas autoras e se, por outro, de fato nem toda e qualquer leitura realizada é pertinente, o leitor nessa obra é convidado a descartar sua percepção equivocada do texto lido, uma vez que não dispõe de todos os elementos sócio-culturais para ler, abrindo, por meio da senha dada pelo professor, as portas do texto para a realização de uma leitura correta. Nota-se aqui um impasse que a leitura literária parece ocasionar em contextos didáticos: a polissemia, traço valorizado e por vezes distintivo do texto literário, proporciona uma pluralidade das leituras que parece causar incômodo em sala de aula. Apesar de afirmar sua fé na capacidade comunicativa do leitor, lê-se:

Confiar nos alunos [...] sua experiência de mundo, suas competências de leitura em língua materna são transferíveis em língua estrangeira.

⁴⁵ *Accueillir les interprétations des étudiants sans les évaluer négativement, même si elles ne correspondent pas à ce qui est attendu. Les lectures insolites viennent parfois de prismes socioculturelles. Il s'agit d'analyser ces représentations pour opérer le passage à celles présentes dans le texte. Soulignons que le corrigé est un guide pour l'utilisateur et non une référence absolue.*

O texto preserva, assim, seus 'direitos', e o aluno seu estatuto de leitor.⁴⁶ (BLONDEAU, 2003, p.3)

Ainda que a proposta dessa obra busque valorizar o papel do leitor, nota-se certo temor quanto às leituras efetivamente realizadas. Talvez isso se deva em razão da crença em chaves de respostas corretas em oposição às leituras incorretas dos leitores em FLE, em razão de seu pouco conhecimento da língua e cultura francesas.

Os temores manifestados pelas autoras da obra *Littérature progressive du français* têm, de fato, pertinência na medida em que traduzem tensões vividas entre aqueles que se aventuram a propor textos literários a alunos de FLE: é necessário justificar a presença de tais textos em razão das vantagens que sua leitura pode trazer para um público que talvez não veja nessa atividade algo interessante ou que possa vir a trazer qualquer tipo de benefício para sua *performance* em língua estrangeira. Trata-se de uma discussão que, diferentemente do tom consensual descrito por Delronche (cf. 56), reflete tensões e impasses dos modelos de formação escolar em geral (cf. MORIN, 2002) e do ensino de línguas estrangeiras, do FLE especificamente.

Como fazer com que o texto literário não seja objeto de culto, mas uma experiência viva, eventualmente transformadora, e tangível? Como incorporar a dúvida, a hesitação, o ruído; deixando de esperar que a leitura literária, na formação universitária em FLE, seja uma experiência bem-sucedida com fichas de leituras corretamente preenchidas? Como aceitar que não há “benefício” automático e

⁴⁶ *Faire confiance aux étudiants [...] leur expérience du monde, leurs compétences de lecteurs en langue maternelle sont transférables à l'écrit étranger. Le texte préserve ainsi « ses droits », et l'étudiant son statut de lecteur.*

imediatamente perceptível nessa atividade e que a formação de leitores críticos demanda tempo? Como conciliar diferentes gestos leitores nessa situação, articulando prazer e conhecimento ou prazer no conhecimento que nasce do prazer na leitura? Qual o papel do professor nesse processo, quais são seus gestos leitores? Encontrar respostas para essas perguntas passa, acredito, por dar voz aos principais interessados no processo de formação: os leitores, pois, segundo Zyngier (2004, p.202):

...o foco está centrado no processo de leitura e na resposta do leitor a essa leitura e não mais em um significado que estaria escondido dentro do texto com o leitor, no papel de arqueólogo, escavando para ver se o encontra. Passam a ser relevantes o ato de ler, o papel das emoções, a variabilidade das respostas individuais e a interação entre textos e diferentes leitores.

Deve-se, portanto, ir em busca desses leitores...

2 A pesquisa: em busca dos leitores

Conforme anunciado na introdução, esta pesquisa foi realizada junto aos alunos de Letras (FFLCH/USP) que cursavam o primeiro ano da habilitação em língua e literatura francesa no primeiro semestre de 2008. Os alunos foram convidados a participar de um grupo de leitura para o qual foi proposta a leitura de prefácios de autores que, de alguma maneira, dialogavam com os textos que esses alunos deviam ler no curso de *Introdução à Literatura Francesa: leitura de textos I*, enquanto aprendiam francês no curso de *Língua Francesa I*⁴⁷.

Refletir sobre uma didática do texto literário para alunos em níveis iniciantes em FLE implica, primeiramente, conhecê-los, senão todos, pelo menos aqueles que se dispuseram a compartilhar suas leituras neste contexto, possibilitando a observação e interação no processo, em grupos de leitura literária; procurou-se, assim, uma aproximação dos leitores reais.

Como forma de intervenção para sanar as dificuldades de leitura de alunos do ensino médio francês Dabène & Quet (1999) propõem o método de verbalizações orais e escritas, o que permite ao pesquisador aproximar-se das leituras efetivamente feitas pelos alunos de forma relativamente livre, evitando que sejam guiados por questionários de compreensão que acabam por imprimir um roteiro prévio sobre o texto. As verbalizações consistem em duas etapas: uma individual e outra em pequenos grupos. Em primeiro lugar, os participantes devem ler um texto previamente definido⁴⁸ e em seguida, reúnem-se em grupos com um mediador e

⁴⁷ Os programas desses cursos estão reproduzidos no anexo.

⁴⁸ Na metodologia proposta por Dabène & Quet, a primeira fase consiste em escrever o que entenderam, o que não entenderam e se gostariam de acrescentar algo sobre a leitura do texto escolhido. Esta foi a metodologia aplicada em meu mestrado (Cf. Jover-Faleiros, 2006).

essas leituras são discutidas. Essas verbalizações orais são o momento mais interessante, um momento ímpar de interação entre pares que negociam diferentes sentidos sobre um mesmo texto, um meio privilegiado de se chegar ao leitor real e de refletir sobre o contexto de ensino-aprendizagem.

Assim, neste trabalho, por meio de discussões sobre o prefácio lido durante as reuniões realizadas com o grupo de leitura, procurei refletir sobre o processo de construção e representação de sentido com o intuito de constituir itinerários de leitura que contemplem os diferentes momentos dos leitores em formação. Essa construção parte também do pressuposto de que, como parte implicada no processo da pesquisa (BARBIER, 2002), não me mantenho fora, numa situação neutra em relação ao contexto, às leituras, nem aos leitores, deixando claro meus pontos de vista, interação e intervenção ao longo do processo. Aliás, é a partir da descrição dos três componentes do modelo interativo de leitura (GIASSON, 1990): o contexto, o texto e os leitores que se articula aqui a discussão.

O desenvolvimento deste trabalho consiste, pois, na descrição desses três componentes (contexto, texto e leitor), como base para a análise das reuniões do grupo de leituras. Antes, contudo, para dar prosseguimento a esta reflexão, é necessário explicitar os princípios metodológicos que sustentam a pesquisa que, por sua vez, se quer um processo de construção de conhecimentos que formule propostas de intervenção junto a grupos específicos.

Diferentemente, nesta pesquisa, optou-se apenas por uma leitura prévia do texto por parte dos alunos seguida das verbalizações orais. A adaptação proposta da metodologia tem o intuito de deixar o leitor ainda mais livre e ver como o mesmo, de fato, *verbaliza* o texto; pois se observou, na pesquisa anterior, que ao escrever, os alunos tendiam a buscar responder “corretamente” às propostas, como se estivessem respondendo a uma avaliação.

A reflexão aqui desenvolvida sobre a maneira como se forma o leitor literário em FLE é orientada pelo que se denomina um método de *pesquisa-ação*: detectado um problema, o pesquisador busca, além de refletir sobre o tema identificado nesse problema, propor intervenções para os problemas apontados. Segundo Thiollent (2004, p.14):

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O método da pesquisa-ação é classificado dentre as formas de pesquisa qualitativas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), ou seja, trata-se de um método indutivo em que as hipóteses, conceitos e teorias são formulados a partir das observações realizadas e não cabe aos dados comprovar hipóteses previamente definidas. O pesquisador, para esse método, está envolvido no contexto da pesquisa, interpretando a realidade observada. Assume-se, pois, uma realidade subjetiva, objeto de uma construção social.

Essa perspectiva parece apropriada para a reflexão sobre a leitura, uma vez que a ambição deste trabalho é justamente a de compreender como incorporar leituras empíricas (que não sejam apenas as manifestadas por didatas e especialistas nem projeções das leituras dos alunos) à didática da leitura, aceitando a subjetividade como dado constitutivo para a construção do sentido, relativizando a

noção de leitura correta para que se pense em leituras possíveis que respondam à complexidade do contexto da pesquisa tanto do ponto de vista dos modos de leitura individuais quanto da necessidade de articulação destes à situação didática de formação em FLE; que exige saberes formais sobre os textos e sobre a língua nem sempre coincidentes com as leituras individuais de alunos e professores. Para Lüdke & André (1986, p.5):

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

É justamente para situar o “fenômeno educacional” e captar sua “realidade dinâmica” que o *contexto* da experiência realizada junto aos alunos é tratado sob dois pontos de vista. Em primeiro lugar, descreve-se, em linhas gerais, o curso de Letras/Francês da FFLCH/USP. Em seguida, situa-se o momento preciso, dentro dessa formação, dos alunos do curso de *Introdução à literatura francesa: leitura de textos 1*. Esta é uma etapa prévia com a qual se articula a descrição do contexto das reuniões do grupo de leitura de que alguns dos alunos dessa disciplina participaram, o que se situa entre esse dois contextos é precisamente o texto.

A análise aqui proposta dá-se, pois, da seguinte maneira: começa com a descrição do contexto educacional (institucional); passa-se à descrição do texto; para se chegar aos leitores.

2.1 Contexto: Introdução à Literatura no curso de Língua e Literatura Francesa

O curso de Língua e Literatura Francesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo teve suas atividades iniciadas em 1935, sendo assim, junto com o curso de Língua e Literatura Italiana, a primeira cadeira de língua estrangeira moderna. Desde sua fundação, viveu significativas transformações quanto à formulação, à estruturação curricular, à diplomação e, sobretudo, quanto ao perfil discente.

Não se trata aqui nem de fazer uma diacronia dessa cadeira, nem a análise dessas transformações. O intuito é descrever o curso tal como se configurava no momento desta pesquisa, pois esse era o contexto no qual se inscrevia a disciplina de *Introdução à Literatura Francesa: Leitura de textos I* e no qual se desenrolaram as reuniões do grupo de leitura.

Em 2008, a Habilitação em Francês (ver anexo) era estruturada em oito semestres. O primeiro e o segundo semestres constituíam o Ciclo Básico. No primeiro semestre, são obrigatórias⁴⁹ as disciplinas Introdução aos Estudos da Língua Portuguesa I, Introdução aos Estudos Clássicos I, Elementos de Linguística e Introdução aos Estudos Literários I. No segundo semestre a estrutura se repetia, o aluno prosseguia, pois, seus estudos com a seguinte grade curricular: Introdução

⁴⁹ Vale observar que os alunos da Habilitação em FRANCÊS devem cursar 96 (noventa e seis) créditos em disciplinas obrigatórias e 36 (trinta e seis) créditos em disciplinas optativas de livre escolha, entre as disciplinas oferecidas pelos Departamentos de Letras, totalizando 132 (cento e trinta e dois) créditos. Os alunos com Habilitação em FRANCÊS e PORTUGUÊS devem, por sua vez, cursar 144 (cento e quarenta e quatro) créditos em disciplinas obrigatórias das duas habilitações e 08 (oito) créditos em disciplinas optativas de livre escolha, entre as disciplinas oferecidas pelos Departamentos de Letras, totalizando 152 (cento e cinquenta e dois) créditos. A descrição aqui feita trata apenas das disciplinas obrigatórias, visto que as outras são escolhidas pelos próprios alunos.

aos Estudos da Língua Portuguesa II, Introdução aos Estudos Clássicos II, Elementos de Linguística II e Introdução aos Estudos Literários II.

Nota-se que tanto a língua quanto a literatura francesa estão ausentes, cabendo ao aluno, apenas após cumprir o Ciclo Básico, optar por uma Habilitação em função de suas notas⁵⁰. Assim, é no segundo ano de graduação que o aluno começa a cursar disciplinas do francês; o que não impede que, nos cursos de Introdução aos Estudos Literários (ver anexo) muitos autores franceses, como Flaubert, Baudelaire e Mallarmé sejam lidos em tradução. Esta é, aliás, uma das portas de entrada para o francês, uma vez que esta literatura passa a suscitar interesse.

No terceiro semestre, já munido de um primeiro repertório literário e linguístico oferecido pelo Ciclo Básico, o aluno começa sua formação em francês por meio das seguintes disciplinas obrigatórias: Língua Latina I, Língua Francesa I, *Introdução à Literatura Francesa: Leitura de Textos I*. São justamente os alunos desta disciplina que formam o leitores desta pesquisa.

Interessa, no contexto deste trabalho, especificar um pouco mais a disciplina dentro da qual se deu a pesquisa, isto é a *Introdução à Literatura Francesa: Leitura de Textos I*. Por se tratar do primeiro contato de alunos que ainda são, em sua grande maioria, principiantes em língua francesa, o curso é ministrado em português. Assim, ao longo do semestre (ver anexo), o aluno lê um conjunto de textos em francês. No caso do semestre em questão, o curso tinha como principais

⁵⁰ Os alunos passam por um ranqueamento, isto é, em função de seu desempenho podem ou não escolher uma determinada habilitação. O francês encontra-se entre as habilitações mais procuradas, motivos pelo qual seus alunos estão dentre aqueles com as melhores médias.

objetivos oferecer aos alunos um primeiro contato com aspectos considerados centrais da história, da cultura, da crítica e da literatura francesas, assim como alguns instrumentos para a compreensão e discussão de textos literários em língua francesa. Para desenvolver tais objetivos, o curso foi dividido em quatro grandes núcleos temáticos. O primeiro dedicado à formação da França, abarcando a História do massacre de *St. Barthélemy* e a crítica, por meio da relação entre a oralidade e a escrita, assim como a análise da “*Ballade des pendus*” de François Villon. O segundo dedicado à Revolução Francesa, tendo com grande eixos a discussão do terror, da epidemia de leitura, assim como a análise de “*L’Instituteur Philosophe*” de Sade. O terceiro, voltado para a França Moderna, concentrou-se no Affaire Dreyfus, no Manifesto do Surrealismo e na análise de um caligrama de Apollinaire. O quarto e último, sobre a Revolução Cultural, abarcou maio de 1968, o estruturalismo e a análise do texto “*L’Astrologie*” de Roland Barthes. Como se pode notar, trata-se de um conjunto bastante amplo de textos, permeados de uma riqueza simbólica e semântica consideráveis, sendo muitos deles de difícil leitura.

O que interessa aqui, sobretudo, é o fato de que o aluno entra, *ao mesmo tempo*, em contato com a língua e com a literatura. À estranheza da língua cultura soma-se a dupla estranheza do “idioma estrangeiro” que é a literatura e com o qual o leitor, na maioria das vezes⁵¹, ainda se familiariza. Tratar desse “descompasso” entre um conhecimento linguístico muitas vezes inexistente e a complexidade envolvida no modo de significar de um texto literário não é tarefa fácil e exige grande reflexão, residindo aí um dos desafios desta pesquisa.

⁵¹ É claro que sempre haverá leitores com um vasto repertório linguístico e literário anterior ao curso.

É importante notar que esse descompasso prossegue ao longo de, pelo menos três semestres, até que os alunos tenham um domínio razoável da língua. Desse modo, no quarto semestre, o aluno tem três disciplinas obrigatórias: *Língua Latina II*, *Língua Francesa II*, *Introdução à literatura francesa: leitura de textos II*. Trata-se, pois de uma continuação do semestre anterior, com a diferença de que o aluno já acumula alguma experiência de leitura e algum conhecimento linguístico.

No terceiro ano, ou seja, o quinto e sexto semestres, como foi dito acima, o aluno depara com a mesma dificuldade: descompasso entre seus conhecimentos linguísticos e a complexidade dos textos lidos. A grande diferença reside no fato de que, por um lado, o ensino da literatura se torna mais específico e o aluno passa a ter cursos organizados por gênero, a saber, Literatura Francesa I – que corresponde à leitura de Narrativas curtas – no quinto semestre e Literatura Francesa II, na qual são lidos textos de poetas franceses do século 16 ao Romantismo, no semestre seguinte. Por outro lado, a carga horária dedicada à literatura dobra, pois, complementarmente a estes dois últimos cursos o aluno tem como disciplinas obrigatórias os cursos intitulados Visão Diacrônica da Literatura Francesa I e Visão Diacrônica da Literatura Francesa II durante os quais os alunos, por meio de uma perspectiva mais histórica, entram em contato com alguns gêneros e autores não contemplados em outros cursos.

O quarto e último ano de formação é aquele em que há mais disciplinas de literatura. Trata-se, no sétimo semestre, de um bloco de três disciplinas, cujos títulos já são bastante elucidativos: O Teatro Francês e Poesia Moderna, às quais se soma Literatura de Expressão Francesa I, na qual são estudados autores do Caribe, como a Martinica, Guadalupe e Haiti. A língua também recebe um complemento, pois,

além do curso de Língua Francesa V, é ministrada a disciplina Análise da Língua e dos Textos I. Vê-se, assim que no coroamento do percurso, quando o aluno adquire mais repertório, passa-se a ampliar seus horizontes literários e culturais.

A mesma perspectiva domina o semestre de conclusão do curso. Nele, além dos cursos de Língua Francesa VI e de Análise da Língua e dos Textos II, são obrigatórias a Monografia, em geral um curso monográfico sobre um autor francês, o Romance Moderno e a Literatura de Expressão Francesa II, dedicada à literatura do Québec.

O que se depreende da breve descrição da grade curricular da Habilitação em Francês é que o aluno, ao longo de toda sua formação, tem de lidar com dificuldades de leitura que não dizem respeito apenas à especificidade do objeto literário, mas à própria leitura em língua estrangeira, pois essa dificuldade é intrínseca a uma formação em língua estrangeira, sobretudo num sistema de ensino como o brasileiro em que, salvo exceções, o ensino de línguas costuma ser bastante precário e superficial.

Ou seja, ler um texto literário em francês durante uma graduação em Língua e Literatura Francesa é sempre lidar com o fato de que o texto está escrito numa língua estrangeira. Diante disso, parece não só pertinente, mas necessário pensar práticas que contribuam para tornar esses leitores mais conscientes dos processos envolvidos na construção de sentido com seus problemas *de* leitura e seus problemas *com* a leitura. Usa-se aqui a noção de *problema de leitura*. A noção de *problema de leitura* é usada por Dabène & Quet como forma de identificar os momentos em que o texto exige postura mais interpretativa do leitor, segundo os autores:

(...) ela [a noção de problema] é uma incitação a cada vez mais explicitar, a cada vez mais trabalhar as interações entre texto e seu leitor. Suscitar *problemas de leitura* e didatizá-los, é criar dispositivos que destacam a pluralidade de hipóteses, que põem tal pluralidade em debate, que organizam, na classe, o trabalho do sentido. (DABÈNE e QUET, 1999: 1222)

Os problemas de leitura são, pois, momentos a ser explorados com vistas a abrir as possibilidades de leitura, a plasticidade semântica, a polissemia. Já os problemas com a leitura remetem, neste contexto, às dificuldades referentes à componente FLE da leitura, ou seja, as questões relacionadas à aprendizagem da leitura em língua estrangeira.

No contexto desta pesquisa, para permitir uma melhor aproximação dos leitores reais, decidiu-se partir de um gênero, o prefácio ou prólogo, que, conforme se descreve aqui, costuma ser um texto em que a própria questão da leitura se coloca de forma instigadora e reflexiva, tornando-se um instrumento altamente eficaz para despertar nos leitores uma consciência sobre o que está implicado no ato da leitura, sobretudo quando se trata de prefácios altamente polissêmicos, como é o caso dos prólogos de Rabelais, escolhidos também, vale lembrar, pela sua pertinência com o primeiro grande bloco temático da disciplina – Renascimento e a relação entre escrita e oralidade.

2.2 Texto: dos prólogos e prefácios ou quando o autor também é leitor

Definir uma seleção de textos – literários ou não – para a leitura em situação didática é uma aposta. Nessa aposta estão implicados os objetivos para determinado grupo, o debate que se deseja mediar, a aprendizagem a ser estimulada. Aposta-se na pertinência da seleção e assumem-se seus riscos: a eventual inadequação da escolha manifestada, por exemplo, pelo desinteresse que o texto suscita, pela dificuldade que gera ao ser lido, pelos silêncios constrangedores em sala de aula; ou então o risco pode levar à descoberta de um método que aproxime o texto do leitor e, por que não, o leitor de si mesmo e da leitura.

Cada um dos aspectos acima elencados são temas que suscitam reflexões interessantes sobre a formação de leitores em contexto de ensino. Justificar escolhas quanto aos textos lidos passa, assim, pelo tipo de discussão que se deseja promover nas reuniões do grupo de leitura, no sentido de estimular a verbalização do grupo de leitores sobre os processos metacognitivos de auto-avaliação e de elaboração da leitura realizada. Espera-se, dessa maneira, buscar elementos provenientes dessas leituras para o desenvolvimento de uma reflexão em grupo sobre os modos de se ler.

Quatro foram os critérios que nortearam, portanto, a escolha: a) um texto de um gênero cuja especificidade conduzisse a discussão do grupo para a própria maneira como um texto constrói seu leitor ou, em outras palavras, como o autor projeta seu leitor-modelo quando instrui seus leitores nos prólogos e prefácios às obras; b) um texto que compõe o repertório francófono de autores lidos em um curso de Letras/Francês; c) que dialogasse com leituras realizadas pelos alunos no curso

de *Introdução à Literatura Francesa I*; d) que fosse relativamente curto de maneira a que sua leitura integral pudesse ser debatida ao longo de uma ou duas reuniões (cada reunião é de cerca de duas horas).

Os critérios acima levaram a escolha do gênero prólogo ou prefácio, dentre os quais aquele que se tornou objeto de trabalho e estudo foi o prólogo de *Gargantua*, de François Rabelais, pois se trata de um autor canônico, que dialoga com o *corpus* da disciplina de *Introdução à Literatura Francesa I* e que é relativamente curto, podendo ser trabalhado em algumas horas. Antes de tratar deste, contudo, vale a pena refletir sobre o gênero prólogo e prefácio.

2.2.1 *Caro leitor: prólogos de autores*

Desde que Gérard Genette (1987) publicou seu livro intitulado *Seuils*, que pode ser traduzido por “Umbrais”, “Limiares” ou simplesmente “Paratextos editoriais”, é difícil pensar na leitura de um livro sem considerar os elementos conhecidos como paratextuais. Segundo Philippe Lejeune (1975, p.45) é este conjunto que, “na realidade, comanda toda a leitura”; conjunto este, ainda segundo Lejeune, que vai desde o nome de autor, do título e subtítulo, passando pelo nome de coleção e nome de editor, até o que chama de “o jogo ambíguo dos prefácios”. É esse jogo presente nos prefácios que faz destes um tipo bastante específico de paratexto, motivo pelo qual Genette, na obra em questão, dedica a eles, não apenas um, mas três dos treze capítulos que compõem a obra⁵².

⁵² O primeiro dos três capítulos chama-se “A instância prefacial”, no qual faz, além de uma breve história das origens do prefácio, uma descrição da forma, do lugar, do momento, dos destinadores e

No capítulo em que define o que chama de “instância prefacial”, Genette, faz inicialmente a seguinte consideração:

Chamarei aqui de *prefácio*, por generalização do termo mais frequentemente empregado em francês, toda espécie de texto liminar (preliminar ou pós-liminar) [...], que consiste num discurso produzido a propósito do texto que segue ou precede. O “posfácio” será, pois, considerado como uma variedade de prefácio, cujos traços específicos, incontestáveis, parecem-me menos importantes do que aquilo que tem em comum com o tipo geral⁵³.

Mais à frente, Genette elenca alguns do que chama de “para-sinônimos” do prefácio, onde se encontram termos como introdução, notícia, aviso, apresentação, exame, preâmbulo, anúncio, prelúdio, discurso preliminar, exórdio, e, para o posfácio, *après-propos*, *après-dire*, *post-scriptum* e outros. Essa lista também inclui o “prólogo”, nome que Rabelais dá ao texto com que introduz *Gargantua*. Os prefácios desse autor são, aliás, considerados um marco na história dos prefácios, como afirma Genette (1987, p.172) ao concluir sua “pré-história” do prefácio:

Parece-me adequado concluir este sobrevoo sobre o que, já em plena idade do livro impresso, proclama de maneira mais brilhante e mais representativa o advento do prefácio moderno: os prólogos de Rabelais. O de *Pantagruel* não passa de uma espécie de contrato de continuação em relação às *Grandes Crônicas* medievais, perante as quais nos oferece “um outro livro do mesmo tipo, sendo contudo um pouco mais justo digno de

dos destinatários; o segundo, intitulado “As funções do prefácio original” é dedicado aos temas e funções desse tipo de prefácio, que é o caso do de *Gargantua*; no terceiro sobre “Outros prefácios, outras funções”, discute outras formas de prefácio, que não dizem respeito àquelas tratadas neste trabalho.

⁵³ *Je nommerai ici préface, par généralisation du terme le plus fréquemment employé en français, toute espèce de texte liminaire (préliminaire ou postliminaire) [...], consistant en un discours produit à propos du texte qui suit ou qui précède. la « postface » sera donc considéré comme une variante de la préface, dont les traits spécifiques, incontestables, me paraissent moins importants que ceux qu'elle partage avec le type général.*

fé”. O de *Gargantua* é muito mais ambicioso, ainda que ambíguo (voltarei a isso): é, como se sabe, o convite semi-bufão a uma leitura interpretativa, ao “mais alto sentido”. Após esse lance brilhante, a sequência seria mais difícil de negociar, pois seria necessário indefinidamente renovar esse convite⁵⁴. [...]

As considerações de Genette não se atêm apenas aos dois primeiros prólogos, mas avança ainda sobre os do *Terceiro Livro* e o do *Quarto Livro*, vendo o que cada um dos quatro textos introdutórios de Rabelais tem de específico. Para os fins deste trabalho, basta citar os dois primeiros, sobretudo o de *Gargantua*, que Genette considera um “lance brilhante” da parte de Rabelais, sobretudo por sua ambiguidade.

Antes, contudo de se ater às funções do prefácio, aspecto para o qual dá maior destaque, Genette (Idem) comenta aspectos comuns ao gênero textual: a forma, geralmente em prosa; o lugar, geralmente no início (o que faz do posfácio uma forma mais discreta); o momento em que, funcionalmente, se exerce sobre o leitor, coincide com o momento da publicação; os destinatários que podem ser reais ou não; e ainda os destinatários, instância especialmente relevante aqui, pois se trata do leitor.

Sobre este destinatário, Genette (Idem, p.197) comenta que este é o leitor do texto *de facto* porque, acredita Genette, “o leitor de prefácio já é necessariamente

⁵⁴ *Il me semble que juste clore ce survol sur ce qui, déjà en plein âge du livre imprimé, proclame de la manière la plus éclatante et la plus représentative de l'avènement de la préface moderne : les prologues de Rabelais. Celui de Pantagruel n'est qu'une sorte de contrat de continuation par rapport au Grandes Chroniques, dont il nous offre « un autre livre du même billon, sinon qu'il est un peu plus équitable et digne de foi ». Celui de Gargantua est beaucoup plus ambitieux, quoique ambigu (j'y reviendrai) c'est, comme nul n'en ignore, l'invitation semi-bouffonne à une lecture interprétative à « plus haut sens ». Après coup d'éclat, la suite sera lus difficile à négocier, car il faudra indéfiniment renouveler cette invite.* (Tradução minha)

detentor do livro (lê-se menos facilmente um prefácio do que um *release* numa livraria)”. Apesar de essa afirmação poder ser facilmente contestada, ela faz com que se atente para aspecto de grande relevância: a materialidade do livro, ou do texto. Basta que o prefácio esteja em outro lugar, como numa antologia ou numa fotocópia em sala de aula, para que esse destinatário se defina de outra forma; tema este abordado mais à frente. De todo modo, o que se anuncia é que a compreensão do prefácio passa, sobretudo, pelo estudo de suas funções.

Genette (Idem, p. 200) destaca, logo de início, o fato de que cada prefácio, na maioria das vezes, “preenche diversas funções sucessivas ou simultâneas”, que estaria ligadas a dois grandes temas. O *tema do porquê* – ao qual se ligam as funções da importância, da novidade, da unidade e da veracidade; e o *tema do como* – ao qual ele vincula as funções de gênese, escolha de um público, comentário do título, contratos de ficção, ordem de leitura, indicações de contexto, declarações de intenção, definições genéricas e esquivas.

Não se trata aqui de retomar todas as funções uma a uma e sim de ver em que medida elas iluminam a especificidade do prólogo de Rabelais ao *Gargantua*. Nesse sentido, chama a atenção assertiva de Genette (Ibidem) em que declara:

O *prefácio original* tem por função cardinal *garantir ao texto uma boa leitura*. Essa fórmula tola é mais complexa do que pode parecer, pois compreende duas ações. A primeira condiciona, sem garantir de modo algum, a segunda, como uma condição necessária e não suficiente: 1) *obter uma leitura* e 2) *fazer com que essa leitura seja boa*⁵⁵.

⁵⁵ La préface originale a pour fonction cardinale d'assurer au texte une bonne lecture. Cette formule simplette est plus complexe qu'il n'y peut sembler, car elle se laisse analyser en deux actions, dont la

O que se destaca aqui é, por um lado, certo caráter persuasivo do prefácio, que quer, em princípio, convencer o leitor a empreender a leitura; e, por outro, um caráter, se não prescritivo, ao menos valorativo, daquilo que deve ser considerado uma boa leitura. Para Genette, contudo, motivação, à qual se vincula a valoração não predomina. Com efeito, ele identifica:

um relativo apagamento, desde o século XIX, das funções de valorização (argumentos do porquê, que aliás encontraram, nesse meio tempo, outros suportes que não o prefácio) em benefício das funções de informação e de guia da leitura: temas do como, que apresentam a vantagem de *pressupor* o porquê e, portanto, pela virtude bem conhecida da pressuposição, de impor de uma maneira imperceptível. Quando um autor explica com cortesia *como* você deve ler seu livro, você já está em má situação para replicar⁵⁶. [grifo do autor] (GENETTE, 1987, p.212)

A questão das indicações do como ler são, portanto, centrais no prefácio, trata-se de, *em meio de e por meio desse* jogo ambíguo:

colocar o leitor – definitivamente suposto – em posse de informações julgadas, pelo autor, necessárias a essa boa leitura. E os próprios conselhos têm todo o interesse de se apresentar sob o aspecto de informações: informações, por exemplo – caso possa interessar –, sobre a maneira pela qual o autor deseja ser lido⁵⁷.

première conditionne, sans nullement la garantir, la seconde, comme une condition nécessaire et non suffisante : 1. obtenir une lecture et, obtenir que cette lecture soit bonne. (Tradução minha)

⁵⁶ *Un relatif effacement depuis le XIX^e siècle, des fonctions de valorisation (arguments du pourquoi, qui ont d'ailleurs, entre-temps, trouvé d'autres supports que la préface) au profit des fonctions d'information et de guidage de la lecture : thèmes du comment, qui présentent l'avantage de présupposer le pourquoi, et donc, para la vertu bien connue de la présupposition, de l'imposer d'une manière imperceptible. Quand un auteur vous explique avec obligeance comment vous devez lire son livre, vous êtes déjà en mauvaise position pour lui répliquer. (Tradução minha)*

⁵⁷ *Mettre le lecteur – définitivement supposé – en possession d'informations jugées, par l'auteur, nécessaires à cette bonne lecture. Et les conseils eux-mêmes ont tout intérêt à se présenter sous*

A questão do “suposto leitor”, já discutida no capítulo teórico por meio do conceito de “leitor-modelo” é aqui central, pois o desafio é ver em que medida o leitor real corresponde a esse leitor projetado na obra e, com frequência, de modo ímpar nos prefácios, como se pode notar aqui. Mas, como foi dito, esta não é sempre uma relação clara e direta. Ao comentar a “escolha de um público” por parte do autor, Genette (Idem, p.216) declara que “os autores têm frequentemente uma ideia bastante precisa do tipo de leitor que desejam e que sabem poder tocar; mas também daquele que desejam evitar” e cita, entre outros exemplos, o prólogo de *Gargantua*, endereçado “aos bêbados e sifilíticos”, como se estes fossem o público ao qual Rabelais destina seu livro.

Consciente, contudo, da complexidade envolvida nos prólogos de Rabelais, Genette, ao comentar as declarações de intenção presentes nos prefácios, lembra, primeiramente, que “a mais importante, talvez, das funções do prefácio original consiste numa interpretação do texto pelo autor, ou, caso se preferira, numa declaração de intenção” (Genette, 1987, p. 224). Esta declaração de intenção, por sua vez, pode ser bastante equívoca. Ao comentar as possíveis intenções do autor contidas no que chama de “o primeiro prefácio moderno no sentido amplo do termo”, isto é, o prólogo de *Gargantua*, Genette (Idem, p. 225) declara:

Lembro somente que Rabelais, após ter convidado seu leitor a superar as promessas alegres do título em benefício de uma interpretação “no mais alto sentido” e de uma “doutrina mais difícil de entender”, acrescenta imediatamente que essas profundezas hermenêuticas correm o risco, como em Homero ou Ovídio, de terem escapado ao autor. Que exista aí uma sátira aos excessos

l'aspect d'informations : informations, par exemple – au cas où cela pourrait vous intéresser – , sur la manière dont l'auteur souhaite être lu. (Tradução minha)

interpretativos da escolástica, é também uma manobra para atrair um novo público mais exigente do que aquele de *Pantagruel*, prometendo-lhe tesouros escondidos com os quais ele mesmo, como o lavrador de La Fontaine, não se preocupava de modo algum, nada muda na estratégia de conjunto, que consiste em sugerir ao leitor uma abordagem interpretativa convidando-o, seja totalmente por acaso, a “quebrar o osso”⁵⁸.

O interessante é que, no caso desse texto, que o próprio Genette, na página citada, chama de “deliberadamente ambíguo”, o convite é para a adoção de uma abordagem interpretativa que, por ser polissêmica, faz, como desenvolvido a seguir, com que tanto a imagem do leitor quanto as camadas de sentido a serem reveladas sejam tão moventes e escorregadias a ponto de Genette tomar este prólogo como o extremo de uma postura “equivoca” por parte do autor do prólogo. E, uma texto sem margens precisas, em que o equívoco possa levar o leitor a *errar*, pode permitir que o leitor de hoje possa pensar-se diante do texto.

A ambiguidade construída, as instruções de leitura, as expectativas quanto à recepção, o público a que se destina e o público que se rejeita são todos aspectos que remetem, pois, à situação de construção de sentido no texto escrito. Fazer com que leitores discutam esses aspectos implica refletir sobre a constituição do leitor. Fazer com que essa reflexão se concentre em um prólogo no qual impera a

⁵⁸ *Je rappelle seulement que Rabelais, après avoir invité son lecteur à dépasser les promesses folâtres du titre au profit d'une interprétation « à plus haut sens » et « d'une doctrine plus absconse », ajoute aussitôt que ces profondeurs herméneutiques risquent fort, comme celles qu'on veut trouver chez Homère ou Ovide, d'avoir échappé à leur auteur. Qu'il ait là une satire des excès interprétatif de la scolastique, et aussi une manœuvre pour attirer un nouveau public plus exigeant que celui de Pantagruel en lui promettant des trésors cachés dont lui-même, comme le laboureur de La Fontaine, ne se souciait guère, ne change rien à la stratégie d'ensemble, qui consiste à suggérer au lecteur une démarche interprétative en l'invitant, fût-ce à tout hasard, à « rompre l'os ». (Tradução minha)*

ambiguidade, ou, segundo Rigolot (1972), a plasticidade semântica, exige ainda maior investimento interpretativo dos leitores. Propõe-se, assim, uma leitura do prólogo de Rabelais com vistas a descrevê-lo e comentar as passagens que, acredito, convidam o leitor a esse investimento.

2.2.2 Rabelais e os leitores-modelo

*Amis lecteurs, qui lisez ce livre,
Défaites-vous de toute passion,
Et, en le lisant, ne vous scandalisez pas :
Il ne contient ni mal ni infection.*
François Rabelais

Evocar o nome de François Rabelais em um curso de Letras faz emergir uma rede de temas e de autores cuja multiplicidade de vozes constitui-se como uma das importantes chaves na quais foi lido, por exemplo, por Bakhtin (1975). Estou, pois, conscientes de que propor a leitura do prefácio de Rabelais para seu *Gargantua* como forma de buscar a(s) voz(es) do(s) leitor(es) em contexto didático implica considerar a tradição que o lê há cerca de cinco séculos, refletir sobre a atualidade de sua leitura e sobre seu possível papel para a formação das novas gerações de especialistas em língua e literatura francesa.

O que se busca aqui, entretanto, não é atualizar sua leitura sob a forma de leitores-modelo que dispõem dos requisitos previstos pelo texto, como no modelo proposto por Eco (1985, p.39):

Para organizar a própria estratégia textual, o autor deve referir-se a uma série de competências [...] que confirmem conteúdo às expressões que usa. Ele deve aceitar que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo a que se refere o próprio leitor. Por conseguinte, preverá um Leitor-Modelo capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor pensava, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente.

O que difere na proposta deste trabalho é que, aqui, almeja-se chegar aos leitores reais e observar de que maneira estes dialogam com as diferentes representações de leitores-modelo construídas pelo texto.

Para fazê-lo, é necessário começar por descrever o texto lido e analisá-lo a partir de meu lugar de leitora, mediadora e pesquisadora, responsável pela pesquisa e informada por algumas leituras essenciais, a saber Bakthin (1993 [1970]), Auerbach (2002 [1946]), Genette (1987), Fragonard (in Rabelais 1992 [1534]) e Rigolot (1972)

Essa leitura, tem como principal objetivo levantar temas que apareçam no prólogo e que se constituem como questões importantes para sua compreensão. Pode-se assim observar se esses temas surgem ao longo das discussões sobre a leitura do prefácio, de que maneira são tratados e, caso isso não se dê, refletir também sobre as implicações deste fato. A esta etapa segue, no próximo capítulo, a análise das transcrições das reuniões, reproduzidas na íntegra no anexo deste trabalho.

O prólogo de *Gargantua*, publicado juntamente com este que é seu segundo livro, em 1534, não foi o primeiro escrito por Rabelais. Sua obra anterior, *Pantagruel* também foi precedido de um prólogo, o mesmo ocorrendo em suas posteriores, *Terceiro Livro* e *Quarto Livro*. O prólogo cumpre, pois, para Rabelais um papel importante em sua obra, sendo determinante na leitura da mesma. Vale ainda salientar que a importância do prólogo de *Gargantua* deve-se também ao modo como constrói sentido, fazendo dele um dos grandes textos do Renascimento francês; tanto é que leva Auerbach, em “O Mundo na Boca de Pantagruel”, seu famoso capítulo de *Mimesis* dedicado a Rabelais, a afirmar que “o texto é um dos mais belos e maduros de sua obra” (AUERBACH, 2002 [1946], p.243). Isto por que, neste prólogo, encontra-se, prossegue Auerbach (Idem, p.246):

... uma ironia produtiva que confunde os aspectos e as proporções habituais, que faz aparecer a realidade na supra-realidade, a sabedoria na doidice, a revolta na alegria confortável e saborosa de viver e que faz reluzir, no jogo das possibilidades, a possibilidade da liberdade.

Para se aproximar das sinuosidades e ambiguidades contidas nesse jogo de possibilidades, é necessário empreender uma leitura mais linear do prólogo em questão.

Bakhtin (1993 [1970], p.144) identifica, primeiramente, no tom do prólogo de *Pantagruel*, o estilo vulgar e tom da praça pública; nele:

Ouvimos o “grito” do vendedor de feira, do charlatão, do mercador, de drogas miraculosas, do vendedor de livros de quatro centavos, ouvimos enfim as imprecações grosseiras que se sucedem aos reclames irônicos e aos louvores de duplo sentido. Assim, o tom e o estilo do Prólogo retomam os gêneros do reclame e da linguagem familiar, empregada na praça pública. nesse prólogo, a palavra é o “pregão”, isto é, o palavrão pronunciado no meio da multidão, saído da multidão e a ela dirigido.

O que interessa Bakhtin, sobretudo, nessa passagem, é o vocabulário da praça pública e seu estilo baixo, cheio de grosserias e palavrões, ligado à linguagem familiar e também ao pregão. O prólogo, nesse contexto, como espaço intermediário entre o produto que é a obra e o leitor potencial funciona, como bem nota Bakhtin, como o “gênero do reclame”, espaço onde “ouvimos o grito do vendedor de feira”, do “mercador de drogas miraculosas”, do “vendedor de livros de quatro centavos”. Este grito é pronunciado em meio à multidão, público genérico, em grande medida popular – basta lembrar a relação da obra de Rabelais com a literatura popular dos folhetos, inclusive na retomada da história de Pantagruel e de Gargantua.

Bakhtin está, contudo, atento ao lado menos evidente do discurso de Rabelais. Ainda em relação a este primeiro prólogo comenta (Idem ibidem):

Mas ao mesmo tempo [...], o prólogo, no seu conjunto é um disfarce paródico dos meios eclesiásticos de persuasão. Por detrás das *Crônicas*, encontra-se o Evangelho [...] É a política da Igreja traduzida na língua do reclame público alegre e irônico.

A ironia e a paródia servem, pois, como disfarce de “meios eclesiásticos de persuasão”, o que se justifica pelo risco de se manifestar abertamente naquele ambiente persecutório. O que salta aos olhos é, sobretudo, a ironia e o riso como disfarce e como persuasão. Esses recursos retóricos, como bem nota Bakhtin (Idem, p.145) são, no prólogo de *Gargantua*, “construídos de maneira mais complexa”, pois:

O vocabulário da praça pública alia-se a elementos da ciência livresca humanista e ao relato de uma passagem do *Banquete* de Platão. Mas o elemento essencial, ainda aqui, permanece o vocabulário da praça pública e as entoações dos elogios e injúrias, que são desta vez matizadas, variadas e aplicadas a um sujeito e objeto mais ricos.

Com efeito, já no início do Prólogo de *Gargantua*⁵⁹ encontra-se, como assinala Fragonard (in RABELAIS, 1992 [1534], p.6) uma intersecção entre “tradição popular e formas modernas [à época] do universo letrado”:

Buveurs très illustres, et vous, vérolés très précieux – car c’est à vous, non aux autres, que je dédie mes écrits –, Alcibiade, dans un dialogue de Platon intitulé Le Banquet, faisant l’éloge de son précepteur Socrate, sans conteste le prince des philosophes, déclare,

⁵⁹ Citaremos no corpo do texto o texto em francês moderno, que serviu de base para as leituras tanto dos alunos quanto a minha e que encontra-se na íntegra, acompanhado de uma versão do texto de 1543 (ver anexo no final deste trabalho).

*entre autre choses, qu'il est semblables aux Silènes*⁶⁰. (RABELAIS, 1992 [1534], p.35)

O tom exclamatório, típico de pregão, de feira livre, dirige-se claramente a um público imediatamente identificado, não sem ironia, ao populacho “*buveurs très illustres*”, “*vérolés très précieux*”. Ao citar esse início, Auerbach (2002 [1946], p.243) comenta:

assim começa este texto famoso, comparável a uma abertura musical graças à sua riqueza de vozes e ao ressoar dos temas principais da obra. Dificilmente um autor anterior ter-se-ia dirigido assim a seus leitores, e a vocação se torna ainda mais tremenda pela aparição de um objeto que, após tais acordes iniciais, é o menos esperado de todos: *Alcibiade, dans un dialogue de Platon intitulé Le Banquet, faisant l'éloge de son précepteur Socrate, sans contester le prince des philosophes, déclare, entre autre choses, qu'il est semblables aux Silènes*

Conforme Bakhtin (1993 [1970], p.145), o vocativo “dá imediatamente o tom familiar de toda a prática com os leitores”. De fato, os superlativos “ilustríssimos” e “preciosíssimos” contratam com os “bêbados” e “bexiguentos” que qualificam. Ainda que haja aqui o encontro entre “os elogios injuriosos e as injúrias elogiosas tão próprias da linguagem familiar da praça pública” de que fala Bakhtin (Ibidem), o leitor é, de certa maneira, desestabilizado diante da difícil escolha, seria eu “ilustre” ou “bêbado”, ou ainda os dois? De todo modo, Rabelais deixa bem claro que é a esse

⁶⁰ Como o texto de Rabelais é, por vezes, de difícil leitura, pareceu necessário incluir uma tradução, no caso, esta feita por Yara Frateschi e publicada em 1986 e que conta na íntegra no Anexo. Nesta, o trecho acima foi traduzido como segue: “Ilustríssimos bebedores, e vós, preciosíssimos galicados, de vez que a vós, e não a outrem, são dedicados os meus escritos: Alcibíades, no diálogo de Platão intitulado *O Banquete*, ao louvar o seu preceptor Sócrates, sem controversia príncipe dos filósofos, entre outras palavras, diz ser este semelhante aos silenos. (p.41)

leitor ambíguo que se dirige – “*car c’est à vous, non aux autres, que je dédie mes écrits*”.

O lugar de fala é, logo em seguida, transferido para o universo livresco e letrado. Trata-se de um trecho de um diálogo do *Banquete* de Platão que, por sua vez, vê-se imediatamente associado ao nome de seu preceptor, Sócrates⁶¹. A escolha desses filósofos remete à época, a toda a tradição humanista em voga, tradição esta que ainda ecoa de modo fundamental no pensamento ocidental. Como destaca Auerbach (2002 [1946], p.243): “O *Banquete* de Platão era para os místicos platonizantes do Renascimento, para os *libertins spirituels* na Itália, Alemanha e França, algo assim como uma bíblia”.

Fragonard acrescenta que (in RABELAIS, 1992 [1534], p.12), mesmo que seja com o intuito de caçoar, fica claro, pela referência erudita, à época “ultramodernista”, de que o narrador em questão “é um letrado de cultura erudita, e mesmo hiper-erudita”, assim, seja por brincadeira ou não, Rabelais, segundo a autora, suporia que seu leitor compartilhasse “o mesmo tipo de saber, sem o qual um conjunto importante de alusões permanecem obscuras”. Mas, talvez, mesmo um leitor que desconheça todas as fontes e referências, sinta-se incomodado. Nesse caso, que tipo de efeito uma transferência dessa natureza provoca no leitor? Por, de certa maneira, supor a existência de um outro leitor menos informado, Rabelais descreve, logo abaixo, os “silenos”. Ainda que escape hoje o fato de que, como também lembra Bakhtin (Ibidem), “Na época de Rabelais, os humanistas

⁶¹ Ainda que não se trate de discutir aspectos dessa natureza neste trabalho, lembro que, segundo Fragonard (in RABELAIS, 1992 [1534], p.35), este elogio de Sócrates não foi emprestado diretamente de Platão, mas de Erasmo. Os alunos tiveram acesso a esta informação por meio da nota de rodapé no texto que lhes foi distribuído.

costumavam comparar Sócrates aos silenos”, a referência a este objeto continua altamente evocadora, sobretudo pelo modo como este é descrito por Rabelais (1993 [1534], p.35):

Les Silènes étaient jadis de petites boîtes, comme celle que nous voyons à présent dans les boutiques des apothicaires, sur lesquelles étaient peintes des figures drôles et frivoles : harpies, satyres, oisons bridés, lièvre cornus, canes bâtés, boucs volants, cerfs attelés, et autre figures contrefaites à plaisir pour inciter les gens à rire (comme le fut Silène, maître du bon Bacchus). Mais à l'intérieur où conservait les drogues fines, comme le baume, l'ambre gris, l'amome, la civette, les pierreries et autres choses de prix⁶².

A questão do interior e do exterior, do aparente e do oculto, que atravessará todo o prólogo, desperta no leitor uma nova atenção. É necessário abrir a caixa encoberta de “*figures drôles et frivoles*”, “*figures contrefaites à plaisir pour inciter les gens à rire*” para descobrir “drogas finas” ali ocultas. Metáfora do próprio texto, os silenos incitam ao riso, mas são habitados por poderes ocultos. Leitor de fina ironia, estaria você pronto a mergulhar nos mistérios ocultos de meu texto? Pergunta ainda hoje Rabelais de forma persuasiva e, para tentá-lo ainda mais, Rabelais (Ibidem) invoca uma vez mais Sócrates comparando-o aos silenos:

Alcibiade disait que Socrate leur était semblable, parce qu'à le voir du dehors et à l'évaluer par l'aspect extérieur, vous en auriez pas donné une pelure d'oignon, tant il était laid de corps et d'un maintien ridicule, le nez pointu, le regard d'un taureau, le visage d'un fou, le

⁶² Silenos eram, outrora, umas caixinhas, como essas que vemos atualmente na lojas dos boticários, que traziam pintadas, em cima, umas figuras alegres e frívolas, tais como harpias, sátiros, gansinhos bridados, lebres cornudas, patas albardadas, bodes volantes, veados atrelados e outras engraçadas figuras imaginadas para provocar o riso: tal foi Sileno, mestre do bom Baco. Mas, por dentro, reservavam-se finas drogas, como bálsamo, âmbar-cinzentos, amônia, musgo, almíscar, jóias e outras coisas preciosas”. (p.41).

*comportement simple, les vêtements d'un paysan, de condition modeste, malheureux avec les femmes, inapte à toute fonction dans l'État ; et toujours riant, trinquant avec chacun, toujours de moquant, toujours cachant son divin savoir. Mas en ouvrant cette boîte, vous y auriez trouvé une céleste et inappréciable drogue : une intelligence plus qu'humaine, une force d'âme merveilleuse, un courage invincible, une sobriété sans égale, une égalité d'âme sans faille, une assurance parfaite, un détachement incroyable à l'égard de tout ce pour quoi les humains veillent, courent travaillent, naviguent, bataillent.*⁶³

Nesta descrição, assim como na dos silenos, Rabelais faz uma longa enumeração das características exteriores de Sócrates. Nada atraentes “*vous en auriez pas donné une pelure d'oignon, tant il était laid de corps*”, as características de Sócrates chegam a ser caricatas “*maintien ridicule*”, “*nez pointu*”, “*regard d'un taureau*”, “*visage d'un fou*”. Ridículo, louco, anômalo e animalizado Sócrates é também pobre, infeliz com as mulheres e inábil para as funções nobres de Estado. Todas essas mazelas não o impedem, contudo, nem de rir, nem de beber, nem de fazer chacotas. E, como assinala Auerbach (2002 [1946], p.245), esta descrição “fornece um conceito da personalidade e do estilo de Sócrates que parece justificar, pela autoridade da mais impressionante figura dos filósofos gregos, a mistura dos campos herdada da Idade Média”.

⁶³ Assim dizia ele [Alcibíades] ser Sócrates: com efeito, vendo-o por fora ejulgando-o pela aparência exterior, não daríeis por ele uma rodela de cebola, de tal maneira era feio de e ridículo de porte, o nariz pontudo, olhar de touro, expressão de louco, simples de costumes, rusticamente vestido, pobre de fortuna, infeliz com a mulheres, incapaz para todos os misteres da república, sempre rindo, sempre divertindo os outros, sempre zombando, sempre dissimulando o seu divino saber. Ao abridres, porém, uma dessas caixas, dentro encontraríeis celeste e inapreciável droga, entendimento mais que humano, virtude maravilhosa, coragem invencível, sobreidade incomparável, contentamento certo, ânimo perfeito, incrível desprezo d tudo aquilo por que os homens tanto velam, correm, trabalham, navegam e combatem. (pp.41-42).

É importante também salientar que as ações que Rabelais opõe à condição física de Sócrates retomam três eixos centrais daquilo que o autor considera central no texto: a capacidade de rir, de ironizar sua condição, de brindar e de beber. E, o mais revelador, todo este estado jocoso serve, na verdade, para ocultar seu “divino saber”.

Além da crítica, nem tanto velada à Igreja, que não seria, pois, a verdadeira detentora do saber divino, o que Rabelais dá a entender para o seu leitor é de que a “droga mais celeste” reside num certo tipo de inteligência, de sobriedade e de coragem, daqueles que tem certo desapego às coisas materiais e que estariam aptos a compreender onde outro tipo de verdade reside, verdade esta que oculta sua sobriedade na embriaguez e sua coragem no riso e que se mistura à multidão, saindo do templo para habitar os recantos esquecidos das ruas. Bakhtin (1993 [1970], p.146) reconhece nessa passagem um importante deslocamento de lugar:

Observemos de passagem um detalhe muito significativo: segundo Platão (o *Banquete*), os silenos se vendiam nos ateliês dos escultores e, ao abri-los, encontrava-se a efígie do deus. Rabelais transporta os silenos para as boticas dos farmacêuticos que, como abemos, o jovem Gargantua gostava de frequentar para estudar a vida da rua, e no interior dessa figurinha encontra-se toda espécie de drogas, das quais uma muito popular: o pó de pedra preciosa ao qual se atribuíam virtudes curativas. A enumeração dessas drogas (que não citamos aqui) toma então o caráter do reclame gritado em altas vozes pelos farmacêuticos e charlatãs na praça pública, tão corrente na época de Rabelais.

A substituição da efígie dos deuses pelas drogas populares, ou seja, do registro do alto para o baixo, pode passar despercebida por um leitor não previamente informado. Entretanto, dificilmente o leitor não ficará intrigado pela

presença dessas substâncias mágicas vendidas nas feiras e também não deixará de notar que ocorre um novo deslocamento da cultura letrada para o espaço e para a linguagem da rua. Esta nova transposição, com tantos desvios e desvios, leva o próprio Rabelais a perguntar para o leitor sua opinião sobre a razão de ser do prólogo: “*À quoi tend, à votre avis, ce prélude et coup d’essai?*” A resposta já é imediatamente enunciada e diz respeito à aparência do livro contida em seu título:

C’est que vous, mes bons disciples, et quelques fous oisifs, en lisant les joyeux titres de quelques livres de notre invention, comme Gargantua, Pantagruel, Fessepinte, La Dignité des braguettes, Des pois au lard avec commentaire, etc., vous pensez trop facilement qu’on y traite que de moqueries, folâtreries et joyeux mensonges, puisque l’enseigne extérieure (c’est le titre) est, sans chercher plus loin, habituellement reçue comme moquerie et plaisanterie⁶⁴.

Chama imediatamente a atenção o fato de os leitores serem considerados de “bons discípulos” colocando-os, de certa forma, sob a tutela do autor, a quem caberia guiá-los. Por detrás desse vocativo reside a ambiguidade do “bom”: seriam eles bons por que obedecem cegamente, assim como os discípulos da Igreja? Seriam eles bons por que tiveram a perspicácia de escolhê-lo como guia? De toda forma, a necessidade de uma explicitação por parte do autor da necessidade de se ir para além das aparências, com tantas metáforas, pode implicar uma possível limitação por parte do leitor-discípulo.

⁶⁴ É que vós, meus bons discípulos e alguns outros loucos de folga, ao lerdes os alegres títulos de certos livros de nossa invenção, como *Gargantua, Pantagruel, A Dignidade das Braguilhas, Lombo com Ervilha (cum commentuo)*, etc, podereis julgar, com demasiada facilidade, que o conteúdo se resume em zombarias, galhofas e divertidas patranhas, porque o aspecto, isto é, o título, sem maiores indagações, costuma ser motivo de riso e de troça. (p.42).

Mas se evoca aqui outros leitores, aqueles que se fazem “por vezes, loucos desocupados”. Rabelais retoma a figura de Sócrates com sua “aparência de louco” e “inapto para qualquer função de Estado”, aparência esta que serve de disfarce para a manifestação daquilo que não pode ser enunciado claramente, levando ao riso. Como lembra Fragonard (in RABELAIS, 1992 [1534], p.21): “O riso acaba de encontrar sua consagração no *Elogio da Loucura* de Erasmo, em que a loucura, que domina o mundo, clama seu triunfo”.

A loucura e o riso seriam, assim, disfarces. Este ocupando o centro da cena, pois se trata de um autor de “livres joyeux”, seria fácil demais ver aí apenas “*moqueries, folâtreries et joyeux mensonges*”; pois adverte o autor: aqueles que não se derem ao trabalho de “*chercher plus loin*”, e agirem como se faz habitualmente, contentando-se só pelos títulos, vão achar que se trata de pura chacota e brincadeira. O leitor é convidado a desconfiar do texto e, de certa maneira, desconfiar de sua própria leitura, procurando sentidos mais profundos.

O riso é, sem dúvida, um eixo central no discurso de Rabelais, ocupando lugar de destaque na literatura da Idade Média e do Renascimento. Bakhtin (1993 [1970], p.57) comenta que a atitude do Renascimento em relação ao riso pode ser caracterizada do seguinte modo:

o riso tem um profundo valor de concepção de mundo, é uma das formas pelas quais se exprime a verdade sobre o mundo na sua totalidade, sobre a história, sobre o homem; é o ponto de vista particular e universal sobre o mundo, que percebe de forma diferente, embora não menos importante (talvez mais do que o sério; por isso a grande literatura (que coloca por outro lado problemas universais) deve admiti-lo da mesma forma que ao sério: somente o

riso, com efeito, pode ter acesso a certos aspectos extremamente importantes do mundo.

O riso não tem apenas origem na praça pública e na linguagem familiar; é um poderoso recurso linguageiro também na filosofia. É Bakhtin quem lembra que uma das fontes filosóficas para o riso na época de Rabelais era a conhecida fórmula de Aristóteles: “O homem é o único ser vivente que ri”. Segundo o teórico russo: “A essa fórmula que gozava de imensa popularidade atribuía-se um valor ampliado: o riso era considerado como o privilégio espiritual supremo do homem, inacessível a outras criaturas” (BAKHTIN, 1993 [1970], p.59); acrescentando que é esta máxima do final da décima que serve de epígrafe e que antecede o prólogo, na qual se lê:

*Aux lecteurs
Amis lecteurs, qui lisez ce livre,
Défaites-vous de toute passion,
Et, en le lisant, ne vous scandalisez pas:
Il ne contient, ni mal ni infection.
Il est vrai qu'ici vous n'apprendrez
Que peu de perfection, sinon sur le rire ;
Mon cœur ne peut choisir aucun autre sujet,
Quand je vois le deuil qui vous mine et consume :
Il vaut mieux écrire du rire que des larmes,
Parce que rire est le propre de l'homme.*
(RABELAIS, 1992 [1534], p.33)⁶⁵

Uma primeira leitura da epígrafe, contudo, não deixa claro para o leitor o que se esconde nesse riso. A primeira impressão é de que o autor apenas quer advertir

⁶⁵ AOS LEITORES // Caros leitores, que este livro vedes, / Libertai-vos de toda prevenção; / E nos vos melindreis, ó vós que o ledes, / Que nenhum mal contém, nem perversão. / É verdade que pouca perfeição, / Salvo no riso, aqui podeis obter: / Outra coisas não posso oferecer, / Ao ver as aflições que nos consomem; / Antes risos que prantos descrever, / Sendo certo que rir é próprio do homem. / VIVEI ALEGRES. (p.39)

o leitor “*ne vous scandalisez pas*” e de que não há nada de muito importante no riso, visto que o riso não tem grande importância “*Il est vrai qu’ici vous n’apprendrez / que peu de perfection, sinon sur le rire*”. O único conhecimento ao qual se acede é ao próprio riso e seu intuito é, diante das mazelas do mundo, fazer rir ao invés de chorar. Para o leitor que desconhece a fórmula aristotélica, não há elevação ou modernidade, apenas um mero elogio ao riso. Elogio este que contrasta com o prólogo onde, como se vê, Rabelais alerta o leitor para a existência de outra camada de leitura, alerta que é recorrente:

*C’est pourquoi il faut ouvrir le livre et soigneusement peser ce qui y est traité. Alors vous reconnaître que la drogue qui y est contenue est d’une tout autre valeur que ne le promettait la boîte: c’est-à-dire que les matières ici traitées ne sont pas si folâtres que le titre le prétendait*⁶⁶.

É sabido que o título *Gargantua* remete a outras histórias do gigante que já corriam pelas feiras da Idade Média e de que o aspecto cômico e caricato da personagem já habitava o imaginário das gentes à época. A advertência chama a atenção para o fato de que o assunto seria aqui tratado de outra forma, exigindo do leitor outros níveis de leitura para além do literal. Assim prossegue Rabelais (Ibidem):

Et, en admettant que le sens littéral vous procure des matières assez joyeuses et correspondant bien au titre, il ne faut pourtant pas s’y

⁶⁶ Eis por que é preciso abrir o livro e pesar cuidadosamente o que expões. Certificar-vos-eis, então, de que a droga dentro contida é de valor bem diverso do que promete o rótulo, isto é, de que as matérias tratadas não são tão néscias como o pretende o título. (p.42).

*arrêter, comme au chant des sirènes, mais interpréter à plus haut sens ce que hasard vous croyiez dit de gaieté de cœur*⁶⁷.

Antes o que era mera sugestão, provocação e ironia, passa a assumir um tom mais prescritivo, isto é, mesmo que haja um prazer possível dado à primeira vista, o invólucro da caixa, *silène*, é mera ilusão, como o é o canto da sereia (*sirène*). A alusão à Odisséia, por um lado, convida à aventura, mas por outro, deixa claro que a viagem não será fácil, mas cheia de perigos e desafios. O maior deles é, provavelmente, ser capaz de “*interpréter à plus haut sens*”. Este sentido mais “alto”, inebriante e revelador como as drogas mais mágicas, exige necessariamente um esforço do leitor, que se configura na metáfora da medula:

Avez-vous jamais vu un chien rencontrant quelque os à la moelle ? C'est comme dit Platon au livre II de la République, la bête la plus philosophique du monde. Si vous l'avez vu, vous avez pu noter avec quelle dévotion il guette son os, avec quel soin il le regarde, avec quelle ferveur il le tient, avec qu'elle prudence il l'entame, avec quelle passion il le brise, avec quel zèle il le suce. Qui le pousse à faire cela ? Quel est l'espoir de la recherche ? Quel bien en attend-il ? Rien de lus qu'un peu de moelle. Il est vrai que ce peu est plus délicieux que beaucoup d'autres produits, parce que la moelle est un aliment élaborer selon ce que la nature a de plus parfait, comme le dit Galien, au 3^e livre Des Facultés naturelles et au 11^e de L'Usage des parties du corps.

A son exemple, il vous faut être sages pour humer, sentir et estimer ces baux livres de haute graisse, légers à la poursuite et hardis à l'attaque. Puis, par une lecture attentive et une méditation assidue, rompre l'os et sucer la substantifique moelle, c'est à dire – ce que je signifie par ces symboles phythagoriciens – avec l'espoir assuré de

⁶⁷ Tomando a coisa à letra, encontrareis assuntos bem jocosos, que correspondem exatamente ao nome; mas, é preciso não parar, como no canto das Sereias, e sim interpretar em sentido mais elevado o que porventura julgardes dito com intenção de fazer pilhéria. (p.43).

*devenir avisés et vaillants à cette lecture. Car vous trouverez une bien autre saveur et une doctrine plus profonde, qui vous révélera de très hauts sacrements et mystères horribles, tant sur notre religion que sur l'état de la cité et la gestion des affaires*⁶⁸. (p.39)

Curiosa descrição do cachorro, pois este animal, que seria o mais “filosófico”, segundo Platão, é retomado por Rabelais não sem ambiguidade. Por um lado, apresenta uma série de qualidades intelectuais: “olha com cuidado”, “trata com prudência”, “degusta com zelo”; por outro, assume uma postura religiosa quase mística: “vigia com devoção”, “segura com fervor”, “quebra com paixão”. A busca pelo conhecimento mais elevado, reforçado pela escolha de Platão, exige cuidado e devoção. Mas não deixa de ser ambígua a metáfora do cachorro, animal fiel como os discípulos obedientes, que seguem os comandos que recebem de seu mestre.

No parágrafo seguinte, Rabelais explica mais: a “leitura atenta” e a “meditação assídua” são a maneira de romper o osso e o que se revela, não sem ironia, são os “altos sacramentos”, acompanhados de, nada menos, do que “mistérios horroríficos”, não apenas sobre a religião, mas sobre a cidade e os

⁶⁸ Já vistes um cão que depara um osso medular? Trata-se, como diz Platão, *lib. II De Rep.*, do animal mais filosófico do mundo. Se o vistes, deveis ter notado com que devoção ele lha, com que cuidado o guarda, com que fervor o segura, com que prudência o rói, com que afeição o quebra, com que diligência o chupa. Que o induz a isso? Que espera do seu esforço? Que bem pretende? Nada mais do que m pouco de tutano. É verdade que esse pouco é mais delicioso do que o muito de todos os outros, porque o tutano é um alimento elaborado com perfeição, pela natureza, como diz Galeano, *Facult. Nat.*, e *XI De Usu Partium*.

A exemplo dele, também vos convém ser avisados, para cheirar, sentir e estimar belos livros de alto valor, fáceis de procurar e difíceis de encontrar, e depois, por curiosa lição e meditação freqüente, quebrar o osso e sugar o substantífico tutano. Eis o que entendo por esses símbolos pitagóricos, com a esperança certa de estardes preparados e avisados para a referida leitura. Nesta achareis gosto bem diverso e doutrina mais absconsa, a qual vos revelará altíssimos sacramentos e mistérios horroríficos, tanto no que concerne à nossa religião como ao estado político e à vida econômica. (p.43).

negócios. Rabelais deixa assim claro que se trata, em *Gargantua*, de uma paródia ácida e arguta sobre a vida, os costumes e a fé vigentes; revelação que faz aproveitando-se de imagens que remetem à exegese religiosa; sobre as quais Fragonard (in RABELAIS, 1992 [1534], p.26), justamente ao comentar o prólogo, afirma:

Rabelais, que previu tudo, é de uma prudência... bem escolástica em seu prólogo. Pedindo para que se olhe, depois se roa o osso, para em seguida degustar seu conteúdo, ele pede, seguindo as regras da boa leitura religiosa, para que se faça uma leitura progressiva, literal, e em seguida “espiritual”, segundo os dentes e o zelo do leitor: gracejos, certamente, mas também, em seguida, sentido elevado aqui não pode nem deve renegar seu significante cômico⁶⁹.

A permanência do registro cômico que se funde ao elevado num vaivém intenso e constante ao longo do prólogo dá o tom da obra e não deixa dúvidas ao leitor de seu caráter híbrido. As citações de obras e de autores, como já foi dito, levam o leitor a assumir que se trata de uma obra com várias camadas interpretativas e níveis de leitura, que pressupõe, para o acesso a algumas delas, de um leitor culto. Fica claro que há, ao longo de toda obra, e do próprio prólogo, referências que escapam ao leitor. Sobre essas camadas incessíveis Bakhtin (1993 [1970], p.93):

A obra de Rabelais é extremamente complexa. Ela contém uma infinidade de alusões que não eram transparentes a não ser para os seus contemporâneos imediatos, e às vezes mesmo apenas para um

⁶⁹ *Rabelais, qui a tout prévu est d'une prudence toute... scolastique dans sa préface. Appelant à bien regarder, puis à ronger l'os, puis à en déguster le contenu, il appelle tout bonnement selon la bonne lecture religieuse à une lecture progressive, littérale, puis « spirituelle », selon les dents et le zèle du lecteur : gaudrioles, certes, et aussi ensuite sens élevé qui ne qui ne peut ni ne doit renier son signifiant comique.*

círculo restrito de familiares. Ela é excepcionalmente enciclopédica, são muito frequentes os termos tirados dos diversos domínios do conhecimento. Enfim, ela contém uma multidão de palavras novas e insólitas introduzidas pela primeira vez na língua francesa.

A lista de razões para a opacidade do texto rabelaisiano levantada por Bakhtin vai desde os socioletos vigentes à época e dos códigos e piadas familiares, aos neologismos e o caráter enciclopédico. Mas, como se pode notar, em seu prólogo, Rabelais procura deslocar a questão do lado oculto. Não se trata, para ele, de procurar uma série de intertextos e citações, o que há para ser revelado são os “mistérios horroríficos” da religião, da cidade e dos negócios. Para que o leitor não se engane, ironicamente o autor recorre uma vez mais à tradição greco-latina tão valorizada pelo humanismo e que, de certa forma, acaba por emular no trecho que assim segue:

Croyez-vous sincèrement que jamais Homère, en écrivant L'Iliade et L'Odyssée, ait pensé aux allégories qu'y ont bricolées Plutarque, Héraclite du Pont, Eusthate et Phornute, et à ce que Politien leur a volé ? Si vous le croyez, vous n'approchez ni des pieds ni des mains mon opinion, qui certifie qu'Homère a aussi peu songé à ces allégories qu'Ovide dans ses métamorphoses aux mystères de l'Évangile⁷⁰ [...]

Mais uma vez Rabelais lida de forma ambígua com a tradição, pois exemplifica a partir de nomes centrais da tradição greco-latina uma prática que, ironicamente, seria não livresca. No contexto, salta primeiro ao olhos do leitor a questão da natureza daquilo que está oculto na medula. Não se trataria, pois, de um

⁷⁰ Acreditaís, então, em vossa fé, que Homero, ao escrever a *Ilíada* e a *Odisséia*, tenha pensado nas alegorias que lhe emprestaram Plutarco, Heráclides do Ponto, Eustátio, Fornuto, e que roubou Poliziano? Se acreditaís, muito longe estais da minha opinião, pois acho que tais alegorias tanto poderiam ter sido imaginadas por Homero como por Ovídio em suas *Metamorfoses*, o foram o sacramento do Evangelho. (pp.43-44).

exercício de erudição, de ir buscar nas profundezas do texto seus intertextos. Não se lê Homero para buscar Heráclito e sim para fabular, sonhar, viajar e desvendar questões centrais do drama e da condição humana. Do mesmo modo, por detrás do riso, em Rabelais, esconde-se um olhar crítico sobre os costumes “horroríficos” em voga ou, talvez, característicos da condição humana.

Assim, ao invés de preocupar-se em citar autores anteriores, estes grandes poetas fariam como Rabelais, escreveriam compartilhando, degustando o mundo; daí momento da refeição, em que se come e se bebe como o momento da estrita, momento coletivo extremamente evocador, como segue:

Si vous ne le croyez pas, quelle est la raison pour laquelle vous n'en ferez pas autant de ces joyeuses et nouvelles Chroniques, quoique, en les dictant, je n'y aie pas pensé plus que vous, qui peut-être buviez comme moi ? Car, pour composer ce livre seigneurial, je n'ai jamais perdu ni consacré plus long ni autre temps que celui qui était fixé pour ma réfection corporelle, c'est à dire pour boire et manger. Aussi est-ce le bon moment pour écrire sur ces hautes matières et sciences profondes, comme le savaient bine faire Homère, modèle de tous les philologues, et Ennius, père des poètes latins, ainsi qu'en témoigne Horace, quoiqu'un malotru ait dit que ses poèmes sentaient plus le vin que l'huile⁷¹.

O momento da escrita vincula-se aqui ao ato de comer e beber; vínculo que aparece, uma vez mais, de modo ambíguo. Num primeiro momento fica a impressão

⁷¹ Se não acreditais, por que não fazeis o mesmo em relação a estas alegres e novas crônicas, se bem que eu, ao ditá-las, só tenha pensado em vós, que talvez estivésseis bebendo como eu? De fato, na composição deste livro senhoril, não perdi nem empreguei mais do que o tempo estabelecido para tomar minha refeição corporal, a saber: comer e beber. Eis precisamente a hora de escrever sobre esses altos assuntos e ciências profundas, como tão bem o sabiam fazer Homero, modelo de todos os filólogos, e Ênio, pai dos poetas latinos, segundo o testemunha Horácio, embora um maroto tenha dito que as suas *Odes* cheiravam mais a vinho do que azeite.

de que se trata de algo menos, sem grande valor, pois, com o ato de escrever, declara o autor, “*je n’ai jamais perdu ni consacré plus long ni autre temps que celui qui était fixé pour ma réfection corporelle*”. Escrever e comer se confundem, ainda mais em tradições muito marcadas pela oralidade, como assinala Zumthor (1983, p.15), “a boca não concerne apenas a vocalidade; por ela penetra no corpo o alimento”. Para Rabelais, esta fusão entre o dizer (escrever) e o devorar também é central, pois o momento em que se come e em que se bebe é “*aussi le bon moment pour écrire sur ses hautes matières*”.

É preciso lembrar que o espaço da mesa remete à longa tradição do banquete. Assim, feito o percurso labiríntico de ida e vinda entre o alto e o baixo, entre o riso e o sério, entre a feira e a cultura letrada, Rabelais volta, no final do prólogo, a seu tema inicial, o banquete, no qual o leitor é questionado: “*vous, qui peut-être buviez comme moi?*” Bakhtin (1993 [1970], p.147) discorre longamente sobre a questão. Observa, primeiramente, o fato de que, na primeira linha do prólogo, “o autor convida os seus leitores a divertirem-se e a beberem”. Este convite define um dos campos semânticos centrais na configuração do texto: o encontro à mesa. Com efeito, o ato de comer, desde os primórdios, é de grande valor simbólico, segundo Bakhtin (1993 [1970], p.245-246):

O encontro do homem com o mundo que se opera na grande boca aberta que mói, corta e mastiga é um dos assuntos mais antigos e mais marcantes do pensamento humano. O homem degusta, sente o gosto do mundo, o introduz no seu corpo, faz dele uma parte de si. [...] Esse encontro com o mundo na absorção de alimento era alegre e triunfante. O homem triunfava do mundo, engolia-o em vez de ser engolido por ele; a fronteira entre o homem e o mundo apagava-se num sentido que lhe era favorável.

Momento sagrado, de triunfo e de celebração, o ato de alimentar-se adquire toda sua dimensão no banquete, prossegue Bakhtin (Idem, p.247):

Como dissemos, na absorção de alimentos, as fronteiras entre o corpo e o mundo são ultrapassados num sentido favorável ao corpo, corpo que triunfa sobre o mundo, sobre o inimigo, que celebra a vitória, que cresce às suas expensas. Essa fase do triunfo vitorioso é obrigatoriamente inerente a todas as imagens do banquete. [...] O banquete celebra sempre a vitória, é uma propriedade característica de sua natureza. O triunfo do banquete é universal, é triunfo da vida sobre a morte [...] um banquete, é assim, por exemplo, que termina a *Ilíada*.

O modo como Rabelais lida com o banquete leva a pensar primeiramente na alegria da celebração, tempo consagrado “*pour boire et manger*”. Fica, contudo, a importante questão colocada desde a primeira exclamação bem no início do prólogo: por que seriam esses frequentadores do banquete (o final do texto recoloca assim o problema), esses “*buveurs*”, personagens “*très illustres*”? Uma volta à tradição clássica parece esclarecedora, uma vez que o banquete citado é explicitamente o de Platão. Encontra-se a seguinte explicação em Bakhtin (idem, p.248):

O banquete, enquanto enquadramento essencial da palavra sábia e dos sábios ditos, da alegre verdade, reveste-se de uma importância toda especial. Uma ligação eterna sempre uniu a palavra e o banquete. É no simpósio antigo que ela ocorreu de forma mais clara e mais clássica. No entanto, mesmo o realismo grotesco da Idade Média tinha uma tradição muito original de simpósio, isto é, de conversação à mesa.

Com efeito, Bakhtin, com sua afirmação não apenas evidencia a relação entre a palavra e o banquete, que se dava na forma de simpósio, como identifica a existência de uma forma muito original de simpósio durante a Idade Média, a

conversação à mesa. Conversação esta em que momentos graves convivem com a leveza jocosa e descontraída das brincadeiras e piadas. Assim, após comparar seu simpósio⁷² com o de Homero e de Ênio, Rabelais volta aos xingamentos, lembrando, a respeito de Ênio, que “*un malotru ait dit ses poèmes sentaient plus le vin que l’huile*”. A escolha do termo de *malotru*, ainda que seja um adjetivo utilizado para “desgraçado” e que tenha sido cunhado a partir de “*mal intru*”, remete a “*mal au trou*”, que dispensa traduções. Este comentário dá o tom jocoso e festivo do final, no qual Rabelais (1992 [1534], p.43) declara, entre outras coisas “*pour moi il n’a qu’honneur et gloire qu’à être réputé joyeux luron et bon compagnon*”, “*tenez-moi toujours pour joyeux*”, ou ainda a fórmula final “*souvenez-vous de boire à ma santé, et je vous en promet autant*”.

É neste contexto que, nas últimas linhas do prólogo, Rabelais explora a metáfora do azeite e do vinho que, como lembra Bakhtin (1993 [1970], pp.249-250), remetem respectivamente à seriedade dos gêneros elevados e à palavra liberta do simpósio e da conversação. É neste segundo ambiente que se situa explicitamente Rabelais e nele situa sua obra, pois, lembra Bakhtin (ibidem):

Rabelais estava perfeitamente convencido de que não se podia exprimir a verdade livre e franca a não ser no ambiente do banquete, e unicamente no tom das conversações à mesa, pois, forma de toda consideração de prudência, apenas esse ambiente e esse tom respondiam à própria essência da verdade tal como ele a conhecia: uma verdade interiormente livre, alegre, materialista.

⁷² É possível pensar o próprio prólogo com um simpósio. Sentados à mesa autor e leitor conversam, passando de assuntos banais aos graves, trocando ideias e impressões. Os encontros promovidos com os alunos em torno à mesas também foram momentos em que “bebemos as palavras” uns dos outros, compartilhando o prazer de degustar juntos o prefácio de Rabelais.

Enfim, fica a questão, como lidar com esse discurso livre e alegre, mas também ambíguo e polissêmico? Como mergulhar em seu labirinto de linguagem cruzadas e fermentadas? Será este prólogo um meio privilegiado para levar os leitores a refletir sobre sua própria condição de leitor? Todos à mesa redonda e, para começar... não custa perguntar a eles quem são. Mas, antes, vale lembrar:

Não acho que seja feliz a ideia de procurar no sentido oculto, isto é, no tutano do osso, algo definido, exatamente descritível; aquilo que se oculta na obra, embora se comunique de mil maneiras, é uma atitude de espírito que o próprio Rabelais chama pantagruelismo: uma forma de captar a vida, que apreende simultaneamente o espiritual e o sensível, que não deixa escapar nenhuma das possibilidades que oferece. (AUERBACH, 2002 [1946], p.246)

2.2.3 Considerações gerais sobre o texto: expectativas

A perspectiva dos encontros com o grupo para discutir as leituras gera expectativas de diferentes ordens. Sobre as expectativas relacionadas mais diretamente à construção de sentido no prólogo de Rabelais, uma das maiores e mais genéricas é saber se os participantes leram e compreenderam o prólogo; mas essa expectativa genérica se desdobra nas tantas outras que a compõem.

É necessário entender, por exemplo, o que se considera ao se afirmar que determinado leitor leu o prólogo de Rabelais. Trata-se da dimensão física de percorrer os olhos pela página? Trata-se de sublinhar o texto, identificando com cores distintas as dúvidas relativas às palavras desconhecidas, aos trechos incompreendidos e às passagens que julgou importante? Trata-se de identificar a ideia principal? Trata-se de identificar, no texto, aquilo que leitores proficientes e

legitimados elencaram como fundamental para sua leitura? Trata-se de situar o texto em seu contexto original de recepção e dialogar com as referências que ele evoca, associando-as a outros saberes? Trata-se de dialogar com as instruções de leitura contidas no prólogo, verbalizando reações afetivas e cognitivas a elas? Sim, todos esses são elementos que compõem aquilo que se designa, neste trabalho, por expectativas sobre a leitura do prólogo; mas essas expectativas devem ser qualificadas – pois se inscrevem em um contexto específico – para que se considerem as respostas a elas na dinâmica dos encontros com os leitores, ao longo das reuniões.

2.2.3.1 Gestos de leitura

A primeira expectativa diz respeito ao comparecimento de todos os participantes e a uma primeira leitura do prólogo efetuada. Sabe-se que a leitura do prólogo de Rabelais se inscreve, nesta pesquisa, num lugar bastante específico: os leitores que participam do processo foram convidados a participar no contexto da disciplina *Introdução à Literatura Francesa I*. Portanto, embora as reuniões não fizessem parte de nenhuma atividade oficialmente inscrita no quadro institucional do curso, elas foram realizadas dentro do prédio de Letras e mediadas por uma pós-graduanda, pesquisadora da instituição, o que as configura como uma situação em que se lê em contexto didático, em que se lê para estudar, e esses componentes tem implicação direta no modo como se lê.

Com relação a esse contexto, considera-se também aqui, como expectativa, uma dimensão mais física do processo de leitura. Que tipo de relação o leitor estabelece com o suporte material, como percorre o papel, se busca os elementos paratextuais que inscrevem a obra num tempo e num lugar tempo. Essa pré-leitura é

etapa importante do processo, pois contribui para que se ativem conhecimentos enciclopédicos e que se formulem hipóteses sobre a leitura a ser empreendida. A título de exemplo, é possível lembrar que, na primeira página do prólogo fotocopiado para leitura⁷³, consta a o nome da coleção “*pocket classiques*” em que a obra foi publicada. O fato de a palavra *classique* constar nessa página é altamente informativo sobre o lugar do autor no contexto literário francês.

A pergunta que se coloca, pois, é como os participantes respondem à leitura neste contexto de pesquisa. Se procuram empreender uma leitura minuciosa, sublinhada, na qual o leitor se apropria fisicamente do texto escrito, deixando nele suas marcas e compondo assim um novo texto. Se buscam estabelecer relações entre as informações paratextuais e o prólogo⁷⁴. Como se manifestam quanto à etapa inicial da leitura.

2.2.3.2 Condições para que haja leitura

Além de alguns dos aspectos relacionados à dimensão física do ato de construção do sentido de um texto escrito⁷⁵, é preciso saber se as condições elencadas por Dumortier (2001) para que leitura se realize são atendidas. Retomando o autor⁷⁶, ler implica atribuir um sentido ao texto que deve coincidir em alguma medida com aquilo que o texto informa, ou “a construção de uma

⁷³ Cf Anexo

⁷⁴ Cabe ressaltar, aqui, que o prólogo ocupa uma dupla instância nesta pesquisa, pois ele é e não é, ao mesmo tempo, paratexto. Ele é paratexto na medida uma vez que é o prólogo de uma obra, mas, na situação de leitura em que se inscreve, ele é o texto a ser lido; assim, que está antes e depois dele é seu paratexto. Entretanto, quando é objeto de reflexão, é pensado como um texto que remete, que introduz outro texto.

⁷⁵ Não são tratados aqui os aspectos físicos da leitura relativos à maneira como a visão apreende a imagem escrita.

⁷⁶ Cf. cap. 1 Dumortier 2001, p.16

representação mental cuja intencionalidade deve corresponder à do texto”. Não há dúvida, tanto na breve descrição do texto de Rabelais feita acima quanto nos textos produzidos pelos leitores, objeto do terceiro capítulo deste trabalho, de que a margem para coincidências, num texto cuja “plasticidade semântica” (RIGOLOT, 1972, p.172) é uma das marcas, deva ser considerada como bastante ampla. Essa plasticidade, entretanto, não inviabiliza a possibilidade de que alguns aspectos do prólogo possam ser objeto de consenso entre os leitores do grupo: trata-se de um texto introdutório a um romance cujo título é *Gargantua*, o autor desse texto é François Rabelais e foi escrito em 1534.

Além dessas informações elementares que constam, aliás, do paratexto ao prólogo, é difícil avançar algo sobre o que venha a ser a leitura dos participantes porque o que está em jogo neste caso são as informações de que dispõe os leitores sobre Rabelais. Se o grupo não conhece Rabelais, provavelmente se atenha ao prólogo e faça relações mais livres entre o texto e seus conhecimentos de mundo; mas se algum dos participantes já houver lido Rabelais ou eventualmente lido algum outro autor que o comente, a leitura empreendida neste contexto assume, em princípio, outra forma; pois inscrita num conjunto de saberes prévios, ganhando assim possivelmente outras dimensões.

Para o público de leitores franceses a referência ao autor é altamente evocativa, como se pode verificar no prefácio de Fragonard a *Gargantua*, em que afirma:

Faça um teste: quando se pergunta a estudantes as ideias que, para eles, se associam ao nome de Rabelais e ao adjetivo rabelesiano, obtém-se o que se afirma como sendo um estereótipo bastante consolidado no imaginário coletivo e a presença de Rabelais em

algumas publicidades de bebida e comida: vinho, bêbado, comer, monge irreverente, obsceno⁷⁷ (FRAGONARD in RABELAIS, 1992 [1534], p. 5)

O fato de se tratar de um autor que habita o imaginário do francês do século 20 implica que a intencionalidade identificada no texto pelos leitores dialogue com esse lugar no imaginário. Já, para os leitores universitários brasileiros, ou pelo menos para o grupo que participa desta pesquisa, Rabelais não evoca nenhum tipo de referência, o que, por um lado, pode representar uma dificuldade para o leitor que inicialmente tateia às cegas ao entrar no universo de referências do autor; mas pode, por outro, significar uma liberdade do leitor no sentido de que ele não busca identificar no texto aquilo que ouviu ou leu anteriormente sobre o autor. Há, neste contexto, a possibilidade de explorar a leitura de um cânone por leitores que não o reconheçam como um texto canônico, permitindo que explore uma relação de leitura com menor mediação do discurso especializado num primeiro momento de contato entre texto e leitor.

Ainda com relação às condições para que a leitura se realize, é necessário observar a resposta que o leitor dá à leitura, ou retomando Dumortier (2001, p.16) a “reação cognitiva e afetiva que advém da implicação do leitor na produção de sentido, reação à representação mental formada e à intenção reconhecida no texto”. A esse respeito, três aspectos podem ser destacados: a resposta afetiva quanto aos destinatários do prólogo, *buveurs très illustres* e *vérolés précieux*; a resposta

⁷⁷ *Faites un test: quand on demande à des étudiants les idées qui pour eux s'associent au nom de Rabelais et à l'adjectif rabelaisien, on obtient ce qui assure un stéréotype bien ancré dans l'imaginaire collectif et la présence de Rabelais dans quelques publicités pour le vin et la nourriture : vin, ivrogne, manger, moine paillard, obscène... (...)*

cognitiva ao papel do riso e ao corpo de referências à cultura clássica construído paralelamente ao tom de oralidade e de referências à cultura popular.

Observar como os leitores respondem a esses aspectos do prólogo implica pensar de que maneira respondem a uma das questões que motivam esta pesquisa: qual é a dinâmica de relação entre os leitores-modelo do texto e seus leitores reais, em outras palavras, sendo o leitor-modelo uma instância textual, um conjunto de instruções (ECO, 1985), só há leitores empíricos que atualizam o sentido do que lêem, alguns preenchem mais as condições para fazer o texto, essa “máquina preguiçosa” (ECO, 1985) funcionar, e outros, menos. Refletir sobre a didática da leitura em contexto universitário de formação em FLE implica refletir sobre como fazem funcionar tal máquina os leitores empíricos em formação.

2.2.3.3 Instruções de leitura ou o prólogo preguiçoso

Fazer funcionar uma máquina preguiçosa é atualizar o texto no ato da leitura. O grupo de leitores, nesta pesquisa, está diante do que é aqui nomeado de *prólogo preguiçoso*. Mais do que uma máquina, Rabelais oferece uma engenhoca com o manual de instruções acoplado ao mecanismo: os sentidos atualizados oferecem indícios daquelas que podem ser as instruções. À primeira vista, não levar a sério um texto que convida a ensinar nada além do que algo sobre o riso; mas, que fique atento o leitor para tudo de sério que nele está contido, respaldando seus argumentos em Homero, Sócrates e Platão. Como se comportar diante das instruções?

As expectativas nesse sentido são, e a leitura do prólogo conduz a essa reação, de valorizar as referências à cultura clássica como forma de se resolver as

charadas construídas, o leitor empírico aqui, aluno do segundo ano do curso de graduação em Letras. Estaria ele à altura do leitor-modelo projetado pelo texto? Pode ele investir-se, pois, do papel de destinatário de um texto que, tudo indica, não foi escrito para ele? Seguirá, o fiel discípulo, as orientações ali contidas? As expectativas são de ver trabalhar os maquinistas-aprendizes.

2.2.3.4 Diálogo com a disciplina de *Introdução à Literatura Francesa I*

Essa disciplina, descrita em linhas gerais, é, ainda como expectativa sobre as respostas do grupo, importante elemento contextual na reflexão sobre as reuniões por dois motivos. Em primeiro lugar, é efetivamente nessa disciplina que os alunos de francês devem iniciar suas leituras literárias em língua francesa; a referência à aula de literatura francesa é, em princípio, sua experiência nessa disciplina seja do ponto de vista do modo como se abordam os textos, seja do ponto de vista do que é lido. Em segundo lugar, o desenvolvimento desta pesquisa se deu em diálogo com *Introdução à Literatura Francesa I*, participei das aulas de maneira ativa. Assim, também a mediação das reuniões dialogava de certa forma com as discussões empreendidas durante as aulas.

Nesse sentido, havia uma expectativa de que os participantes relacionassem Rabelais a Villon, que eles se transportassem para outro momento histórico, que acionassem o repertório do que haviam trabalhado sobre o massacre de St. Barthélemy e a relação entre oralidade e escrita, estabelecendo pontes entre com a leitura de Rabelais. Tal postura revelaria como os conhecimentos enciclopédicos são acionados e como contribuem para a construção de sentido.

2.2.3.5 Problemas de leitura e problemas com a leitura

O prólogo de Rabelais, por todas as razões elencadas neste capítulo, apresenta uma série de problemas de leitura, descritos no texto dedicado a ele: a presença de dois registros, alto e baixo, a designação do grupo de leitores e as instruções para a recepção da obra a ser lida.

Além deles, espera-se também que, nas reuniões, sejam evocados os problemas com a leitura, ou seja, as dificuldades que se colocam para os leitores que estão na fase inicial de aprendizagem do FLE. Uma das questões que desejo observar, justamente, é de que modo a combinação dessas duas naturezas de “problema” gera o produto (provisório) das leituras em processo.

2.3 Leitores

2.3.1 Formando o grupo

A primeira etapa da pesquisa consistiu, pois, em formar grupos de leitura compostos pelos alunos do curso de *Introdução à Literatura Francesa I*, conforme foi descrito na primeira parte desta tese. Essa disciplina, no primeiro semestre de 2008, foi oferecida em dois horários, uma pela manhã, outra, à noite. Os alunos das duas turmas foram convidados a formar grupos de leitura, esclarecendo que se tratava de uma pesquisa sobre a didática da leitura literária e que as leituras empreendidas durante as reuniões dialogariam com o *corpus* da disciplina de *Introdução à Literatura Francesa I*. As manifestações de interesse em compor grupos partiram apenas dos alunos inscritos no curso noturno. Dentre os dezesseis que entraram em contato por meio de correio eletrônico, consegui, em razão da disponibilidade de horário, formar um grupo composto por cinco alunos que se dispuseram a reunir-se quinzenalmente por duas horas antes da primeira aula do período noturno.

O fato de o grupo ser constituído por apenas cinco dentre os potenciais noventa participantes (o convite foi aberto a todos alunos inscritos na disciplina) não deve ser desconsiderado. Sim, parte considerável dos alunos do curso noturno já tem agenda bem carregada, trabalha e dispõe de pouco ou nenhum tempo para atividade extracurricular; não é possível fazer a mesma afirmação a respeito dos alunos do período matutino. Os alunos inscritos naquele semestre pareciam-me relativamente desmotivados, e, durante as aulas que observei (ao longo de duas semanas), presenciei pouca ou nenhuma participação em sala de aula.

Houve, pois, significativa diferença entre a dinâmica de interação em sala de aula entre o período matutino e noturno que se refletiu, acredito, na manifestação de um número maior de interessados em participar de uma pesquisa sobre leitura literária. Não é possível, entretanto, generalizar os perfis de participação em sala e engajamento em relação ao processo de aprendizagem entre os dois períodos com base na observação de apenas algumas semanas de aulas. Acredito, porém, que uma pesquisa nesse sentido seria interessante para que se conheça de forma mais qualitativa o perfil do aluno de Letras/Francês.

O grupo de leitores reuniu-se em sessões que duraram cerca de duas horas e meia. As duas primeiras sessões foram dedicadas à leitura do prólogo de Rabelais. Os encontros foram realizados no prédio de Letras, na sala 20, tendo sido gravados com consentimento prévio dos participantes.

Inicialmente, a proposta do *corpus* era bem mais ambiciosa, desejava que fosse feita a leitura um prólogo por reunião: além de Rabelais, seriam lidos os prólogos *Au Lecteur* de Baudelaire, *Les liasons dangeureses* de Choderlos de Laclos e de *Le père Goriot* de Honoré de Balzac. À medida que os encontros se realizavam, percebi que haveria sobrecarga de leitura e pouco aproveitamento da integralidade de cada texto. Além disso, o conteúdo gravado a cada reunião fornecia subsídios para muita reflexão.

Julguei, pois, que tanto em relação aos leitores participantes, que talvez não dispusessem de tempo suficiente para efetivamente discutir as leituras, resolvendo as dúvidas do ponto de vista linguístico, quanto em relação à análise que poderia vir a desenvolver posteriormente, não explorando eventualmente todas as considerações feitas pelo grupo sobre o texto e sobre o processo de leitura de cada

um; seria melhor reduzir o número de prólogos. Ao fim do processo, com base nos elementos colhidos ao longo das reuniões, acabei por optar pela análise integral das quase seis horas dedicadas à discussão sobre o prólogo de Rabelais.

A primeira reunião ocorreu em 09 de maio de 2008. A instrução dada para a leitura era apenas ler o texto e anotar o que cada um entendera, não entendera e gostaria de acrescentar sobre o processo de compreensão; essas observações compuseram os elementos a ser debatidos durante as reuniões. Porém, antes de entrar efetivamente na leitura do texto, busquei conhecer melhor cada um dos leitores que formavam o grupo: as diferentes trajetórias, como haviam chegado ao curso de Letras, porque haviam optado pela habilitação em Língua e Literatura Francesa e que relação estabeleciam com a leitura, como e o quê gostavam de ler. Como essas informações foram dadas por meio de narrativas orais, o modo como cada um estruturou seu percurso é singular; assim, busco, por minha vez, recuperar e organizar minha percepção de cada um dos leitores numa outra narrativa: a minha. Vale ressaltar que todo texto está, pois, permeado pela subjetividade da observação e mediação por mim operadas.

O grupo, conforme descrito na introdução desta tese, foi composto por alunos do segundo ano do curso de Letras que optaram habilitação em Língua e Literatura Francesa. Ingressantes em 2007 na USP, após um ano cursando as disciplinas do Ciclo Básico (ver anexo), em 2008 cursavam o primeiro ano do Francês, cursando as disciplinas específicas da área, dentre as quais *Introdução à Literatura Francesa: Leitura de Textos I* (ver anexo). Ao longo das conversas, conforme pode ser lido na transcrição das reuniões (ver anexo) são feitas várias referências ao curso de Introdução aos Estudos Literários (IEL), disciplina obrigatória oferecida pelo

Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da FFLCH/USP, pré-requisito para que os alunos de Letras possam cursar as demais disciplinas sobre literatura.

Buscando preservar o anonimato dos participantes na gravação das reuniões, optou-se por nomeá-los de “leitor” seguido de um número crescente relacionado ao lugar ocupado pelo nome em ordem alfabética. Tem-se, assim, cinco leitores designados de 1 a 5. Optei por designar meu papel nas reuniões por “mediadora”. Ao longo do texto, pois, seis vozes tecem a leitura coletiva, compartilhando suas experiências e ressignificando o prólogo lido.

2.3.2 Conhecendo os leitores

Na primeira hora de reunião, a heterogeneidade do grupo chama atenção. Inicialmente, no que diz respeito à faixa etária, que se situa dos vinte aos quarenta anos; o que corresponderia a o intervalo temporal de uma geração. A esse intervalo também corresponde experiências de formação e profissionais de diferentes ordens. Enquanto dois participantes (L3 e L5), os mais jovens, efetivamente iniciam sua formação em nível superior em 2007 e ainda não têm experiência profissional; dois (L1 e L2) passaram por cursos técnicos em outras áreas (informática e química, respectivamente) nas quais tiveram experiência profissional. Já L4 é graduado em Letras/Espanhol pela FFLCH/USP e titular de um mestrado na área de Linguística Aplicada nessa instituição, tendo longa experiência profissional na área de ensino do espanhol. Essas informações são significativas na medida em que apontam para um elemento de grande importância: o conhecimento enciclopédico, o repertório de

leituras anteriores, das obras lidas e das não lidas. Um dos aspectos a ser retomado ao longo desta análise consiste em avaliar como tal conhecimento é acionado pelo grupo ao longo da discussão.

Inicialmente, descrevo o relato de cada um dos leitores para, em seguida, tratar da discussão sobre o prólogo lido de modo mais específico; essa descrição é feita em ordem crescente (de L1 a L5) e não na ordem das manifestações na reunião. É necessário observar que apesar de haver um momento explicitamente dedicado aos percursos pessoais, ao longo da discussão sobre o texto, mais elementos foram surgindo relacionados ao processo de compreensão e à verbalização das associações feitas entre o que se lia e seus conhecimentos prévios; além das estratégias de identificação e recuperação (processos metacognitivos) do sentido já consolidadas, que, acredito, estão diretamente relacionadas a esse percurso individual dos participantes.

2.3.2.1 Leitor 1: da Informática às Letras

A vontade de ser professor e o gosto pela literatura são, segundo L1, a razão de sua escolha pelo curso de Letras. Formado em um curso técnico em informática em escola pública, trabalhou como professor na área, descobriu que gostava de ensinar, “mas não informática!” (anexo, p.iii) e desejou, assim, fazer Letras. Proveniente do meio rural e de uma casa onde não se lê, L1 e atribui à escola e aos bons professores o desenvolvimento do gosto pela literatura “mesmo sendo obrigado a ler muita coisa” (Ibidem).

Ao longo da conversa, manifesta um repertório de leituras diversificado à medida que compara elementos da discussão sobre o prólogo de Rabelais a outras obras e, principalmente, a outros prólogos. Nas conversas anteriores e posteriores à gravação, conta suas aventuras em sebos, as negociações com livreiros, as grandes aquisições nas promoções de livrarias e o desejo de ter uma grande biblioteca. Expressa, assim, um vínculo muito forte com o objeto livro. A sala 20 da área de Francês (no prédio da Letras, local onde foram realizadas as reuniões) tem várias estantes com livros, L1 passa algum tempo olhando cada uma delas com grande interesse. É ele que, com maior frequência, além de fazer os paralelos entre a leitura do prólogo de Rabelais e outras obras, verbaliza os paralelos que constrói entre essa leitura e sua experiência de mundo não apenas aquela mediada pela leitura. Em algumas ocasiões, explicita o modo como leu, os problemas identificados quanto à recepção de um texto renascentista por um leitor não especialista (com poucos conhecimentos em língua francesa), em 2008. L1 também traz a experiência da sala de aula (das aulas de literatura, sobretudo) para a reunião, explicitando de que maneira opera transformações em seu modo de ler na relação (de empatia) estabelecida com os (bons) professores e como está em processo de transformação.

Entende, pois, que há mais de uma relação possível a ser estabelecida com o texto literário, que “ser letrado” significa poder fruir da leitura sem forçosamente ser surpreendido pelas peripécias da narrativa, percebendo, nesse novo modo de ler, um prazer talvez mais concentrado no processo de construção do texto com distanciamento mais crítico e menor entrega despreocupada à leitura.

A opção pela habilitação em Francês aparentemente se deveu, assim como o gosto pela literatura, ao bom desempenho em sala e ao interesse de um professor em particular por obras literárias francesas. L1 relata que o curso de IEL foi decisivo para essa escolha porque estava inicialmente interessado por várias línguas: russo, espanhol, alemão. Tendo sido o trabalho que realizou sobre *Madame Bovary* o divisor de águas.

2.3.2.2 Leitor 2: da Química às Letras

Trata-se também de um leitor que chega às Letras depois de um curso técnico em Química e uma experiência profissional na área que se revelou frustrante. Começou a participar de oficinas de literatura, passou a escrever, foi quando “tomou gosto” (anexo, p.iii) pela leitura e decidiu fazer Letras, depois de frequentar por cerca de cinco anos as oficinas. Foi nesse contexto que conheceu a obra de autores franceses como Marguerite Duras e Jacques Roubaud. Além dessas leituras, foi aluno de francês do Centro de Línguas do Estado de São Paulo, assim, ao ingressar no curso de Letras, a dúvida sobre que habilitação escolher estava entre Francês e Linguística; mas ao saber que as disciplinas da Linguísticas eram oferecidas como optativas para os demais cursos, optou pelo Francês:

Eu sei que tive contato com a língua e gostei. Depois, eu sei que chegou uma época em que eu me revolttei, não queria mais fazer faculdade, (...) aí eu comecei a fazer cursos de oficinas de literatura, porque aí eu comecei a escrever, aí eu comecei a tomar gosto, aí anos depois, sei lá, quase cinco anos depois desses cursos, eu decidi fazer Letras. Aí dentro desses cursos que eu fazia, acabava conhecendo muitos autores, aí desses autores todos que eu conheci, assim, não tem uma literatura específica que eu leia, mas eu gostei

muito dos franceses contemporâneos... É, geralmente eu leio muito escritores modernos ou contemporâneos, e eu tive contato com a Marguerite Duras... Aí eu gostei, aí depois eu conheci o Jacques Roubaud, também gostei muito, aí quando eu cheguei aqui, quando eu entrei na Letras, eu já estava entre Francês e Lingüística. Só que aí depois eu descobri que Lingüística oferece as matérias todas optativas, aí optei pelo francês. (anexo, p.iii)

Ao se considerar o modo como organiza seu percurso de leitor, entende-se que L2 desenvolveu o gosto pela leitura no contexto das oficinas que frequentou o que parece construir uma relação diferenciada com essa atividade por várias razões. Em primeiro lugar, uma das questões recorrentes que se colocam quanto à leitura literária em sala de aula é seu caráter obrigatório, o que configuraria uma situação em que se lê para estudar, distanciando-se de assim de uma representação da leitura literária “espontânea”, momento onde se leria apenas o que se deseja com vistas exclusivamente à fruição. Ao frequentar uma oficina de literatura, ainda que haja concessões feitas pelos participantes para se chegar a um acordo sobre os textos a serem lidos ou em relação ao responsável pela mediação da oficina que talvez defina previamente o *corpus*, há uma motivação primeira, um interesse específico em se reunir com outros leitores para conhecer e compartilhar textos literários; a oficina torna-se, pois, em princípio, um espaço privilegiado para a formação de leitores. Além disso, segundo L2, a participação nessas oficinas fez com que escrevesse textos literários, levando a reflexão sobre o texto literário a outro patamar, pois L2 afirma: “eu vi que na verdade não é que eu gostava de linguística, eu gostava dessa parte da linguística comunicada com a literatura” (anexo, p.iii). A linguística “comunicada com a literatura” pode ser entendida como uma abordagem (semiótica, pragmática etc.) para análise, o que revela um interesse em compreender os mecanismos de funcionamento do texto, de produção de efeito,

da polissemia entre tantos outros aspectos. L2 parece chegar às Letras mais atento a essas perspectivas.

Também como L1, L2 gosta do objeto livro, frequenta sebos, comenta as diferentes edições de uma obra e verbaliza as relações que estabelece entre a leitura do prólogo e outros prólogos lidos. Ele não faz alusão, entretanto, às experiências em sala de aula, o que parece indicar, pela maneira como fala das obras uma relação que se quer mais autônoma.

2.3.2.3 Leitor 3: nas letras pelo francês

Se os dois primeiros participantes guardam relativa semelhança quanto ao percurso não linear do ensino médio à faculdade e do tempo que levaram para chegar às Letras; L3, ao contrário, fez o percurso mais canônico nesse sentido: tendo terminado o ensino médio, ingressou no ano seguinte no curso de Letras e deseja ser professor. Participante mais jovem do grupo, aprendeu francês nos Centros de Línguas das escolas estaduais de São Paulo.

Trata-se de um leitor que não explicita o repertório lido, mas manifesta gostar muito de ler; manifesta, entretanto, uma relação singular com a leitura literária no sentido de não desejar ter de analisar o que lê:

Não, eu gosto bastante da literatura, mas eu gosto da literatura como... uma relação íntima, não sei, eu gosto de ler pelo prazer, enfim... e de repente estudar com a teoria literária, enfim, o livro vai perdendo um pouco a graça... Hoje, talvez amadurecendo com o curso, não sei, então... eu falo assim, para frente, seguindo como carreira, eu me vejo mais voltada à língua e deixo a literatura no lugar de prazer só e não de trabalho. Eu amo ler, mas “você deve ler!”, aí perde já...(anexo, p.v)

Vê-se nas palavras de L3 uma postura bastante diferente daquela manifestada por L2, que chega motivado pela análise linguística de textos literários. L3 sinaliza, contudo, que pode vir a mudar de ideia com o amadurecimento proporcionado pelo curso. O fato de L3 verbalizar claramente o lugar em que inscreve a leitura literária dentre as demais atividades relacionadas às Letras já sinaliza para um amadurecimento no sentido de que expressa o fato de haver pensado a respeito, formado uma opinião e compreendê-la como a percepção de um momento e de que está em processo de transformação de suas práticas de leitura.

2.3.2.4 Leitor 4: de caso com o francês

Trata-se de um leitor bacharel, licenciado, mestre em Letras, sua habilitação em língua e literatura estrangeira foi em espanhol. Manifesta interesse especial pela literatura, mas é interessante observar que, mesmo tendo passado pelo curso de Letras, percebe-a de forma sacralizada. É possível associar essa postura à postura manifestada por L3, no sentido de que haveria uma distância entre a relação individual que cada um entretém com o que lêem e sua verbalização. Porém, enquanto L3 parece temer a mediação crítica e obrigatoriedade das leituras, L4 parece mais intimidada pelo respeito com o que considera “obras de arte”. Interessante observar que essa intimidação se deva talvez pelo desequilíbrio que sinta entre o texto literário plenamente acabado que se oferece à leitura e o texto – incompleto, hesitante, provisório? – que pode produzir sobre o que leu:

Só, com relação à literatura, eu me sinto assim, eu nunca senti... Eu quase... Eu tenho uma admiração pela literatura, mas é algo até

assim... Eu me sinto... Muito pequena para poder analisar uma obra, sabe, é uma coisa assim... Eu prefiro apreciar, eu prefiro que ela fique lá... Porque é um trabalho tão... É uma obra de arte... Então assim... Toda vez que eu faço um trabalho de literatura, eu me sinto (...) Assim, dando uma opinião... O que eu falo sobre isso...?! (anexo, p.vi).

Assim, ainda que haja vínculo forte manifestado quanto ao interesse pela literatura no curso de Letras – L4 fala das leituras recentes e cita Dostoiévski e Cervantes –, é o interesse pela língua francesa que parece motivar L4 a voltar à faculdade. Esse interesse está associado, na fala de L4, a duas percepções: a primeira relativa à importância da cultura francesa na formação acadêmica, o conhecimento da língua e literatura francesas, para L4, é importante até para quem faz Língua Portuguesa: “eu acho que quando você faz Letras, mesmo fazendo Língua Portuguesa, você vai estar em contato com os autores franceses, com a literatura francesa”; a segunda, mais subjetiva, relativa a uma apreciação estética da língua francesa como bela e desejável:

Eu queria falar sobre isso, porque assim, eu tenho com a literatura, eu acho isso maravilhoso, porque, eu queria falar sobre isso, que eu acho que a gente tem essa questão muito subjetiva com o idioma, eu dou aula de espanhol, então eu acho assim: se o aluno não achar bonito, não tiver umas questões subjetivas, não são objetivas, é algo afetivo também. (anexo, p.v).

Essas duas percepções ainda traduzem o lugar ocupado pela França como metrópole cultural, *carrefour* da produção artística e intelectual, sobretudo nos séculos 19 e 20 para a América Latina. Segundo Alvarez (1974), as então jovens nações buscavam ao fortalecer os laços culturais com a França também como forma

de distanciar dos colonizadores, Portugal e Espanha. Para Antonio Candido (1998, p.36), “A independência literária foi em parte uma substituição de influências, com a França tomando o lugar da Metrópole portuguesa”. Em outra obra (CANDIDO, 1977), o autor compara o papel exercido pela tradição greco-latina na Europa ao papel exercido pela cultura francesa no Brasil, pois não só parte expressiva da produção intelectual europeia chegava às mãos de nossos intelectuais em edições francesas, mas também era por intermédio de publicações em francês que os autores latino-americanos tomavam conhecimento da existência de seus pares locais. Nota-se, pois, que como esse contexto constituiu um imaginário em relação à língua e literatura francesas presente ainda que de maneira residual.

Nas palavras de L4, professor de espanhol, é possível identificar claramente que a relação estabelecida com a aprendizagem restrita à necessidade profissional não sobrevive, e, com efeito, ouve-se com frequência queixas daqueles que têm de aprender inglês por razões profissionais, mas prefeririam o francês ou o italiano. É possível atribuir, em parte, a sobrevivência do ensino do FLE às origens históricas de sua presença no Brasil.

2.3.2.5 Leitor 5: nas letras ou “aquele que desencanou de ficar rico”

Assim como L3, L5 é um dos mais jovens e tem um percurso mais linear do ensino básico ao superior, sem intervalo nem outras experiências profissionais anteriores ao ingresso em Letras. É, entretanto, aquele que manifestou o interesse por escolher outras carreiras mais rentáveis do que a de professor; mas assim como os demais, atribui à literatura sua escolha pela graduação em Letras.

Assim, eu não pensava em fazer Letras no começo, eu mudei para vários cursos, pensei em Direito, História... Direito era a minha primeira opção, porque eu queria ganhar dinheiro... Daí depois eu vi que não era o mais importante. E assim, eu sempre gostei de... No ensino médio, de literatura, mas nunca tinha pensado nisso para minha vida, tipo, de levar para esse lado, para ser professor ou ser estudioso, daí quando eu desencanei de ser rico, sabe, vai ser difícil mesmo, daí eu mudei para Letras. (anexo, p.i).

Em relação à leitura, fala de Baudelaire, Rimbaud e Simbolismo. Parece ter sido marcado por essa experiência, insistindo várias vezes que seu interesse é investigar a tradução desses autores. Ao longo da reunião, é ele quem manifesta dúvidas específicas em relação à língua, compara estruturas, busca ter controle sobre tudo o que está escrito. No modelo descrito por Giasson (1990), L5 tende a dar ênfase aos microprocessos e aos de integração, ambos relativos à compreensão no nível da frase, tendendo, pois, a uma leitura ascendente (da unidade da palavra para a unidade do texto).

Essa tendência pode ser compreendida de duas maneiras que não se excluem: por um lado L5 busca responder às dificuldades diante do descompasso entre seu conhecimento linguístico e o exigido pelo texto; por outro, busca responder às questões que se colocam do ponto de vista da tradução. A postura de L5 implica, por sua vez, um risco e um ganho: o risco do curto-circuito (GAONAC'H, 1993), no plano cognitivo, das estratégias descendentes que tratam o texto de forma global; o ganho de efetivamente ser mais atento às estruturas linguísticas significa, talvez, vir a conhecer melhor o sistema morfossintático, as expressões idiomáticas etc. da língua francesa e provavelmente da língua portuguesa em razão da contínua comparação minuciosa.

A escolha pela habilitação se deveu, segundo L4, ao fato de ele gostar de francês e tradução; tendo, inclusive, feito cursos de língua francesa fora da faculdade durante o primeiro ano de Letras – o Ciclo básico, como foi mencionado, não oferece disciplinas de língua estrangeira.

E o francês, assim, eu sempre gostei de poetas franceses, eu nunca pensei, tipo, eu não entrei na Letras já querendo fazer francês. Daí passou um mês assim, pensei nas várias possibilidades, daí eu falei assim: “ah, como eu sempre gostei de francês acho que eu vou”, eu sempre pensei em fazer tradução também, quando eu comecei, daí eu falei assim: “ah, vou pegar o francês para começar”. (anexo, p.i).

2.3.2.6 Mediadora: a leitora entre a aula e a pesquisa

A pesquisa desenvolvida nesta tese se configura, como explicado no segundo capítulo, numa pesquisa-ação. Detectado um problema, o pesquisador reflete a respeito e busca formular propostas de intervenção para ele. Retomando brevemente o problema tratado aqui – a leitura literária em língua estrangeira para iniciantes nessa língua e o processo de constituição de leitores especialistas em contexto de formação universitária em Letras/Francês – minha posição como pesquisadora consiste em observar como lêem os participantes, intervir no processo de leitura com vistas a solucionar os problemas que ali se colocam e formular propostas de intervenção que nasçam dessa observação.

Isso significa que a leitora que sou e a forma como oriento as reuniões, uma vez que encarno a mediação do processo – lugar de autoridade do professor, leitor proficiente – são, sem dúvida, elementos importantes para a reflexão sobre a didática da leitura nesta pesquisa. A própria noção de contexto, componente do

modelo interativo descrito por Giasson (1990), exige que o discurso da mediação sobre a percepção da leitura e da forma como se lê em contexto didático seja explicitado. É importante, pois, que eu trate dessa leitora:

Queria ser professora, antes de qualquer coisa, queria ser professora. Demorou muito para eu conseguir e virei professora de francês, fiz graduação aqui e sempre fui uma leitora apaixonada. Quis fazer Letras por causa da Semiótica... porque quando li Umberto Eco, quando li Pignatari, eu falei: fantástico, tenho todos esses mecanismos para refletir sobre o processo de leitura, que era a minha paixão. (anexo, p.vi).

Nessa fala, chama atenção inicialmente aquilo que está relacionado à vontade e ao desejo: “queria, antes de qualquer coisa” e “sempre fui uma leitora apaixonada” e “refletir sobre o processo de leitura, que era minha paixão”. A percepção traduzida por essa fala é de alguém que precisa (deseja) compreender algo de que gosta muito, buscando a formação em Letras como forma de chegar a esse resultado. Nesse sentido, a motivação aqui se aproxima daquela manifestada por L2, ainda que haja diferenças fundamentais; enquanto M fala em compreensão do processo em jogo no ato da leitura, L2 fala em análise literária por meio dos instrumentos desenvolvidos pela linguística como um desdobramento do interesse pela escrita literária que passou a desenvolver nas oficinas que frequentou.

Na fala de M, também a manifestada vontade de ser professora pode ser compreendida como uma das formas de compartilhar as leituras feitas e seu interesse pela pesquisa em leitura, uma forma de conciliar a experiência das leituras privadas às praticadas profissionais:

Fui, virei professora e falei: não tem leitura? Eu abria os manuais, falei: “ninguém lê?” “Cadê?” Como vou trabalhar um texto literário,

eles estão aprendendo francês e eles não vão ler literatura? (anexo, p.vi)

Observa-se, nas intervenções de M, sobretudo na fase inicial da leitura de Rabelais, um foco constante sobre elementos não diretamente relacionados ao texto, mas ao paratexto do paratexto, como as informações contextuais do prólogo ou a motivação da escolha do prólogo de *Gargantua*. Além disso, há uma preocupação constante em relação à compreensão lexical, chamando a atenção dos participantes para os cognatos, para as palavras que podem ser compreendidas pelo contexto e para as palavras opacas (que não remetem imediatamente a palavras do português). Constatase, pois, que as motivações e projetos de M são elementos significativos no modo como a interação do grupo se configura.

2.3.3 Considerações gerais sobre o grupo de leitores

Após discorrer sobre os relatos dos participantes, é possível constituir uma imagem do grupo. Por um lado, a heterogeneidade relacionada à idade, à formação e aos percursos que trilharam até chegar ao curso de Letras nas habilitações português/francês; por outro, o interesse pela literatura.

Esses dois aspectos: heterogeneidade e interesse comum enriquecem a discussão na medida em que diferentes apreensões do processo de compreensão escrita foram manifestadas, propiciando que a experiência de um fosse observada (e eventualmente absorvida) pelos demais, ampliando o repertório dos modos de leitura. Quanto à pesquisa, também a combinação entre heterogeneidade e interesse comum pela literatura interessa por mostrar como diferentes leitores se

comportam diante do texto e no grupo; permitindo com que se aprofunde a reflexão sobre os leitores em situação de aprendizagem do FLE.

É interessante observar também a possível associação entre o espectro de leitores construído por Calvino (1999) e o grupo de leitores. Os gestos de fruição, adesão e entrega encarnados pela personagem de Ludmila no romance, são identificáveis nas falas de L3 e L4, cujo discurso é de preservar a relação com o literário – ainda que motivadas por razões diferentes, como explicitado acima. Ambos se definem como o que Calvino designaria de leitores “por vocação” (1999, p.269) em suas “expectativas e repulsas (formuladas nos termos menos intelectualizados possíveis)”. Já L2 está em busca de instrumentos de análise do texto literário, busca compreender os mecanismos de produção de sentido mais centrados no ato da produção, o que remete à personagem de Lotaria, pesquisadora da área de Letras.

Também L5, aproxima-se mais da postura de L2 na medida em que manifesta objetivos muito específicos sobre a leitura. Já a postura de L1 é explicitamente híbrida, nele é possível ver a coexistência de duas posturas em relação à leitura que na narrativa de Calvino se configuram como construção dicotômica. L1 verbaliza essa passagem do leitor da entrega e fruição para o leitor que reflete sobre os processos de produção e recepção do que lê:

É, eu estou letrado, mesmo, assim... Porque eu já não ligo mais de saber a história do livro... Eu leio (...) É verdade! É, eu perdi (...) a surpresa, assim, tipo, essa importância da surpresa... (anexo, p.xxiii).

Ainda que sejam possíveis as aproximações ao leque de estereótipos desenvolvido por Calvino, leque esse necessário para o desenrolar da trama de um

romance cujo tema é a leitura, é interessante observar que as diferentes posturas evocadas são, potencialmente, momentos de um mesmo leitor; pois como afirma Bloom (2001, p.15) “a questão ‘como ler’ está sempre relacionada aos motivos e às aplicações da leitura”. L1 comenta a transformação que vive em sua relação com as obras à medida que lê em contexto universitário, mas não deixa de manifestar, assim como os demais participantes, que na origem do processo está um encantamento pela leitura literária. Ainda segundo Bloom (2001, p.19) essa passagem é construção de um leitor que lê para refletir:

É lamentável que na leitura de caráter profissional raramente tenhamos a oportunidade de resgatar o prazer que a referida atividade nos trazia na juventude (...). Hoje em dia, a maneira como lemos depende, em parte, da distância em que nos encontramos das universidades, onde a leitura não é ensinada como algo que proporciona prazer, isto é, segundo os significados mais profundos da estética do prazer. Tanto para um jovem como para uma pessoa mais madura, não é nada cômodo confrontar de peito aberto, o que há de mais intenso em Shakespeare, e.g., em *Rei Lear*, entretanto, deixar de ler *Rei Lear* plenamente (ou seja, sem expectativas ideológicas) é deixar-se enganar cognitiva e esteticamente.

Assim, todos que participam do grupo encarnam, em algum momento de sua relação com o que lêem, esses diferentes papéis e o fato de estarem numa faculdade de Letras e interessarem-se em participar de um grupo de leitura é índice dessa vontade de desenvolver uma consciência maior dos processos em jogo no ato da leitura. Interessa sobretudo refletir sobre os caminhos que se trilham (e são contados) nesse processo.

3 Diante das leituras

3.1 Reuniões

A leitura do prólogo de *Gargantua* foi feita ao longo de duas reuniões que, juntas, somaram cerca de cinco horas e meia⁷⁸. A primeira reunião teve duração de duas horas e trinta e oito minutos, a segunda, duas horas e cinquenta e oito minutos. Na primeira reunião, os vinte e cinco minutos iniciais foram dedicados de maneira mais explícita às apresentações individuais, já apresentadas no capítulo anterior. Em seguida, passou-se à leitura do prólogo de *Gargantua*. Observa-se, porém, que outros elementos biográficos, relativos às práticas de leitura, surgiram ao longo das conversas e que esses elementos são importantes por revelarem estratégias, conhecimentos enciclopédicos e expectativas dos leitores. Existem aspectos recorrentes que formam grandes tópicos para a reflexão sobre o processo de leitura, que é objeto de reflexão no tópico seguinte às descrições dos encontros com os leitores.

Assim, primeiramente as reuniões são descritas em forma narrativa como forma de organizar e mostrar como emergiram as discussões sobre a leitura e ao longo dessa descrição, são apontados os temas que são objeto de aprofundamento após a descrição das reuniões.

Antes, contudo, de passar à descrição do que foi a leitura do prólogo pelos participantes, buscou-se discutir as ações e disposições que antecedem a leitura de maneira geral: as motivações que orientam as escolhas do que se vai ler, a maneira

⁷⁸ Os momentos mais relevantes da reunião encontram-se no anexo, cuja leitura prévia pode facilitar o acompanhamento da descrição e da análise que seguem.

como se lida com o texto em seu suporte físico, o quanto das informações paratextuais contidas na fotocópia são exploradas e contribuem para a leitura.

O objetivo dessa discussão prévia é duplo. Por um lado, conhecer os leitores que participaram das reuniões em seus hábitos específicos quanto ao paratexto e, por outro, discutir sobre como essas informações também constroem as condições de recepção da obra. É necessário observar que há, neste caso, um *parti pris* meu, como mediadora, quanto à relevância dessas informações, que acaba inclusive por nortear os encaminhamentos da pesquisa.

3.1.1 1ª reunião: chegando ao texto

Os participantes receberam o texto de Rabelais uma semana antes da primeira reunião e a orientação fora lê-lo integralmente. A primeira observação a ser feita quanto à dinâmica da reunião é que dois dos cinco participantes não leram o texto (L2 e L5) e os demais (L1, L3 e L4), leram, conforme fora solicitado.

Uma das implicações desses fatos foi a necessidade de mais tempo em reunião para a leitura. Com efeito, houve uma expectativa frustrada nesse sentido; entretanto, se a situação da reunião for considerada como uma dinâmica que se aproxima daquela da sala de aula, as posturas dos participantes foram, de certa forma, coerentes, pois ao longo da disciplina de *Introdução à Literatura Francesa I* e *Língua Francesa I*, naquele semestre, as respostas às demandas das professoras quanto à leitura e à realização de atividades vinculadas a ela eram bastante heterogêneas. Trata-se, pois, de leitores reais e não, mais uma vez, ideais – aqueles que, em última análise, busco conhecer. Dessa forma, ler o texto no contexto da

reunião é atitude que se aproxima das leituras reais; e para tal, é necessário começar pelas primeiras impressões de cada um.

Após minha apresentação pessoal, pergunto ao grupo o que, na opinião dele, motivara a escolha do prólogo de *Gargantua* para a leitura. A primeira resposta coletiva é certo silêncio e o reenvio da pergunta a mim. L3 é o primeiro a tomar a palavra e identifica um aspecto, que formula da seguinte forma:

Lendo pareceu que foi pelo mesmo motivo que a Cláudia escolheu o Sade... não sei... porque no texto do Sade eu vi um duplo sentido que você tinha que pegar, enfim, lendo você tinha que perceber... e aqui há um humor, uma ironia, nesse mesmo sentido, então eu acho que foi mais ou menos por esse mesmo motivo...(anexo, p. vi)

Duas questões chamam a atenção na fala acima: a avaliação daquilo que era importante e a motivação que define o texto a ser lido.

Em primeiro lugar, L3 coloca-se na posição do leitor que “tinha que pegar” um duplo sentido no texto lido na disciplina de *Introdução à Literatura Francesa I* e que, da mesma forma “tinha que pegar” algo específico na leitura. Essa postura reflete uma relação de controle com o sentido construído no ato da leitura, uma capacidade de avaliação do sentido construído que pode ser associado a um processo metacognitivo, como descrito no primeiro capítulo. Para L3, em relação ao texto de Rabelais, isso significou ser capaz de identificar a ironia e o humor, algo percebido como fundamental para sua leitura. Esses são temas desenvolvidos mais à frente, pois se trata de uma recorrência que remete às instruções de leitura construídas pelo texto, discussão que aparece ao longo das reuniões.

Em segundo lugar, é importante ressaltar que a fala de L3 inscreve-se no momento específico da reunião em que foi perguntada a opinião do grupo sobre a finalidade daquela leitura, ou seja, não apenas estava em jogo a reflexão sobre o processo de cada participante sobre como ler o texto, mas também o papel daquele texto no contexto de uma pesquisa sobre leitura. Nesse sentido, é possível ler na fala de L3 algo como a percepção de uma avaliação da competência do leitor feita pelo pesquisador, como se um dos propósitos fosse verificar se o grupo soube identificar a ironia e o humor em Rabelais, o que seria condição necessária para uma boa leitura e para bons leitores, fazendo uma metaleitura de seu desempenho como leitora:

Se a gente conseguia entender... porque ele coloca expressões que são do francês, enfim, expressões que nós temos nas duas línguas, e figuras de linguagem, e metáforas, e ironias, assim... eu acho que entendendo aquilo demonstra que a gente entende um pouco o funcionamento (...) da língua. (Idem, ibidem).

Com efeito, essa percepção é uma instrução do texto, uma instrução explícita do autor no prólogo, sendo, assim, elemento importante para se refletir sobre como os participantes constroem sentido; mas a consciência de que os leitores são avaliados em seu desempenho por outro leitor – professor, pesquisador – remete à situação de leitura em contexto didático, à postura que L3 inicialmente rechaça quando relacionada à leitura literária e às imposições: “Eu amo ler, mas ‘você deve ler!’, aí perde já...” (Idem, p.v).

L4 também faz uma observação quanto à finalidade da escolha do texto, evocando, por sua vez, o fato de se tratar de uma versão bilíngue do prólogo, em

consonância à percepção de L3, no sentido de haver uma expectativa de avaliação formulada no ato da pesquisa:

Então, eu vi que esse texto tem o francês antigo e o francês moderno... e aí eu pensei também que os objetivos seus seriam... de a gente perceber isso (...). Eu pensei que pode ser... qual o nível da nossa percepção nesse momento inicial, o que a gente consegue perceber aqui (...). Então eu acho que o primeiro objetivo que eu imaginei é esse... (Idem, p.vii).

É preciso lembrar que L4 é professor de espanhol e mestre em didática, o que pode significar, para ele, avaliar a proposta de leitura de outro ponto de vista, eventualmente colocando-se no lugar do pesquisador e perguntando-se quais seriam suas expectativas sobre a leitura empreendida pelo grupo. Talvez haja aqui a manifestação de um lugar como leitor neste contexto que ultrapasse a avaliação em contexto didático, colocando-o no papel de observado, daquele cuja proficiência em leitura em língua estrangeira serve como fonte de reflexão. Em outras palavras, as falas de L3 e L4 traduzem uma consciência de que são leitores observados por alguém que pesquisa sobre os processos de construção de sentido, o que pode implicar certa apreensão quanto às respostas que venham a dar durante as reuniões.

A observação que L4 faz é uma avaliação quanto à adequação do texto ao público: “Então, eu fiquei surpresa... Eu falei assim: nossa, que texto difícil! Mas por que esse texto?” (Idem, p.viii). Com efeito, saber se o grupo pôde ler o texto proposto era algo a ser observado; não era, entretanto, o objetivo mais importante da proposta, no sentido de avaliar as leituras como sendo boas ou ruins.

Se a proposta fosse avaliar a proficiência do grupo, talvez a escolha de Rabelais não fosse a mais pertinente. É necessário, porém, ressaltar que o descompasso entre a aprendizagem em FLE e as leituras obrigatórias no curso de Letras/Francês é uma constante, partindo-se do ponto de vista dos conteúdos do curso de língua e os aspectos morfosintáticos e lexicais presentes nas obras. Trata-se aqui de aspecto relevante sobre o processo de formação dos leitores nesse contexto, discutido em um tópico à parte, após a descrição das reuniões.

Ainda sobre a fala de L4, no que diz respeito à escolha do prólogo, é importante lembrar que o *corpus* da pesquisa foi estabelecido em diálogo com o *corpus* da disciplina de *Introdução à Literatura Francesa I*, assim, uma das expectativas quanto a essa leitura não se cumpriu, pois não foram, nesse momento específico, evocadas as leituras de François Villon feitas nas aulas. Mais à frente, ao longo da reunião, L3 associa os dois autores – Villon e Rabelais – em razão dos prenomes serem “François” e essa coincidência serviu-lhe como indicação para uma inscrição temporal:

François foi a minha primeira suspeita que fosse um texto antigo...
Era um texto antigo para mim, porque a gente tinha acabado de ver
François Villon... então eu fiz uma conexão direta, assim, ah, outro
François... (Idem, p.xi).

Como informação sobre o contexto histórico de produção da obra essa talvez não seja a pista mais pertinente, pois o leitor poderia ter se lembrado do ex-presidente francês François Mitterrand e a hipótese perderia a força; mas é importante o fato de L3 haver acionado seus conhecimentos enciclopédicos nesse momento, fazendo a associação entre os autores por meio do prenome e tendo a hipótese quanto à proximidade dos dois no tempo sido corroborada pela versão do

prólogo também disponível em francês do Renascimento na fotocópia distribuída aos alunos.

O fato de o prólogo estar em duas versões do francês foi um impedimento inicial para L3, que teve maior dificuldade para compreender, recorrendo várias vezes ao dicionário, até se dar conta de que havia uma versão mais acessível: “mas essa frase eu não vou entender inteira, não é possível, não existe no dicionário! O que eu vou fazer? Aí depois, embaixo a versão, e eu: ah!” (Idem, p.vii).

Há mais uma terceira impressão inicial a ser destacada. Trata-se daquela de L1, o terceiro dos cinco participantes, juntamente com L3 e L4, a ter lido o texto integralmente. Ele comenta sua leitura como sendo “uma visão bem literária” que ele associa à repetição de sonoridades. Para L1, tal repetição é um facilitador para a compreensão:

Eu pensei que o texto, por ele ter umas formas bastante repetidas, isso faria com que a gente entendesse mais fácil, assim, o texto. Por exemplo, na página 39, tem vários “*avez-vous, savez-vous, [...]*”, vai repetindo sempre o verbo e a forma... eu falei: ah, deve ser um pouco mais fácil, de entender! (Idem, p.viii).

Observa-se que a percepção de L1 não se coloca, à primeira vista, como a de quem espera responder a um teste sobre leitura. Seu comentário trata do tipo de relação que estabeleceu com o texto, da maneira como identificou recorrências sintáticas e como essa identificação construiu sentido para ele. Sem dúvida, o que se tem aqui também é uma avaliação do processo, porém ela não pressupõe, em princípio, um terceiro elemento, o avaliador externo. O que se vê é a verbalização das “estratégias de sobrevivência” do leitor em língua estrangeira buscando subsídios que amparem sua leitura. Não é possível afirmar, entretanto, se L1

buscava ou não dar uma resposta a uma suposta avaliação externa, empreendida na pesquisa, sobre o modo como leu.

Neste contexto em que um grupo aceita participar de um projeto desta natureza, estabelecer a distinção entre o que supostamente seria espontâneo no ato da leitura e o que seria uma resposta a uma expectativa externa talvez não seja possível nem desejável. Os cinco participantes são todos alunos universitários que dominam uma série de procedimentos escolares relacionados à leitura e, entre esses procedimentos, a avaliação é provavelmente um dos mais frequentes, pois dela depende a sobrevivência e a conclusão do curso.

3.1.1.1 Umbrais: antes de ler

Após a discussão sobre a escolha e as expectativas sobre a leitura, a discussão foi orientada para que se pensasse sobre a dimensão física do ato da leitura – o gesto de leitura – uma dimensão corporal que pode ser associada à motivação, à finalidade, ao tempo de que se dispõe para ler, o momento que antecede a leitura propriamente dita, que pode ser visto como uma preparação a ela, construindo as condições para a recepção do texto.

A resposta inicial a esse questionamento é feita por L1 que explicita a finalidade como elemento contextual para definir o gesto, evocando o fato de a leitura ser ou não obrigatória e o modo como isso orienta a recepção:

A princípio, aqui na Letras, é porque a gente tem que ler vários textos obrigatórios (...). Ah, eu já sei pelo menos o assunto que se trata, sobre o que ele vai abordar, se é uma literatura, se é uma teoria

literária... Geralmente o professor já introduz o autor, fala alguma coisa sobre ele... Isso nos textos obrigatórios. Quando não é obrigatório, geralmente é indicação de alguém, daí, ou eu leio sobre o autor em algum lugar, e eu vou direto na prateleira... e vai meio que pelo título e pela capa mesmo, não tem jeito. (Idem, p.viii)

A questão então colocada foi se os participantes tinham o hábito de parar nas informações paratextuais ou se partiam diretamente para a leitura. L5 afirmou normalmente deter-se bastante nesses elementos; mas nem ele e nem os demais participantes agiram dessa forma em relação ao prólogo de Rabelais, quando perguntados sobre a razão, todos responderam que, por se tratar de uma fotocópia, não liam da mesma maneira. Esse foi um dado sobre o qual, curiosamente, não pensara: sim, é sabido, como informa Giasson (1990) a respeito do papel do contexto para o modelo interativo de leitura, que esse contexto também implica a materialidade do suporte; mas, talvez pela relativa banalização do uso das fotocópias no curso de Letras, não dera a devida importância para esse fenômeno e para sua repercussão no acionamento das estratégias descendentes no ato da leitura.

Se um dos ganhos com o desenvolvimento das pesquisas na área da leitura foi a compreensão de que o leitor proficiente move-se em ambos os sentidos na página – da parte para o todo e do todo para a parte –; se o levantamento de hipóteses sobre a leitura se dá, nos modelos propostos por Moirand (1979, 1990), na ativação dos conhecimentos retóricos que a visualidade da página fornece; se um dos problemas da leitura em língua estrangeira elencados por Gaonac'h (1993) é que o leitor iniciante em língua estrangeira tende a fixar-se demais nas estratégias ascendentes, negligenciando as descendentes, que forneceria subsídios para a compreensão de algumas palavras ou das ideias globais, atitude que o autor nomeia

como um “curto-circuito” das estratégias de alto-nível; o suporte em que se lê em contexto didático, nesta situação, o uso da fotocópia deve constar como tema a ser refletido para intervenção do professor, tema retomado posteriormente.

Sabe-se, pois, que as informações paratextuais do prólogo não foram objeto da atenção dos leitores durante a leitura anterior à reunião. Como se trata de aspectos cuja sensibilização é importante para a construção das expectativas sobre a leitura, dedico um tempo da reunião para que esses elementos sejam discutidos. Essa postura tem uma primeira implicação: transforma a leitura empreendida pelo grupo. Assim, após a discussão desses elementos, eles passam a ser constitutivos do repertório de informações de que dispõem os participantes dali em diante, não se tem mais acesso à leitura original; mas como esta é justamente uma das singularidades da pesquisa-ação, que se quer interventiva e transformadora, o processo de discussão transformará a leitura e os leitores e essa é uma das finalidades da pesquisa.

3.1.1.2 Umbrais: o paratexto do prólogo

Constatada a não leitura dos elementos paratextuais reproduzidas na fotocópia, passou-se, na reunião, à discussão desses elementos. Trata-se de um momento em que há pouca participação do grupo, silêncios constrangedores e réplicas monossilábicas. A tensão do silêncio é preenchida pelas observações que faço sobre a importância dos elementos que situam o texto a ser lido. São discutidas as informações veiculadas pelas palavras “*pocket classiques*” e “*traduction en français moderne, préface et commentaires de Marie Madeleine FRAGONARD*”

(anexo). Não há, nesse momento da reunião, manifestação expressiva dos cinco participantes e discorro sobre como as informações contidas na folha de rosto, como elas preparam para a leitura da obra. Nesse sentido, L1 chama a atenção para a palavra “*truculence*” mencionada no prefácio de Fragonard quanto à restituição da escrita de Rabelais em francês contemporâneo. A instrução tem impacto, pois L1 indica procurar identificar o que haveria ou quando aparecia a truculência no texto do prólogo: “eu percebi que ele... aquela truculência eu percebi principalmente na página, que eu já tinha falado”. (anexo, p.xvii)

Assim, ainda que o paratexto que antecede o prólogo não tenha suscitado mais manifestações, pois o grupo parecia mais interessado em passar a leitura do prólogo, fica explicitado que as informações que antecedem o texto do autor, por menos importantes que possam parecer, direcionam sua leitura.

Não havendo mais desdobramentos das falas dos participantes nesse sentido, passo a outro aspecto da leitura de Rabelais que suscitou polêmica no grupo e que está diretamente relacionado à discussão anterior sobre o paratexto: os destinários.

3.1.1.3 *Buveurs très illustres, et vous, vérolés très précieux...*

Dois dos participantes, L1 e L3, manifestam espanto e curiosidade quanto à forma como o autor se dirige aos leitores. Inicialmente, L1 chama atenção para a palavra “*canaille*”, que aparece no texto, e para a forma como o autor estabelece um diálogo com seu leitor, comparando-a ao procedimento de Machado de Assis, em

Memórias póstumas de Brás Cubas. Além disso, L1 observa o repertório de autores clássicos citados e a implicação desse repertório:

É, eu reparei que ele discute muito os autores, acho que, para ele, apesar de ele ser um clássico agora, que na época deviam ser clássicos também para época, porque ele fala de Horácio, ele fala de (...) de Homero, ele fala de bastantes autores... (...) Você já sabe que é uma pessoa culta, que teve acesso à leitura desses autores, que na época já devia ser bem difícil. (Idem, p.xvii).

A noção de truculência, evocada anteriormente, é retomada por L3 que a associa ao vocativo “*buveurs*” e o paralelo entre o vocativo empregado e o repertório de leituras evocado:

É, a princípio eu fiz uma leitura que nem L1, assim, aí depois, como eu me interessei porque ele é truculento, eu peguei (...) a primeira palavra é “bêbados” (...) Então, mas ao mesmo tempo em que ele direciona a leitura para pessoas eruditas, enfim, o humor que ele usa também poderia ser, eu penso, assim, para um monge, que eu acho que, que seria quem teria um conhecimento mais... amplo, não sei... (Idem, p.xviii).

É possível identificar, na fala de L3, a percepção de um jogo entre duas identidades: o bêbado e o leitor letrado. Aspecto bastante significativo no texto de Rabelais, pois onde é associado um repertório de autores clássicos à fala da praça pública, ao vendedor da feira (BAKHTIN, 1993, p.145). Vê-se, pois, que um dos problemas de leitura elencados no segundo capítulo sobre o prólogo de Rabelais é identificado por alguns dos participantes. Esse problema de leitura aparece, para L3, como uma espécie de pista sobre a leitura que não se abre totalmente, mas que pode ser associado ao humor que identificado no texto.

O clima, nesse momento da reunião, é de relativa perplexidade. Os leitores parecem intrigados com a forma como os destinatários são identificados pelos vocativos “*buveurs*” e “*vérolés*” (RABELAIS, 1992 [1534], P.35). Leio essa perplexidade de duas maneiras que não se excluem, mas se complementam.

Primeiramente, há uma reação afetiva, nos termos descritos por Giasson (1990) quanto ao processo de compreensão escrita, à recepção do texto. Aceitar o papel de um leitor que é bêbado e bexiguento significa aceitar uma descrição que não corresponde aos leitores reais que cada um deles é. Há, pois, uma hesitação em avançar na leitura como se lessem uma carta destinada a outro, como se violassem a privacidade alheia. Soma-se a essa hesitação, uma relação mais individualizada entre destinador e destinatário, uma incompreensão quanto aos dois elementos iniciais do prólogo: bêbados doentes e cultura clássica.

A relação entre o consumo de álcool e a cultura clássica é discutida em outro momento da reunião; porém, como dois dos participantes, L2 e L5, não haviam lido o texto, optei por fazer uma leitura em voz alta da introdução ao prólogo para que todos pudessem compartilhar uma base mínima.

É feita, pois, uma leitura em voz alta do pequeno poema de Rabelais que precede o prólogo e cujo título é “*Aux lecteurs*”. Os aspectos salientados pelos participantes aqui dizem respeito a dúvidas em relação a certas construções verbais, como a ocorrência de gerúndio e seus usos em português e em francês. Assim, após a discussão sobre a forma como se lê, explico aqui essas construções, colocando a aprendizagem da língua em primeiro plano. Trata-se, com efeito, de dimensionar o componente FLE mais diretamente relacionado aos conhecimentos linguísticos na leitura em contexto didático, tema retomado mais à frente.

Após o término da discussão mais linguística sobre “*Aux lecteurs*”, volta-se ao debate sobre o papel do prólogo, sobre o papel que exerce na leitura e sobre seu lugar na obra. Nesse momento, L4 tem de sair para dar aula. Os participantes que permanecem na reunião (L1, L2, L3 e L5) comentam outros prefácios e seu impacto na forma como lêem:

Uma leitura dessas assim que eu fiz e que eu fiquei muito... Que na verdade não me esclareceu e nem... assim, nem me preparou, na verdade me confundiu, é *O lobo da estepe*. Tem um prefácio do editor... Prefácio do editor, mas eu começava a ler, eu: será que quem escreveu isso foi o Herman como sendo editor, ou foi o editor mesmo... Aí eu li onde começava a história, nossa, começava muito pro meio, assim, a do *O lobo na estepe*. Aí eu falei: não, vou ler o prefácio do editor. Aí depois que eu entendi que de fato era o Herman que se passava por narrador o editor, que era o editor preparando toda a história do Harry, que era o lobo da estepe. (L2, Idem, p.xxxiii).

É, isso que é perigoso. Que nem, tem um livro do Mário Prata que chama *Minhas vidas passadas a limpo*, que tem um prefácio de um médico psiquiatra. Só que (...). É o Mário Prata, entendeu! Se você não ler, você perde muita coisa! (L1, Ibidem).

As falas atestam a relação já instituída que os participantes desse grupo têm com a leitura de prefácios. L1 e L2 falam de obras em que o prefácio é parte ainda mais constitutiva do texto, pois a leitura dá pistas sobre sua autoria que, após a leitura da obra, se revelam falsas. Em ambos os casos, trata-se de leituras feitas fora do contexto didático e os leitores falam da forma como foram “enganados”, como participantes de um jogo. A dimensão lúdica que o lugar do prefácio pode ocupar é um dos aspectos a ser explorados na formação do leitor, pois, ao ser considerada, pode explicitar os pactos que o leitor estabelece com o que lê: como lê.

L1 e L2, em diferentes leituras, fizeram hipóteses sobre determinada obra em função daquilo para que orientava cada prefácio, essas hipóteses foram reformuladas à medida que avançam na leitura da obra ou não se satisfaziam com que se afirmava neles. No contexto da reunião, verbalizaram esse processo. Dois dos aspectos a serem destacados sobre essas verbalizações é que fazem emergir a instância da autoria dos textos citados e o lugar onde começa a obra.

L5, por sua vez, coloca-se em outra posição diante da leitura. Ele não fala sobre as leituras extracurriculares, manifestando a preocupação daquele que lê para estudar:

Eu já gosto de ler sobre a obra antes, porque eu me considero um leitor muito distraído (...) Daí eu gosto de ter uma preparação, mas acho que assim, perde um pouco da surpresa, mas também você consegue explorar, você tenta entender, chega a caminhos diferentes do que você já leu, entendeu? Acho que é uma coisa que... porque às vezes você pode ter a surpresa e entender uma coisa, ler o prólogo e ser a mesma coisa, sabe, quando você já sabe, você já lê sabendo aquilo e procurando outros caminhos também. Mas é uma coisa meio pessoal... (L5, anexo, p.xxxii).

A discussão volta para o prólogo de Rabelais quando pergunto se os participantes se identificam com a designação de “*buveurs très illustres et vous vérolés très précieux*”. Não há resposta a essa pergunta, mas L3 identifica, nesse primeiro parágrafo do texto, um tom de jogo e humor que se mantém até o final:

Eu acho que o primeiro parágrafo do prólogo já diz muito. Se ele vai revelar, se ele não vai revelar, se é interessante continuar, se não é, se o livro vai ser interessante ou não. E aqui a gente já sabe muito da personalidade do autor, que ele vai... Quer dizer, eu não li, o livro, porque eu travei na Xerox, mas eu já imagino. (Idem, p.xxxiv).

A observação de L3 ainda é mais interessante se cotejada à leitura que Bakhtin (1993) faz do prólogo de *Gargantua*, em que destaca a ideia do vendedor da feira que grita palavras engraçadas para chamar a atenção de seus eventuais compradores. L2 comenta, nesse sentido, as instruções de leitura contidas no início e o público a que se destina a obra:

Acho que ele já quebra nessa primeira linha, porque lá, é... no.... na nota para os leitores, ele já diz para gente deixar nossa expectativa e que rir é melhor que chorar, enfim, e de repente ele já dedica a obra para esses [leitores] aqui. (Idem, p.xxxv).

A referência ao contexto da feira dialoga com outra referência, como observado anteriormente, com a cultura letrada dos filósofos gregos. Esse é um aspecto do texto que gera curiosidade em nosso grupo de leitores e é, com efeito, tema de discussão suscitado pela leitura do prólogo por leitores especialistas da área. Assim, os leitores de 2008 observam elementos importantes para a discussão de Rabelais, perguntando-se sobre o contexto de recepção original da obra:

...e é curioso, assim, porque aqui tem uma nota aqui que fala que esse *buveurs* é usado em textos cômicos, mas, por exemplo, como ele está usando todas essas pessoas da Antiguidade, realmente eles bebiam muito, e tinha... tanto que o simpósio era um encontro para ser bebido, as pessoas iam para beber, conversar, mas principalmente para beber. Daí, eu não sei, usar os leitores para que ele se direcione sabiam dessa (...) tinham essa referência ou não, porque isso também pode causar tipo uma... bebedores ilustres, para mim, Platão... Sócrates... eram bebedores ilustríssimos, (...) eu não sei como os leitores viam naquela época. (Idem, ibidem).

Com efeito, a referência ao vinho e aos filósofos gregos são discussões significativas para compreender o contexto histórico de Rabelais e o Renascimento, aspectos destacados por Fragonard (in RABELAIS, 1992 [1534]) sobre o texto. A

questão que surge na fala de L1 – que de certa forma ilustra um interesse manifestado pelos demais anteriormente, mas é verbalizado por ele de forma explícita – é saber se aquilo que, na leitura, causa estranhamento à primeira vista, ou seja, destinar a obra a bêbados, sífilíticos versados em letras clássicas é algo pertinente. L1 manifesta uma reação afetiva de adesão a esse modo de designar os destinatários, mostrando que ele, L1, não vê de forma negativa essa designação; pois, para ele, grandes pensadores como Platão e Sócrates eram “beberrões ilustríssimos”, bem à moda de Rabelais.

Refletir sobre o contexto original de leitura da obra é, sem dúvida, um dos caminhos que poderia ter sido tomado nesse ponto da reunião. Ainda me interessava, porém, ouvir mais sobre as leituras dos participantes, compreender mais como, em 2008, chega ao leitor, iniciante em FLE e em Letras, um texto do século XVI. Por essa razão, mantive a discussão da leitura, apesar da questão evocada por L1, nesse contexto.

Ao se retomar a leitura do prólogo, surgem várias dúvidas em relação à melhor tradução das palavras. Há uma série delas relacionada à caixa (silenos) (RABELAIS, 1992 [1534], p.35), pitoresca por fora, mas contendo *drogues fines*. Aqui, mais uma vez, a alusão à droga causa espanto nos leitores; L3 diz “nossa” quando confirma a tradução para o português. A referência à aparência da caixa – com animais pintados *drôles* e *frivoles* – remete L1 ao universo das drogas alucinógenas e da medicação, mas não às especiarias citadas no texto: “*baume, ambre gri, l’amone, la civette, les pierreries et autres choses de prix*”, refletindo sobre a apresentação de uma caixa que contenha remédios no contexto do século XXI:

Então, eu pensei nisso, tipo, como é que você vai colocar um remédio numa caixa que é para rir, daí? Tipo, crianças, tomem o remédio porque vocês vão gostar da caixa (anexo, p.xli)

É possível associar a fala de L1 à ideia, desenvolvida anteriormente, do vendedor da feira que seria a voz daquele que vende a obra *Gargantua* por meio do prólogo, que convence o leitor a prosseguir com a leitura. L5, por sua vez, faz uma observação em outro sentido. Ele percebe a oposição construída no prólogo entre aparência e essência no paralelo entre Sócrates e as *silènes*, mas entende que a aparência da caixa tem outra função:

Eu tive uma visão muito estranha, tipo, eu pensei assim que talvez a caixa fosse feita para rir, meio que para pessoa não dar importância, sei lá, para meio que guardar com segurança, nesse sentido, sei lá, se fosse uma coisa muito bem feita, instigaria alguém a abrir e a pegar alguma coisa que seria proibida. (Idem, ibidem).

A discussão assume um caminho interessante, L1 discute o valor do riso em relação às drogas finas evocadas no texto, colocando a questão como uma espécie de impasse ou charada para o leitor:

É, primeiro ele fala que o riso é uma coisa importante, [...] para gente viver feliz, só que daí ele já coloca isso em contraposição com as coisas finas [...] ou ele está desvalorizando as coisas que são caras, ou ele está desvalorizando o riso. (Idem, ibidem).

L1 retoma aquilo que L3 apontara inicialmente a respeito do prólogo: o papel do riso. Sim, o destinador conclama ao riso “*vivez joyeux!*” e afirma que se trata de uma obra cujo único propósito é ensinar algo sobre o riso, pois “*le rire est le propre de l’homme*” (RABELAIS, 1992, p.33); porém, o mesmo destinador adverte seus leitores para que não se deixem levar pela aparência:

C'est pourquoi il faut ouvrir le livre et soigneusement peser ce qui y est traité. Alors vous reconnaîtrez que la drogue qui y est contenue est d'une tout autre valeur que ne le promettait la boîte : c'est-à-dire que les matières ici traitées ne sont pas si folâtres que le titre le prétendait. (RABELAIS, 1992 [1534], p.37).

A questão que fecha a primeira reunião é a questão do riso e seu papel. L2 traz as referências ao teatro e à identificação que o riso provocaria, L1 associa o consumo de álcool, o estado alcoolizado ao riso e o valor associado a ele como literatura, comentando o fato de não haver humoristas na Academia Brasileira de Letras, o que não compreende, pois acha fazer rir exige grande habilidade.

A primeira reunião é encerrada depois de duas horas e quarenta minutos de debates. Vale observar que a proposta original era de que cada uma das reuniões durasse duas horas, e a razão do encerramento das duas, que poderiam ter se estendido, foi o horário das aulas de graduação dos participantes.

3.1.2 2ª reunião

O segundo encontro é marcado por uma maior descontração entre os participantes. Fala-se mais sobre o texto e sou menos impelida a preencher os silêncios ao longo da reunião. Dois outros elementos importantes a ser destacados é que todos vieram e haviam lido ou relido integralmente o prólogo, o que pode ser um indício de que a reunião anterior de alguma maneira os motivou a fazê-lo. Também de minha parte havia a intenção de falar menos, pois, no intervalo entre os dois encontros, ouvira a gravação e achara minha participação excessiva, talvez conduzindo a discussão mais do que fazendo sua mediação.

No início da segunda reunião, é proposto que seja feita uma rodada para que cada um dos participantes fale sobre o que entendeu sobre o prólogo. O critério é a ordem alfabética dos nomes dos participantes, o que significa começar por L1 para terminar por L5. Fica claro a esse respeito também que, seja pela maneira como foi mediada a reunião, seja porque o grupo estava mais à vontade, essa proposta de sequência linear das falas se perdeu rapidamente, bem como a linearidade da leitura do texto. Mais do que buscar compreendê-lo parte a parte, como na análise do texto, no segundo capítulo deste trabalho, o grupo voltava aos temas que lhe suscitavam maior interesse. Vê-se essa atitude como uma tomada de controle, uma horizontalidade maior na discussão, que fica menos centrada na figura do mediador. Há também duas outras implicações: durante as quase três horas, fala-se nessa proposta de que cada um faça seus comentários sobre a leitura, mas a discussão é pontuada por todos em função dos temas. Assim, enquanto a linearidade descritiva se perde; o debate ganha corpo, gerando comentários e réplicas pelos participantes que não passam sempre pela mediação.

L2 inicia abre a discussão sobre o texto, comentando que achou mais difícil ler o final do prólogo; enquanto a primeira parte havia sido parcialmente lida na primeira reunião (até o início da página 39), a sequência, não. L2 e L1 identificam alguns dos lugares onde houve maior dificuldade. As dificuldades são de diferentes ordens. L2 identifica uma perda de compreensão a partir de determinado momento do texto em que é capaz de compreender as palavras, mas sente perder a ideia principal:

Eu comecei anotando aqui. Aí têm umas outras coisas mais para o final que, para mim, começaram a ficar mais complicadas. Eu entendi

algumas coisinhas, mas eu não consegui associar à ideia (L2, anexo, p.xliv).

Então, a última parte que eu peguei [comentário sobre o tutano], assim, que eu consegui acompanhar, foi essa. Daí para frente, eu não consegui pegar muita coisa não (L2, Idem, p. xlix).

E ele fala aqui mesmo da *moelle*, que ela é nutritiva e tal. Mas eu não entendi a brincadeira que ele fez, porque várias palavras eu não consegui entender. (L2, Idem, p.xlv).

Perguntado sobre a que atribuiria a percepção de que perdera algo na leitura, L2 não explicita uma razão, apenas diz ter perdido o fio da leitura. Na fala de L2 dois elementos do processo de cognitivo são identificáveis: ele percebe haver perda e detecta o momento da leitura em que isso ocorre, processo metacognitivo de controle; a segunda etapa do processo, entretanto, não se realiza, pois L2 diz não haver restituído o sentido.

É possível observar, na fala de L2, a ocorrência de um curto-circuito das estratégias de alto nível, tal como descreve Gaonach'c (1993), quando o leitor em língua estrangeira, sobretudo nas fases iniciais da aprendizagem, tende a concentrar-se demasiadamente na decodificação das palavras (estratégia de baixo nível), negligenciando outras estratégias que poderiam ajudá-lo a resolver incompreensões, ao relacionar o todo com a parte. Observa-se, pois, que L2 sublinha saber reconhecer as palavras, mas sem constituir a ideia a geral da passagem:

Eu acho que não foi conseguir pegar a ideia mesmo. Que foi muita coisa assim. *Coisas específicas eu conseguia*. Mas eu não sei, por questão de vocabulário, talvez, também, acho que *não consegui pegar a ideia em um todo*. [grifo nosso] (L2, anexo, p.xlix)

Assim como L2, L4 e L5 também identificam trechos que não compreenderam, ambos verbalizam as dúvidas de forma parecida e nos mesmos trechos que L2:

...eu também consegui entender bastante coisa no começo, e no final eu me perdi bastante. *Eu acho que até a parte do cachorro, eu estava indo bem. Daí entrou o cachorro na história, eu vesti a comparação, mas não peguei muito bem o fio da meada.* E, acho que assim, é mais fácil falar o que eu não entendi. Eu não entendi muito bem essa parte do Homero. [grifo nosso] (L5, Idem, p. lxiii).

É, *eu tenho um problema específico nessa parte, porque eu já não estava entendendo muito bem, já muito deduzido.* Aí ele solta: “É, *como diz o provérbio.*” E eu não entendi o provérbio. Eu falei: “Ah...” Voltei, tentei ver. [grifo nosso] (L4, Idem, ibidem).

O diálogo sobre as dificuldades em ler se estabelece com L1 que de certa forma responde às dúvidas com a avaliação que faz sobre o próprio processo de leitura, mas para L1, as dificuldades foram sanadas porque ele se mantém na ideia global do texto, avalia que a parte final do texto é de leitura mais difícil, mas que o mais importante viera antes no texto:

Primeiro que o L2 falou que no final começa a complicar mais. Mas, *no final, na verdade, eu comecei a ver que não tinha tanta importância quanto o começo.* Parece que tudo está aqui mesmo. Quando ele começa a comparar a sua obra com o que Alcebíades fala no *Diálogo de Platão*, enfim, fala de *O Banquete*, sobre o Sócrates parecer essa *silène* que são as caixinhas pintadas. E aí, eu vi que eu tinha as dúvidas, que eu achava que essas drogas que ele fala aqui seriam drogas mesmo, no sentido pejorativo da palavra. Mas eu vi que não, eram coisas finas, remédios. [grifo nosso] (L1, Idem p.xliv).

Esse conjunto de falas relaciona-se aos processos de controle de perda e restituição de sentido. Embora seja significativa a fala de L1 que se mostra capaz avaliar a importância daquilo que não entendeu (domínio dos macroprocessos de identificação da ideia principal e reconstituição da leitura por meio de resumo), o fato de L2, L3 e L5 verbalizarem a dificuldade quanto à compreensão de uma passagem específica do texto também é bastante revelador por duas razões.

Em primeiro lugar, as dúvidas são pontuais, mesmo se formuladas de maneira genérica “que foi muita coisa assim”, os leitores situam a dificuldade em determinada passagem do texto, o que representa certo controle do processo de compreensão escrita. Em segundo lugar, esse momento fornece elementos para que se reflita sobre um aspecto central no debate sobre leitura em língua estrangeira, a saber, como lidar com a inadequação entre os conhecimentos linguísticos do leitor iniciante em FLE (neste contexto) e o texto em francês que ele deve ler. Como essa é uma das questões centrais que motivam esta pesquisa, a discussão é retomada à frente.

Ainda com respeito às dúvidas suscitadas pela leitura do prólogo, os participantes continuaram a manifestar passagens do texto em que hesitavam sobre a leitura mais adequada, mas a discussão deslocou-se dos problemas suscitados eminentemente pelo componente FLE da atividade de leitura, situando-se naquilo que pode ser lido, conforme descrito no segundo capítulo, como os *problemas de leitura* que o texto configura, ou seja, aspectos sobre a leitura do prólogo que dizem respeito não apenas a uma eventual dificuldade quanto ao léxico, mas sim ao desenho argumentativo do texto, tema esse que, como foi visto na parte do segundo capítulo dedicada à sua análise, suscita discussão também entre os especialistas.

As passagens evocadas pelos participantes como momentos de difícil leitura são momentos em que o texto convoca seus leitores a uma participação mais ativa: decifra-me ou devoro-te, ou, nos termos de Dabène & Quet (1999) a uma *interpretação* e não apenas compreensão.

L1 manifesta dúvida quanto ao emprego do pronome pessoal em primeira pessoa do plural (*nous*) e as implicações desse uso na questão da autoria da obra. Entende que esse uso pode significar que o destinador do prólogo representaria um grupo, por isso usa o pronome pessoal no plural. Trata-se de uma reflexão interessante sobre a questão da autoria, pois se assume, na leitura, que o autor do prólogo (eu – destinador) se dirige a um grupo de leitores (tu/vós – destinatários). O uso do pronome no plural para designar o destinador pode adicionar camadas de sentido à leitura, uma vez que L1 identifica no texto um tom de disputa, um antagonismo com relação a seus leitores, entendendo o emprego do plural *nous* como uma forma de designar um grupo de pertencimento em oposição a outro. L1 atribuiria uma intencionalidade a determinada escolha lexical no texto, o que se configura, segundo a definição de Dumortier (2001) numa das condições para que haja leitura.

Dumotier assinala, porém, que a intencionalidade identificada pelo leitor no texto deve “coincidir com a intenção do autor” (DUMORTIER, 2001, p.16), trata-se de tema de difícil discussão se devidamente aprofundado, pois implicaria ter acesso total às intenções originais do autor, tarefa irrealizável não apenas pela distância temporal que separa Rabelais de nosso grupo de leitores, mas porque implicaria entender que o autor tem controle absoluto sobre as intenções que os leitores identificam nos textos através dos tempos. A coincidência entre as supostas

intencionalidades do autor e as identificadas pelos leitores não são, neste trabalho, discutidas dessa forma; aqui, busca-se confrontar instruções do texto ao leitor e recepção destas pelos leitores empíricos que participaram da pesquisa.

A passagem em que L1 detecta o uso do pronome *nous* como algo que gera dúvida quanto à intenção de designação do destinador gera, pois, uma resposta quanto a certo tom beligerante que esse leitor também identifica:

Porque o “nós”, eu sei que quando a gente escreve artigo, a gente sempre usa terceira pessoa. Não sei, como ele estava escrevendo uma coisa literária, não precisaria colocar “nós” como sendo ele, já que é ele mesmo. E mesmo porque o prólogo é do autor. Por que ele usa o *notre*? Eu não entendi isso. (L1, idem, p.xliv).

Só que daí, na 39, que eu percebi uma mudança de tom; que é na linha quatro ou cinco. Na linha quatro começa o parágrafo: “*Avez-vous jamais [...]*.” E aí já parece que entra um ponto de exclamação, que até então, não havia tido. Então mudou um pouco. (L1, Idem, ibidem).

Ele muda mesmo o tom. Para mim tem uma quebra grande assim. Que ele já fica mais agressivo mesmo. É uma coisa que eu percebi, até anotei em uma folha, a mistura que ele faz, tanto de palavras, quanto de assuntos. De palavras eruditas, palavras de baixo calão, que não chegam a ser tanto. Palavras, assim, de uso normal. E ideias mesmo, que eu até anotei, que eu achei engraçado. Foi antes isso, na verdade. (L1, Idem, p.xlv).

Vê-se o percurso traçado por L1 na reflexão sobre o uso do pronome *nous* no prólogo e a hipótese que formula para dar sentido a essa ocorrência. Na sequência, o mesmo L1 formula outra dúvida, dessa vez em relação ao destinatário, aos *amis lecteurs* a quem se destina a leitura, problematizando a questão levantada na primeira reunião sobre a co-ocorrência de referências à cultura grega e à feira

popular. O participante retoma a colocação que fizera naquela reunião sobre esse duplo sinal, reformulando-a e buscando restituir a intencionalidade dessa ocorrência no prólogo:

Então, foi uma dúvida minha, porque eu não entendi. Na verdade, eu acho que ele não escreveu, realmente, para os bêbados e para os drogados que não conseguiriam ler, mas uma forma de, para que os entenderiam mais sobre Homero e etc., mas retomando essa linguagem mais simples, mais popular. *De uma forma, sei lá, ou de valorizar essa linguagem ou de desvalorizar o conhecimento dessas pessoas. Tentando equiparar os dois, trazer os dois em um nível só. Eu acho que isso que ele [o autor] quis.* [grifo nosso] (L1, Idem, p.xlv).

L2 responde a essa colocação, trazendo também uma resposta – ou uma hipótese – que se liga à intencionalidade do destinador:

Que ele diz que fez esse prólogo para que se reconheça realmente o valor que tem essa obra, a importância que tem. Não só levar para o lado do humor pelo humor. Aí, me dá a impressão que quando ele joga esses ditos populares, ele [...]. É como se tivesse uma inversão nessa história. Na verdade, ele estaria afirmando o que ele está dizendo, mas com o que os ditos populares dizem. Como se as pessoas estivessem dizendo o que ele está dizendo, concordassem com ele, mas usando os ditos populares. Algum jogo retórico. (L2, Idem, p.xlvi).

L2 encontra, dessa forma, uma solução possível, como leitor, para conciliar esse registro que mescla a fala popular, representada por provérbios, e as referências letradas, essa leitura é corroborada por L1 na sequência:

Porque eu fico pensando, alguma... Deixa eu tentar ver se eu consigo chegar mais. É como se alguma pessoa que estivesse lendo isso daqui, ainda estivesse duvidando da importância que ele está

dando para essa obra. Ele estivesse usando como se fosse uma psicologia reversa. Se a pessoa está duvidando, ele usa as palavras que as pessoas dizem, no caso os ditos populares, para dizer que elas também estão de acordo com ele. (Idem, ibidem).

Assim, um dos *problemas de leitura* que a leitura do prólogo suscita pede aos leitores um exercício interpretativo de atribuição de hipóteses que ficam, em princípio, em aberto. A discussão segue sem que essas hipóteses sejam aceitas ou recusadas por mim, pois mantenho o procedimento de estimular as manifestações, esperando que o diálogo de todos ao longo da reunião faça com que novas hipóteses sejam formuladas e mais preocupada com que essas hipóteses estejam, todas, disponíveis para que se reflita no processo de construção do sentido no ato da leitura.

A reunião prossegue ainda sobre os temas que predominaram: a descrição de Sócrates e o papel das referências à cultura clássica. L5 comenta como leu, aproximando-se daquilo que foi descrito anteriormente como *gesto de leitura*:

Eu anotei muito [...] Que eu coloquei que é por vocabulário e autores. Ele cita muitos autores bem clássicos. [...] Ele fala de Plutarco, ele fala de Heráclito. (L5, Idem, p.xlix).

Esse *la bête* eu procurei, que é animais com exceção ao homem. Então, enfim, bom, os animais são os mais filósofos do mundo. (L5, Idem, ibidem).

Uma coisa que eu não entendi, é que ele usa muito o 'y': "*S'y arrêter.*" Algum outro momento ele usa. Esse 'y' eu não consegui acompanhar, e esse '*aux*'. (L5, Idem, p.l).

Nota-se um leitor preocupado com o registro de informações que julga importantes. Sua postura, ao longo da discussão, difere-se dos demais por ser o

leitor mais atento aos elementos lexicais, aos microprocessos e aos processos de integração, nele é possível identificar o gesto daquele que lê com “o lápis à mão”, que seleciona trechos que podem vir a ser úteis numa próxima leitura e que deseja aprender a francês durante o processo de leitura, nesse sentido, o único do grupo a manifestar esses interesses, também é ele que parece menos propenso a fazer pontes entre a leitura do prólogo de Rabelais e outras leituras, feitas em contexto didático ou não.

Com toda a ambiguidade, as dúvidas geradas pela leitura e discussão de hipóteses até então, o grupo de leitores passa a por em suspenso todos os elementos do texto, inclusive o papel que a figura de Sócrates ocupa no texto. Vê-se que um dos efeitos gerados pela ambiguidade do texto é a desconfiança inclusive sobre aquilo que, numa primeira leitura, foi descrito, mas não propriamente problematizado. Há, no debate, uma desconfiança levantada quanto a supervalorização de Sócrates vista por L1 como possível ironia, em seguida, L5 manifesta sua opinião quanto ao retrato feito de Sócrates e seu papel no prólogo, L1 compara uma possível ironia em relação à figura de Sócrates com a obra de Rabelais e L5 reformula sua posição diante das colocações de L1:

Que depois quando ele retoma também para comparar a caixinha com Sócrates, também ele pega pesado com Sócrates [...] Assim, no começo. Aí depois, o contraponto: ele coloca o Sócrates lá em cima. (L1, Idem, p.lii).

Sabe o que isso...? É que depois que a Simone falou do Macunaíma, eu não consigo tirar a imagem do Macunaíma. A carta das Icamíabas. É uma coisa tipo: “Ai...”, “Puxa, não sei não. É exagerado isso aqui.” (L1, Idem, p.lxi).

Não, é porque eu não acho que seja ironia, porque tudo isso que ele está falando, é para defender a ideia central de que os textos dele parecem alegres e tratam de coisas mundanas, mas, no fundo, têm um sentido maior. Então, toda essa imagem que ele está opondo do Sócrates, usando a caixa, é para defender essa ideia que está relacionada a ele. Então eu acho que essa grande eloquência é mais ligada para argumentar muito bem o que ele defende. Eu acho que seria irônico em outro contexto. Não sei, se estivesse girando em torno de outra coisa. Mas como está girando em torno da própria obra dele, acho que ele não usaria a ironia. (L5, Idem, *ibidem*).

Mas essa ironia quanto ao Sócrates, eu também aplico à obra dele. Eu acho que a obra também é irônica de alguma forma. Porque se é um prólogo, não é nem a obra. É o prólogo. Ele já é totalmente antagônico. Uma hora ele fala uma coisa, daí ele rebate. O *mais* mesmo. É sempre fazendo a gente ficar interpretando. (L1, Idem, *ibidem*).

Mas isso é muito verdade, o que está escrito. Porque, assim, eu defendi essa ideia de que não seja irônico, mas eu não consigo achar um argumento que seja totalmente: “É isso.” [...] Porque também faz sentido o que o L1 fala. Os dois estão válidos. (L5, Idem, *ibidem*).

É interessante observar, do ponto de vista da mediação, que os participantes coloquem-se quanto às diferentes opiniões que a leitura suscita, mas que também se escutam, incorporando a réplica do outro e reformulando suas posições à medida que a discussão avança.

Ao longo da reunião, mais o texto é lido coletivamente e mais as dúvidas relacionadas ao vocabulário são sanadas, maior é a desconfiança de L1 quanto ao tom do prólogo:

Para mim, ele está tirando com a nossa cara. Ele está pondo uma profundidade tão grande nesse prólogo, que é como se fosse ler, sei

lá, a Bíblia mesmo. Nossa, são mistérios profundos. (L1, Idem, p.lxvii).

Está dizendo: “Busque.” Cada vez o L1 está ficando mais desconfiado. (L3, Idem, ibidem).

Às vezes o texto não é nada, mas ele coloca tanta coisa, que você: “*Não, deve ter alguma coisa.*” (L2, Idem, ibidem).

É que eu não li o texto, mas a gente já sabe mais ou menos por cima que é um texto cômico. Daí você fala: “*Meu, não deve ter tanta coisa para buscar assim.*” (L1, Idem, ibidem).

Primeiro porque ele dedica a leitores de certa forma marginais, à margem da sociedade. Por outro lado, daí ele começa a pedir para que se faça uma leitura atenciosa e detalhada. Ou seja, uma leitura que somente críticos e pessoas que iam analisar a obra dele, iriam fazer. E não o leitor comum. O leitor comum não faz esse tipo de leitura, principalmente de uma comédia. [...] Para mim, está um nó (L1, Idem, p.lxviii).

Diante da reflexão gerada pela desconfiança manifestada por L1, L5 pondera sobre a função não mais das comparações e descrições de maneira isolada, mas sim indicando o que pode ser entendido como uma das funções do prólogo de Rabelais:

Mas essa ironia que o L1 diz que ele prega aqui, não é uma coisa, assim, que também só vai ser ruim para as leituras, não é uma ironia que só vai fazer o leitor de bobo. Porque, até certo ponto, ele pode estar fazendo isso, e isso é necessário para a gente. *Falar para o leitor procurar as coisas no texto e no texto não ter nada. Ele obriga o leitor a ter um olhar crítico sobre a obra. Então isso pode até ser bom, como treinamento de leitura.* Não sei qual que foi a intenção. É impossível descobrir a intenção dele. Se ele queria fazer uma pegadinha, fazer todo mundo de bobo. Mas se você olhar por esse

lado, ele pode estar usando isso para ensinar. [grifo nosso] (L5, Idem, p.lxix).

Nota-se que L5 formula uma hipótese que não tenta questionar a intenção do autor ao afirmar algo ou eventualmente ser contraditório nas colocações, ele atenta para a imagem de leitor projetada pelo texto, no sentido das instruções que identifica. L5 formula, nesta passagem, uma representação mental sobre a intenção identificada no texto ou, em outras palavras, verbaliza um processo de elaboração, no qual no qual o leitor, após ter formulado uma representação daquilo que leu, reage concordando ou não e pode incorporar uma seleção do que lido. L5 formula, pois, uma resposta à ambiguidade, à ironia e às hipóteses levantadas pelo grupo ao longo das duas reuniões. É necessário observar, entretanto, que essa fala de L5 está inscrita nos cinquenta minutos finais da segunda reunião; ela já contém, portanto, os elementos discutidos previamente. É possível considerar a fala de L5 como uma espécie de síntese das hipóteses levantadas pelo grupo somadas às falas de mediação entre os leitores.

Com efeito, as discussões parecem ter repercussão nas leituras dos participantes; na sequência, L2 relata uma experiência relacionada à leitura de um prefácio, vale lembrar que, no início da primeira reunião, o mesmo L2 afirmou não ler prefácios que não fossem dos autores das obras antes da leitura da obra:

Esses dias eu fiz a experiência de ler o prólogo antes do texto. *Memórias Sentimentais de João Miramar*. O Haroldo de Campos: *Miramar na mira*. [...] Daqui a pouco ele começa a comparar o livro, com Joyce. Aí ele foi fazendo as comparações. Eu: “Ah, tem. Tem.” Aí eu precisava dormir. Para saber o quanto que eu tinha para ler, eu comecei a ficar folheando e vi os títulos. E eu vi que aquele negócio do Joyce começava a ficar se estendendo demais. Boa parte ele se dedicou a ficar comparando a obra do Oswald de Andrade com o

Ulisses. Eu falei: “Esse cara está exagerando demais. Tudo bem que tem essas mesmas coisas, mas o Joyce foi mais longe.” (L2, *Idem*, *ibidem*).

Vê-se que há grande desconfiança em relação às instruções ao leitor. Nosso grupo verbaliza dúvidas que podem ser lidas como uma distância ou recuo crítico com relação ao pacto que devem estabelecer com o destinador e as expectativas que este tem relação à recepção da obra.

Os quarenta minutos finais da reunião são dedicados principalmente a duas questões: a primeira, que exige muita reflexão e na qual há uma significativa solicitação para que se traduzam as palavras, é relativa à compreensão da passagem que há uma comparação entre Homero e o autor no que diz respeito ao uso das alegorias construídas por outros autores – trecho que corresponde a três parágrafos do prólogo (RABELAIS, 1992[1534], p.41); a segunda questão diz respeito à retomada do tema do vinho e da seriedade com que os *buveurs* devem ser considerados.

A passagem que se refere às alegorias na obra de Homero e de Rabelais é, com efeito, particularmente exigente. Após uma primeira leitura do trecho em voz alta, pergunto o que era afirmado no texto, L5 responde “Que Homero não pensou nas alegorias” (anexo, p.lxxiii), já L3 não concorda e afirmando que achava o contrário. Se a reunião assumira um ritmo mais acelerado em que os participantes discutiam e traziam elementos para o debate, a passagem aqui mencionada faz com que as hesitações e silêncios voltem à cena. Todos lançam mão da tradução para refletir sobre o que foi lido, oralizando as traduções no que pode ser associado a uma busca de sentido por meio da repetição lenta de cada palavra recém-traduzida.

Por fim, L3, ao ser perguntada sobre o que compreendeu sobre o trecho lido, responde:

...então, eu fiquei um pouco confusa. Mas eu pensei, ele pergunta: “Você, então, imagina que Homero nunca pensou nas alegorias que ele fazia?” Aí ele compara, mas no sentido assim: os dois pensaram. (L3, Idem, ibidem).

É necessário assinalar que, nesse ponto da reunião, também hesitei quanto à presença das supostas alegorias de outros autores presentes nas obras de Homero e Rabelais. Inicialmente, pensava que sim, que estavam presentes nas obras dos dois:

Homero pensou tão pouco nas alegorias, quanto o Ovídio pensou pouco nas próprias. Então, ao dizer isso, ele pressupõe que a gente saiba, L5, que o Ovídio pensou muito nas alegorias. (M, Idem, ibidem).

Ao ler em voz alta para o grupo e tentar explicar a passagem, dei-me conta de que reformulava a hipótese inicial. O torneio argumentativo exige, nessa passagem do texto, que os leitores conheçam a obra de Ovídio e que possam posicionar-se quanto à presença ou não de alegorias nela. O grupo, de maneira homogênea, desconhece essa informação e aqui é interessante assinalar que se buscou na argumentação do prólogo uma solução para esse impasse. É na explicação sobre a personagem *frère Lubin* (RABELAIS, 1992 [1534], p. 41) que a leitura se esclarece, pois, no prólogo, ele seria responsável por aquilo que, no texto, aparece como difamação ao tentar mostrar as alegorias em Ovídio. Ao ler, nesse momento, específico da reunião, percebo, assim, que toda a premissa constituída se dá pela negação de presença de alegorias em Ovídio, o que se estende, na argumentação, a Homero e Rabelais:

Ainda que *frère Lubin* que é um *vrai croquelardon* um falsário, um embusteiro, tenha se esforçado de mostrar as alegorias na obra de Ovídio. Ou seja, caiu a minha hipótese por terra. Gente, aqui é um problema esse parágrafo primeiro. Mais grave do que eu imaginava. (M, anexo, p.lxxiv).

Observa-se que a construção da pergunta no prólogo “*Croyez-vous sincèrement que jamais Homère [...] ? [...] Si vou le croyez, vous n’approchez ni des pieds, ni des mains de mon opinion*” (RABELAIS, 1992 [1534], p. 41) causa grande dúvida no grupo.

Eu acho que até tem. O problema é como arranjar isso de modo que deu o sentido que tem alegoria. (L2, anexo, p.lxxv).

E ele também é bem astuto ao escrever, porque do jeito que ele constrói, deixa a gente pensar dessa forma. (L3, Idem, ibidem).

...porque, assim, até agora, desde o começo até essa interrogação, eu não consegui montar a frase. (L2, Idem, p.lxxxvi).

Eu também achei muito complicado. Eu pensei assim: “Se você pensa que o Homero nunca pensou, enquanto ele construía as suas próprias alegorias, que... que os outros roubaram, você não se aproxima do que eu penso.” (L3, Idem, ibidem).

Nossa, eu me perdi totalmente. (L5, Idem, ibidem).

A dúvida sobre a presença de alegorias não se resolve integralmente na reunião, o que se configura como um problema com a leitura do texto associado à falta dos saberes enciclopédicos que nessa passagem provavelmente fariam com que a leitura fosse mais segura. O tema que essa dúvida gera quanto à presença de alegorias está diretamente relacionado à possibilidade de resolver dificuldades na

leitura com os elementos fornecidos pelo texto quando não se dispõe das referências, quando não se é o leitor-modelo. Este tema é desenvolvido à frente.

O último grande tema discutido ao término da reunião retoma os “ilustres leitores bêbados”, pois, no prólogo, é operada a passagem entre a menção das alegorias e o modo como o autor descreve seu processo de escrita, processo esse regado a muito vinho: “*Et je serai aussi fier qu’on dise de moi que j’ai plus dépensé en vin qu’en huile*” (RABELAIS, 1992 [1534], p. 41). O grupo se pergunta sobre a relação entre o consumo do óleo e do vinho, o fato de haver dúvida a esse respeito provavelmente sinaliza que os participantes não leram a referência em nota de rodapé, no prólogo fotocopiado, sobre a constituição dessa metáfora: o óleo consumido pela iluminação noturna de quem estuda, inclusive, à noite, associado à seriedade e o vinho, à festa.

Entrar em contato com o que foi dito ao longo das reuniões por meio das transcrições permite com que se identifiquem temas de diferentes naturezas relacionados, de uma forma ou de outra, à leitura do prólogo de Rabelais. Esses temas foram sendo levantados à medida que a descrição das reuniões avançava, tendo sido feita a descrição do que foi discutido ao longo das duas reuniões, como forma de identificar os temas que emergiram da discussão.

Várias foram as questões debatidas ao longo das duas reuniões, como pode ser observado pelas descrições feitas. Existem, entretanto, dois grandes temas que estruturam toda a leitura e de certa forma, as discussões, as hesitações e as dúvidas. O primeiro tema diz respeito à própria configuração do prólogo como preparação a uma leitura posterior, neste caso, à leitura de *Gargantua*. O segundo, diz respeito à componente FLE da atividade, as inseguranças de leitores iniciantes

na aprendizagem de uma nova língua, o descompasso entre os conhecimentos linguísticos aprendidos e os necessários para a construção de sentido no prólogo lido.

Para organizar a reflexão, esses temas podem ser considerados em dois grupos: os temas que se relacionam mais diretamente aos *problemas de leitura*⁷⁹, pensados como questões que exigem do leitor uma atitude interpretativa particularmente cooperante; e os temas relacionados às dificuldades que enfrenta o leitor aprendiz em FLE, designados, aqui, por *problemas com a leitura*.

É preciso observar, entretanto, que a separação desses dois grandes blocos serve para fins de descrição, lembrando que, no ato da leitura neste contexto de pesquisa, um alimenta o outro, ou seja, não é possível considerar que o debate sobre a ambiguidade do lugar no riso no texto seja motivado exclusivamente nem pela plasticidade semântica produzida pelo autor, nem pelas dificuldades referentes ao código linguístico que se aprendem; mas sim pela presença dos dois como constitutivos no ato da leitura, em outras palavras, as discussões suscitadas só se configuram em sua especificidade porque são o resultado da interação entre os três elementos: o contexto da pesquisa, o texto selecionado e os leitores aprendizes de FLE. O fato de haver um desses elementos contribui para que o outro se configure, na dinâmica da leitura em língua estrangeira.

⁷⁹ Proposta metodológica formulada por Dabène & Quet (1999), descrita no segundo capítulo desta tese.

3.2 Entre leitores-modelo e leitores empíricos: espaços para a intervenção didática

Quais são as imagens de leitor-modelo projetadas pelo prólogo de Rabelais e como essas imagens de leitor são apreendidas pelo grupo? Como esses leitores empíricos compreendem a si e, por sua vez, refletem sobre sua condição em relação aos leitores-modelos, destinatários ideais do prólogo? Como responder às dificuldades relacionadas à dimensão FLE deste processo? Que respostas este contexto de ensino-aprendizagem suscita? Trata-se de responder a esses questionamentos nas próximas páginas.

3.2.1 Entre leitores-modelo e leitores empíricos: o prólogo

No segundo capítulo deste trabalho, buscou-se descrever a construção, no prólogo, das instruções de leitura definidoras de um leitor-modelo. *Um* leitor-modelo e não *o* leitor-modelo, pois, como instância textual, trata-se também do produto de uma interação entre contexto, texto e leitor, ou seja, as imagens mentais – retomando a perspectiva de leitura proposta por Dumortier (2001) sobre as condições para que ela se realize – constituídas por aqueles que eram os leitores-empíricos do século XVI não são as mesmas daquelas constituídas por um grupo de leitores universitários brasileiros do século XXI.

A perspectiva deste trabalho é de refletir como estes últimos constroem (e verbalizam) imagens mentais das instruções textuais; ainda que alguns elementos históricos sejam evocados durante a discussão, até porque a dimensão histórica está presente por se tratar de um texto escrito há cinco séculos. Assim, ao ler um

texto do século dezesseis, não é possível não se perguntar sobre quão equivocado pode-se estar por não dispor de uma série de referências compartilhadas pelo público leitor da época.

Sem dúvida, um dos aspectos funcionais do gênero prólogo elencados por Genette (1987, p.197) é a coincidência entre o contexto de produção e o de recepção; as instruções de leitura prevêm, pois, um leitor determinado historicamente. Mas um dos interesses de um texto que sobrevive à passagem do tempo é justamente sua atualização pelas leituras, trata-se de um diálogo entre passado renascentista e atualidade, lembrando que esse passado também constitui as leituras do século vinte e um.

Fica a questão, entretanto, sobre que imagem mental os leitores empíricos originais configuraram sobre o prólogo de *Gargantua* e que tipo de resposta deram a essas instruções de leitura. Não se trata do objeto deste trabalho, mas à época, como informam Fragonard (in Rabelais, 1992 [1534] e Bakhtin (1993 [1970])), nem todos os autores elencados por Rabelais eram leituras efetivamente comuns. Ele também restringe a um grupo de letrados parte do que escreve. Há alguma garantia de que ao se preencherem todos os requisitos, a saber, ao se dominar plenamente todas as referências que respaldam a argumentação no prólogo, far-se-á uma leitura-modelo? Como foi visto no segundo capítulo, o desenvolvimento da argumentação no prólogo também convida o leitor a desconfiar dos excessos interpretativos. O jogo constituído no texto, assim, considera, na instância do destinador, o movimento do destinatário, nas palavras de Eco (1985, p.39):

Para organizar a própria estratégia textual, o autor deve referir-se a uma série de competências [...] que confirmam conteúdo às expressões que usa. [...] Por conseguinte, preverá um Leitor-Modelo

capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensava, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente.

Para Eco (1985, p.40), uma das questões que se colocam é avaliar se um texto prevê e institui um, e *apenas um*, leitor-modelo, o que implicaria pouca liberdade para o leitor empírico, ou “se parece mais com um jogo de peças com o qual pode construir muitas formas, à escolha”. Em um texto “aberto”, “por maior que seja o número de interpretações possíveis, que uma ecoe a outra, de modo que não se excluam, mas antes, se reforcem mutuamente” (1985, p.42).

Entretanto, é preciso, antes de colocar a questão dos leitores empíricos desta pesquisa em relação ao prólogo, lembrar que essa noção de leitor-modelo, como é definida por Eco (1985, pp.36-49) associa-se ao conjunto de instruções textuais e não a um grupo de letrados privilegiados, como explicitado no primeiro capítulo deste trabalho: “um texto é emitido por alguém que o atualize – embora não se espere (ou não se queira) que esse alguém exista concreta e empiricamente”. (ECO, 1985, p.37). Feita essa distinção, é possível refletir sobre o intervalo que se constitui entre esse conjunto de instruções e de condições de atualização do “mecanismo preguiçoso” do século dezesseis e os leitores que o fazem funcionar no século vinte e um.

Com efeito, a distância histórica contribui para que haja a percepção de que se está sempre aquém das instruções do leitor-modelo; mas não são somente os aspectos ligados à distância histórica que, na leitura do prólogo de Rabelais, fazem com que o grupo de leitores nesta pesquisa sinta-se inadequado para preencher plenamente o papel de destinatário, bêbado ilustre e bexiguento precioso. As

referências à cultura clássica, associadas ao registro baixo intrigam, como foi observado na descrição, todos os participantes do grupo.

O primeiro elemento, pois, a ser observado é que aquilo para o que apontam especialistas como um elemento significativo no texto do prólogo é identificado pelo grupo como uma dificuldade. É possível qualificar essa dificuldade como aquilo que se configura como um *problema de leitura* central na constituição do prólogo. A ambiguidade gerada pelo duplo registro (o alto e o baixo), pela designação de um leitor bêbado, doente e altamente letrado.

Sobre esse aspecto, pode-se afirmar que a problemática foi levantada (e retomada algumas vezes ao longo das duas reuniões), como descrito anteriormente. O duplo registro fez com que os participantes aventassem hipóteses interpretativas sobre como lidar com a imagem do destinatário. A discussão que se coloca consiste em validar ou não a hipótese do destinatário poder ser, no século XVI, um “ilustríssimo beerrão”; evidenciando-se, assim, o recurso à reconstituição do contexto de recepção original do prólogo como forma de avançar na leitura. Trata-se de procedimento pertinente, mas como foi visto no segundo capítulo, as instruções de leitura do prólogo de Rabelais instruem em dois sentidos: o leitor deve desprender-se dos rigores interpretativos que podem gerar superinterpretações (ECO, 1992) e também o autor se exime do controle sobre os sentidos que gera no ato da escrita. O jogo proposto no prólogo consiste em convidar o leitor a um gesto interpretativo passível de resolução no próprio texto.

Nas reuniões, muito se debate a questão. Destacam-se aqui dois aspectos a esse respeito: em primeiro lugar, os debates promoveram a verbalização do processo em que se negociam as instruções de leitura um dos objetivos da própria

pesquisa (como foi amplamente ilustrado em 3.1) e, em segundo lugar, como desdobramento dos debates, ou do *problema de leitura* destacado, há uma síntese dessa negociação na voz dos leitores, como no momento em que L5 afirma: “Falar para o leitor procurar as coisas no texto e no texto não ter nada. Ele obriga o leitor a ter um olhar crítico sobre a obra” (L5, anexo, p.lxix).

A possibilidade que o prólogo como gênero oferece para leitura permite que se explorem o *porquê* e o *como* (GENETTE, 1987, p.200) numa situação de metaleitura. Discutem-se a promoção da obra por um destinador que elenca as virtudes e vantagens daquela leitura e os modos como são convidados os leitores a ler o texto.

Numa analogia à situação de leitura em contexto didático, explicitam-se as questões que estruturam determinado texto, mas que emergem como textos dos leitores-alunos. Há uma apropriação primeira do texto, uma vez que o leitor discute e integra os problemas suscitados, que antecede a exposição deste às outras leituras e análises sobre aquele texto, que, quando propostas, podem vir a se constituir como diálogo a essa leitura prévia.

Como o objetivo aqui é de se refletir sobre possibilidades de abordagem da leitura literária que incorporem o texto do leitor ao ensino, essa parece constituir-se numa via profícua de trabalho sobre o texto e a leitura.

A leitura do prólogo de Rabelais gerou, como foi visto, uma série de questionamentos quanto ao destinatário *vous* a ser encarnado pelos leitores e às instruções de leitura. Dentre esses questionamentos, um dos que mais alimentaram a discussão foi o lugar atribuído ao riso; tema desenvolvido a seguir.

3.2.1.1 Entre o riso e siso

A primeira menção ao riso no prólogo é feita por L3 no início da primeira reunião. O participante identifica-o como um componente de jogo no texto, algo que deve ser percebido pelo bom leitor; mas, inicialmente, mais do que propriamente o riso, o que se destaca nos comentários é a percepção da ironia e do humor: “e aqui há um humor, uma ironia” (anexo, p.x). L3 associa o humor ao jogo como regra ou instrução de leitura, também é possível associá-lo à “venda” da obra, tal como assinala Bakhtin (1993 [1970]) sobre certo tom popular da praça pública que identifica no texto e que Genette (1987, p.200) qualifica como o *porquê* funcional do prólogo. É possível entender na fala de L3 que diz “ter que pegar” (anexo, p.x) o humor para entender o texto uma forma de investir-se do papel de destinatário que joga e também, neste momento específico, do papel de leitor-modelo que cumpre uma das instruções previstas pelo texto: a capacidade de perceber o humor.

O tema do humor é associado, nas discussões, ao valor atribuído ao riso e esse valor passa a causar reações nos participantes. De maneira geral, é L1 que verbaliza a perplexidade um maior número de vezes, delineando a dúvida de forma mais clara e que pode ser resumida na seguinte colocação: “(...) ou ele [o autor] está desvalorizando as coisas que são caras, ou ele está desvalorizando o riso”. O participante percebe e traduz, assim, a ambiguidade relativa ao humor no texto, mas sua reação é de buscar uma solução para o impasse ou o texto valoriza, ou desvaloriza; ou os bêbados são ilustres, ou são a escória social. Talvez por se tratar de uma leitura em contexto didático, os leitores busquem uma resposta (a correta)

para os impasses identificados e a hipótese formulada por L1 a esse respeito seja valorizar o ilustre beerrão letrado, que se compararia a Sócrates, neste contexto.

A solução para esse impasse estaria no texto, mas esse grupo de leitores não busca lidar com a possibilidade de que o texto mantenha o duplo registro sem que aponte para a escolha de um em detrimento do outro. Na fala de L2, a hipótese que aponta para a solução deste problema de leitura é que: “Não é só levar para o lado do humor pelo humor.”, ou seja, o humor pode ganhar uma dimensão que não se resume ao efeito do riso, mas para uma forma de tratar assuntos sérios, como indica o prólogo. No texto, não há uma opção pelo riso ou pelo sério, mas sim um convite a se encarar com humor o tutano que o texto reserva:

*Car vous y trouverez une bien autre saveur et une doctrine plus profonde, qui vous révélera de très hauts sacrements et mystères horribles, tant sur notre religion que sur l'état de la cité et la gestion des affaires*⁸⁰. (RABELAIS, 1992 [1534], p.39).

Vê-se aqui um encaminhamento possível ao que seria, no contexto de um curso regular de literatura, uma sequência do trabalho sobre o texto; pois se trata de um tema que poderia vir a ser ampliado e aprofundado. A segunda etapa consistiria justamente em retomar os temas debatidos cruzando essas discussões às leituras teóricas e críticas.

⁸⁰ Nesta achareis gosto bem diverso e doutrina mais absconsa, a qual vos revelará altíssimos sacramentos e mistérios horríficos, tanto no que concerne à nossa religião como ao estado político e à vida econômica. (RABELAIS, 1986 [1534], p.43).

3.2.2 Leitores-modelo e leitores empíricos: níveis de conhecimento linguístico

O conhecimento do código linguístico é, com efeito, questão bastante significativa no contexto desta pesquisa. Ao longo das reuniões, há várias pausas para esclarecimentos sobre a compreensão de determinada palavra ou período. Sem dúvida, entre as estratégias textuais relativas ao leitor-modelo está o conhecimento do código (ECO, 1985, p.47): “o leitor empírico [...] tem o dever de recuperar, com a máxima aproximação possível, os códigos do emitente”; mas, ao ler as transcrições, observa-se que a preocupação mais estritamente relacionada ao conhecimento linguístico parte, na maioria das vezes, da mediação e, em alguns momentos pontuais, de L5 (leitor descrito por essa especificidade no segundo capítulo). As verbalizações revelam, pois, uma discussão sobre o texto pouco focada nas dificuldades que o descompasso entre o conhecimento da língua francesa dos leitores empíricos e aquele previsto para o leitor-modelo poderia gerar.

Na reunião, um dos primeiros comentários relacionados ao texto partiu de L4 que o achou difícil e perguntou porque havia sido escolhido para a leitura. Naquele momento, compreendi o comentário como a manifestação da dificuldade do ponto de vista linguístico; sabendo se tratar de alunos que iniciavam a aprendizagem em FLE, essa já era uma preocupação antes mesmo que viesse a ser manifestada por qualquer um dos integrantes. Não era desejava, contudo, naquele momento inicial, discutir essa dificuldade; mas sim valorizar aquilo que se poderia levantar como

hipótese sobre o texto, antes da leitura, enfatizando as etapas que antecedem uma leitura – dentro das propostas desenvolvidas por Moirand⁸¹.

A leitura das transcrições mostra, entretanto, que a volta constante às questões lexicais foram feitas por mim e não tanto pelos participantes. Em outras palavras, quando L4 disse que o texto era difícil, talvez estivesse referindo-se a outra natureza de dificuldade não apenas restrita ao código linguístico; mas, como já havia um *parti pris* a esse respeito de minha parte – o texto era difícil do ponto de vista do conhecimento de língua dos leitores do grupo – não houve espaço para que se desenvolvesse mais a questão da dificuldade naquele momento. O problema que se coloca, entretanto, é que a própria noção de dificuldade exigiria, também naquele contexto, discussão mais ampla.

O que torna um texto difícil para a leitura em língua estrangeira? Seria, por exemplo, a presença de elementos morfossintáticos desconhecidos pelos leitores? Sim, por um lado, no contexto desta pesquisa, os participantes efetivamente pararam em pontos do texto onde o fato de não estarem familiarizados com esses elementos representou um problema na leitura, como, por exemplo, o fato de não conhecerem a restrição construída pelo uso de *ne* e *que* em francês, impedindo com que prosseguissem com a leitura do trecho. Por outro, não há garantias de leitura proficiente conferidas exclusivamente pelo domínio das estruturas morfossintáticas, pois não haveria críticas tais como as evocadas por Perrone-Moisés (como citado no primeiro capítulo) dos professores dos cursos de Letras a seus alunos.

Conforme descrito no primeiro capítulo, a decodificação é um dos processos constitutivos para a construção de sentido na leitura, mas não há nenhuma garantia

⁸¹ Cf. primeiro capítulo deste trabalho

de que os alunos de Letras/Francês, que aprendem o presente do indicativo no curso de língua, formulem uma hipótese de leitura para o verso “*La terre est bleue comme une orange/ Jamais une erreur les mots ne mentent pas*” de Paul Éluard (1929), cuja estrutura morfossintática estaria perfeitamente adequada às primeiras lições de um manual de FLE.

Os participantes do grupo viveram a dificuldade de não conhecer muitas das estruturas e do léxico presentes no texto e, ainda assim, identificaram questões significativas para sua leitura, algumas delas, significativas inclusive para leitores proficientes em língua francesa, como Marie-Madeleine Fargonard, pesquisadora francesa, autora do prefácio e da tradução para francês contemporâneo do texto de Rabelais. Chama a atenção que L5, o leitor que formula o maior número de questões relativas à aprendizagem da língua, inicia sua apresentação falando da vontade de ser tradutor, mostrando, ao longo das perguntas que faz, o interesse em discutir as soluções de tradução para algumas passagens do texto. Mais do que paralisados pela dificuldade, a discussão parece mostrar um grupo de leitores instigados a entender se o que gerava dúvidas no texto era, de fato, o ainda pouco conhecimento linguístico em francês ou se o texto realmente exigia maior cooperação do leitor.

Vê-se, aqui, que a situação de leitura fornece subsídios para o ensino do francês também neste contexto, pois a circunstância da dúvida suscitada é terreno fértil para que as explicações sobre a língua partam da motivação dos leitores.

A situação paradoxal a que se fez menção neste trabalho relativa ao descompasso entre as leituras exigidas dos alunos de Letras/Francês e a aprendizagem de língua mostra-se, ao menos no contexto desta pesquisa, um fator

de motivação para a aprendizagem da língua. Como o leitor precisa atribuir sentido ao que lê e como as questões pontuais se relacionam a um todo (o prólogo) cuja ideia global já foi constituída, os intervalos em que se explicaram elementos morfossintáticos ou lexicais contribuíam diretamente para a compreensão da passagem que gerara dúvidas.

Sem dúvida, a premissa acima de que a explicação de aspectos linguísticos se faz de modo mais coerente quando essa extrapola os limites da frase e quando inscrita num contínuo comunicativo de um texto já se revelou, na história da didática do FLE, bastante profícua, conforme atestam os trabalhos de Moirand (1979) e Vigner (1979) nesse sentido, tendo incorporado os desenvolvimentos dos trabalhos em linguística textual de Harald Weinrich (1963). As contribuições nesse sentido estão presentes nas propostas desenvolvidas de abordagem global da escrita (cf. primeiro capítulo); porém, convém lembrar que essas propostas previam um conhecimento prévio em francês geral⁸². Também autores como Albert & Souchon (2000) e Delronche (2004) defendem a leitura literária no ensino do FLE, desde que haja adequação entre os níveis de língua do texto e dos leitores.

No contexto desta pesquisa, observa-se, entretanto, que a exposição à complexidade do texto promove e aguça a curiosidade dos leitores, que acabam confrontados a uma gama de possibilidades semânticas e sintáticas que alimentam a aprendizagem do código linguístico e no outro sentido, a aprendizagem do código promove a compreensão do texto. A dificuldade lexical o desconhecimento (provisório) de estruturas morfossintáticas são aspectos a ser explorados no processo de leitura em contexto didático.

⁸² Cf. Pietraróia, 1996, p.73.

A observação sobre o modo como os participantes leram mostra que foram capazes de ativar as estratégias de alto e baixo nível continuamente, inclusive quando constatarem a perda de sentido na leitura, pois localizaram especificamente o lugar em que esta se deu. Assim, ainda que o custo cognitivo (GAONAC'H, 1993) tenha sido alto, houve construção de sentido. A esse respeito, entretanto, cabe fazer uma ressalva no sentido do que o grupo que participou da pesquisa se define como um grupo de pessoas que gosta de ler, que provavelmente já consolidou as estratégias de leitura em língua materna e que, pelo fato de se dispor a participar de uma pesquisa desta natureza fora das atividades obrigatórias do curso, também tem alta motivação para ler em francês.

Ainda sobre as estratégias de leitura observadas, é necessário sinalizar um aspecto contextual que mudou, segundo os participantes, o modo como empreenderam a fase inicial da leitura, a saber, o suporte físico do texto: a fotocópia. Quando perguntados se liam as informações paratextuais antes de começar a leitura de uma obra, todos responderam que sim, mas quando perguntados se haviam lido essas informações antes da leitura do prólogo de Rabelais, responderam que não, pois se tratava de uma fotocópia. Ora o acesso a textos publicados no exterior que por vezes são edições esgotadas faz com que parte considerável das leituras seja feita em fotocópias (ainda que esta afirmação não esteja amparada em dados formalmente verificados, um dia de observação em frente à sala onde ficam as máquinas de xerox no prédio de Letras da FFLCH/USP pode rapidamente corroborar a proposição), será que esse relevante aspecto contextual, tão banalizado, é objeto de reflexão por parte dos docentes ao pensar suas atividades didáticas?

Trata-se de dado contextual importante, pois a resposta dos participantes mostra que se comportam de modo diferente diante de um livro e diante de parte de livro um livro reproduzido em uma fotocópia. Se for levada em consideração a quantidade de vezes que os alunos da graduação em língua e literatura francesa têm de ler nessas condições e se for lembrada a importância dos processos descendentes (GIASSON, 1990) e dos conhecimentos retóricos (MOIRAND, 1979) para o acionamento de hipóteses e do saber enciclopédico no ato da leitura; as considerações sobre o suporte físico do texto devem ser consideradas ao se propor leituras em contexto didático.

A fotocópia⁸³ de que dispunham os participantes do grupo trazia, na folha de rosto, além do nome do autor e da obra, o nome da coleção *Pocket classiques*, a indicação de outra obra de Rabelais *Pantagruel* com o número do volume na coleção (nº 6204) e o nome de quem traduziu a obra para o francês moderno, fez o prefácio e os comentários ao longo da obra. A combinação dessas informações poderia gerar uma hipótese primeira sobre o texto a ser lido quanto à inscrição do autor no cânone literário francês; pois os participantes comentaram não conhecer Rabelais. Outro elemento interessante é que o fato de se tratar de uma versão bilíngue (francês do Renascimento e francês moderno) também gerou uma hesitação inicial, sendo comentada como uma possível armadilha para avaliar o grau de atenção com a leitura. A constatação é de que se os participantes houvessem atentado para essas informações, talvez a entrada no texto fosse diferente. Mais uma vez, não é possível afirmar que essa diferença na atitude seja certamente um ganho para a construção de sentido, pois não ler o texto como canônico pode trazer também uma riqueza nos comentários sobre a leitura.

⁸³ Cf. anexo.

É possível afirmar, entretanto, que, em função dos objetivos definidos para a atividade de leitura em contexto didático, deve-se atentar para a relação que os alunos-leitores estabelecem com o suporte em que lêem.

Enfim, o que se pode verificar ao longo deste capítulo é que tanto o método das verbalizações como o gênero prólogo são instrumentos privilegiados para se chegar aos leitores empíricos. O prólogo, sobretudo o escolhido neste trabalho, por problematizar os modos de se ler o texto e a figura do leitor e as verbalizações por levarem os leitores a manifestarem-se diante dos problemas de leituras que o texto suscita (a ambiguidade entre o riso e o siso, sobretudo) e de seus próprios problemas com a leitura. O modo como essas questões se articulam levam a esta zona intermediária, entre o leitor lúdico e o leitor especializado, zona em que os leitores empíricos se colocam e se pensam, abrindo um espaço ímpar para o desenvolvimento de uma didática da leitura literária neste contexto de formação em língua e literatura estrangeira; e cujas principais implicações, em função do que foi desenvolvido ao longo de todo este trabalho, são apontadas na conclusão que segue.

Conclusão

Como se pode verificar, durante as reuniões, a discussão dos participantes sobre o prólogo de *Gargantua* tratou de temas centrais também na leitura que fizeram dele outros autores, leitores privilegiados de Rabelais, como Bakhtin, isto é, o vinho, o banquete, os xingamentos, o humor, a ironia e a polissemia; todos eles permearam as cerca de seis horas de conversa à mesa. E, vale lembrar, esses leitores com pouco conhecimento da língua francesa, sem informações prévias sobre Rabelais e Bakhtin, manifestaram estranhamento, desconfiaram das injunções, intuíram as armadilhas armadas no prólogo.

Com efeito, a leitura em grupo promoveu a identificação e o debate de alguns desses temas, dentre os quais se destacam, por um lado, a tensão entre a aparência e a essência, entre o sério e o burlesco e, por outro, a relação com a linguagem, a construção da ambiguidade, da polissemia e das instruções de leitura. Trata-se de temas que surgiram nas discussões com o grupo, mas trata-se também de temas que conservam contornos mais gerais, que ultrapassam a especificidade do prólogo de Rabelais a *Gargantua*. Autores como Zyngier (2004) e Bloom (2001) entendem que essa é uma das razões que justificam o ensino da literatura, porque o debate sobre os temas que emergem das leituras traz à tona discussões sobre aspectos universais da condição humana, do homem como ser no mundo e como ser de linguagem, manifestados no texto literário.

A obrigatoriedade da leitura em contexto de ensino-aprendizagem, entretanto, parece ir de encontro ao prazer e, neste trabalho, busco respostas metodológicas para diminuir a clivagem entre a leitura de fruição, encarnada por Ludmilla, e a leitura crítica, personificada por Lotaria (Calvino, 1995).

Uma das respostas inscreve-se justamente na escolha do prólogo como *corpus*. Nele, se estabelece uma relação *cotextual* importante que se soma à *contextual*, um destinador instrui seus leitores sobre como gostaria que o texto fosse lido. A proposta se oferece como pacto (a ser aceito ou não), mas, principalmente, se oferece como pacto sobre o qual o leitor é convidado a refletir, problematizando a disposição com que lê, promovendo uma metaleitura, gerando um recuo crítico em relação ao escrito.

O prólogo de Rabelais, como discutido no segundo e terceiro capítulos, convida com bastante insistência seus leitores a desconfiar, e o lugar da dúvida e desconfiança é terreno fértil para se pensar sobre os mecanismos de construção de sentido no ato da leitura, sobre *como* se lê. Parte-se, então, do resultado desse processo em que o leitor, mais consciente sobre esses mecanismos, passa a ser confrontado às demais leituras realizadas sobre o texto.

Diante do exposto, proponho aqui que se pense uma didática da leitura em contexto de formação inicial em FLE no curso de Letras como uma atividade em que se considere, sempre, o texto do leitor real. Para isso, pode-se organizar a leitura dos textos que compõe o *corpus* em dois momentos, organizados na forma de intervenções distintas.

Primeiramente, uma etapa de preparação do texto que consiste na leitura, em sala de aula, de um texto selecionado. A proposta é que o grupo de leitores seja convidado a falar sobre o que leu, sem que haja nenhuma preparação a essa leitura. Também em relação a essa etapa do processo, a escolha de textos em que o ato da leitura esteja enunciado na constituição do texto, como no prólogo de Rabelais, é desejável, pois propicia que a discussão possa ser encaminhada nesse sentido.

Busca-se que, nesse momento, não apenas o texto seja lido, mas o leitor verbalize hipóteses sobre como e o que leu. É a partir do fruto de uma relação direta do leitor com o texto que um texto de leitor é gerado.

O professor pode, em seguida, munido dos registros desses textos (anotações sobre os debates, registros gravados), preparar uma segunda rodada de leituras na qual incorpore aquilo que conhece de seu grupo de leitores e o que busca desenvolver sobre o texto lido, confrontando diferentes leituras: as do grupo às suas (que, por sua vez, também são a síntese das leituras que fez sobre determinada obra e autor). Propõe-se, pois, uma abordagem do texto, em sala de aula, que incorpora o texto dos leitores empíricos.

O que se busca assim é conscientizar o leitor sobre o modo como lê (processos cognitivos em jogo) que ele seja estimulado a verbalizar esses processos como forma de consolidar uma experiência de leitura mais crítica e mais especializada, que ele dimensione as estruturas geradoras de efeito e possa guardar distância em relação a elas (inclusive do ponto de vista de suas estratégias do ponto de vista das dificuldades que a leitura em língua estrangeira podem gerar e das estratégias de que se lançam mão nessas situações).

Em seguida, busca-se mostrar como há elementos comuns entre os leitores de formação heterogênea diante do fenômeno literário, mostrando como algo desvalorizado como um “chute”, uma impressão pode se revelar importante para a leitura de um texto e como a impressão é, sim, o primeiro caminho para o estudo do texto. Todo grande teórico leu um clássico pela primeira vez e dele teve impressões que vieram a ser desenvolvidas e ganharam corpo.

Mas é preciso ir além da primeira impressão, alcançar novos patamares, ampliar as possibilidades de leitura e esse o lugar justamente onde atua a mediação do leitor especialista, professor, que estabelece a ponte entre os dois pólos da leitura. Cabe a ele conhecer o contexto real do público de leitores que frequenta seu curso, promovendo atividades em que investigue como lê, dispondo desse conhecimento prévio que não é mais uma suposição, ele tem subsídios para pensar a forma como melhor abordar as leituras em função de seus objetivos.

Tal proposta tem duas possíveis implicações. Em primeiro lugar, permite que o leitor seja mais consciente daquilo que lê antes de submergir no mar de leituras de especialistas, mais consciente, pode identificar com maior segurança aquilo que deseja explorar nas análises subsequentes que lhe serão exigidas como avaliação nos cursos de literatura. Se uma das propostas que redimensionaram a abordagem da leitura em contexto de ensino/aprendizagem do FLE defendia a necessidade de que o leitor tivesse um projeto para a leitura (MOIRAND, 1979), tanto melhor se o projeto for desenvolver algo que pensou sobre o texto antes de ser submetido às leituras alheias.

A segunda implicação é que esse aluno de Letras talvez venha a ser professor de francês e que se veja na situação identificada ao longo do primeiro capítulo em que deseje incorporar o texto literário a suas atividades, mas que esteja diante de públicos para os quais não possa traduzir as “sofisticadas e confinadas teorias sobre literatura” (uma das motivações iniciais desta pesquisa). Promover, pois, situações em que esse futuro professor seja estimulado a verbalizar respostas pessoais sobre o que lê, inclusive no tocante às dificuldades lingüísticas encontradas, fornece subsídios para que ele, por sua vez, possa vir a promover

leituras mais autônomas em função de seus objetivos e dos contextos específicos onde venha a propor leituras literárias. Assim, ao desenvolver o procedimento de compreender e verbalizar seus processos de construção de sentido, pode levar tais procedimentos para o ensino do FLE a públicos que não buscam ler textos literários *para estudar*.

Enfim, como assinala Zyngier (2004, p.202), “poucos são os estudos empíricos que têm como foco a construção de significado textual a partir da realidade do aluno”. Espero, com este trabalho, ter contribuído para o desenvolvimento deste campo de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, Jean-Michel. *Lingusitique textuelle*. Paris: Nathan, 1999.
- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALVAREZ, Gerardo. L'enseignement du français en Amérique Latine: bilan et perspectives. *Le Français dans le Monde*. n.102 Paris: Hachette, 1974.
- AUERBACH, Erich. *Mimesis*. São Paulo : Perspectiva, 2002 [1946].
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento : o contexto de François Rabelais*. São Paulo/Brasília: Hucitec/Edunb, 1993 [1970].
- BARBOSA, João Alexandre. *A biblioteca imaginária*. São Paulo : Ateliê Editorial, 1996.
- BAYARD, Pierre. *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris : Les Éditions de Minuit, 1998.
- _____. *Comment parler des livres qu'on pas lus ?* Paris : Les Éditions de Minuit, 2007.
- BERTRAND, Denis; PLOQUIN, Françoise (coord.) Littérature et enseignement : la perspective du lecteur. *Revista Le français dans le monde* n° especial fevereiro/março, 1988.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 29 outubro 2008.
- CALVINO, Ítalo. *Se um viajante em uma noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CANDIDO, Antonio et al. *O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977.
- _____. *Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes*. São Paulo: Humanitas, 1998.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- COMPAGNON, Antoine. *Le démon de la théorie: Littérature et sens commun*. Paris: Seuil, 1998.
- _____. *La littérature, pour quoi faire?* Paris: Collège de France/ Fayard, 2007.
- COSTA, Heloísa Brito de Albuquerque. *Reflexões sobre o ensino da literatura: da*
-

Poética de Edouard Glissant às perspectivas de leituras rizomáticas. São Paulo: USP, 2004.

COSTE, Daniel. Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire. *Revista Le français dans le monde*. Paris : Hachette, 1982.

_____. (org). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Hatier/Didier, 1994.

COSTE, Daniel; VIGNER, Gérard. (org) *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1997.

CUQ, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: ADISFLE/ Clé International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003 (collection FLE)

DABÈNE, Michel. (org) *L'écrit*. *Revista Le français dans le monde*. n.109. Paris : Hachette/Larousse, dezembro, 1974.

DABÈNE, Michel; QUET, François (dir.). *La compréhension des textes au collège: lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. Grenoble: CRPD/Delagrave, 1999.
Descombes, Vincent. *Proust: philosophie du roman*. Paris: Editions de Minuit, 1987.

DELRONCHE, Roland. (dir.) Présentation. *Dialogues et cultures*: Revue de la fédération internationale des professeurs de français. Bruxelas : Federação Internacional dos professores de francês, n.49, p. 5-8, 2004.

DEMERSON, Guy. *Rabelais*. Paris, Fayard, 1991.

DUMORTIER, Jean-Louis. *Lire le récit de fiction: Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique*. Bruxelles: De Boeck Duculot, 2001.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura : uma introdução*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

ÉLUARD, Paul. *L'amour la poésie*. Paris: Galimard, 1929.

FALEIROS, Álvaro. L'enseignement des langues étrangères et la littérature: de l'audiovisuel au communicatif. *Rencontres*. n.9. São Paulo: PUC, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1995.

FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica*. São Paulo: Cultrix, 1973.

GAONAC'H, Daniel. Les composantes cognitives de la lecture. In. *Le français dans le*

monde. n. 255 fevereiro/março 1993. Paris : Hachette, 1993.

GENETTE, Gérard. *Seuils*. Paris : Editions du Seuil, 1987.

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Bruxelas: De Boeck, 1990.

GRUCA, Isabelle. Didactique du texte littéraire. *Le Français dans le Monde*. n.282. Paris: Hachette, 1996.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (orgs). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: FAPESP/ALB/Mercado de Letras, 2005. p.13-44

HAVELOCK, Eric. *A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HEBERT, Manon. *Co-élaboration du sens entre dans les cercles littéraires entre pairs en première du secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et collaboration*. Montréal: UQÀM, 2002.

JABÈS, Edmond. *Le seuil Le sable*. Poésies complètes 1943-1988. Paris: Gallimard, 1975.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

_____. Le lecteur et ses simulacres. In: JIMÉNEZ, Pedro Pardo (ed) *La lecture dialogique Estudios de Lengua y Literatura Francesas*. n.16. Cádiz: Universidade de Cádiz, 2005. p.53-65.

JOVER-FALEIROS, Rita. Les représentations du littéraire dans *Reflets*. In: LEBRUN, Monique (dir.) *Le manuel scolaire : un outil à multiple facettes*. Montréal : Presses Universitaires du Québec, 2006.

_____. *A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental*. São Paulo: USP, 2006. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde->

[10082007-160046/](#) 06-12-2009

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria & prática. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Texto & Leitor* : aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor*: textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique *Discurso literário*. São Paulo : Contexto, 2006.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit*. Paris: Clé International, 1979.

_____. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette, 1990.

MOORE, Danièle (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage* : références, modèles, données et méthodes. Paris : Didier, 2001

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez Editora/ UNESCO, 2003.

NATUREL, Mireille. *Pour la littérature* : de l'extrait à l'œuvre. Paris : Clé International, 1995.

PENA-VEGA, Alfredo et al. (org.) *Edgar Morin : ética, cultura e educação*. São Paulo : Cortez Editora, 2003.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Inútil poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Literatura para todos. In. *Literatura e Sociedade*. n.9. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada, 2006.

_____. O ensino da literatura. In. NITRINI, Sandra et al. *Literatura, artes e saberes*. São Paulo: Abralio/ Hucitec, 2008.

PEYTARD, Jean. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier, 1982.

PEYTARD, Jean ; MOIRAND, Sophie. *Discours et enseignement du français*. Paris : Hatier, 1992.

PIÉGAY-GROS, Nathalie. *Le lecteur*. Paris: Flammarion, 2002.

PIETRARÓIA, Cristina M. C. *Percursos de leitura* São Paulo: Annablume, 1997.

_____. *Questões de leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira*. São Paulo: Annablume, 2001.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International, 1988.

RIGOLOT, François. *Les langages de Rabelais*. Genebra : Droz, 1972.

RUI, Blandine. Exploration de la notion de 'stratégie de lecture' en français langues étrangère et maternelle. *AILE Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. n.13, 2000. <http://aile.revues.org> último acesso em 24/08/2008

SÉOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Éditions Didier, 1997.

TODOROV, Tzvetan. *La notion de littéraire et autres essais*. Paris: Seuil, 1987.

_____. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion, 2007.

VIGNER, Gérard. *Lire: du texte au sens*. Paris: Clé International, 1979.

_____. Lire: comprendre ou décoder? In: *Le Français dans le Monde*. n. 283 agosto/setembro. Paris: Hachette, 1996.

ZUMTHOR, Paul. *Introduction à la poésie orale*. Paris: Seuil, 1983.

ZYNGIER, Aônia. A formação do leitor de literaturas: diálogo entre três instituições. In IZARRA, Laura P. Zuntini (org.). *Literaturas estrangeiras e o Brasil*. São Paulo: Humanitas, 2004.

Referências bibliográficas dos livros didáticos citados

BLONDEAU, Nicole et al. *Littérature progressive du français*. Paris: Clé, 2003.

BOULARÈS, Michèle; FRÉROT, Jean-Louis. *Grammaire progressive du français: niveau avancé*. Paris: Clé International, 1997.

GRÉGOIRE, Maïa; THIÉVENAZ, Odile. *Grammaire progressive du français: niveau intermédiaire*. Paris: Clé International, 2003.

MIQUEL, Claire. *Vocabulaire progressif du français: niveau avancé*. Paris: Clé International, 1999.

Referências bibliográficas sobre metodologia científica

BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1980.

_____. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber livro, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

MOSCOVICI, Serge; BUSCHINI, Fabrice. *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: PUF, 2006

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2004 (1ª ed. 1985)

ANEXOS

ANEXO A - Grade curricular do Curso de Francês

ANEXO B - Programas das disciplinas

Introdução à Literatura Francesa I

Língua francesa I

ANEXO C - *Prologue*

ANEXO D - Prólogo

ANEXO E - Transcrição das reuniões

ANEXO A - Grade curricular do Curso de Francês

HABILITAÇÃO: FRANCÊS			
MATUTINO CÓDIGO 0602		NOTURNO CÓDIGO 0604	
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			
	CÓDIGO	REQUISITO	CRÉDITOS
PRIMEIRO SEMESTRE (ciclo básico)			
INTROD. ESTUDOS LÍNGUA PORTUGUESA I	FLC0114	-----	04
INTROD. AOS ESTUDOS CLÁSSICOS I	FLC0112	-----	04
ELEMENTOS DE LINGÜÍSTICA I	FLL0433	-----	04
INTROD. AOS ESTUDOS LITERÁRIOS I	FLT0123	-----	04
SEGUNDO SEMESTRE (ciclo básico)			
INTROD. ESTUDOS LÍNGUA PORTUGUESA II	FLC0115	-----	04
INTROD. AOS ESTUDOS CLÁSSICOS II	FLC0113	-----	04
ELEMENTOS DE LINGÜÍSTICA II	FLL0434	-----	04
INTROD. AOS ESTUDOS LITERÁRIOS II	FLT0124	-----	04
TERCEIRO SEMESTRE			
LÍNGUA LATINA I	FLC0140	-----	04
LÍNGUA FRANCESA I	FLM0130	-----	04
INTRODUÇÃO À LITERATURA FRANCESA: LEITURA DE TEXTOS I	FLM0234	-----	02
QUARTO SEMESTRE			
LÍNGUA LATINA II	FLC0141	-----	04
LÍNGUA FRANCESA II	FLM0131	FLM0130	04
INTRODUÇÃO À LITERATURA FRANCESA: LEITURA DE TEXTOS II	FLM0235	FLM0234	02
QUINTO SEMESTRE			
LÍNGUA FRANCESA III	FLM0480	FLM0131	04
LITERATURA FRANCESA I	FLM0232	FLM0235	02
VISÃO DIACRÔNICA DA LITERATURA FRANCESA I	FLM0454	FLM0235	02
SEXTO SEMESTRE			
LÍNGUA FRANCESA IV	FLM0481	FLM0480	04
LITERATURA FRANCESA II	FLM0233	FLM0235	02
VISÃO DIACRÔNICA DA LITERATURA FRANCESA II	FLM0455	FLM0454	02
SÉTIMO SEMESTRE			
LITERATURA DOS PAÍSES DE EXPRESSÃO FRANCESA I	FLM0238	-----	02
LÍNGUA FRANCESA V	FLM0330	FLM0481	04
ANÁLISES DA LÍNGUA E DOS TEXTOS I	FLM0482	FLM0481	04
O TEATRO FRANCÊS	FLM0485	FLM0235	02
A POESIA MODERNA	FLM0486	FLM0235	02
OITAVO SEMESTRE			
LITERATURA DOS PAÍSES DE EXPRESSÃO FRANCESA II	FLM0239	FLM0238	02
LÍNGUA FRANCESA VI	FLM0331	FLM0330	04
ANÁLISES DA LÍNGUA E DOS TEXTOS II	FLM0483	FLM0482	04
MONOGRAFIA	FLM0487	FLM0235	02
O ROMANCE MODERNO	FLM0488	FLM0235	02

OBSERVAÇÕES:

A)- Os alunos da Habilitação em FRANCÊS deverão cursar 96 (noventa e seis) créditos em disciplinas obrigatórias e 36 (trinta e seis) créditos em disciplinas optativas de livre escolha, entre as disciplinas oferecidas pelos Departamentos de Letras, totalizando 132 (cento e trinta e dois) créditos.

B)- Os alunos com Habilitação em FRANCÊS e PORTUGUÊS deverão cursar 144 (cento e quarenta e quatro) créditos em disciplinas obrigatórias das duas habilitações e 08 (oito) créditos em disciplinas optativas de livre escolha, entre as disciplinas oferecidas pelos Departamentos de Letras, totalizando 152 (cento e cinquenta e dois) créditos.

C)- Os alunos que não cursaram FLM0430/1-Introdução à Lingüística Francesa I/II deverão cursar FLM0482/3-Análise da Língua e dos Textos I/II, respectivamente.

D)- Os alunos que não cursaram FLM0334 – Escritura Lírica e Teatral deverão cursar FLM0485- O Teatro Francês e FLM0486 A Poesia Moderna e os que não cursaram FLM0335 – Poética Moderna deverão cursar FLM0487- Monografia e FLM0488- O Romance Moderno

ANEXO B - Programas das disciplinas

Introdução à Literatura Francesa I

Língua francesa I

Disciplina: FLM0235 - Introducao a Literatura Francesa : Leitura de Textos I

Créditos Aula: 2
Créditos Trabalho: 0
Carga Horária Total: 30 h
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/1991

Objetivos

Introduzir o aluno à leitura de textos literários em língua francesa. Nesse sentido serão propostas atividades que dêem aos alunos condições preliminares para distinguir diferentes tipos de textos literários, a organização das unidades textuais, algumas especificidades do fazer literário.

Docente(s) Responsável(eis)

70531 - Diva Barbaro Damato
27730 - Maria Cecília Queiroz de Moraes Pinto

Programa Resumido

Introduzir o aluno à leitura de textos literários em língua francesa por meio de atividades que dêem aos alunos condições preliminares para distinguir diferentes tipos de textos literários, a organização das unidades textuais, algumas especificidades do fazer literário.

Programa

Textos literários em língua francesa.

Avaliação

Método

Exercícios adequados aos vários textos propostos como: estudo dos processos retóricos da descrição, das estruturas narrativas, das normas do conto, da organização de um poema, etc.

Critério

Notas semestrais, baseadas em: participação nas aulas, realização de exercícios e provas.

Norma de Recuperação

(critérios de aprovação e época de realização das provas ou trabalho): Critérios: A recuperação nessa disciplina, em princípio, constará de um trabalho que deverá ser entregue até a primeira semana de aula.

Bibliografia

Textos literários em língua francesa abordados segundo a orientação teórica básica seguinte
ADAM, J-M - Langue et littérature. Paris, Hachette, 1991.
BERTRAND, D et FLOQUIN, Françoise - Littérature et enseignement. Paris, Le Français dans le Monde. no spécial, fev-mars 1988.
PEYTARD, J. et al. - Littérature et classe de langue. Paris, Hatier, 1982.
PEYTARD, J et MOIRAND, S - Discours et enseignement du français. Paris, Hachette, 1992.

Introdução à Literatura Francesa. Leitura de Textos 1

1º Semestre 2008

Profa. Responsável: Claudia Consuelo Amigo Pino

E-mail: hadazul@usp.br

Plantões: quartas-feiras, das 10:30 às 12:30hs/ terças-feiras, das 18 às 19:30horas

1. Objetivos

Oferecer ao aluno:

- um primeiro contato com alguns aspectos nucleares da história da cultura, da crítica e da literatura francesas.
- alguns instrumentos para compreensão e discussão de textos literários em língua francesa.

2. Metodologia

O curso será dividido em quatro núcleos temáticos de três aulas cada um, organizados cronologicamente. Nesses núcleos, serão abordados um aspecto da história francesa, um aspecto da crítica literária e uma análise de um texto literário. Em cada aula desses núcleos, os alunos deverão ler (ou ouvir) um texto em francês, o que permitirá introduzir pouco a pouco ferramentas para a compreensão da leitura nessa língua.

Nas aulas sobre história, os alunos deverão fazer um exercício de compreensão de um filme sobre o aspecto ou a época abordada. Nas aulas sobre a crítica francesa, os alunos farão um exercício de compreensão de um texto crítico da época mencionada ou sobre essa época. Nas aulas de análise, os alunos farão um exercício de compreensão e interpretação de um texto curto em francês.

3. Programa

		Núcleo	Aspecto abordado	Entregas
1	25/02	Apresentação		
2	03/03	Formação da França	História: o massacre de St Barthélemy	
3	10/03		Crítica: Relação oralidade/ escritura	
4	24/03	Lançamento na Livraria da Vila		
5	31/03		Análise: "Ballade des pendus", de François Villon	
6	07/04	A Revolução	História: o terror	
7	14/04		Crítica: A epidemia da leitura	
8	28/04		Análise: "L'Instituteur Philosophe", do Marquês de Sade	
9	05/05	Bases da França Moderna	História: L'affaire Dreyfus	Trabalho 1
10	12/05		Crítica: O manifesto do surrealismo	
11	19/05		Análise: "La Cravate et la Montre", de Guillaume Apollinaire	
12	02/06	A Revolução intelectual	História: Maio de 68	
14	09/06		Crítica: O estruturalismo	
13	16/06		Análise: "L'astrologie", de Roland Barthes	
14	22/06			Trabalho 2
15	29/06	Encerramento/ Entrega das notas		

4. Avaliação

A nota final será composta 40% pelas notas dos exercícios e 60% pelas médias das notas dos trabalhos.

Exercícios: Em cada aula, o aluno deverá fazer um exercício de compreensão de um texto, que deverá ser entregue, mas não terá nota. No final do curso, se o aluno tiver entregado de 10 a 12 exercícios de compreensão, ele terá nota 10. Se tiver entregado de 8 a 10, terá nota 8. Se tiver entregado de 6 a 8, terá nota 6, de 4 a 2, nota 4 e, de 1 a 2, nota 2.

Trabalhos: No final do módulo 2, os alunos deverão entregar um trabalho em grupos de 4 pessoas no máximo, sobre um poema de Villon ou sobre um conto de Sade.

No final do módulo 4, os alunos deverão entregar outro trabalho em grupo sobre um "caligramme" de Apollinaire ou uma "Mythologie", de Barthes.
Observação: o formato dos trabalhos é livre, pode ser desde uma peça teatral a um ensaio crítico, mas deve citar o texto literário-objeto em francês.

5. Bibliografia

Módulo 1:

Filme: **La reine Margot** (Patrice Chéreau, 1994)

Crítica: Paul Zumthor. **La lettre et la voix**. Paris: Seuil, 1987.

Obra Literária: François Villon. **Oeuvres Poétiques**. Paris : Flammarion, 1965.

Módulo 2:

Filme: **Danton** (Andrzej Wajda, 1983)

Crítica: Roger Chartier. **Histoire de la lecture dans le monde occidental**. Paris: Seuil, 2001.

Obra Literária: Marquis de Sade. **Historiettes, contes et fabliaux** (1788). <http://www.sade-ecrivain.com>

Módulo 3

Filme: **Le chien andalou** (Luís Buñuel, 1928)

Crítica: André Breton. **Manifestes du Surréalisme**. Paris: Gallimard, 1973.

Obra Literária: Guillaume Apollinaire. **Calligrammes**. Paris: Gallimard, 1966.

Módulo 4

Filme: **Mon oncle** (Jacques Tati, 1956)

Crítica: Gerard Genette. **Figures**. Paris: Seuil, 1966.

Obra literária: Roland Barthes. **Mythologies in Oeuvres Complètes**. Paris: Seuil, 2002.

ANEXO C - *Prologue*

POCKET CLASSIQUES

collection dirigée par Claude AZIZA

RABELAIS
EN POCKET CLASSIQUES

PANTAGRUEL, n° 6204

FRANÇOIS RABELAIS

GARGANTUA

*Traduction en français moderne,
préface et commentaires de
Marie-Madeleine FRAGONARD*

POCKET

NOTE SUR LA PRÉSENTE ÉDITION

Nous avons utilisé le texte de 1534, dont l'édition savante de référence est procurée par R. Calder et M. Screech chez Droz, 1970, auquel nous avons apporté quelques corrections, marquées par un astérisque.

La **traduction** est bien une traduction : elle perd une grande part des effets poétiques, dus aux décalages linguistiques et aux sonorités, une part aussi de la trulence ; il a bien fallu bricoler la traduction des calembours, mais nous n'avons pas pris d'autres libertés. Une adaptation en langue moderne équivalente aurait réclamé autant de notes probablement que le texte de base.

Ceci n'est pas une édition savante. Les notes sont volontairement restreintes pour ne pas occuper plus de place que le texte. Au demeurant, éclaircir bien des allusions, contestations et débats n'est possible que si on peut alléguer des textes plus clairs et (ou) un contexte plus connu que Rabelais lui-même, ce qui est douteux. Une bibliographie détaillée « en situation » invite à compléter ces manques.

GARGANTUA

LA VIE TRÈS HORRIFIQUE DU GRAND GARGANTUA,

PÈRE DE PANTAGRUEL,

JADIS COMPOSÉE PAR M. ALCOFRIBAS,

ABSTRACTEUR DE QUINTE ESSENCE.

Aux Lecteurs

Amis lecteurs, qui ce livre lisez,
Despoûillez vous de toute affection,
Et, le lisants, ne vous scandalisez :
Il ne contient mal ne infection.
Vray est qu'icy peu de perfection
Vous apprendrez, si non en cas de rire ;
Aultre argument ne peut mon cueur elire,
Voiant le duel qui vous mine et consume :
Mieux est de ris que de larmes escritre,
Pource que rire est le propre de l'homme.

VIVEZ JOYEUX.

Aux Lecteurs

Amis lecteurs, qui lisez ce livre,
Défaitez-vous de toute passion,
Et, en le lisant, ne vous scandalisez pas :
Il ne contient ni mal ni infection.
Il est vrai qu'ici vous n'apprendrez
Que peu de perfection, sinon sur le rire ;
Mon cœur ne peut choisir aucun autre sujet,
Quand je vois le deuil qui vous mine et consume :
Il vaut mieux écrire du rire que des larmes,
Parce que le rire est le propre de l'homme.

VIVEZ JOYEUX.

Prologue de l'auteur

Beuveurs¹ tresillustres, et vous, Verolés tresprecieux, — car à vous, non à aultres, sont dediez mes escriptz, — Alcibiades en un dialogue de Platon intitulé Le Bancquet, louant son precepteur Socrates, sans controverse prince des philosophes, entre aultres parolles le dict estre semblable es Silenes². Silenes estoient jadis petites boites, telles que voyons de present es boutiques des apothecaires, pinctes au dessus de figures joyeuses et frivoles, comme de harpies, satyres, oysons bridez, lievres cornuz, canes bastées, boucqs volans, cerfz limonniers et aultres telles pinctures contrefaites à plaisir pour exciter le monde à rire (quel fut Silene, maistre du bon Bacchus). Mais au dedans l'on reservoirait les fines drogues³ comme baulme, ambre gris, amomon, musc, zivette, pierreries et aultres choses precieuses. Tel disoit estre Socrates, parce que, le voyans au de hors et l'estimans par l'exteriore apparence, n'eussiez donné un coupeau d'oignon, tant laid il estoit de corps et ridicule en son maintien, le nez pointu, le regard d'un taureau, le visage d'un fol, simple en meurs, rustiq en vestemens, pauvre de fortune, infortuné en femmes, inepte à tous offices de la republique, tousjours riant, tousjours beuvant d'autant à un

1. Selon l'argumentaire usuel des textes comiques, il faut trouver un public destinataire, à qui le livre soit utile : à reconforter les malades, par exemple. Mais les buveurs ? L'éloge du vin comme source d'inspiration et parole quasi mystique est une constante de la réflexion sur l'inspiration du livre et partant, sur son déchiffrement. Voir plus loin : « Crochetastes vous une bouteille... »

Prologue de l'auteur

Buveurs très illustres, et vous, vérolés très précieux — car c'est à vous, non aux autres, que je dédie mes écrits —, Alcibiade, dans un dialogue de Platon intitulé Le Banquet, faisant l'éloge de son précepteur Socrate, sans contester le prince des philosophes, déclare entre autres choses qu'il est semblable aux Silènes. Les Silènes étaient jadis de petites boîtes, comme celles que nous voyons à présent dans les boutiques des apothicaires, sur lesquelles étaient peintes des figures drôles et frivoles : harpies, satyres, oisons bridés, lièvres cornus, canes bâties, boucs volants, cerfs attelés, et autres figures contrefaites à plaisir pour inciter les gens à rire (comme le fut Silène, maître du bon Bacchus). Mais à l'intérieur on conservait les drogues fines, comme le baume, l'ambre gris, l'amome, la civette, les pierreries et autres choses de prix. Alcibiade disait que Socrate leur était semblable, parce qu'à le voir du dehors et à l'évaluer par l'aspect extérieur, vous n'en auriez pas donné une pelure d'oignon, tant il était laid de corps et d'un maintien ridicule, le nez pointu, le regard d'un taureau, le visage d'un fou, le comportement simple, les vêtements d'un paysan, de condition modeste, malheureux avec les femmes, inapte à toute fonction dans

2. Cet éloge de Socrate n'est pas emprunté directement à Platon, mais aux *Adages* d'Érasme : voir dossier, p. 467.

3. Les épices venues d'Orient sont des produits de luxe, et aussi de soin, de même que les pierres précieuses qu'on consomme en poudre.

chacun, tousjours se guabelant, tousjours dissimulant son divin sçavoir. Mais, ouvrans ceste boîte, eussiez au dedans trouvé une celeste et imprecciable drogue : entendement plus que humain, vertus merveilleuse, courage invincible, sobresse non pareille, contentement certain, assurance parfaite, desprisement incroyable de tout ce pourquoy les humains tant veignent, courent, travaillent, navigent et bataillent.

A quel propos, en vostre avis, tend ce prelude et coup d'essay ? Par autant que vous, mes bons disciples, et quelques autres folz de sejour, lisans les joyeux tiltres d'aulcuns livres de nostre invention, comme Gargantua, Pantagruel, Fessepinthe, La dignité des braguettes, Des poys au lard cum commentto, etc.¹, jugez trop facilement ne estre au dedans traicté que moquerie, folateries et menteries joyeuses, veu que l'enseignement exterieur (c'est le tiltre) sans plus avant enquerir est communement repceu à derision et gaudisserie. Mais par telle legiereté ne convient estimer les œuvres des humains. Car vous mesmes dictez que l'habit ne fait point le moine, et tel est vestu d'habit monachal, qui au dedans n'est rien moins que moine, et tel vestu de cappe Hispanole, qui en son courage nullement affiert à Hispanie. C'est pourquoy fault ouvrir le livre et soigneusement peser ce que y est deduict. Lors congnoistrez que la drogue dedans contenue est bien d'autre valeur que ne promettoit la boîte ; c'est à dire que les matieres icy traictées ne sont tant folastres comme le tiltre au dessus pretendoit.

Et, posé le cas qu'on sens literal² vous trouvez matieres assez joyeuses et bien correspondentes au nom, toutesfois pas demourer là ne fault, comme au chant

l'État ; et tousjours riant, trinquant avec chacun, tousjours se moquant, toujours cachant son divin sçavoir. Mais, en ouvrant cette boîte, vous y auriez trouvé une celeste et inappréciable drogue : une intelligence plus qu'humaine, une force d'âme merveilleuse, un courage invincible, une sobriété sans égale, une égalité d'âme sans faille, une assurance parfaite, un détachement incroyable à l'égard de tout ce pour quoi les humains veillent, courent, travaillent, naviguent et bataillent.

A quoi tend, à votre avis, ce prélude et coup d'essai ? C'est que vous, mes bons disciples, et quelques autres fous oisifs, en lisant les joyeux titres de quelques livres de notre invention, comme Gargantua, Pantagruel, Fessepinte, La Dignité des braguettes, Des poys au lard avec commentaire, etc., vous pensez trop facilement qu'on n'y traite que de moqueries, folâtreries et joyeux mensonges, puisque l'enseigne extérieure (c'est le titre) est, sans chercher plus loin, habituellement reçue comme moquerie et plaisanterie. Mais il ne faut pas considérer si légèrement les œuvres des hommes. Car vous-mêmes vous dites que l'habit ne fait pas le moine, et tel est vêtu d'un froc qui au-dedans n'est rien moins que moine, et tel est vêtu d'une cape espagnole qui, dans son courage, n'a rien à voir avec l'Espagne. C'est pourquoy il faut ouvrir le livre et soigneusement peser ce qui y est traité. Alors vous reconnaîtrez que la drogue qui y est contenue est d'une tout autre valeur que ne le promettait la boîte : c'est-à-dire que les matières ici traitées ne sont pas si folâtres que le titre le prétendait.

Et en admettant que le sens littéral vous procure des matières assez joyeuses et correspondant bien au titre,

doute le texte de Pierre Lombard (abrégé P. L^{ard}) et ses commentaires, base des études théologiques.

2. Sur la hiérarchie des lectures, voir la préface. Le chant des Sirènes capte tellement l'attention des navigateurs qu'ils se laissent dériver vers les rochers et se noient ; allusion à *L'Odyssée*, cet épisode est peint dans la galerie de François 1^{er} à Fontainebleau.

☞ Voir *Au fil du texte*, p. XI.

1. Référence, comme dans la préface de *Pantagruel*, à la tradition des livres populaires. Ces titres néanmoins sont disparates : Fessepinte est peut-être un autre géant, son nom signifie Buveur ; *La Dignité des Braguettes* est encore mentionné comme ouvrage d'Alcofrybas au chapitre VII ; *Des poys au lard* figure dans *Pantagruel*, dans la merveilleuse bibliothèque de Saint-Victor : il vise sans

des Sirenes, ains à plus hault sens interpreter ce que par adventure cuidiez dict en guaieté de cuer.

« Redusez à memoire la contenance qu'aviez. Mais veistez vous oncques chien rencontrant quelque os medullaire ? C'est, come dict Platon, li. 2. de Rep.¹, la bestie du monde plus philosophe. Si veu l'avez, vous avez peu noter de quelle devotion il le guette, de quel soing il le garde, de quel ferveur il le tient, de quelle prudence il l'entomme, de quelle affection il le brise, et de quelle diligence il le sugce. Qui l'induict à ce faire ? Quel est l'espoir de son estude ? Quel bien y pretendt il ? Rien plus q'un peu de mouelle. Vray est que ce peu plus est delicieux que le beaucoup de toutes aultres, pource que la mouelle est aliment elabouré à perfection de nature, comme dict Galen, 3. Facu. natural., et 11. De usu partu.

A l'exemple d'icelluy vous convient estre saiges², pour fleurir, sentir et estimer ces beaux livres de haute gresse, legiers au prochatz et hardiz à la rencontre. Puis, par curieuse leçon et meditation frequente, rompre l'os et sugger la substantifique mouelle — c'est à dire, ce que j'entends par ces symboles Pythagoriques — avecques espoir certain d'estre faictz escors et preux à ladicte lecture. Car en icelle bien aultre goust trouverez et doctrine plus absconce, que vous revelera de tresaultz sacremens et mysteres horrificques, tant en ce que concerne nostre religion que aussi l'estat politicq et vie oeconomique.

1. Les références des titres sont toujours abrégées dans les travaux érudits, selon un code simple : L. ou li. ou lib. = liber ou libri ; cap. ou C. = chapitre ; les titres ou les intitulés de lois sont représentés par leurs premiers mots abrégés. Les noms d'auteurs sont tantôt en forme originelle, tantôt adaptés en français. Les chiffres sont arabes ou romains. Platon, li. 2 se comprend Platon, au second livre du traité *De la république*. Plus loin, Galien, au 3^e livre *Des facultés*

il ne faut pourtant pas s'y arrêter, comme au chant des sirènes, mais interpreter à plus hault sens ce que hasard vous croyiez dit de gaieté de cuer.

Avez-vous jamais croché une bouteille ? canaille ! souvenez-vous de la contenance que vous aviez. Mais avez-vous jamais vu un chien rencontrant quelque os à mouelle ? C'est, comme dit Platon au livre II de la République, la bête la plus philosophe du monde. Si vous l'avez vu, vous avez pu noter avec quelle dévotion il guette son os, avec quel soin il le garde, avec quelle ferveur il le tient, avec quelle prudence il l'entame, avec quelle passion il le brise, avec quel zèle il le suce. Qui le pousse à faire cela ? Quel est l'espoir de sa recherche ? Quel bien en attend-il ? Rien de plus qu'un peu de mouelle. Il est vrai que ce peu est plus délicieux que le beaucoup d'autres produits, parce que la mouelle est un aliment élaboré selon ce que la nature a de plus parfait, comme le dit Galien, au 3^e livre Des Facultés naturelles et au 11^e de L'Usage des parties du corps.

A son exemple, il vous faut être sages pour humer, sentir et estimer ces beaux livres de haute gresse, légers à la poursuite et hardis à l'attaque. Puis, par une lecture attentive et une méditation assidue, rompre l'os et sucer la substantifique mouelle, c'est-à-dire — ce que je signifie par ces symboles pythagoriciens — avec l'espoir assuré de devenir avisés et vaillants à cette lecture. Car vous y trouverez une bien autre saveur et une doctrine plus profonde, qui vous révélera de très hauts sacremens et mystères horribles, tant sur notre religion que sur l'état de la cité et la gestion des affaires.

naturelles et 11^e livre *De l'usage des parties (du corps)*. Ces notations abrégées sont normales pour le lecteur érudit, mais provoquent une difficulté de lecture et quelques absurdités par leur fragmentation qui perd tout sens et ressemble au latin crachoté de Janotus, cf. chap. XIX.

2. Un chien de chasse est sage quand il a du flair.

Croiez vous en vostre foy qu'onques Homere¹, escrivent l'Iliade et l'Odyssée, pensast es allegories lesquelles de luy ont beluté Plutarque, Heracleides Ponticq, Eustatie et Phornute, et ce que d'iceulx Politian a desrobé ? Si le croiez, vous n'approchez ne de pieds ny de mains à mon opinion, qui decrete icelles aussi peu avoir esté songées d'Homere que d'Ovide en ses Metamorphoses les sacremens de l'Evangile, lesquelz un Frere Lubin², vray croquelardon, s'est efforcé demonstrier, si d'adventure il rencontreroit gens aussi folz que luy, et (come dict le proverbe) couvercle digne du chaudron.

Si ne le croiez, quelle cause est, pourquoy autant n'en ferez de ces joyeuses et nouvelles chroniques, combien que, les dictant, n'y pensasse en plus que vous, qui par adventure beviez comme moy ? Car, à la composition de ce livre seigneurial, je ne perdiz ny employay onques plus, ny aultre temps que celluy qui estoit estably à prendre ma refecton corporelle, sçavoir est, beuvant et mangeant. Aussi est ce la juste heure d'escrire ces hautes matieres et sciences profondes, comme bien faire sçavoit Homere, paragon de tous philologes, et Ennie, pere des poëtes latins, ainsi que tesmoigne Horate, quoy q'un malautru ait dict que ses carmes sentoient plus le vin que l'huile³.

Autant en dist un tirelupin de mes livres ; mais bren pour luy ! L'odeur du vin, ô combien plus est friant, riant, priant, plus celeste et delicieux que d'huile ! Et prendray autant à gloire qu'on die de moy que plus en vin aye despendu que en huyle, que feist Demosthenes, quand de luy on disoit que plus en huyle que en vin despendoit. A moy n'est que honneur et gloire d'estre

1. Les grands ouvrages de l'Antiquité sont le support de nombreuses interprétations, paternes, puis chrétiennes, multiplement recopiées. Homère, premier des poètes, en particulier : *L'Odyssée* passe pour une allégorie des vicissitudes de la vie humaine. À la liste des commentateurs anciens, Rabelais ajoute un commentateur moderne, Politien, vedette de la cour de Laurent le Magnifique à Florence, et une gloire de l'humanisme.

Croyez-vous sincèrement que jamais Homère, en écrivant *L'Iliade* et *L'Odyssée*, ait pensé aux allégories qu'y ont bricolées Plutarque, Héraclide du Pont, Eustathe et Phornute, et à ce que Politien leur a volé ? Si vous le croyez, vous n'approchez ni des pieds ni des mains de mon opinion, qui certifie qu'Homère a aussi peu songé à ces allégories qu'Ovide dans ses *Metamorphoses* aux mystères de l'Evangile, quoiqu'un certain Frère Lubin, vrai croquelardon, se soit efforcé de les y montrer, au cas où il rencontrerait des gens aussi fous que lui et, comme dit le proverbe, couvercle digne du chaudron. → *Si vous ne le croyez pas, quelle est la raison pour laquelle vous n'en ferez pas autant de ces joyeuses et nouvelles Chroniques, quoique, en les dictant, je n'y aie pas pensé plus que vous, qui peut-être buviez comme moi ? Car, pour composer ce livre seigneurial, je n'ai jamais perdu ni consacré plus long ni autre temps que celui qui était fixé pour ma réfection corporelle, c'est-à-dire pour boire et manger. Aussi est-ce le bon moment pour écrire sur ces hautes matières et sciences profondes, comme le savaient bien faire Homère, modèle de tous les philologues, et Ennius, père des poètes latins, ainsi qu'en témoigne Horace, quoiqu'un malotru ait dit que ses poèmes sentaient plus le vin que l'huile.*

C'est aussi ce que dit un tirelupin de mes livres, mais je l'emmerde ! L'odeur du vin est ô combien plus friande, riante, priante, plus céleste et délicate que celle de l'huile ! Et je serai aussi fier qu'on dise de moi que j'ai plus dépensé en vin qu'en huile, que l'était Démosthène quand on disait de lui qu'il dépensait plus en huile qu'en vin. Pour moi il n'y a qu'honneur et

je l'emmerde ! L'odeur du vin est ô combien plus friande, riante, priante, plus céleste et délicate que celle de l'huile ! Et je serai aussi fier qu'on dise de moi que j'ai plus dépensé en vin qu'en huile, que l'était Démosthène quand on disait de lui qu'il dépensait plus en huile qu'en vin. Pour moi il n'y a qu'honneur et

2. Pierre Lavin, un dominicain, a essayé de faire des *Metamorphoses* une série d'allégories des mystères chrétiens.

3. L'huile est bien sûr destinée à la lampe, et mesure le caractère studieux des auteurs qui travaillent même la nuit, à moins, opinion inverse, qu'elle ne mesure les efforts de tâcherons peu doués. Encore un adage qu'Érasme a commenté.

dict et réputé bon gaultier et bon compagnon, et en ce nom suis bien venu en toutes bonnes compagnies de Pantagruelistes. A Démosthenes fut reproché par un chagrin que ses Oraisons sentoyent comme la serpillière d'un hord et sale huilier. Pourtant, interprétez tous mes faictz et mes dictz en la perfectissime partie ; ayez en reverence le cerveau caseiforme qui vous paist de ces belles billes vezées, et, à vostre povoyr, tenez moy tousjours joyeux.

Or esbaudissez vous, mes amours, et guayement lisez le reste, tout à l'aise du corps et au profit des reins ! Mais escoutaz, vietzdazes, — que le maulubec vous trousse ! — vous soubvieigne de boyre à my pour la pareille, et je vous plegeray tout ares metys.

gloire à être dit et réputé joyeux luron et bon compagnon, et à ce titre je suis bienvenu en toutes compagnies de Pantagruelistes ; Démosthène, un grincheux ? lui a reproché que ses Discours avaient l'odeur d'un tablier de marchand d'huile crasseux. Pour cette raison, interprétez tous mes faits et dits en la meilleure part ; révèrez le cerveau fromageux qui vous nourrit de ces belles billes vezées, et si vous le pouvez, tenez-moi tousjours pour joyeux.

Or donc réjouissez-vous, mes amours, lisez gaiement le reste, pour l'agrément du corps et le profit des reins ! mais écoutez, couillons, — ou que le chancre mou vous ronge ! — souvenez-vous de boire à ma santé, et je vous en promettrai autant.

ANEXO D - Prólogo

PRÓLOGO DO AUTOR

Ilustríssimos bebedores, e vós, preciosíssimos galicados, de vez que a vós, e não a outrem, são dedicados os meus escritos: Alcibiádes, no diálogo de Platão intitulado *O Banquete*, ao louvar o seu preceptor Sócrates, sem controversia príncipe dos filósofos, entre outras palavras, diz ser este semelhante aos silenos. Silenos eram, outrora, umas caixinhas, como essas que vemos atualmente nas lojas dos boticários, que traziam pintadas, em cima, umas figuras alegres e frívolas, tais como harpias, sátiros, gansinhos bridados (2), lebres cornudas, patas albardadas, bodes vo-lantes, veados atrelados e outras engraçadas figuras imaginadas para provocar o riso: tal foi Sileno, mestre do bom Baco. Mas, por dentro, reservavam-se finas drogas, como bálsamo, âmbar-cinzeno, amônia, musgo, almíscar, jóias e outras coisas preciosas. Assim dizia ele ser Sócrates: com efeito, vendo-o por fora e julgando-o pela aparência exterior, não dariéis por ele uma rodela de cebola,

de tal maneira era feio de corpo e ridículo de porte, o nariz pontudo, olhar de touro, expressão de louco, sim-
ples de costumes, rusticamente vestido, pobre de fortuna,
infeliz com as mulheres, incapaz para todos os misteres
da república, sempre rindo, sempre divertindo os outros,
sempre zombando, sempre dissimulando o seu divino sa-
ber. Ao abirdes, porém, uma dessas caixas, dentro encon-
tráveis celeste e inapreciável droga, entendimento mais que
humano, virtude maravilhosa, coragem invencível, sobre-
dade incomparável, contentamento certo, ânimo perfeito,
incrível desprezo de tudo aquilo por que os homens tanto
velam, correm, trabalham, navegam e combatem.

A que propósito vem, em vossa opinião, esse prelúdio
e ensaio? É que vós, meus bons discípulos e alguns outros
loucos de folga, ao lerdos os alegres títulos de certos livros
de nossa invenção, como *Gargantua*, *Pantagruel*, *A Dig-
nidade das Braguilhas*, *Lombo com Ervilha* (cum commen-
to), etc., podereis julgar, com demasiada facilidade, que
o conteúdo se resume em zombarias, galhofas e divertidas
patranhas, porque o aspecto exterior, isto é, o título, sem
maiores indagações, costuma ser motivo de riso e de tro-
ça. Mas, não é com tal leviandade que devem julgar-se
as obras dos homens, pois vós próprios dizeis que o hábi-
to não faz o monge: pode alguém vestir o hábito monacal
sem nada ter de monge, e pode alguém vestir uma capa
espanhola sem nada ter a sua coragem que ver com a Es-
panha? Eis por que é preciso abrir o livro e pesar cuidado-
samente o que expõe. Certificar-vos-eis, então, de que a
droga dentro contida é de valor bem diverso do que o
promete o rótulo, isto é, de que as matérias tratadas não
são tão néscias como o pretende o título. 7

Tomando a coisa à letra, encontrareis assuntos bem jo-

cosos, que correspondem exatamente ao nome; mas, é pre-
ciso não parar, como no canto das Sereias, e sim interpre-
tar em sentido mais elevado o que porventura julgardes
dito com intenção de fazer pilhéria.

Abri, pois, vossas garrafas! Puf! Reduzi à memória a
vossa continência! Já vistes um cão que depara um osso
medular? Trata-se, como diz Platão, *lib. II De Rep.*, do
animal mais filosófico do mundo. Se o vistes, deveis ter
notado com que devoção ele o olha, com que cuidado
o guarda, com que fervor o segura, com que prudência
o rói, com que afeição o quebra, com que diligência o
chupa. Que o induz a isso? Que espera do seu esforço?
Que bem pretende? Nada mais do que um pouco de tuta-
no. É verdade que esse pouco é mais delicioso do que o
muito de todos os outros, porque o tutano é um alimento
elaborado com perfeição pela natureza, como diz Gale-
no (3), *III, Facult. Nat.*, e *XI, De Usu Partium*.

A exemplo dele, também vos convém ser avisados, para
cheirar, sentir e estimar belos livros de alto valor, fáceis
de procurar e difíceis de encontrar, e depois, por curiosa
licção e meditação freqüente, quebrar o osso e sugar o subs-
tântico tutano. Eis o que entendo por esses símbolos pi-
tagóricos, com a esperança certa de estardes preparados
e avisados para a referida leitura. Nesta achareis gosto
bem diverso e doutrina mais absconsa, a qual vos revelará
altíssimos sacramentos e mistérios horríficos, tanto no que
concerne à nossa religião como ao estado político e à vida
econômica.

Acreditais, então, em vossa fé, que Homero, ao escre-
ver a *Iliada* e a *Odisséia*, tenha pensado nas alegorias que
lhe emprestaram Plutarco (4), Heráclides do Ponto (5),
Eustácio (6), Fornuto (7), e que destes roubou Poliziano

(8)? Se acreditais, muito longe estais da minha opinião, pois acho que tais alegorias tanto poderiam ter sido imaginadas por Homero como por Ovídio, em suas *Meta-morfoses*, o foram os sacramentos do Evangelho, que certo frade Lubin, verdadeiro filante, se esforçou por demonstrar, se porventura encontrasse alguém tão parvo quanto ele e, como diz o provérbio, "tampa digna do caldeirão".

Se não acreditais, por que não fazeis o mesmo em relação a estas alegres e novas crônicas, se bem que eu, ao ditá-las, só tenha pensado em vós, que talvez estivésseis bebendo como eu? De fato, na composição deste livro se- nhoril, não perdi nem empreguei mais do que o tempo estabelecido para tomar minha refeição corporal, a saber: comer e beber. Eis precisamente a hora de escrever sobre esses altos assuntos e ciências profundas, como tão bem o sabiam fazer Homero, modelo de todos os filólogos, e Eníio (9), pai dos poetas latinos, segundo o testemunha Horácio, embora um maroto tenha dito que as suas *Odes* cheiravam mais a vinho do que a azeite.

O mesmo disse um tratante dos meus livros; mas, merda para ele! Oh! como o cheiro do vinho é mais esquisito, agradável, convidativo, celeste e delicioso que o do azeite! E terei tanta glória, a dizer-te de mim que usei mais vinho do que azeite, quanto Demóstenes (10), quando dele se disse que usava mais azeite do que vinho. Por mim, só terei honra e glória ao ser chamado de viveedor e bom companheiro, pois com tal conceito tenho sido bem recebido em todas as boas rodas de pantagruelistas. Quanto a Demóstenes, foi censurado porque as suas orações fedi- am como o avelal de um sujo e repugnante azeiteiro.

Interpretai, pois, todos os meus atos e palavras da ma- neira mais perfeita, tendo em conta o cérebro caseiforme

que vos nutre com estas belas parvoíces. E, tanto quanto puderdes, (conservai-vos sempre alegres)

Agora, meus amores, diverti-vos e lede alegremente o resto, para satisfação do corpo e em proveito dos rins. Mas, escutai, pedaços de asno (a úlcera vos corroa!): lembrai-vos de beber também à minha saúde, que a isso vos provocarei em seguida.

ANEXO E - Transcrição das reuniões

TRANSCRIÇÃO DAS REUNIÕES

1ª Reunião

M: Estou gostando de ouvir essas histórias porque uma das coisas que eu gostaria era conhecer vocês e conhecer as motivações. Eu estava conversando um pouquinho com L3 e ela estava me contando como é que ela chegou ao francês, que foi um interesse prévio, um interesse anterior até a faculdade de Letras, que foi até a razão pela qual você optou pelas Letras, e depois você ficou na maior tensão por causa do ciclo básico, se ia conseguir no ranqueamento, e conseguiu, e com terrorismos e afins, isso é uma coisa que não havia antes e aí eu queria conhecer também um pouco... Eu estou vendo que o L1 e L2 são bibliófilos também, são ratos de sebo, conheço bem a espécie, e o L5, como é que foi L5?

L5: Assim, eu não pensava em fazer Letras no começo, eu mudei para vários cursos, pensei em Direito, História... Direito era a minha primeira opção, porque eu queria ganhar dinheiro... Daí depois eu vi que não era o mais importante. E assim, eu sempre gostei de... No ensino médio, de literatura, mas nunca tinha pensado nisso para minha vida, tipo, de levar para esse lado, para ser professor ou ser estudioso, daí quando eu desencanei de ser rico, sabe, vai ser difícil mesmo, daí eu mudei para Letras. E o francês, assim, eu sempre gostei de poetas franceses, eu nunca pensei, tipo, eu não entrei na Letras já querendo fazer francês. Daí passou um mês assim, pensei nas várias possibilidades, daí eu falei assim: ah, como eu sempre gostei de francês acho que eu vou, eu sempre pensei em fazer tradução também, quando eu comecei, daí eu falei assim: "ah, vou pegar o francês para começar". Daí, eu comecei a fazer um curso de francês na Filosofia para adiantar alguma coisa, para ver se era isso que eu gostava mesmo, daí como eu vi que tipo...

M: Isso no ciclo básico, no primeiro ano?

L5: Isso no ciclo básico, eu já comecei junto...

M: Tá...

L5: Daí eu entrei assim um pouco para adiantar porque era quase certeza, mas também para ver, porque às vezes eu podia entrar e, sei lá, e ser uma coisa que eu não gostava. Daí eu gostei e tal, e fiquei com a idéia fixa e vim para cá. Mas mais para literatura e para tradução mesmo, eu pretendo fazer outras línguas depois, mas não são... Acho que o francês é o mais importante... Rimbaud, Baudelaire...

M: E como é que é a literatura, Rimbaud, Baudelaire, literatura para você, o que você lê, além do que seja obrigação aqui na faculdade, como é que é a sua relação com...

L5: É, ultimamente eu tenho lido pouco, porque eu tenho pouco espaço mesmo...

M: Você tem muita coisa para ler aqui...

L5: É, e eu tenho fugido um pouco do francês, tenho lido muito russo, assim...

M: Ah, legal...

L5: Mas principalmente poesia eu pego muito Rimbaud, Baudelaire, que eu gosto bastante, mas por enquanto... Eu li um pouco também o Flaubert, que foi uma leitura obrigatória, acho que a L3 fez também, o L1, mas eu não tinha muito o costume de ler esses do século XIX, do Realismo, eu não tinha muito costume, era mais Simbolismo mesmo... Mas eu tenho muito interesse de pegar...

M: E você já teve a curiosidade de ir pro Rimbaud e pro Baudelaire em francês, ou você...

L5: Já...!

M: Já...

L5: Muito difícil!

M: Difícil...

L5: Muito difícil...

M: Legal, essa parte me interessa!

L5: Mas foi uma experiência bem legal, porque tem um livro que... "A temporada no Inferno", acho que todo mundo já havia conhecido, em português eu peguei umas traduções, eu gostei bastante, mas quando eu fui pro francês, eu já estava conseguindo ler um pouco, foi uma experiência totalmente nova, assim, a sonoridade, tem muita coisa que dá para apreender assim que... Mas acho que eu li umas duas páginas e desisti...

M: Então, é literatura... E eu vejo que você está lá anotando tudo, você na aula de língua está bastante atento... Como está a aprendizagem da língua?

L5: Ah, assim, como eu comecei a fazer antes, eu tenho várias manias minhas assim, por isso que eu anoto bastante e tal... Sempre que eu vejo um texto também eu procuro no dicionário e coloco no papel, eu tenho umas coisas meio estranhas assim...

M: É você que traduz tudo?

L5: Não...

M: Ah, quem é, é você, é o L2? Não, tem um que traduz tudo... Eu vejo uns textos da Claudia, nos exercícios, alguém que traduz tudo, assim, com uma letra linda.

L2: Ah, não sou eu não!

M: Ah, a letra linda não sou eu! E você, L2, conta a sua história agora...

L2: [...] Antes, na verdade, eu fazia técnico em química, eu nem pensava em fazer francês. Eu sei que acabou, eu fiz estágio aqui na USP mesmo, no Instituto de Química, gostei, depois fui para indústria, não gostei, aí desisti, aí depois eu comecei a fazer francês, mas até então eu nem sei se eu já começava a ler...

M: Mas espera um pouquinho, você foi fazer francês fora das Letras, fora da USP...

L2: É...

M: Você foi fazer cursos como o L5, como a L3, fora do...

L2: Bem fora... É... Centro de línguas...

M: Centros de línguas estaduais, por exemplo...

L2: Isso, exatamente...

M: Tá, legal.

L2: Eu sei que tive contato com a língua e gostei. Depois, eu sei que chegou uma época em que eu me revolttei, não queria mais fazer faculdade, tentava bolsa e não conseguia nada, enfim, aí eu comecei a fazer cursos de oficinas de literatura, porque aí eu comecei a escrever, aí eu comecei a tomar gosto, aí anos depois, sei lá, quase cinco anos depois desses cursos, eu decidi fazer Letras. Aí dentro desses cursos que eu fazia, acabava conhecendo muitos autores, aí desses autores todos que eu conheci, assim, não tem uma literatura específica que eu lia, mas eu gostei muito dos franceses contemporâneos... É, geralmente eu li muito escritores modernos ou contemporâneos, e eu tive contato com a Marguerite Duras... Aí eu gostei, aí depois eu conheci o Jacques Roubaud, também

gostei muito, aí quando eu cheguei aqui, quando eu entrei na Letras, eu já estava entre Francês e Lingüística. Só que aí depois eu descobri que Lingüística oferece as matérias todas optativas, aí optei pelo francês.

M: E na Lingüística, do que você gosta?

L2: É com literatura. Depois eu vi que na verdade o que eu... É que assim, depois que eu vi... Teve a Semana da Letras e todas as explicações, eu vi que na verdade não é que eu gostava de Lingüística, eu gostava dessa parte da Lingüística comunicada com a Literatura... aí eu comecei a fazer isso e russo de manhã. Estou fazendo as duas...

M: Como? Duas graduações?

L2: Não, as de russo eu estou fazendo como optativa.

M: Interessante isso, a L3 leu muitos autores russos no curso de Introdução aos Estudos Literários. Claro que, assim, a relação França e Rússia não é nenhuma surpresa a Rússia tem uma tradição francófona muito forte, mas o que eu acho surpreendente é essa relação nas Letras aqui em 2008 que... Eu não percebia a essa relação na minha formação aqui. L1?

L1: Bom, eu comecei como técnico em informática. Daí eu estava numa época... Bom, a minha vida foi bastante conturbada, mas teve uma época em que eu fui professor de informática, aí eu resolvi que eu queria ser professor...

M: Ah, que legal!

L1: Mas não de informática! Pois é, mas a relação com alunos assim eu gostei muito mesmo, eu me dei muito bem e de literatura eu sempre gostei mesmo assim, sempre fez parte da minha vida, sempre foi algo em que eu sempre me destaquei na classe, que eu fiz sempre escola pública, a vida toda e eu tive muita sorte de pegar uns professores ótimos assim que, mesmo sendo obrigado a ler muita coisa, mas fez a gente despertar para esse mundo, para esse mundo de leitura, porque na minha casa, os meus pais não têm formação nenhuma, não têm acesso a livros, a essas coisas. Daí, então, eu falei: “bom, vou fazer Letras. Mas isso foi em 2003, eu tinha 23 anos ainda”. Daí eu tive que trabalhar, fazer um monte de coisa, até que em 2007 deu certo, eu falei: “agora eu faço faculdade; vai ser Letras”. A língua de habilitação eu ainda não sabia qual, que eu gosto muito de literatura brasileira mesmo. Então como eu já sabia que ia fazer brasileira de qualquer forma, a opção da língua estava meio difícil de escolher, tanto que eu fiz cursos de alemão, fiz curso de italiano, fiz... mas tudo básico, só para eu ter contato. Daí, acho que como todo mundo aqui, inclusive os que foram para área de russo, tiveram aula com o professor Samuel Titan, ele traduziu...

M: Flaubert.

L1: Flaubert... Daí, eu falei: “bom, agora é hora de escolher, qual língua que eu vou”, porque eu também já estava pensando muito no espanhol, porque a literatura hispânica me encantou bastante. Daí, eu falei: “bom”; a gente tinha a opção de fazer trabalho sobre russos, sobre franceses, sobre o que mais... sobre o Poe, o inglês... daí, eu falei: “não, já que eu gosto de francês, então eu vou fazer o trabalho, se eu for bem nesse trabalho, é um sinal”. E era assim, dos trabalhos era um pouco mais complicado, porque os outros eram contos, e no caso Flaubert era *Madame Bovary*, que é um romance... Eu falei: “não, é a prova de fogo, se eu conseguir fazer isso aqui, daí eu sei que eu vou estar pronto”. Daí, eu fiz o trabalho da *Madame Bovary*, relativamente bem, tirei 8,5, fiquei feliz, então, ah, é isso mesmo o que eu quero!

M: Quer dizer, então, que há uma relação direta, no caso, entre IEL e a escolha da língua?

L1: Pelo menos para quem já estava inclinado para essa parte de literatura...

M: Se definiu ali. No caso da L3, é que é anterior, que já é uma história de amor anterior L3?

L3: Mas eu acho que se eu tivesse que escolher aqui dentro, eu escolheria o francês.

M: Teria sido o francês...

L3: É, eu ficaria em dúvida entre o francês e o russo e ia acabar escolhendo francês...

M: E a L4?

L4: Ah, eu acho a minha história bem maluca também!

M: Bem-vinda ao clube! [risos]

L4: Eu fiz Letras aqui, fiz espanhol, sou professora de espanhol já há mais de dez anos. É um casamento bem estável, mas eu decidi ter essa aventura fora do meu casamento [risos]! Eu estou gostando bastante da ...

M: Da diversificação...

L4: É, eu estou gostando bastante, eu não quis continuar no Espanhol, assim, eu não quis fazer uma carreira acadêmica no Espanhol. Eu até cheguei a fazer, eu fiz o mestrado, mas depois eu não quis continuar, fazer o doutorado, porque na verdade eu não me encontrei no meu tema e para mim não foi uma experiência...

M: Seu tema, desculpe eu te interromper, foi em Língua ou Literatura?

L4: Foi na área de Língua, mas eu acho que não foi uma experiência assim muito feliz, meu mestrado, pelo menos para mim. Assim, para mim, as pessoas, muita gente gostou, mas eu fiquei... no dia da minha defesa, eu fiquei muito... é, eu estava infeliz... com o tema, com a defesa... com tudo. Então eu decidi que eu não iria continuar a fazer um doutorado com aquele tema, eu desisti do tema e... eu sempre gostei muito de literatura. Na verdade, eu adoro a literatura espanhola, e... literatura e teatro, ... eu estava com vontade de fazer russo por causa do teatro, que foi uma das opções, eu estava até lendo um... estou lendo, Dostoiévski, dei uma parada, mas... e aí estava encantada, pensei, o russo era uma das opções, e decidi pelo francês também porque eu acho que desde a graduação, eu acho que quando você faz Letras, mesmo fazendo Língua Portuguesa, você vai estar em contato com os autores franceses, com a literatura francesa, então acho que eu já tinha, desde o primeiro curso de Letras, essa vontade de fazer francês. Ficou assim, quem sabe um dia e eu acho que esse dia chegou.

M: Já a L3 tem um pendor maior para Língua, ela estava comentando, antes de vocês chegarem, que se vê mais trabalhando com Língua, mas como é o lugar da literatura nesse contexto? Isso não significa não gostar de Literatura...

L3: Não, não...!

M: Até porque se não gostasse de literatura, talvez nem viesse aqui na sexta à tarde, faria outra coisa!

L3: Não, eu gosto bastante da literatura, mas eu gosto da literatura como... uma relação íntima, não sei, eu gosto de ler pelo prazer, enfim... e de repente estudar com a teoria literária, enfim, o livro vai perdendo um pouco a graça... Hoje, talvez amadurecendo com o curso, não sei, então... eu falo assim, para frente, seguindo como carreira, eu me vejo mais voltada à língua e deixo a literatura no lugar de prazer só e não de trabalho. Eu amo ler, mas "você deve ler!", aí perde já... É, e apesar da professora Cláudia falar que é toda uma questão de propaganda esse negócio de achar a língua bonita, eu acho o francês lindo!

L4: É, eu também!
[Muitas manifestações de acordo]

L4: Eu queria falar sobre isso, porque assim, eu tenho com a literatura, eu acho isso maravilhoso, porque, eu queria falar sobre isso, que eu acho que a gente tem essa questão muito subjetiva com o idioma, eu dou aula de espanhol, então eu acho assim: se o aluno não achar bonito, não tiver umas questões subjetivas, não são objetivas, são algo afetivo também.

M: Que ultrapassa a necessidade?

L4: Exato, que ultrapassa, porque aquele que chega lá assim “ah, eu vou aprender espanhol porque espanhol todo mundo fala”, porque é a língua franca agora, é a segunda língua, mas quando ele vem com essa idéia, não dura, ele fica num nível, depois passa para o outro, depois começa a ficar para ele algo maçante, porque tem que estudar, tem que se dedicar e... ele não tem esse outro gosto que é o gosto de aprender a língua mesmo...

M: Que é o prazer da palavra na boca?

L4: Exatamente!

M: Que é o prazer físico, quem trabalha muito essa questão é o Barthes, e acho que a aula do Sade que a Cláudia deu foi linda nesse sentido, porque é bem a questão de como a relação física com o discurso aparece no texto dele, acho que ela ainda vai explorar mais isso na próxima aula.

L1: Aquela frase do Yves Montand que a gente estudou, *La ville est morte depuis que tu es partie*, eu fiquei repetindo isso a semana inteira!

M: É lindo! Eu tenho uma relação assim com o espanhol, eu adoro essa repetição absurda, pleonástica, de pronomes. Eu acho expressivo.

L4: É, eu também adoro...

L4: Só, com relação à literatura, eu me sinto assim, eu nunca senti... Eu quase... Eu tenho uma admiração pela literatura, mas é algo até assim... Eu me sinto... Muito pequena para poder analisar uma obra, sabe, é uma coisa assim... Eu prefiro apreciar, eu prefiro que ela fique lá... Porque é um trabalho tão... É uma obra de arte... Então assim... Toda vez que eu faço um trabalho de literatura, eu me sinto...

M: Profanando...

L4: É, profanando, profanando... Assim, dando uma opinião... O que eu falo sobre isso...?!

M: Diferente é o L2, que está procurando aparatos semióticos para analisar, é interessante porque são posturas de leitura muito diferentes... São práticas de leitura muito distintas que a gente exerce aqui simultaneamente, fora e dentro e da faculdade.

L4: Sim...

M: Eu vou aproveitar então para contar um pouquinho da minha história, vou tentar fazer uma versão sintética. Queria ser professora, antes de qualquer coisa, queria ser professora. Demorou muito para eu conseguir e virei professora de francês, fiz graduação aqui e sempre fui uma leitora apaixonada. Quis fazer Letras por causa da Semiótica... porque quando li Umberto Eco, quando li Pignatari, eu falei: “fantástico, tenho todos esses mecanismos para refletir sobre o processo de leitura”, que era a minha paixão. Fui, virei professora e falei: não tem leitura? Eu abria os manuais, falei: “ninguém lê?” “Cadê?” Como é vou trabalhar um texto literário, eles estão aprendendo francês e eles não vão ler literatura? Aquilo foi um curto-circuito para mim, assim, na postura, porque eu fazia graduação em francês aqui, era professora na Aliança Francesa e achei que havia um problema, um descompasso entre toda a bagagem que constituía no curso da USP e minha prática profissional. Então eu fui descobrir maneiras de trabalhar literatura para cursos iniciantes. E isso gerou um mestrado, meu mestrado aqui, na FFLCH, cujo nome é “A experiência da leitura literária em um curso de francês instrumental” justamente, quer dizer, como é que eu abordo a literatura, como trabalho a literatura, sem que ela seja um meio para aprender a língua, como construir uma situação de leitura quando eu tenho pouco conhecimento em língua francesa. É possível? Não é? Quais são as reações? E isso foi o mestrado. Agora, a minha preocupação é constituir uma didática da leitura literária para níveis iniciantes. E como quero trabalhar isso? Eu quero passar pela voz do leitor, porque efetivamente isso que L3 comentou e também acho que na linha do que L4 está dizendo, a gente às vezes tem um aparato teórico e crítico muito forte para trabalhar um texto e um pouco desse leitor que lê por prazer pode e corre o risco de perder a sua voz. Eu não estou dizendo que perca, mas corre o risco de ter a

voz um pouquinho apagada, principalmente quando a gente ingressa, no início da formação, que toda uma tradição se formou, se constituiu para analisar, para ler uma obra, mas e leitor L3? Que relação que estabelece com... Rabelais? Que relação estabelece com Sade? Que voz tem? E é uma voz interessante, porque é uma relação subjetiva com a leitura, de repertório, de constituição, de conhecimentos prévios, quer dizer, uma bagagem toda que vocês trazem, pois não chegam aqui como uma página em branco, todos chegam com percepções, com expectativas, com uma bagagem e muitas expectativas e eu quero ouvir isso e nessa pista trabalhar a didática do literário. A idéia de trabalhar com a Cláudia se deve justamente ao fato de vocês estarem aprendendo francês, vocês estão nos primeiros momentos de relação com a língua e vocês se vêem nesse paradoxo de ter de ler em francês conhecendo pouco francês, na maioria dos casos...

Então, a idéia é que a gente trabalhe o texto e vocês **comentem suas leituras**. Aliás, por que escolhi esse texto? É uma pergunta. Por quê? O que é?

Do que se trata?

L1: Isso aí, por quê?

L2: É, por quê?
[risos]

L3: Eu tava lendo, eu tive de ler no ônibus, confesso. Lendo pareceu que foi pelo mesmo motivo que a Cláudia escolheu o Sade... não sei... porque no texto do Sade eu vi um duplo sentido que você tinha que pegar, enfim, lendo você tinha que perceber... e aqui há um humor, uma ironia, nesse mesmo sentido, então eu acho que foi mais ou menos por esse mesmo motivo...

M: Então o meu objetivo era ver se vocês detectavam por exemplo esses dois níveis de leitura?

L3: É, se a gente conseguia entender... porque ele coloca expressões que são do francês, enfim, expressões que nós temos nas duas línguas, e figuras de linguagem, e metáforas, e ironias, assim... eu acho que entendendo aquilo demonstra que a gente entende um pouco o funcionamento...

M: Do texto...

L3: Da língua, não sei...

M: Por aí... alguém mais, mais percepções?

L4: Então, eu vi que esse texto tem o francês antigo e o francês moderno... e aí eu pensei também que os objetivos seus seriam... de a gente perceber isso ...

M: Como duas línguas...

L4: Perceber que são duas línguas, uma tradução com a outra, e...

M: E qual seria o objetivo, o que eu faria com essa informação?

L4: Eu pensei que pode ser... qual o nível da nossa percepção nesse momento inicial, o que a gente consegue perceber aqui... eu fiquei assim... eu li o primeiro, depois eu fui ler o outro... então aí eu comparei, falei: "não, esse aqui deve ser o... porque não está escrito aqui o moderno, aqui... , não está escrito"... então a gente já é levado a comparar, ... eu falei assim: "não, então eu acho que esse daqui"... mesmo assim às vezes com uma incerteza, porque tem muitas palavras aqui que eu fico pensando: "mas essas também existem, por que é essa palavra e não é essa, ... em francês antigo, em francês atual" ... Então eu acho que o primeiro objetivo que eu imaginei é esse...

M: Foi cotejar esses dois momentos da língua, por exemplo, e ver qual é a atenção de vocês em relação a isso, ... como é que o estudo se realizou e L2, por exemplo?

L2: O mesmo.

M: Também.

L2: Também... Eu, particularmente, quando... É... Principalmente livro de poema... Se eu tenho, geralmente eu compro bilíngüe, porque eu gosto de fazer esse trabalho de ficar comparando os dois... Aliás, eu não consegui ler o texto... Mas assim, eu li, eu estava vendo agora este comecinho aqui e eu não tinha me tocado disso, desse de baixo... Eu comecei a ver aqui direto...

M: Você estava lendo só no francês do Renascimento mesmo...

L2: É...
[risos]

M: [...] Ah, eu vou ler no francês do século XVI!

L2: É, eu fiquei falando: “mas eu nunca vi essa palavra... Aí daqui a pouco eu vi... espera lá! É o antigo!” Aí depois eu fiquei com essa comparação.

L3: Eu, quantas vezes eu peguei o dicionário... mas essa frase eu não vou entender inteira, não é possível, não existe no dicionário! O que eu vou fazer? Aí depois, embaixo a versão, e eu: ah!

M: E L5? L5, eu sei que não teve tempo de ler nem...

L5: Eu não tive tempo de ler...

M: Nem de manusear, assim, nada... Você está abrindo agora pela primeira vez.

L5: Não, é, eu dei uma olhada assim, mas nem cheguei a ler nada... É que eu peguei ontem o texto com a Cristina...

M: Daí não deu, e L1?

L1: Ah, eu já tive uma visão bem literária, assim... Eu pensei que o texto, por ele ter umas formas bastante repetidas, isso faria com que a gente entendesse mais fácil, assim, o texto. Por exemplo, na página 39, tem vários “*avez-vous, souvez-vous*, [...]”, vai repetindo sempre o verbo e a forma... eu falei: ah, deve ser um pouco mais fácil, de entender!

M: Ah, ela está facilitando um pouco, porque a gente não sabe muito francês! Não, então pasmem, porque isso aqui não tem facilidade nenhuma... Não há nenhum tipo de adaptação, de facilitação, de qualquer natureza. Agora, justamente, então...

L4: Então, eu fiquei surpresa... Eu falei assim: nossa, que texto difícil! Mas por que esse texto?

M: Justamente... por que esse texto? Então vamos passear um pouquinho mais pelo texto. E aí eu vou aproveitar e passar isso aqui para vocês... Se vocês quiserem fazer algum tipo de anotação, é um pouco no modelo do que a Cláudia propôs, que foi a metodologia que eu usei no mestrado, que é uma maneira de dar mais liberdade, assim, se eu faço uma pergunta do tipo “quem matou?”, “qual é o tema do texto?”, eu assassino essa primeira relação que vocês têm com o texto, essa maneira de fazer uma abordagem, ainda que muito solta, por quê? Porque, para estimular uma expressão mais própria, e menos guiada pela minha leitura. Eu tenho uma idéia do texto, eu li,... li uma vez, li duas, li três... Então, eu sei algumas coisinhas sobre ele... Mas eu quero ouvir o que vocês. Então, o que eu sugiro, e isso, eu não sei qual é a sensibilidade que vocês têm para isso, ou de que maneira vocês foram alertados para trabalhar dessa maneira, mas, quando vocês pegam um livro, vocês não abrem esse livro do nada, quando vocês pegam o livro numa estante da biblioteca, quando vocês fazem um gesto de leitura, como é que funciona esse gesto? Por que razão vocês vão pegar um livro numa estante? Tentem falar sobre esse gesto de leitura...

L1: Fora do contexto...

M: Ou não, qualquer contexto, pense num gesto seu de leitura, pense como é que você chega a pegar uma lombada de livro numa prateleira...

L1: A princípio, aqui na Letras, é porque a gente tem que ler vários textos obrigatórios...

M: Quando você vai ler um texto obrigatório, L1, esse texto obrigatório está contextualizado, ele tem uma situação...

L1: Tem.

M: Então você sabe o que sobre esse livro obrigatório?

L1: Ah, eu já sei pelo menos o assunto que se trata, sobre o que ele vai abordar, se é uma literatura, se é uma teoria literária... Geralmente o professor já introduz o autor, fala alguma coisa sobre ele... Isso nos textos obrigatórios. Quando não é obrigatório, geralmente é indicação de alguém, daí, ou eu leio sobre o autor em algum lugar, e eu vou direto na prateleira... e vai meio que pelo título e pela capa mesmo, não tem jeito.

M: E aí quando você pega esse livro: vocês passeiam por ele ou vão direto para o texto?

L5: Não, eu costumo passear bastante...

M: Vocês só não passearam por esse? Porque eu deixei um monte de pistas aqui. Vamos ver as pistas. O que dizem as pistas? Vamos ver as pistas... A gente começa pela primeira página mesmo, pela capa.

L1: Mas é que quando a gente pega um livro é diferente de um xerox!
[Todos concordam]

M: É, está certo, eu estou mutilando aqui?! Como assim? Isso aqui não está à altura da literatura!
L2: Não tem nem cheiro, nem bichinho!

L1: As traças!

M: Exatamente! Ontem eu abri um dicionário e pulou uma traça no meu nariz, assim... uma experiência... faz parte, !
[risos]

M: O xerox é uma coisa asséptica, ... é um papel meio branco, nem está amarelado... nem está rasgado... Também tem uma coisa, nenhum leitor passou por ele...

L1: Pois é, na biblioteca é uma coisa comum, você pegar o livro e ele já está todo rabiscado...

M: É um absurdo, desculpe, mas eu acho um absurdo... eu fico revoltada...

L3: É, com gotas de café...

M: Para mim, o que mais incomoda é a marca da leitura que a pessoa deixa, assim...

L3: É, com marca-texto...

L4: Está marcando a minha leitura, assim...

M: Se vocês pegarem o Barthes, ele está todo marcado à caneta, à tinta...

L1: Porque por mais que eu não queira, eu não consigo não prestar atenção [...], direciona totalmente...!

M: É um esforço de abstração.

L2: Quando os outros falam que vão me dar um livro de presente, eu falo: faz um cartão, não assina no livro, por favor!

M: Não deixe nada, ...

L1: Ah, não, eu já sou o contrário, eu gosto de livro com dedicatória. Primeiro porque ele vai ser meu... qualquer pessoa que pegar ele vai falar: ahá!

M: É meu, você está sabendo que é meu!

L1: Como eu não pretendo vendê-lo, ele vai ficar comigo pelo resto da vida, então pode fazer uma dedicatória bonitinha que eu gosto!

[risos]

M: Então, aí a gente abre essa primeira página. Quais são as informações nessa primeira página?

L1: Autor...

M: Só o autor?

L3: *Pocket*...

M: *Pocket*, e o que é *pocket*?

L3: Ah, são livros menores, são livros baratos, de bolso...

M: De bolso são mais baratos... Então, mas que mais, que informação outra tem além de *pocket*?

L1: Mas *pocket* só lá, porque aqui nos bolsos do brasileiro é caro...

L3: É caro, realmente...

M: Vai saber em que bolso cabe esse livro, ...

L1: Então, lá deve ter aqueles bolsos enormes...

M: Grandes bolsos...!

[risos]

M: E que *pocket*?

L3, L4 e L1: Clássicos.

M: Clássicos, quando a gente fala em clássicos, o que aparece?

L1: Antigos, autores renomados, autores consagrados...

M: Por exemplo? Pensem em um clássico...

L4: Cervantes...

M: Cervantes é um grande clássico...

L2: Dostoievski...

M: Dostoievski...

L2: Horácio...

M: Põe clássico nisso...!

[...]

M: E no Brasil?

Todos: Machado de Assis (risos)!
[..]

M: Então a gente sabe que seja lá quem for que escreveu esse texto, ele se inscreve dentro dos clássicos, e os clássicos talvez franceses, porque vocês já viram que está escrito num francês que vocês classificaram como antigo, ou seja, parece diferente do francês que vocês estão aprendendo hoje. Então é um *pocket classique*... O nome da obra?

Todos: Gargantua...

M: *Gargantua*... Gargântua, se vocês quiserem em português com acento circunflexo... e o autor?

Todos: François Rabelais...

M: Rabelais, que para vocês não evoca... nada, não é um autor clássico para vocês por enquanto...

L4: Já ouvi falar já...

M: Já ouviu falar...

L4: Sim!

M: Ouviu falar dentro das Letras, ouviu falar...

L1: Fora...

L4: Fora...

M: E isso remete a alguma informação para vocês, o Rabelais... Não... Então vocês vejam que interessante... Para um francês isso é um clássico,... E François tem a palavra “franco”, provavelmente ele é francês... é um autor importante...

L3: François foi a minha primeira suspeita que fosse um texto antigo... Era um texto antigo para mim, porque a gente tinha acabado de ver François Villon... então eu fiz uma conexão direta, assim, ah, outro François...

M: Ah, olha que interessante! E o Villon era de que época mesmo? Qual era a inscrição histórica dele?

L3: Era mil quatrocentos...

M: O Rabelais é de mil quinhentos e... Quarenta... Essa obra é de mil quinhentos e trinta e quatro, se eu não me engano... e ele é curiosamente um autor muito importante para os russos, [...] para o Bakhtin... o Bakhtin é o grande autor que discute a questão da polifonia na obra do Rabelais... São as várias vozes que aparecem num texto e o Bakhtin tem um livro sobre o Rabelais, e vocês fatalmente passarão por Rabelais em algum momento do curso de literatura francesa... Ele será um autor trabalhado... Então vocês vejam que existe toda uma entrada no livro que a gente deve valorizar, porque eu não sei nada sobre o texto que eu vou ler, mas olha, tem “*traduction en français moderne*”, que se opõe ao francês não moderno, “*préface et commentaires* de Marie Madeleine Fragonard”, quer dizer, então alguém se deu ao trabalho de discutir, explicar, fazer comentários, traduzir, então provavelmente ela deve ser o quê, essa mulher, em relação à obra do Rabelais? Pronta para poder fazer isso, ...

L2: Uma crítica, uma especialista...

M: Uma crítica, uma especialista, uma tradutora... quer dizer, alguém que conhece muito. Aí a gente vira a página, e eu leio para vocês: *Gargantua, la vie très horifique du grand Gargantua, père de Pantagruel, jadis composée par Monsieur Alcofribas, abstracteur de quinte essence*...

L3: Na nossa ordem primeiro vem a...

[...]

M: Ah, eu estou sem essa nota "*sur la présente édition*"... ah, então, vejam só, ótimo, essa nota vem... ah, obrigada L3, tá. Então vocês vejam, e isso é uma coisa que eu não sei qual é a relação que vocês estabelecem na hora de trabalhar mesmo com essa coisa profana que é um xerox, mas que é uma coisa a se prestar muita atenção quando vocês forem trabalhar um texto literário, crítico, seja o que for, que é situar tudo o que a gente chama de paratexto, que vem antes e depois do texto, mas que situa, contextualiza, que dá elementos importantes para vocês saberem com quem ele dialoga, em que momento ele se inscreve, quem fala sobre esse texto, como ele é apresentado... não sei, vocês trabalharam isso na aula de Introdução? Alguém já falou isso para vocês?

Todos: Não.

M: Não, então eu vou dizer, eu que gosto de trabalhar com instrumental, com iniciação à leitura... quando... antes de eu fazer isso, antes de eu abrir essa primeira página, sobretudo no contexto de Letras, que vocês têm de se munir de todas as informações, que eu vou chamar de periféricas, entre aspas, sobre a obra, é não deixar uma informação passar em branco. Como é que esse texto é apresentado? Quem apresenta esse texto? É um autor que apresenta, é o editor? A quem ele se destina? Por exemplo, eu peguei esse aqui lá na prateleira, porque era a "*Renaissance*", que está diretamente ligada com o texto que a gente vai ler. Então, veja, "*Histoire de France*", "*La Renaissance*", e eu tenho uma ilustração que remete a isso, então isso dá uma visualidade ao texto que eu vou ler, mas eu tenho essa observação aqui: "Atlas Junior". E essa informação define o quê?

L4: Um público...

M: Um público, ... e em relação a esse público, claro que a informação vai estar... quer dizer, qual é a consequência disso quando eu abro as páginas? O fato de ser um público "junior"?

L5: Ilustrado, tem muitas figuras...

L3: Ilustrado...

L2: Muitas cores, as informações são mais condensadas...

M: A letra maior um pouquinho... Então vocês têm um... Muita cor... como um quadro...

L3: Até o papel é diferente, a capa é dura, enfim, não sei, para criança existe um cuidado maior...

M: Porque a criança vai talvez se prender mais a isso e a gente já...

L3: Se ela não achar o livro um objeto interessante, provavelmente ela não vai se interessar pelo o que ele tem...

M: E isso vai ser um apelo para... então... e acho que isso é uma coisa bastante importante... quando trabalhando com a obra, e no xerox isso se reproduz de alguma maneira, quer dizer, em algum lugar vocês têm essa nota "*sur la présente édition*", que é uma maneira também de situar o texto, porque é um texto de 1534, ou seja, deve haver outras versões para ele, então aqui ela fixa uma edição, porque é importante para referências históricas, para se opor a uma edição que talvez não seja a oficial, onde falem partes, por exemplo... enfim, ela situa, ela faz uma nota sobre essa edição que ela apresenta. Quais são as informações que ela dá sobre isso? "*Nous avons utilisé le texte de 1534.*", aí tudo bem, gente? "*Dans l'édition savante de référence [...] à laquelle nous avons apporté quelques corrections marquées par un **" Aí... quem é a pessoa que assina esse texto? Quem é o autor desse texto? Eu não estou perguntando um nome... mas tem alguma marca desse autor no texto?

L5: Acho que é a tradutora, pelo sentido de ela falar que utilizou o texto, assim, que utilizou, ela precisava de alguma coisa para traduzir, então ela que utilizou.

M: E, L5, como é que ela aparece no texto?

L3: Aparece como um *nous*, ... *nous avons*...

L5: É, um *nous*...

M: Aparece como um *nous*, ela é um *nous* que diz qual é a edição, como é que isso funciona... e o que ela... ela diz alguma coisa nesse parágrafo que vocês acham que vale a pena notar... o que ela fez? O que ela diz ter feito, nesse parágrafo?

L3: Umas correções, que foram marcadas por um asterisco...

M: Então quer dizer que a edição com a qual ela trabalhou, quando ela eventualmente precisou fazer uma correção, ela indicou essa correção por meio de um asterisco, ... então, quer dizer, ela tem uma autoria também sobre o texto, de certa maneira ela tem uma intervenção sobre o texto.

L5: M, eu não entendi uma parte aqui, *édition savante*...

M: Ah, importante... *savante*, *savante*... ela remete a alguma coisa, a palavra *savante*?

L4: A "saber"...?

L5: A "*savoir*"...

M: Saber de "*savoir*"... "*savante*" de especialista, de conhecedor... "*une personne savante*", uma pessoa especialista, alguém que tem muito conhecimento...

L4: *Savante de référence*...

M: E "*référence*", o que pode dar, L4

L4: Referência...

M: Referência...

L4: Eles têm o conhecer...

[...]

M: Isso, provavelmente uma edição comentada que é a referência, que é a obra que estabelece aquela como oficial, como referência desse autor. Por exemplo, vocês têm, talvez vocês já tenham passeado por ela, isso é cara de bibliófilo também, que é a coleção *La Pléiade*, não sei se vocês viram... A França, a Pléiade, o cânon da literatura, então os grandes autores, eles têm uma edição, vocês já viram a edição da Nova Aguilar... capa dura, azul, com a lombada dourada... são edições caras... Aí vai ter o quê... vai ter Drummond, vai ter Bandeira... vai ter...

L2: Poe...

M: Vai ter o Poe... então vão ser os autores consagrados que recebem uma edição que se quer uma edição de referência, uma edição oficial, uma edição que ou foi revista pelo autor, ou foi revista por um especialista... que é comentada, que tem um prefácio de alguém...

L4: Mas isso é "*savante de référence*" junto, é uma expressão?

M: Eu não sei, eu não tinha visto antes... mas eu entendo isso, "*savante de référence*" como erudita...

L4: Tá...

M: E que é a referência para os estudos dessa obra...

L4: Ah, entendo...

M: E sobretudo com obras antigas, porque hoje é mais fácil ter... você não tem talvez tanta dúvida em relação à autoria ou às versões, você tem mais controle sobre a produção, agora você imagine um livro escrito em mil e quinhentos... É muito difícil de estabelecer qual é a versão, ou se é uma versão

atribuída a um autor, ou de fato é do autor, quer dizer, então é a referência nesse sentido de oficialidade... e isso aqui os especialistas garantem como sendo algo do Rabelais, que foi originalmente escrito nessa data... está claro, aqui? "*Chez* "... *chez* é muito usado... vocês já viram "*chez*" para casa, "*chez moi*"... então, o "*chez*" também é numa empresa: eu trabalho "*chez Renault*" [...]. Eu publiquei "*chez Nova Aguilar*", ou seja, eu publiquei pela Nova Aguilar, eu publiquei pela Portal Editora. Vocês vão ver também muito "*chez Baudelaire*", ou seja, na obra de Baudelaire... Essa palavra aparece dessa maneira... Esse "*chez*" aparece bastante remetendo tanto fisicamente a um lugar, como na obra, como em uma empresa... É muito... "*à la quelle nous avons apportée*", aí vocês vêem o passado, "*nous avons apporté*", nós trouxemos, nós acrescentamos algumas correções...

*"marquées par un *. La traduction est bien une traduction. Elle perd une grande partie des effets poétiques dû au décalage linguistique et aux sonorités, une partie aussi de la truculence. Il a bien fallu bricoler la traduction de Calambou, mais nous n'avons pas pris d'autres libertés. Une adaptation en langue moderne équivalente aurait réclamée au ton de notre probablement que le texte de base".*

Então eu estou lendo lentamente... E esse segundo parágrafo? Sobre o que se fala?

L5: Dos problemas de tradução...

M: Dos problemas de tradução, interessante L5, já dar nome aos bois, aos problemas...

L4: No parágrafo todo...

M: Que problemas de tradução?

L5: Os efeitos poéticos.

L1: Perda de sonoridade...

M: Perda e como é que isso aparece, a palavra "perda"?

L2: *Décalage linguistique et aux sonorités?*

M: Isso... Tem o próprio verbo "*perdre*", "*elle perd*", "*le décalage*", "*décalage*" é o descompasso, é a distância, pode ser um "*décalage horaire*", quando você viaja durante doze horas e no outro lugar é noite, e aí é um "*décalage horaire*"...

L1: "*Truculence*" é "truculência" mesmo...

M: É...

L4: Truculência, truculento, eu pensei: nossa, mas truculência! Mas eu não consegui uma definição dentro do contexto...

L1: Ah, mas é porque ele, nesse texto, você vê que tem umas palavras tipo "*canaille*", eu acho que é tipo uns palavrões que naquele tempo deviam ser palavrões e hoje não deve ser mais, então ela teve que mudar de alguma forma...

M: Um texto truculento...

L4: Truculento... Esse "truculento", olha, eu encontrei "realista", eu pensei: será que é realista?

M: É, espera aí, que dicionário é esse?!

L4: Depois, "pitoresco"? "Pitoresco"?

M: Isso é realista? Isso parece mais um eufemismo propriamente do que uma tradução, ...

L4: É uma truculência mesmo!

M: Uma truculência, "leur truculence, leur force", uma coisa rude, a truculência é uma coisa que não é muito cuidada no sentido de levar o outro em consideração, mas...

L1: É, fiquei pensando tipo uma criança escrevendo palavrões para outra e como um adulto leria aquilo... Não tem nada de violento nessa palavra...! Bobo, feio! [...] Deve ser mais um caso tipo [...]

M: Então, isso é uma coisa interessante, como é que essa truculência aparece no texto, será que ela aparece, como é que vocês sentem essa truculência... "*Ceci n'est pas une édition savante*", retomando a idéia que L4 levantou, "*les notes sont volontairement restreintes pour ne pas occuper plus de place que le texte*". Então aqui ela retoma o que ela disse anteriormente, de que uma tradução, uma adaptação par o francês moderno, teria talvez mais notas, mais comentários do que texto. E ela não quer isso, aqui ela está dizendo "*les notes sont volontairement restreintes*", quer dizer, reduzidas, estou traduzindo aqui só para... "*En demeurant éclaircir bien des allusions, contestations et débats, mais possible que si on peut alléguer des textes plus clairs et où un contexte plus connu que Rabelais lui-même. Ce qui est douteux*". Douteux? Douteux vem de doute, dúvida, que é questionável. Douteux em francês tem uma conotação bem negativa...

L4: Duvidoso...

M: Duvidoso no sentido de... de não inspira confiança... quando eu digo que alguma coisa é *douteuse*, é que ela não é muito convincente...

L4: Tá... duvidoso nesse sentido...

L1: De indubitável, ...

M: Sim, *doute*... é, de indubitável, é, sim... E quer dizer que... o contexto... vocês imaginem que recuperar o contexto histórico de 1534 com todas as pequenas anedotas e histórias... não sei se é tão... possível, ... não sei até onde vai a veracidade do que se coloca aí, o que a autora... Então aqui o que ela faz, ela diz quais são os princípios dela para tradução e para os comentários, como é que ela quer amparar nossa leitura, ... E aqui, ainda é a tradutora? "Au lecteur"? Permanece a tradutora?

L2: Acho que aqui já é o autor...

M: É, já é o autor... Então até agora o que a gente sabe dele?

L1: Que ele vai ser truculento...

M: Que ele é truculento...

L4: Ele é truculento!

M: Que mais a gente sabe dele?

L3: Que ele é de 1500!

M: Que ele é de 1500... Eu vou dar mais algumas informações para vocês: ele era monge, ele sai do monastério, mas tem uma preocupação religiosa bastante importante, a discussão religiosa é uma discussão muito importante para ele. Ele está em pleno Renascimento, então vê o mundo em transição, um mundo, cujos... A expressão da arte, a própria expressão religiosa está em discussão, um momento de ascensão de... [...] ascensão de construção dos protestantes, da ruptura, de uma nova religião, que propõe outra relação com os textos sagrados, e Rabelais está nesse lugar, ele está próximo à realeza, e ele está vendo o momento histórico... É François Ier, que é um rei um pouco coagido, em oposição a Carlos V, que é imperador da Alemanha, da Itália, da Espanha, que domina um pouco a Europa e Rabelais é um autor inscrito nesse momento histórico, ele está trabalhando tudo isso, ele está vendo uma mudança nos paradigmas, ele traz essa mudança também... Eu não quero falar mais dele, porque eu realmente quero ouvir vocês... Eu estou só dando

alguns elementos que talvez bem, bem genéricos, para vocês talvez situarem um pouquinho mais. E então, esse texto aqui, "*Au lecteur*", é um texto do Rabelais para quem? Para que leitores?

L5: Os leitores da época.

M: Os leitores da época, para os seus leitores. Por que razão eu vou dar esse texto para vocês? [...] Acho que uma maneira de abordar a leitura em contexto didático é trabalhando prefácios, prólogos, introduções de autores aos seus leitores. Por quê? Num prólogo, como a gente viu anteriormente, num prólogo eu dou os princípios dessa leitura. Como é que eu desenvolvo essa leitura? O que eu espero do meu leitor? E, eu como leitor, me situo em relação a isso. Eu aceito ou não essas condições. Eu disponho dessas informações, mas o que eu faço com elas é uma outra história, é uma relação pessoal que eu vou desenvolver com o texto. Só que, claro, como a gente está falando de literatura, eu vou trazer prefácios de autores. Vocês acham que isso é literatura?

L2: Sim.

L4: Sim.

M: Pergunta: onde é que começa a literatura?

L5: Acho que começa já logo nesse próprio prólogo do autor, porque ele já começa a brincar um pouco com o imaginário, assim, de algum jeito. Acho que não é uma coisa só objetiva, assim, também faz parte do processo de criação dele, senão não seria tão importante para ele colocar...

L2: A história já começou aqui, ...

M: Começa aqui, aqui ele já fala: "olha, essa é a minha obra". Porque a gente pode pensar que a ruptura seria muito difícil imaginar um autor escrevendo um prefácio que não apareça no texto que ele escreveu e vice-versa, quer dizer, é um contínuo na verdade, não é uma ruptura possível. E, na seqüência, o que eu tenho? Depois desse "*Au lecteur*", o que aparece? Qual é o título do texto?

L2 e L4: Prólogo do autor.

M: Prólogo do autor... Então, vejam que é realmente a maneira como o autor situa a obra para o seu público e as suas propostas, pode ser diretivo ou não, eu não sei, isso são coisas que a gente vai discutir em relação ao texto. E aí, L1. leu o texto...

L1: Li.

M: Leu da primeira à última página...

L1: Foi, mas... li, não fiquei traduzindo tudo, só li mesmo...

M: Então, ler é traduzir tudo?

L1: Ah, não sei, que nem, tinha palavras que eu não sabia o que queria dizer, eu não fui ao dicionário procurar, eu passei reto...

M: E qual a sua percepção?

L1: Então, eu percebi que ele... aquela truculência eu percebi principalmente na página que eu já tinha falado...

M: Onde aparece a palavra "*canaille*" [...]!

L1: E ele fica perguntando muito, ele realmente fala com o leitor, assim, já que ele coloca muitas perguntas, é mais ou menos um pouco o que o Machado de Assis fez com o Brás Cubas, por exemplo, mas conversar como se acusasse muitas vezes a gente de fazer alguma coisa, ou então coloca assim "se você já fez isso, então, tatatatata, agora, se não, tudo bem", então, ele pondera também, não é só que nem eu falei, acusar, mas ele dá as duas opções, se você fez isso, então é isso aqui, agora, se não fez, então tá bom...

M: E fazer isso é fazer isso em relação ao texto dele, ou fazer isso da vida...

L1: Não, da vida e não em relação ao texto.

M: E qual é assim a idéia que você fez do texto, além da truculência...

L1: É, eu reparei que ele discute muito os autores, acho que, para ele, apesar de ele ser um clássico agora, que na época deviam ser clássicos também para época, porque ele fala de Horácio, ele fala de...

L4: De Homero...

L1: De Homero, ele fala de bastantes autores...

L2: Platão...

L4: Platão, os filósofos... Sócrates...

L1: Isso, os filósofos...

M: Quando ele faz isso, quando ele escreve um prólogo citando esses autores, quando eu cito esses autores no meu texto, eu construo uma imagem de leitor também.

L1: Com certeza... Você já sabe que é uma pessoa culta, que teve acesso à leitura desses autores, que na época já devia ser bem difícil...

M: Vocês imaginem a quantidade de pessoas letradas, pessoas alfabetizadas...

L1: Então, a gente já teve... a Cláudia chegou a conversar que era bem pouco, apesar da revolução, foi de repente, à parte do... poucos letrados e muitos letrados... foi bem rápida essa transição...

M: Mas no XVI, a gente está falando de um universo pequeno de letrados, e quando ele escreve no prólogo dele "Horácio, Sócrates", ele também constrói uma imagem não só dele como autor, mas do seu leitor...

L1: É verdade...

L3: Tem uma expectativa de um leitor letrado também..

L1: Também, é verdade...

L3: É, a princípio eu fiz uma leitura que nem L1, assim, aí depois, como eu me interessei porque ele é truculento, eu peguei e... a primeira palavra é "bêbados"...

L1: É, ele fala sobre quem esvaziou uma garrafa ou coisa assim...

L3: Então, mas ao mesmo tempo em que ele direciona a leitura para pessoas eruditas, enfim, o humor que ele usa também poderia ser, eu penso, assim, para um monge, que eu acho que, que seria quem teria um conhecimento mais... amplo, não sei...

M: Interessante...

L4: Quer dizer, ele dedica um texto em primeira linha, ele fala que ele dedica o que ele está escrevendo para os bêbados e para os... esse eu procurei no dicionário, eu vi, eu pensei: o que é esse "*vérolés*" e eu achei "sifilíticos", é isso mesmo?

M: É, "*vérolés*" das bexigas, que aparece...

L4: [...] Varíola, os enfermos...

M: Os enfermos, os doentes...

L4: Os doentes...

L1: É, ele dedica... ele sai rasgando, ele sai na truculência mesmo...

L4: Já! Na truculência na primeira linha!

M: Então, eu proponho o seguinte: vamos todos ler esse "Au lecteur", esse textinho inicial, que aí a gente também coloca L5 e L2 na conversa de uma maneira mais confortável:

[...] *"Au lecteur. Ami lecteur qui lisez ce livre défaites-vous de toute passion et en le lisant ne vous scandalisez pas. Il ne contient ni ... ni Il est vrai qu'ici vous n'apprendrez que peu de perfection sinon sur le rire. Mon coeur ne peut choisir aucun autre sujet. Quand je vois les deuils qui vous minent et consomment, il vaut mieux écrire du rire que des larmes. Parce que le rire est le propre de l'homme. Vivez joyeux".*

E aí?

L1: É, ele começa todo feliz!

M: Não só isso, "*Vivez joyeux*", que forma é essa, vocês viram isso já...

L4: Do latim? Me lembra Horácio isso...

M: Sim, mas como sintaxe, eu tenho aqui um imperativo, estou dizendo "*Vivez joyeux*", é "la joie", alegria, felicidade...

L4: Me lembra o *carpe diem*, já!

M: É, exatamente, que faz todo o sentido e como isso aparece no texto, então... "Au lecteur. Ami lecteur"...

L1: Amigo leitor !

M: Então, amigo leitor!
[...]

M: "*Ami lecteur qui lisez ce livre défaites-vous de toute passion et en le lisant ne vous scandalisez pas*". Então eu tenho, da palavra "lecteur" que aparece lá em cima, como é que essa palavra, que remete, então, claro, a leitor, como vocês, nós dissemos, como é que essa palavra aparece de outra maneira? Eu quero dizer, palavras associadas a "*lecteur*", o que aparece aqui no texto?

L2: Vous?

M: "Vous", "vous, lecteur", e que mais, que palavras que estariam, por exemplo, no dicionário, associadas a "*lecteur*"?

L5: Lisant...

M: Lisez, lisant...

L5: Livre...

M: Livre... Então, *lisez* do verbo *lire*, *je lis*, *tu lis*, terceiro grupo. Apesar da conjugação, ele está no terceiro, ele não corresponde aos dois primeiros... "*lisez ce livre*", esse aqui, esse que eu escrevi, e não outro, "*lisez ce livre, défaites-vous*". E então ? "*défaites-vous de toute passion*"... "*défaites*"...

L5, L4, L2: Desfazer...

L1: Desfazer as paixões...

M: E paixão, como é que vocês percebem a paixão nesse contexto? Porque tem a paixão amorosa, *l'amour, la passion*, mas aqui que paixão é essa?

L1: É um sentimento mais forte, ...

L3: É como uma pré-expectativa...

L2: Desfaçam suas expectativas, ...

L1: É um sentimento mais forte,

L4: Suas tristezas, suas angústias...

M: Por que razão, para quê?

L3: Para não se escandalizar...

M: Para não se escandalizar. Quer dizer, ele está construindo um pacto de leitura aqui, "*défaites-vous de toute passion et en le lisant*", e isso, gente, eu vou fazer parênteses, eu vou ensinar para vocês. Vocês já viram, talvez vocês já tenham até percebido, "*en lisant*", vocês estão vendo essa construção aqui, é um gerúndio: lendo. Então todas as vezes que vocês virem essa combinação de EN+ANT, isso é um gerúndio. O gerúndio em francês, ele realmente, ele não vai dar essa idéia de dizendo, comparando, que a gente tem em português, desse presente fraco que a gente tem, "o que você está fazendo agora?", "ah, agora eu estou estudando, não posso sair". Isso a gente não vai dizer em francês. Em francês ele vai ter mais essa idéia de adverbial, é... "vi L5 chegando à faculdade". Então, um sujeito, duas ações. O gerúndio em francês, esse *gérondif* só vai ter essa função. Vocês não vão poder dizer "*ah, je suis en lisant*", como ele aparece muito no texto do Rabelais, então eu já vou discutir já para vocês reconhecerem com mais facilidade na sequência.

L4: E esse "*en train*" é um gerúndio também?

M: Ele tem a noção do gerúndio em português, um dos usos do gerúndio, mas ele na verdade é uma locução que não é. É que eu estou sem pincel aqui, mas é EN como E-N, e TRAIN como trem, T-R-A-I-N, en train de. Então, assim, "*j'étais en train de parler*", "eu estava falando"... Isso vocês já podem usar, assim, "*je suis en train de*", "eu estou fazendo". Essa é uma forma comodamente possível em francês para dar essa idéia de fazendo, comparando, de gerúndio.

L4: De gerúndio nosso...

L5: Tinha isso na apostila da gente, mas eu não entendi muito bem, eu olhei, bem no começo...

L4: Eu vi um diálogo e a menina falava "*je suis en train de terminer, en train de finir*"...

M: Isso! "*Je suis en train de finir*", "eu estou acabando"...

L4: "Eu estou acabando"...

M: Exatamente, eu estou acabando.

L3: Ah, eu vi isso... tinha mesmo... era um desenho...

L5: É, um desenho, "eles estão fazendo o quê?"...

M: Então quando vocês virem esse "*en train de*", que não vai aparecer no Rabelais, mas é uma coisa mais... que vai dar essa noção do agora. Claro que se vocês combinarem com uma forma do imperfeito "eu estava", era o que você estava fazendo naquele momento. E o gerúndio, vocês só vão

usar realmente na concomitância. Uma coisa meio adverbial, quer dizer, como? Lendo esse livro que não faça tal coisa. Lendo esse livro que faça tal coisa. Então essa é uma distinção importante.

L5: Mas, é só uma coisa, assim, esse "*en train de*" é como se...

M: Quantas coisas você quiser, viu?

L5: É como se tivesse acabando a ação já?

M: Não, existe uma forma... é que eu estou sem marca-texto, vocês não estão vendo nenhum não, ? [...] Então, eu estava conversando com L3 antes, a gente não deveria separar essas coisas? Eu acho que essas coisas deveriam caminhar mais juntas, francês e literatura, não é não?

L4: Sim.

M: De que é feita a literatura? Enfim, "*être en train de*+infinitivo". Aí, se você acabou de fazer, "venir de+infinitivo". Então, por exemplo, vocês conjugaram já o verbo "venir"?

L5: Já.

M: Então, é, "eu acabei de tomar um café", por exemplo, "você quer tomar um café? Não, não, *merci, je viens de boire un café*". Acabei de tomar, nesse minuto, não quero. [...] Alors, "venir de+infinitif" vai dar essa idéia que L5 perguntou, "acabei de fazer". "*Je suis en train de*", "estou fazendo".

L4: Eu estou tomando um café...

M: Eu estou tomando um café... sempre com infinitivo... Por que no infinitivo? Porque essa forma já está conjugada, então a sequência vem no infinitivo. Isso aí vocês já podem usar com todos os verbos no infinitivo que vocês conhecem, é uma estrutura fixa. Bom, e a outra forma então vai ser a do gerúndio, que vai ter o radical do verbo+ANT, que é uma forma do particípio presente em francês, que vai dar o gerúndio.

L5: E pode aparecer sozinho sem o EN? Acho que eu já vi essa forma do ANT sem o EN, não era usando como o gerúndio, mas...

M: Sim, sim, sim, aí é adjetival...

L5: Ah tá...

M: Aí é só adjetivo, por exemplo, os franceses designam muito, os franceses expatriados, os franceses fora da França, pela palavra "ressortissant", que são as pessoas que saíram da França, que moram fora. E aí você tem o ANT. Aí ele é particípio e ele é adjetival, sim.

L5: Obrigado.
[...]

M: "*Ami lecteur qui lisez ce livre défaits-vous de toute passion et en le lisant ne vous scandalisez pas*", então você vêem a função adverbial, quer dizer, não faça isso ao realizar uma outra ação, ao ler, lendo este livro, não se escandalize. "*Il le contient ni ni*", *il*, quem é esse *il* aqui? Esse sujeito...

Todos: O livro.

M: O livro, "*il ne contient ni ni...*" "*Il est vrai qu'ici vous n'apprendrez que peu de perfection sinon sur le rire*". E aqui, gente, eu vou me permitir fazer essa digressão também, "*Il est vrai que*": vocês já viram isso aqui? "*Il est vrai que*"? Já, L5 está dizendo... [...] Como é que você lêem esse "*il est...*"....

L4: É uma restrição?

M: Esse *il* retoma, é um sujeito esse *il*?

L5: O *il* aqui está que nem no inglês, tipo "*it rains*"...

L4: Está marcando o sujeito.

M: Então, isso é uma coisa bastante importante quando a gente trabalha leitura em língua francesa, e eu quero chamar a atenção de vocês para isso. Vejam só, a língua francesa, não sei se vocês já ouviram dizer, a Cristina já deve ter comentado com vocês mais de uma vez, que é uma língua que não aceita construção sem sujeito aparente, como o inglês, como L5 comentou, e em inglês eu posso dizer, e em inglês eu não posso dizer também "chove", eu tenho que dizer "*it rains*", e em francês eu tenho que dizer "*il pleut*". Em português, eu digo: chove. Esse lugar aqui é vazio. Eu digo em português: é verdade. E em francês eu tenho de dizer: *il est vrai*.

L5: A Cristina falou um que é bem importante que é "*Il faut*", que ela, acho que é nesse...

M: Exatamente, "é necessário", "*il faut*". E assim para todas as construções impessoais, que a gente teria em português uma ausência de sujeito aparente, o francês não suporta, a sintaxe do francês não suporta essa ausência. E então, na leitura, a gente corre o risco por vezes de confundir o *il* com um sujeito, como uma construção da rede que não tem qualquer relação, na verdade, porque ele é só uma necessidade sintática, e eu acho que isso é importante... Quando a gente abrir as páginas, a gente vai ver isso aparecer e saber distinguir um do outro... Todos vivos? Tudo certo? "*Il est vrai qu'ici*", *ici*, que retoma que elemento dito anteriormente?

L3: Livre...

M: *Livre, ici*, que retoma "*ce livre*"... "*Vous n'apprendrez que peu de perfection sinon sur le rire*", aqui é uma proposta, ... *Peu de perfection*?

L4: É um pouco?

M: Pouca, pouco, pouca o quê?

L4: Fica estranho, perfeição...

M: Pouca perfeição, "*sinon sur le rire*".

L2: A não ser... o riso...

M: A não ser sobre o riso... "*Mon coeur ne peut choisir aucun autre sujet*".

L5: Aqui é "é verdade que aqui você não aprenderá que um pouco de perfeição"?

M: Isso.

L5: Ah, tá...

L4: Você não aprenderá?

M: "*N'apprendrez que*"... Ou, na verdade, aqui vocês têm uma construção super importante... [...]

M: Exatamente, que é o "NE...QUE", só, somente. "*Vous n'apprendrez que, je ne parle que portugais, je ne bois que de l'eau... sinon sur le rire*".

L5: Assim seria tipo uma... um contraste, você vai aprender pouco, com perfeição, mas "*sinon sur le rire*" quer dizer que você vai aprender muito sobre o riso?

M: Muito sobre o riso. Mas pouca perfeição apesar... mas não... Sobre o riso você vai aprender muito, mas de resto, pouca perfeição. "*Mon coeur ne peut choisir aucun autre sujet*", *sujet* vocês já viram? *Sujet*?

L5: Assunto...

M: Assunto, tema...

L4: Argumento... Que estava no outro texto, no antigo, aí eu pensei [...]

M: Um *argument*? Ah... "*altre argument*"... Interessante... Olha como era "*coeur*", que interessante [...]

L5: Engraçado também que aqui, no antigo, o primeiro verso ele inverteu a ordem, e rima, e na tradução que ele fez, ele fez uma sintaxe mais normal e não rima mais...

M: Perdeu a rima ... E ela [a tradutora] disse isso lá na frente que foi uma escolha que ela fez, ... Ela poderia não ter feito, poderia ter tentado manter isso de algum jeito.

L2: Tem alguns que acaba mantendo.

M: Interessante isso...

L2: *Passion, affection*...

L5: Que ele rima *lisez* com *scandalisez*, no primeiro, depois ele deixa o livre e não rima nada.

M: Ela tenta rimar o *passion* e o *affection* porque está na mesma ordem, está fácil, mas o *lisez* realmente já perde... Interessante isso... Você teria feito o quê, L5, você teria procurado uma forma...

L5: Ah, essa pergunta é difícil!

M: Não, não, não que você desse uma solução aqui, mas você tentaria achar uma forma...

L1: Você seria o Haroldo de Campos, ou...!

M: Ah... qual a sua postura tradutória?

L5: Nossa, isso é bem difícil, mas... Acho que eu tentaria manter a rima, buscar alguma palavra, eu não sei se eu chegaria a inventar... porque também eu não sei se eu...

M: Você não transcriaria...
[risos]

L5: É, não sei se eu transcriaria, mas eu tentaria deixar bem próximo do sentido... Nossa, mas difícil isso, M!

M: Ué, você não responde se não quiser, não sei!

L4: Essa construção não é possível? "*Que ce livre lisez*"?

M: Não, super possível, "*au lecteur que ce livre lisez*".

L4: Ah, é possível no atual?

M: Perfeito, ela podia, é... É que eu acho que realmente a postura da tradutora foi ser... foi procurar quase uma tradução literal, ela está dizendo, quando ela diz "*ceci est.*". é só uma tradução. É interessante porque na postura dela, e acho interessante porque vocês estão levantando isso, não foi uma questão que me preocupou muito, passei um pouco batido sobre isso, que é quando ela diz "*c'est bien une traduction*", mas uma tradução pode retomar todos esses aspectos, a tradução não precisa matar essas sonoridades, quer dizer, ela pode guardar essa sintaxe sem sacrificar a compreensão ou a qualidade do texto... Ela realmente não quis, essa é uma outra história, mas uma tradução poderia...

L1: É, de alguma forma ela quis mostrar que, olha, nem isso aqui que está fácil eu vou fazer! Então não esperem!
[...]

L2: Nem quando for tranqüilo eu vou fazer que é para vocês não ficarem esperando muita coisa!

L1: Ela mesma colocou nessa parte, olha, desfaçam de todas as suas paixões! [...]

L3: É!

M: Interessante, ela está incluída nessa voz também!

L1: Exatamente!

M: Interessante, aí, *"il est vrai que vous n'apprendrez que peu de perfection sinon sur le rire. Mon coeur ne peut choisir aucun autre sujet"*, *aucun*?

L1: Algum?

M: Nenhum.

L4: Nenhum...

L2: Eu ia falar qualquer...

L4: E *chacun*?

M: *Chacun* é cada um.

L4: Cada um?

M: Cada um. Vocês têm esse aqui, que eu acho que é o *piège*, o falso cognato mais... que é o *"quelque chose"*... *"Quelque chose"* que a gente traduz muito naturalmente por?

L2 e L4: "Qualquer coisa"!

M: "Qualquer coisa"! E é "alguma coisa". Você veja só!

L4: Ah, alguma coisa!

M: Alguma coisa...! E *"aucun"* vai tratar na negação, *"ne aucun"*, e no feminino, *"aucune"*.

L4: Não é qualquer coisa, é alguma coisa!

M: É diferente!

L4: É diferente!

M: É diferente... *"Tu as dit quelque chose?"* Você disse algo, e não você disse qualquer coisa!

L3: Qualquer coisa!

L4: *Moi aussi!*

M: Mas é... Eu lembro que quando eu era adolescente, às vezes eu lia "qualquer nota", quer dizer, besteira, *"n'importe quoi"* em francês. Em francês vai dizer *"n'importe quoi"*, você está dizendo besteira, qualquer nota. Então *"quelque"* remete muito mais a uma coisa sem critério do que a uma coisa específica do *"quelque"*.

L1: Mas na tradução, quando a gente fosse traduzir essa frase, o caso de usar o "nenhum" ou "algum" ia mudar o sentido?

M: Não, o "nenhum", "algum", não, o problema seria o "qualquer".

L2: O "algum" eu acho que mudaria, eu acho que o "qualquer" que não mudaria...

L1: Mas é que não tem o "qualquer" aqui, eu estou falando nessa frase, nesse verso.

M: Ah, tá, vamos ver: meu coração não pode escolher nenhum outro assunto.

L1: Meu coração não pôde escolher algum outro assunto...

L4: É diferente...

L3: Porque se você não entende que "*ne*" e "*aucun*" estão juntos, você pode entender o "*ne*" como negação do "pode", "não pode", e o "*aucun*" como "algum". Aí fica a mesma coisa que [...]... foi o que eu fiz!

L1: Foi isso que eu pensei.

L3: Eu fiquei pensando: cadê o "*pas*"? Mas deixa para lá...!

M: Porque vocês aprenderam também na negação que o "*pas*", ele tem uma... como é que a gente chama isso? Um paradigma, é o eixo paradigmático, quer dizer, que eu combino o "*ne*" com vários elementos, e o "*aucun*" é um deles. Então, vocês não têm de procurar só pelo "*pas*", vocês têm de procurar por uma lista, "*jamais, rien, plus*", e entre eles o "*pas*". E "*aucun*" está nessa lista.

L1: Verdade...

M: Só uma última informação, "*quelqu'un*": alguém. Vocês ouviram a música já, "*quelqu'un m'a dit*"?

L4: "*Quelqu'un m'a dit*"...

L5: "*Quelqu'un m'a dit*"...

M: "Alguém me disse".

L4: Alguém me disse...

L5: E qualquer?

M: Qualquer? "*N'importe quel*".

L1: Eu sempre tenho problema com o "*personne*"...

M: Ah, "*personne*" é ótimo!

L4: Eu acho lindo o "*personne*"!

L1: Eu também, o problema é que nunca é ninguém, é alguém!

M: Alguém... Quantas pessoas vieram? "*Personne*". Estou caçando exemplos!

L4: É ninguém?

M: Ninguém.

L4: O "*n'importe quoi*" é...

M: Qualquer coisa.

L4: Qualquer coisa? E se eu falar: eu não posso falar qualquer coisa, é isso?

M: Sim, *je ne peux pas dire n'importe quoi*. Por exemplo, você é convidada para dar uma palestra, você tem de preparar a palestra, eu não posso chegar lá e dizer bobagem, ou dizer sem rigor. *Je ne peux pas arriver et dire n'importe quoi. Il faut que je travaille, que je réfléchisse*.

L2: É engraçado falar isso (risos)!

M: A sonoridade é engraçada...

L3: Ah, tem muitas coisas, ontem a Cristina estava falando "óleo": *l'huile*. [...]

M: *L'huile* aparece aqui, o *huile* é bem importante aqui no texto, como uma metáfora...

L3: Aparece...

L2: Quando começa a ficar muito "L" assim, eu não consigo respirar direito... Eu não peguei a respiração ainda! Eu começo a ler em voz alta, aí daqui a pouco eu: espera aí, eu estou perdendo a respiração!

M: Tem uma outra questão que é uma ginástica, porque você tem uma embocadura, e aí é como ginástica localizada, no começo dói, no começo você fica exausto assim...

L5: Nossa, o "R"...

L4: É horrível...

M: O "R" é um sacrifício...

L1: Eu tenho uma amiga que faz alemão e ela faz o "R" da Edite Piaf, eu disse: "você consegue!" porque é um som gutural, né? Não dá, eu não consigo fazer...
[risos]

L1: Ela faz a diferença entre o "R" e o "H".

M: O "H" já foi pronunciado em francês, essa diferença já existiu e deixa algumas marcas ainda hoje, eu não posso pronunciar *les héros* da mesma maneira que pronuncio *les hôtels*, é uma marca da origem germânica na língua.

M: *Alons-y. "Mon coeur ne peut choisir aucun autre sujet. Quand je vois le deuil qui vous mine et consume", "quand je vois le deuil"... Deuil?*

L4: Morte?

M: Olha, é engraçado, porque está nesse caminho, *deuil*...

L5: É luto.

M: É luto... O luto que "*vous mine et consume*"... "*Mine*" eu não sei o que é, mas está ligado a luto e está ligado a "consume". "*Consume*" a gente tem uma noção, quando eu digo que alguma coisa me consome... Que leitura eu faço da palavra consumir?

L5: Desgastar, ...

L2: Corrói...

M: Corrói, consome... No sentido...

L1: Mas a gente tem minar também, não tem?

L3: Tem.

L4: Tem minar.

L1: Acho que é o mesmo minar...

L4: Minar com esse sentido.

L1: Minar com sentido de corroer...

M: Minar com sentido de consumir. Então, para mim, mina é mina d'água, água que mina...

L1: Pois é, a mina tem essa função de corroer pedra...

M: A água destrói! Interessante...!

L1: Água mole em pedra dura...

M: Tanto bate...

L2: Tanto bate até que corrói!

L4: Até que mina!

L1: Apesar que não rima... Nossa!

M: Vamos dar um jeito nisso, espera lá!
[risos]

L3: Mas existe em francês "*miner*"?

Ri. Existe "mine", "*avoir bonne mine*" é a expressão.

L3: Eu procurei, mas não achei no dicionário, eu não achei a tradução.

M: Pronto, você está feliz agora, L1, pôs a mão no dicionário!
[risos]

M: "*Qui vous mine et consume. Il vaut mieux*", enquanto ele procura o minar...

L1: É, podem continuar...

M: "*Il vaut mieux écrire du rire que des larmes*". Aqui, "*rire*" retoma o quê?

L3: Rir?

M: O próprio *rire* e precede o imperativo "*Vivez joyeux*". É o *rire*. E então, "*il vaut mieux*", essa construção para vocês tem algum sentido? "*Il vaut mieux écrire du rire que des larmes*?"

L1: "É melhor"?

M: "É melhor", é... "mais vale"... "*il vaut mieux*". E esse aqui, esse verbo é o verbo "*valoir*".

L4: Ah, "mais vale"...

M: "Mais vale", "*valoir*", "*il vaut mieux*"... "mais vale"...

L5: E por que ele coloca "*écrire du rire*"?

L2: Mais vale escrever do riso...

L4: Por que "do riso"?

M: Eu acho que é do latim isso "do amor", "da alegria", "da Alemanha"... que é "sobre"...

L1: É, quando se escreve sobre alguma coisa...

M: Então...

L1: A gente teve isso no Latim...

M: É, isso é do latim, então é uma palavra...

L1: Sempre que é sobre um assunto, eles usam esse "de", "da". Tanto que tem "da República", linguagem de advogado, assim...

L5: Sim...

M: Então quando você lê "da República", você lê "sobre a República"...

L4: Isso não é o partitivo, não...

M: Isso aqui é uma forma que corresponde à forma do partitivo, mas aqui ele tem essa outra função...

L4: Um outro significado...

M: Claro que tem uma noção de partitivo, porque o partitivo, qual é a necessidade com relação... Claro que a idéia do partitivo é que você não está escrevendo tudo, você não está esgotando o assunto riso. Porque eu estou indicando, aqui no uso do partitivo, que eu estou tratando um tanto sobre o riso, mas eu não posso dar conta... Por isso que eu tenho de pedir para você "*de l'eau*". Porque se eu pedir "*l'eau*" para você, você tem que me dar toda a água disponível na superfície do planeta. Então quando eu peço "*de l'eau*", eu peço uma parte dessa idéia de água. Por isso o partitivo. Então funciona...

L4: Então funciona como partitivo...

M: Sim, porque eu trato do, trato sobre, mas eu não esgoto o tema.

L1: Querem ouvir?

M: Por favor.

L2: Ah, você achou!

L1: Achei! Verbo "*miner*": é um verbo transitivo. "Minar, cavar, abrir uma mina". Mas tem uma parte aqui do final que vai ser bem melhor: "minar, consumir, deteriorar, enfraquecer e destruir pouco a pouco".

Todos: Hum!

L1: Eu descobri uma coisa que eu não sabia, "*mine*" também pode ser cara, semblante...

M: Pois é, "*avoir bonne mine*" é estar com uma expressão disposta...

L1: É, boa aparência, "*bonne mine*".

L3: E tem "*mine*" e "*mine*" também, não tem?

M: *Porte-mine*, que é...

L1: E no plural, "*mines*" é trejeito, olhar de inteligência...

M: Ah, essa eu não conhecia...

L3 e L4: O quê?

L1: Quando você coloca no plural, "*mines*", pode ser trejeitos, requebros, olhares de inteligência!

M: A relação entre eles escapa um pouco!
[risos]

M: Então, aí vocês vêem a ocorrência no [...] "*il vaut mieux écrire du rire que des larmes*", então aqui ele constrói o quê?

L5, L4: Uma comparação.

M: Uma comparação, eu comparo o quê, *rire* com...

L4: As lágrimas.

M: Com chorar, com lágrimas, seja lá o que for *larmes*, *larmes* são realmente o produto do choro, *les larmes*... E chorar, vocês lembram?

L2, L5, L3: *Pleurer*.

M: "*Il vaut mieux écrire du rire que des larmes parce que le rire est le propre de l'homme*". Ele tem uma aposta aqui. Ele argumenta em favor de uma aposta. Por que é melhor escrever sobre o riso do que sobre as lágrimas?

L2: Porque o rir é próprio do homem.

M: Próprio do homem.

L1: Mas chorar não?

M: Pois é, é a hipótese do... E aí, talvez a gente tenha de contextualizar melhor com o momento, é uma proposta. L4 falou de *carpe diem*, aqui a gente tem um elemento interessante de reflexão.
[...]

M: Então, eu queria conversar com vocês da disposição, disponibilidade de vocês, para mim, vocês estarem aqui é um presente, porque é a partir disso que eu posso discutir, refletir, analisar. Agora eu sei que vocês são pessoas ocupadas, que têm outros compromissos, então... Na minha idéia, na minha hipótese inicial, vocês teriam chegado com o texto lido e a gente discutiria esse texto, e pararia nos problemas, nas dificuldades, faria questões, discutiria os aspectos lingüísticos e trabalharia um pouco o autor. Agora, a gente vai precisar de mais tempo. Será que vocês têm essa disponibilidade, vocês podem se reunir mais vezes, como é que funciona?

L4: Sim.

L1: É, tudo depende do horário.

M: Se a gente mantiver sexta-feira... A gente pode desdobrar essa reunião em duas, por exemplo?

L4: Para mim, se for na sexta, tudo bem. Só preciso sair assim, dez paras cinco. [...]

M: Então, por exemplo, sexta-feira que vem vocês estariam dispostos a fazer a seqüência desse texto?

L3: Sim.

L1: *Oui, madame.*

M: Mas aí é com o pacto de que vocês vão fazer uma leitura... uma releitura e uma leitura...

L1, L4: Sim.

M: E aí, deu para ler?

L4: Com licença, gente, tchau!

M: *Merci!*

[...]

M: O L2 que não terminou de ler ainda...

L2: Não, eu terminei, é que eu estou tentando ver aqui o que é, mas eu não estou conseguindo entender...

M: Ah, então vamos ver juntos!

[...]

M: Não, literatura é hermético mesmo, não é para entender! Diria o Mallarmé, o texto prescinde do leitor, o texto é absolutamente auto-suficiente, e o leitor é uma...

L2: É por isso que poucas pessoas analisam Mallarmé...!

L1: Só por isso...!

M: Que leitor! Olha o leitor! Mas vocês leram, não é tão hermético assim...

L1: Não...

M: E pergunta, eu já fiz um pouquinho essa pergunta, mas retomando, para que o prólogo? Vocês lêem o prólogo? Vocês lêem?

L1: Eu comecei a prestar mais atenção depois que eu entrei na Letras. [...] Antes eu pulava.

L2: Eu não leio quando tem introdução de outra pessoa, porque eu acho que vai influenciar na minha leitura.

L3: Então... Eu também não gosto muito de prólogo...

M: E você, L2?

L3: Eu leio depois...

L2: Eu leio depois que eu li...

M: Ah, interessante... E se é do autor?

L2: Aí eu leio.

M: E L3?

L3: Eu... Depende do autor... Se eu não sei nada da obra dele, enfim, eu leio. Mas se eu conheço um pouco, mesmo assim... porque ele antecipa muito da obra... Eu gosto de me surpreender...

L2: Se é o autor que coloca, eu acho que tem um porquê, eu acho que cai como estava aqui, eu acho que já inicia a obra. Agora se for de outra pessoa...

L1: Mas se você for pensar assim, tipo, o autor pediu pro cara fazer um prólogo, entendeu...

M: Nem sempre, hein... Depende, no caso do Rabelais, não foi o autor...

L2: Não foi, e tem, por exemplo, tinha uma edição de *A hora da estrela* que era um estudo... De uma professora...

M: Pode acontecer...

L1: É, eu estou letrado, mesmo, assim... Porque eu já não ligo mais de saber a história do livro... Eu leio...

M: Eu estou letrado! Resumo da ópera! Não tem problema!

L1: É verdade! É, eu perdi a... A surpresa, assim, tipo, essa importância da surpresa...

M: Interessante...

L1: Eu não acho isso legal... Mas, tipo, aconteceu!

L3: Aconteceu!

M: Vocês estão falando de duas posturas de leitura.

L1: É... Que nem, *Macunaíma*, eu nunca tinha lido... Nunca. Eu tenho certeza que se eu lesse antes, eu ia achar uma porcaria. E assim, eu tive muitas aulas com a Simone, ela falou tudo o que podia sobre *Macunaíma*, e está falando ainda, e daí eu fui ler e eu achei muito interessante.

L2: Porque... O Mário...

L1: É muito interessante! O Mário...!

L3: É...
[...]

L1: Ela ama, cara, e assim, se não fosse pela aula dela, eu não ia gostar, cara... E eu já sabia da história toda, porque ela contou toda a história antes de eu ler o livro, e eu li e achei ótimo do mesmo jeito.

L5: Eu já gosto de ler sobre a obra antes, porque eu me considero um leitor muito distraído.

L1: Eu também!

L5: Daí eu gosto de ter uma preparação, mas acho que assim, perde um pouco da surpresa, mas também você consegue explorar, você tenta entender, chega a caminhos diferentes do que você já leu, entendeu? Acho que é uma coisa que... porque às vezes você pode ter a surpresa e entender uma coisa, ler o prólogo e ser a mesma coisa, sabe, quando você já sabe, você já lê sabendo aquilo e procurando outros caminhos também. Mas é uma coisa meio pessoal...

M: Eu acho que a preocupação de L2, se eu entendi direito, é que ao ler o prólogo, talvez mate um pouco do que descobriria sobre o texto.

L5: Ah, sim...

L2: Isso.

M: O que vocês acham disso? Vocês acham... Porque você lê o prólogo e está tudo dito ali...

L5: Certo.

M: Sobretudo quando é o texto de um especialista, ...

L3: Sim.

L2: É, quando é um especialista, acho que quando é do autor...

M: E quando o autor... Isso, você... E como é que você se recoloca quando é do autor? Porque quando é do especialista eu concordo que a gente já vai olhar com um filtro...

L1: O autor já é a própria obra, assim...

M: Que é um pouco o que a Simone faz com *Macunaíma*, você lê *Macunaíma* na chave do que a Simone descreveu sobre a obra, agora quando é do autor, como é que isso se coloca, a relação do prólogo com a obra, a gente falou de uma continuidade, a gente falou que já é obra, mas como é que vocês acham... Qual é o efeito disso na leitura do texto? Como é que vocês percebem isso?

L1: De ler ou não ler?

M: De ler o prólogo do autor...

L1: Ah...

M: E partir para o texto...

L1: Primeiro que o prólogo, eu acho que já faz parte da obra, assim...

M: Não há distinção...

L5: É, eu acho que seria uma leitura incompleta...

L2: É, acho que não...

L5: Porque a partir do momento que ele se deu o trabalho de colocar aquilo, acho que é para completar a leitura. Acho que se você pula aquilo, você não completou a sua leitura.

L2: É que nem um... Uma leitura dessas assim que eu fiz e que eu fiquei muito... Que na verdade não me esclareceu e nem... assim, nem me preparou, na verdade me confundiu, é *O lobo da estepe*. Tem um prefácio do editor... Prefácio do editor, mas eu começava a ler, eu: será que quem escreveu isso foi o Herman como sendo editor, ou foi o editor mesmo... Aí eu li onde começava a história, nossa, começava muito pro meio, assim, a do *O lobo na estepe*. Aí eu falei: não, vou ler o prefácio do editor. Aí depois que eu entendi que de fato era o Herman que se passava por narrador o editor, que era o editor preparando toda a história do Harry, que era o lobo da estepe.

L1: É, isso que é perigoso. Que nem, tem um livro do Mário Prata que chama *Minhas vidas passadas a limpo*, que tem um prefácio de um médico psiquiatra. Só que, meu...

L2: É o Mário Prata!

L1: É o Mário Prata, entendeu! Se você não ler, você perde muita coisa!

M: É qual é a relação que ele... Quando ele faz isso, qual é a relação que ele estabelece entre esse prefácio e a obra? Ao dizer isso.

L1: Então, como... Quando ele se coloca no lugar do médico que vai fazer a regressão nele, ele fala: "não, o Mário pediu para eu escrever, porque ninguém ia acreditar que ele está fazendo uma obra de ficção", e daí... Tipo, é muito... Mas você não fica sabendo, sabe, eu só fiquei sabendo depois com pesquisa em internet, porque em nenhum momento do livro ele fala que ele escreveu com o nome do médico. Tanto que ele conta, num outro livro, já, que chama *Minhas tudo*, se não me engano, ele conta assim: "ah, eu lembro de um caso, eu estava num hotel, na piscina, daí chegou uma velhinha querendo o telefone do doutor tal", que é o cara que ele inventa para fazer o prefácio. Daí ele fala:

“não, minha senhora, não existe, esse cara eu que inventei”. Daí ela fica muito brava e começa a xingar ele no meio da piscina, assim!
[...]

M: E ao fazer isso, ele quer construir uma relação com o leitor, não é?

L1: Sim, porque até então as obras dele, até aquele momento, ele não fazia muita ficção, ele fazia crônicas, mas sempre relacionadas à vida dele e a partir daquele momento ele fez uma ficção... E sei lá, acho que ele queria que alguém acreditasse realmente que fosse uma ficção.

M: Então ele precisava de uma instância externa...

L1: É...

M: Porque se ele dissesse que era uma ficção, ninguém acreditaria. [...]

L1: Na capa está assim, entre aspas, "Uma ficção do Mário Prata?", tipo, uma pergunta, assim.

M: Então ele joga com isso, também?

L1: Ele joga, sim.

L2: É, ele joga muito com isso.

L1: É, a criação desse cara mesmo, acho que foi para jogar.

L2: Você falou isso, eu imagino um livro do Woody Allen colocando o prefácio no Advogado. Ele faria.

M: Eu confesso para vocês que adoro prólogos e prefácios. Eu adoro a relação porque eu acho que tem uma questão lúdica que se estabelece, como o Mário Prata muito explícita e não explicitamente faz, porque de fato você ficou com a curiosidade [...], quer dizer, quem é, quem é que escreveu isso? E qual é a relação disso com a obra? Ou, é o próprio autor? Não é? A gente vai trabalhar o Laclos depois. Vocês já ouviram falar das *Liaisons Dangereuses*, as...

L5: *Relações Perigosas*.

M: *As Relações Perigosas*, em português, a gente vai trabalhar mais uma vez o prefácio. Quem é que escreve? Também tem um editor lá. Quem é o editor? Porque... São cartas, não tem autoria, tem a autoria de cada personagem. Cadê o autor por trás dessas...

L1: Ah, e tem também aquele do João Ubaldo... O... *A casa dos budas ditosos*... Ele fala que o livro não é dele, que foi uma mulher que mandou para ele toda a correspondência e gravações que ela tinha, e ele escreve o prefácio do livro que não é dele, é da mulher, mas... É dele!

M: Vocês vêem que aí tem um campo riquíssimo para trabalhar a construção do leitor, o horizonte de expectativas que eu construo para meu leitor, o leitor que eu espero, a relação que eu quero que o leitor estabeleça com o texto, e a relação que eu, leitora, vou efetivamente... Porque você foi subversivo, foi procurar o autor...

L1: Sim!

M: Você desconfiou, não estava acreditando nesse psicanalista, psiquiatra, enfim. Então essa também é uma questão interessante, quer dizer, como é que eu me coloco com as instruções de leitura que eu recebo. Qual é o meu lugar nesse espaço. Por exemplo, vocês se identificam aqui, *buveurs, très illustres, et vous vérolés très précieux*. Não. *Buveurs*, não sei!

L1: Eu li também!

M: *Très illustres*? É interessante que aqui já tem um jogo, *buveurs très illustres*, quer dizer, ele já trabalha uma oposição. Ser conhecido ou ser ilustre por ser bebedor. É, aqui vocês já têm uma construção, e *vous vérolés*?

L3: Eu acho que o primeiro parágrafo do prólogo já diz muito. Se ele vai revelar, se ele não vai revelar, se é interessante continuar, se não é, se o livro vai ser interessante ou não. E aqui a gente já sabe muito da personalidade do autor, que ele vai... Quer dizer, eu não li, o livro, porque eu travei na Xerox, mas eu já imagino.

M: E o que você imagina, L3? Conta para mim.

L3: Ah, com esses jogos, com essas oposições engraçadas, com comparações engraçadas, com...

M: Então, aparentemente tem um tema que vai ser recorrente no texto que é o tema do riso...

L3: Sim.

M: Que vai aparecer em diversas...

L2: Acho que ele já quebra nessa primeira linha, porque lá, é... no.... na nota para os leitores, ele já diz para gente deixar nossa expectativa e que rir é melhor que chorar, enfim, e de repente ele já dedica a obra para esses [...] aqui...

M: Para esse grupo, ...

L2: É, que ele não vai numa coisa progressiva, ascendente, ele já fala aqui já...

M: Ele já abre...

L2: Ele já abre.

M: E ele faz isso e ao mesmo tempo no mesmo parágrafo em que ele fala de bebedores e de *vérolés*, ele dá referências de alta cultura, quer dizer...

L3: É...

L2: Exatamente...

L1: Então, e é curioso, assim, porque aqui tem uma nota aqui que fala que esse [...] é usado em textos cômicos, mas, por exemplo, como ele está usando todas essas pessoas da Antiguidade, realmente eles bebiam muito, e tinha... tanto que o simpósio era um encontro para ser bebido, as pessoas iam para beber, conversar, mas principalmente para beber. Daí, eu não sei, usar os leitores para que ele se direcione sabiam dessa...

M: Tinham essa referência...

L1: Tinham essa referência ou não, porque isso também pode causar tipo uma... bebedores ilustres, para mim, Platão... Sócrates... eram bebedores ilustríssimos...

L3: Ah, como simular um jogo...

L1: É... Pode até ter ou pode não ter também, eu não sei como os leitores viam naquela época...

M: Isso, é, a gente pode até trabalhar o que os leitores viam naquela época, mas eu acho que uma coisa interessante é a gente ver como é que a gente lê, em que chave a gente lê isso hoje, porque ele tem uma atualidade, é um texto que continua a ser lido em 2008. Então, claro que a gente pode fazer a diacronia das leituras, recuperar a história dessas leituras, ver essa recepção, mas aqui, claro, isso aí é uma informação super relevante, mas será que para gente...

L1: Ah, sim...

M: O que a gente acrescenta a essa obra, quer dizer, qual é a atualidade dela, a gente lê num recorte, numa chave que é, não, naquele momento, os beberões eram ilustres, mas ao mesmo tempo tem o humor, e o humor é a quebra de um registro, o humor é a quebra de uma expectativa, é a quebra... Como é que esse humor transparece no texto, como é que ele é construído, ele é construído também no jogo das referências que se opõem um pouco, entre o beberão fanfarrão e o homem letrado... O que você está dizendo é super pertinente, é que eles coexistem, uma pessoa, ela tem esses dois perfis...

L1: É, na época, ele também podia fazer essa brincadeira, antigamente os grandes nomes eram todos beberões, e hoje em dia já não, quem bebe muito é... são os pobres, os...

M: Interessante... Então aqui é a crítica de um momento e de uma relação séria com o saber que precisa ser sisuda...

L1: É, que precisa ser séria...

M: Que não pode passar pelo riso, que não pode passar pelo álcool... Então vocês têm aí mil elementos possíveis...

L1: É, eu não tinha pensado nisso...

M: Mas você que deu as pistas. Eu sei que, olha, são cinco, não sei, vocês querem parar agora, ler essa página, como é que vocês estão?
[...]

M: Então vamos ler essa página? Vamos. *Buveurs très illustres, et vous... Et vous*, entre vírgulas, são dois grupos, *vérolés très précieux, car c'est à vous, non aux autres, que je dédie mes écrits*. Eu vou chamar a atenção de vocês para essa palavrinha que parece tão familiar, na segunda linha... *car*, ... *car*, como assim, "car"... "carro"? Esse "car", vocês já viram, pois, ele é um elemento argumentativo...

L2: Então chutei certo!

M: Ah, que bom! Você chutou porque fazia sentido no texto...

L2: É que eu olhei assim "a vós"? Eu falei: pô, é "a vós"... eu falei: deve ser "pois", ...

M: Porque vem uma explicação na sequência, perfeito, exatamente, você usou sua intuição de leitor, ... "pois é para você, *et non aux autres*, é para vocês, é a vocês, que *je dédie mes écrits*. *Alcibiades, dans un dialogue de Platon intitulé Le Banquet, faisant l'éloge de son précepteur Socrates, sans contester le prince des philosophes, déclare, entre autres choses, qu'il est semblable aux Silènes*". Esse "il", "*qu'il est semblable*"... "*Semblable*"? "*Sembler*"...

L5: É "parecer", ...

M: "Parecer", "ser semelhante", "assemelhar-se", ... "*Qu'il est semblable*"... Esse Sócrates parece... "*qu'il est semblable aux Silènes*"... E aí ele vai explicar o que são esses Silènes...

L5: M, rapidinho, esse "*faisant*" aqui?

M: "Faisant", esse ANT a gente viu, é o gerúndio, o ANT, dá um "ando", "endo", e aí que radical esse parece, esse FAI, isso te remete a que verbo?

L5: *Faire*.

M: *Faire*. Ou seja?

L5: Fazendo? Ah, e aparece sem o "en" aqui, .

M: Aparece sem o "en".

L5: Por isso que eu tinha te falado...

M: É, é uma construção... é possível, é... do particípio presente, é, eu tenderia... é, absolutamente possível em francês, ainda que eu veja mais esse particípio sem o "en" com a função adjetival. Tendo, ou então essa função, assim, nominal, mais, tendo... os alunos... quando a gente trabalha uma subordinada, assim, restritiva, "que saíram mais cedo". Mas você tem razão, aqui é um gerúndio puro e simples, vamos ver: "*dans un dialogue de Platon*", "*faisant l'éloge*", "*déclare*", vocês têm até o segundo verbo, "ao fazer", "l'éloge de son précepteur"... É, "*sans conteste le prince des philosophes*"... Quem é o "*prince des philosophes*"?

L1: O Sócrates...

M: O Sócrates, "*le précepteur*", e o "*déclare*" retoma o Alcebiades, "*déclare, entre autres choses, qu'il est semblable aux silènes. Les Silènes étaient jadis de petites boîtes, comme celles que nous voyons à présent dans les boutiques d'apothicaires, sur lesquelles étaient peintes des figures drôles et frivoles*". Então, "*silènes*", "*étaient*" vocês não viram ainda, mas "*étaient*" vocês percebem que é um verbo. É um verbo no imperfeito, "eram". E essa terminação AIENT é uma terminação do imperfeito. Isso é bem... para leitura é fundamental vocês terem essa... é essa consciência de que as formas verbais... [...] Essas formas aqui, essas terminações são as terminações do imperfeito, fazia, faziam, fazíamos... poder identificar isso. E essa é a forma para qualquer grupo de verbo, primeiro, segundo e terceiro grupo vocês vão ter essa terminação, essa mesma terminação.

L1: Que bom!

M: É, que bom! E ainda tem outra dica: essa conjugação se faz a partir da primeira pessoa do plural do presente, então se você souber conjugar o verbo no presente do indicativo, você chega ao imperfeito. Você pega o radical e soma a essas terminações.

L1: Hum...

M: Então, o "*faire*", por exemplo, "*nous faisons*"...

L1: Eu vou prestar muito mais atenção nas aulas de Latim agora...

L2: Exatamente!

L1: Tem até o NT!

M: "*Nous faisons*"? Aqui o radical. Aí, "*nous*". *Je faisais, tu faisais, il faisait, nous faisions, vous faisiez, ils faisaient*. Sai tudo... o radical sai do presente, isso aqui está confuso, essa construção?

L3: Não se encaixam todos, todos?

M: Alguns é "*vous*".

L3: O "*être*"...

M: O "*être*" é uma exceção, ele segue a segunda pessoa. "*Vous êtes*", e aí sai *j'étais, tu étais, ils étaient*. Mas quase todos, mas, sim, com algumas exceções, o "*être*" é o exemplo clássico de exceção.

L3: É porque a gente pegou bem o "*être*"!

M: Bem o "*être*"! Você tem toda a razão! É... "*étaient jadis de petites boîtes*", "*jadis*", esse "*jadis*"...

L5: "Antigamente"...

M: "Antigamente", é bem velho como palavra, hoje não se usa mais "*jadis*". Se você disser "*jadis j'allais au cinema, aujourd'hui je n'ai pas le temps*", "outro dia eu ia ao cinema, hoje eu não tenho

tempo" [...] *"étaient jadis de petites boîtes, comme celles que nous voyons à présent dans les boutiques d'apothicaires"*, *"comme celles"*, *"celles"* vocês já viram que é um pronome, , que retoma algo feminino e plural. O que seria?

L3: "como aquelas"...

M: "Aqueles", que são "as pequenas caixas", *"les petites boîtes sur lesquelles"*, sobre as quais, *"sur lesquelles étaient peintes des figures drôles et frivoles"*. Então aqui a gente está falando de uma caixinha que tinha umas imagens pintadas, desenhadas, e essas imagens são *"drôles"*...

L5: M, eu não entendi, assim, ele fala *"les Silènes étaient de petites boîtes"*, mas assim, "as Silenes eram... pequenas caixas"?

M: É.

L5: Mas por que não tem o S aqui no "de"?

M: Ah, pergunta muito importante, ele vai ser um bom tradutor! Você é super atento a essas coisas, imagina, quando eu aprendia francês, eu não prestava nada de atenção a essas coisas! *"De petites boîtes"* é o seguinte: é uma regra do francês, como tem um adjetivo antes de *"boîtes"*, quando houver um adjetivo antes do nome, cai o plural.

L5: Nossa!

M: É. Vocês sabem como é que foi legislada a língua francesa? É na Academia, no século XVII, fundada pelo rei, que os nobres, foi uma língua instituída, estabelecida, pela corte, então não é uma língua de trabalho, é uma língua da nobreza, e a nobreza não tem muito o que fazer na corte, a não ser seguir o rei e o critério é o *"bel usage"*, é a beleza, não é o *"bon usage"* como vocês vêem na gramática de referência, o *Grevisse*, que é um critério racional, é um critério de beleza. E a maneira de...

L1: Sim.

L2: Tem que ter o ouvido nobre, L1, para você pegar!

L3: Você tem que ter sangue azul para...

L1: Exatamente!

L5: Então se não tivesse o *"petites"* seria com "s"?

M: Seria com "s", para resumir. *"De petites boîtes comme celles que nous voyons à présent dans les boutiques d'apothicaires"*. "Sur", preposição, *"sur lesquelles"*, que retoma *"celles"*, que retoma *"petites boîtes"*, *"sur lesquelles étaient peintes"*, vocês têm a forma do imperfeito, *"étaient peintes"*, o verbo, *"des figures drôles et frivoles"*. E aí vem a numeração, *"harpies, satyres, oisons bridés, lièvres cornus, canes bâchées, boucs volants, cerfs attelés, et autres figures contrefaites à plaisir pour inciter les gens à rire, comme le fut Silène, maître du bon Bacchus"*. Para que existiam esses desenhos nessas caixas ?

[...]

L3: Rir.

M: Para fazer rir. E como é que se fazia rir?

L3: Coloca figuras engraçadas?

M: Figuras engraçadas... Vocês reconhecem alguma coisa dessas figuras?

L5: Cervos...

L1: Sátiros...

M: Sátiros, ...

L5: Pássaros... e num sei o quê...

M: "Oison" é pato, "oison" acho que é o filhote, o patinho, "oison", eu acho, ou é um pato, ou é um patinho.

L3: Nossa, mas aí confunde demais, porque tem veneno...

M: *Poison*...

L3: *Poison*, o peixe...

M: *Poisson*...

L3: E agora o pássaro...

M: *Oiseau*...

L3: E o patinho!

M: E ainda tem o [...]!

L5: Nossa, é verdade!

L2: Eu liguei com pássaro também...

M: Ah, vocês pensaram em "oiseau", claro, faz todo o sentido!

L1: Como pintaram!

M: Como é que é?

L1: Porque a gente teve aquele poema do Jacques Prévert...

M: "Comment peindre un oiseau"...

L3: "Commen faire un portrait..."

L1: Isso!

M: "*D'abord*", nãñã... Depois faz a portinha... O Prévert é o poeta predileto dos professores de língua francesa!

L1: É, porque ele fica repetindo...

M: As estruturas... Tem também, quando vocês aprenderem o *passee composé*, vocês vão conhecer o "*Petit déjeuner*". Ele acendeu o cigarro, sem dizer uma palavra...

L3: Ah, a gente já viu!

L1: A gente aprendeu! (risos)

M: Ah, então vou ensinar uma palavra para vocês: eles são os "*incontournables*", *allons-y*.

Todos: *allons-y*

M: Então aqui vocês têm uma série de bichos... Imaginem um pouco um bestiário, esses animais esquisitos, com chifres... Aqui ele tem... o que ele tem... "*cornus*"... "*lièvres*"... "*lièvre*" é "lebre",

“cornue”, “chifruda”, “cane” é “pata”, é o feminino de “pato”, “bouc” é “bode”, e vocês imaginem aquelas figuras bem... que aqui a idéia não é de provocar temor, mas sim de provocar riso. E aí ele vai construir toda uma relação entre essa caixa, o que vai por fora e o que vai por dentro. “Figures contrefaites”, e essa palavra aqui, “la contrefaçon”, “contrefaites”, “contrefaçon”, vocês têm a palavra “contre”, “feita contra”, “contrafeita”, que... “contrafação”, existe em português “contrafação” também que pode ser tanto “falsificação”, como “paródia”, [para rir...]

L1: Controvérsias...

M: De diversas versões...

L1: Por causa que... figuras controversas...

M: E aqui, “contrefaites” realmente no sentido de “parodiadas”, “imitadas”, com a finalidade de “à plaisir”, e aí vocês têm uma palavra que introduz a finalidade, que é “pour”, “pour inciter les gens à rire”. “Mais à l'intérieur on conservait les drogues... et autres choses”. Então vocês têm uma caixa com figuras engraçadas e com um conteúdo de... é... como é que a gente chamava isso... de [...] especiarias orientais, os tesouros, o açúcar, o que é precioso...

L1: Era droga fina...

L3: É verdade...
[...]

L2: Mas a tradução literal seria “drogas finas” mesmo? Ou eu estou viajando...

M: Não, sim, sim, “drogas finas”.

L3: Nossa...

L1: Pensei que era “drogas finas” de “drogas”, mesmo...

M: “Drogas” no sentido de...

L3: De “remédio”...

L1: De “drogas”...

L5: Eu pensei em “drogas” no sentido de remédio também...

M: De remédio...

L1: Pelas figuras que tem na caixa...!

M: Ah, olha que interessante, você pensou em alucinação, em viagem, e o conteúdo...

L1: É, porque, tipo, você não vai colocar coisas de remédio aqui, isso é pensamento de hoje...

M: A., mas isso é muito importante o que você está dizendo, porque tem, está justamente na linha do texto, porque o que ele diz aqui? Qual a construção que ele faz?

L1: Ele já começa...

L3: De não julgar pela caixa...

M: De não julgar pela caixa. Que a caixa distrai, que a caixa remete para um outro universo.

L1: Então, eu pensei nisso, tipo, como é que você vai colocar um remédio numa caixa que é para rir, daí? Tipo, crianças, tomem o remédio porque vocês vão gostar da caixa...

M: Você já está politicamente correto! (risos)

L1: É, meu pensamento já está outro, eu já estou em 2008 de novo!

L5: Eu tive uma visão muito estranha, tipo, eu pensei assim que talvez a caixa fosse feita para rir, meio que para pessoa não dar importância, sei lá, para meio que guardar com segurança, nesse sentido, sei lá, se fosse uma coisa muito bem feita, instigaria alguém a abrir e a pegar alguma coisa que seria proibida... não proibida, mas assim...

M: Para proteger...
[...]

L1: [...] como o riso é uma coisa própria do homem, seria uma coisa engraçada, sei lá, [...]

M: Mas interessante, porque ele vai construir toda uma oposição entre aparência e essência, mas também uma relação, porque o riso é próprio do homem, as imagens que estão fora são imagens que fazem rir, e o que está dentro são drogas finas, são coisas de valor, então também tem uma associação entre droga de valor e riso, que não é... Vocês vejam que o próprio texto tem camadas de sentido...

L1: É, primeiro ele fala que o riso é uma coisa importante, [...] para gente viver feliz, só que daí ele já coloca isso em contraposição com as coisas finas, tipo, ou ele está desvalorizando as coisas que são caras, ou ele está desvalorizando o riso.

M: Super importante isso, a gente tem que ver essa hipótese no texto, porque esse é todo o tom do prólogo, e eu não sei, L1, não sei, se ao final da leitura a gente vai ter uma resposta para isso, ou se importa ter uma resposta para isso, ou se pensar que essas respostas, elas coexistem, se é dizer e desdizer, e aí a pergunta que eu tinha anotado, e a gente pode fechar com isso hoje, é qual é o papel do riso?

L2: É... pelo menos nas épocas em que eu estava estudando mais Teatro, assim, a parte que a gente mexeu com comédia, a gente chegou a algumas posições. Uma das que a gente chegou é que as pessoas se reconhecem, por mais absurda que uma situação seja.

M: Se identificam.

L2: Se identificam.

M: Reconhecer no sentido de se identificar.

L2: Isso.

L1: Que é toda a história da [...], ?

L2: Exatamente.

M: Conta, conta, comédia [...]?

L1: Aquelas comédias americanas que sobem no palco e começam a tirar sarro das pessoas. Todo mundo começa a rir, a própria pessoa começa a rir, mas geralmente ele está tirando sarro de um defeito, alguma coisa que geralmente a pessoa não riria.

L2: Pega umas outras particularidades que a pessoa faz em casa, sei lá, espremer a pasta de dente com a escova...

M: Chama a atenção para as pequenas coisas e faz disso risos, e qual é o resultado disso?

L1: Essa identificação que a gente está falando...

L2: É por essa identificação que se chega ao riso.

M: Por essa identificação... E o riso tem uma função? Tem uma função social, sei lá... Porque aqui ele está conclamando ao riso, e ele vai trabalhar... Vocês viram que o riso aqui tem uma ambigüidade que vocês levantaram mesmo, o riso é valorizado ou ele é desvalorizado? São duas hipóteses. Será? Quer dizer, então eu queria ouvir vocês sobre o riso...

L1: Então, no caso aqui dos bêbados, a gente vai sempre beber para dar risada com os amigos, não para chorar. Chorar é uma coisa que a gente faz sozinho.

L2: Mas bebe para esquecer daí vai e chora...

L1: Não, mas geralmente é sempre uma... tipo, eu já bebi várias vezes com o meu pai e a gente chora, mas...

L2: Que legal!

M: É uma catarse! Vocês leram Aristóteles, ou não?

L1: É uma catarse, é sempre no motivo de liberar as coisas, mas sempre acaba rindo.

M: Porque aí a gente teve uma oposição, que aparece claramente, entre riso e choro, que é a tragédia e a comédia e a tragédia também tem um elemento catártico importante de [...] também, só que vocês têm representação de grupos diferentes, na tragédia é a aristocracia representada. Já na comédia, a comédia segundo Aristóteles, representa seres inferiores. Quem? [...]

L1: Mas isso inclusive até hoje, porque, por exemplo, não existe nenhum humorista na Academia Brasileira de Letras. O humor é visto como uma coisa...

M: Menor.

L1: Menor. No entanto, uma coisa menor que é muito difícil de fazer.

M: Se a gente pensar no gênero novela, por exemplo, porque tem um registro de literatura popular aqui, que o Rabelais retoma um pouco, quer dizer, ele mescla, ele trabalha com registro da literatura popular, citando alta literatura grega, digamos assim. Ele está trabalhando com dois registros ao mesmo tempo. Mas se a gente pensar num gênero popular nosso com alta veiculação, que está em todas as casas. Uma coisa que nos reúne, que nos reúne no Brasil. Os personagens, a protagonista, então, porque a novela das oito tem um viés mais pro trágico do que pro cômico, ela é séria. E o protagonista, ele é cômico? O protagonista, ele é pobre? Como é esse protagonista?

L1: Ele pode até ter sido pobre, mas já não é mais.

M: Ele é um herói...

L2: Eu pensei agora, mesmo pegando geralmente a novela das sete que são engraçadinhas, os personagens são os mocinhos, e não são engraçados.

M: E o mocinho não é cômico?

L5: Geralmente os cômicos são meio satélites, assim...

M: São periféricos... Interessante... Então, acho que a gente pode pensar em todo esse... Porque ele está conclamando, se o tema dele é o riso, se isso está no primeiro texto e depois abre nessa construção que eu achei interessante, eu não tinha parado para pensar no riso como desvalorizado pela aparência, porque depois ele vai fazer um paralelo com Sócrates, ele vai falar de Sócrates e vai falar como é que Sócrates é por dentro e por fora, aí a gente tem de pensar como é que esse riso, qual é a conexão desse riso com o invólucro, como é que aparece na caixa, e o desdobramento disso pro texto. Então, o que ele está dizendo que é aparentemente engraçado? A droga fina na essência, ou a droga fina que aparece? É uma discussão. Quer dizer, ele está levantando essa discussão.

L2: Rir de nervoso.

M: Rir de nervoso

L2: Porque ele está nervoso expressa isso tudo.

M: Bom vocês têm horário, muito obrigada.

Todos: Obrigado.

2ª REUNIÃO

[...]

M – Bom, [...], vocês fizeram as verbalizações? Eu estou vendo que o L5 escreveu um monte.

L2 – Aqui eu não escrevi. Eu comecei anotando aqui. Aí têm umas outras coisas mais para o final que, para mim, começaram a ficar mais complicadas. Eu entendi algumas coisinhas, mas eu não consegui associar à ideia.

M – Tá, então vamos fazer uma rodada em que vocês comentam a percepção de vocês. [...]

L1 – Enfim, o que eu entendi?

M – Por exemplo.

L1- Por exemplo, bom, eu percebi que... Primeiro que o L2 falou que no final começa a complicar mais. Mas, no final, na verdade, comecei a ver que não tinha tanta importância quanto o começo. Parece que tudo está aqui mesmo. Quando ele começa a comparar a sua obra com o que Alcebiades fala no *Diálogo de Platão*, enfim, fala d'*O Banquete*, sobre o Sócrates parecer essa *silène* que são as caixinhas pintadas. E aí, eu vi que eu tinha as dúvidas, que eu achava que essas drogas que ele fala aqui seriam drogas mesmo, no sentido pejorativo da palavra. Mas eu vi que não, eram coisas finas, remédios. Inclusive o *l'ambre gris*, que é a ambrosia, como se o *maple* do Canadá.

M – Ou o *sirop d'érable* que você aprendeu também.

L1 – Aprendi.

M – A tradução francesa para *maple*. *Sirop*, que é xarope e *Érable*, que é a árvore, que é a folha do Canadá, aquela folhinha que simboliza o Canadá.

L1 – Interessante que eu sempre pensei que esse *sirop* era feito da folha. E, na verdade, depois eu vi que é que eles cortam, é que nem seringueira. Eles cortam a árvore e sai o caldinho. Também na próxima página ele continua falando, ele comenta também dos outros livros dele. Como, na verdade, eu não sei é dele. Porque ele usa esse *notre invention*.

M – Em que página você está?

L1 – Trinta e sete. Na linha 13. Nisso, eu fiquei com dúvida. Eu até anotei. Ele falou de *notre invention*. Eu não sei se todas essas obras são dele. Eu não cheguei a pesquisar. *Gargantua e Pantagruel*, eu sei que é. Mas o *Fessepinte*, *la Dignité de braguettes*, *Des pois au lard avec Comentaire*, eu não sabia se era dele mesmo. Ou, sei lá, se ele tinha um grupo de seguidores.

M – Na verdade, você ficou em dúvida em relação a esse *notre*, se ele remete a mim ou a nós, nós autores.

L1 – Isso. Porque o nós, eu sei que quando a gente escreve artigo, a gente sempre usa terceira pessoa. Não sei, como ele estava escrevendo uma coisa literária, não precisaria colocar “nós” como sendo ele, já que é ele mesmo. E mesmo porque o prólogo é do autor. Por que ele usa o *notre*? Eu não entendi isso. Mas eu supus que seriam todas obras dele que seguissem esse lado irônico, porque é o que ele fala bastante sobre o riso, sobre a forma de ensinar mesmo pelo riso. E daí, ele continua a mesma ideia. Só que daí, na 39 que eu percebi uma mudança de tom. Que é na linha quatro ou cinco. Na linha quatro começa o parágrafo: “*Avez-vous jamais croché une bouteille? Canaille!*” E aí já parece que entra um ponto de exclamação, que até então, não havia tido. Então mudou um pouco. E daí, também, ele conta uma história da *moelle*, que, pelo que eu entendi no dicionário, porque eu procurei no dicionário em francês mesmo. Eu entendi que fosse tutano, que fala de um líquido dentro do osso. Acho que só pode ser tutano.

M – É o ossobuco. É o miolinho. Vocês já comeram isso?

L1 – Mocotó, gente.

M – Pode virar um mocotó que é a geleia. Mas pode virar um prato salgado.

L2 – Que eu lembro que... Eu morei em um sítio muito tempo. E, às vezes, meu tio, ele era mineiro, ia lá no açougue e comprava os fêmures dos bois assim. Porque daí, cortava no meio, dentro tinha esse... Parece gordura, sei lá. Estranho. Eu tinha nojo daquilo. Mas, de fato, eu sempre ouvi falar que é muito nutritivo. E ele fala aqui mesmo da *moelle*, que ela é nutritiva e tal. Mas eu não entendi a brincadeira que ele fez, porque várias palavras eu não consegui entender.

M – Tá, então a gente vai voltar. Agora, tem uma coisa interessante de você levantar uma mudança de tom, porque, como é que ele termina o parágrafo anterior? Vejam a linha três [...]: *Gaieté*, aqui, felicidade.

L5 – Alguma coisa ligada à felicidade.

M – Ligada à felicidade.

L1 – Ser feliz.

M – E é interessante, que você identifica uma mudança de tom, em que ele fecha um parágrafo retomando a ideia de felicidade. Evocando mais uma vez a ideia de felicidade, que é uma tônica da parte inicial do texto, mesmo daquele texto inicial. Para depois você perceber um texto mais exclamativo, mais intenso e não tão festivo. É isso?

L1 – É, mais crítico, na verdade. Porque parecia que, até então, ele estava explicando tudo, a forma como ele escreveu, a forma como são as obras. E daí aqui ele já... Não sei. Ele muda mesmo o tom. Para mim tem uma quebra grande assim. Que ele já fica mais agressivo mesmo. E uma coisa que eu percebi, até anotei em uma folha, a mistura que ele faz, tanto de palavras, quanto de assuntos. De palavras eruditas, palavras de baixo calão, que não chegam a ser tanto. Palavras, assim, de uso normal. E ideias mesmo, que eu até anotei, que eu achei engraçado. Foi antes disso, na verdade. Que ele usa ditados populares. Daí ele está falando de Sócrates, de Horácio, e, de repente, ele joga um ditado popular que é... Até escrevi lá: "*L'habit ne fait pas le moine*". O hábito não faz o monge. É uma coisa que a gente usa até hoje.

M – E o que sugere em você? Como é que você percebe isso? Qual a sua hipótese para...?

L2 – Então, foi uma dúvida minha, porque eu não entendi. Na verdade, eu acho que ele não escreveu, realmente, para os bêbados e para os drogados que não conseguiriam ler, mas uma forma de, para que os entenderiam mais sobre Homero e etc., mas retomando essa linguagem mais simples, mais popular. De uma forma, sei lá, ou de valorizar essa linguagem ou de desvalorizar o conhecimento dessas pessoas. Tentando equiparar os dois, trazer os dois em um nível só. Eu acho que isso que ele quis.

M – Quer dizer, isso não é feito sem consequências. Se eu faço uma opção por uma linguagem mais popular, da feira, da gente pensar dessas feiras medievais, dos contadores de história, de uma tradição mais oral, e também retomando, evocando a tradição, a Antiguidade Clássica, uma erudição. Eu construo dois públicos diferentes. Agora, se a gente voltar um pouquinho à primeira página, digamos a primeira, esse: "*Au lecteur*". Vocês se lembram que a gente viu um público definido aqui, porque ele dirige a um público específico: "*Au lecteur*". *Au lecteur* supõe um conhecimento, um letramento, e ele só retoma a noção de leitura. Porque *lecteur*, *livre*, *lisant*, *écrire*. Ele não faz nenhuma alusão à oralidade aqui. Apesar de ele se dirigir no registro de oralidade, está tudo escrito. Isso supõe uma minoria letrada.

L2 – Tem acesso a esse...

M – Quer dizer, então qual é a consequência disso? Como é que eu recebo essa informação?

L2 – Quando eu li essa parte, que ele usa bem no momento que ele se pergunta: "*Para que serve esse prólogo?*"

M – Na página 37, linha dez.

L2 – Que ele diz que fez esse prólogo para que se reconheça realmente o valor que tem essa obra, a importância que tem. Não só levar para o lado do humor pelo humor. Aí, me dá a impressão que quando ele joga esses ditos populares... é como se tivesse uma inversão nessa história. Na verdade, ele estaria afirmando o que ele está dizendo, mas com que os ditos populares dizem. Como se as pessoas estivessem dizendo o que ele está dizendo, concordassem com ele, mas usando os ditos populares. Algum jogo retórico.

M – É como se a voz do povo é a voz de Deus. Como se a verdade estivesse em uma sabedoria menos erudita e mais... É isso, ou não? É isso?

L2 – É isso, mas confirmando o que ele está dizendo. Da importância da obra dele.

M – Não Deus, mas sim ele.

L2 – Isso.

M – “Eu tenho um amparo, um respaldo na sabedoria popular do que eu estou afirmando”.

L2 – Isso. Que ele... Acho que é: “*Pois vocês mesmos dizem..*”. E ele começa a dizer todos esses ditados.

M – Interessante. L2, é muito interessante, porque quando você diz isso, se eu entendi direito, você está dizendo que é um antagonismo. Quer dizer, que, de alguma maneira, ele se antagoniza a um leitor que não receberá a obra com essas instruções. Deixa eu ver se eu me precipitei um pouco, mas o que eu quero dizer é o seguinte: você diz que ele se ampara, o argumento dele se ampara em uma sabedoria popular traduzida pelos ditados. Que é uma tradição que não vai no sentido das referências à Antiguidade Clássica. Não é? É isso?

L1 – Na verdade, parece tudo antagônico.

L2 – É, isso aqui é muito...

L1 – Porque eu fico pensando, alguma... Deixa eu tentar ver se eu consigo chegar mais. É como se alguma pessoa que estivesse lendo isso daqui, ainda estivesse duvidando da importância que ele está dando para essa obra. Ele estivesse usando como se fosse uma psicologia reversa. Se a pessoa está duvidando, ele usa as palavras que as pessoas dizem, no caso os ditos populares, para dizer que elas também estão de acordo com ele.

M – Puxa, interessantíssimo. Eu acho que agora você conseguiu formular legal. Então eu vou voltar mais uma vez. Vocês lembram como estavam intimamente ligadas, que como uma síntese. Quando a gente volta no *Au lecteur*, que a gente vai chamar de página zero, só para facilitar, vocês se lembram que a gente falou dessa *passion*? [...] *lecteurs qui lisent ce livre, défaites vous de toute passion et en le lisant, ne vous scandalisez pas. Défaites vous de toute passion..*”. Que no original é *affection*. Esse que a gente tinha falado de uma... Vocês tinham manifestado... Vocês tinham entendido como essa *paisson*?

L1 – Era um costume das coisas antigas.

M – Perfeito.

L1 – Eu acho que um hábito de leitura.

M – Um hábito de leitura. Uma visão já formada.

L5 – Pré-conceito, que acho que o L1 falou.

M – Falou em pré-conceito, que é exatamente isso. Quer dizer, ele está orientando para a pessoa abrir mão de determinadas posturas. Então aqui, quando você retoma essa ideia de usar as palavras para afirmar algo que não é o, digamos... Pressupondo um antagonismo e usando as palavras daquele que se antagoniza como uma maneira de se defender, é essa *passion* a que ele remete, esse preconceito. Então está tudo amarrado nessa superposição de imagens. *Scandaliser*, eu estava lendo um pouco mais, tem uma *édition savant* que a gente tinha conversado um pouco. L4 tinha perguntado sobre *édition savant*, essa segunda edição, eu trouxe os dois para vocês, eu achei que seria interessante. Essa segunda está ilustrada, e ela está toda comentada. Esse prefácio está todo anotado. E, puxa itens importantes: o *scandalizer*, na tradição e naquele momento histórico, *scandalizer* é o fiel que perde a fé. Ou escandalizar-se é alguém que não pode mais acreditar na doutrina. Então, isso é um elemento que eu achei interessante.

L2 – Que não perdeu a fé?

M – Ao contrário: é alguém que perde a fé. É alguém que não pode mais ter fé.

L1 – Aqui não, aqui ele fala para a pessoa não...

M – Não perder a fé. E aí a gente pode pensar que fé é essa. É a fé no texto? É a fé em Deus? Que fé é essa?

L1 – E outra coisa: como que foi que você disse? Que ele não pode mais ter fé? É isso?

M – É isso.

L1 – Mas esse não pode mais ter fé, é por ele ou por fora? Não é autorizado.

M – Eu acredito que... Deixa eu ver onde é que eu anotei: “*O que se recusa a continuar a crer*”. Que acho que por algum elemento, alguma consciência ou algum evento, perde a fé. Não pode continuar a crer. É que o essa edição comenta, é o que ela puxa para o *scandalizer*. É um dado, aí. Não sei o que a gente pode fazer com ele. Porque outra coisa que vocês levantaram na reunião passada, que foi muito interessante, sobre a qual eu pensei bastante, foi quando a gente falou dos *buveurs*, o público a que ele destina, que é o público que bebe e, ao mesmo tempo, evoca *O Banquete*, onde se bebe, como é que esse álcool é percebido? E a droga. Então a gente conseguiu um campo semântico aí de droga/álcool, que, para a gente, hoje, em 2008, tem toda uma tradição. E que no século XVI evocava outros grupos ou não.

Quer dizer, tinha um bebedor que aparece nos filmes, na Idade Média. Aquele fanfarrão que não é nobre, que não é guerreiro, que vive meio à margem da sociedade. Mas aqui, que bebedor é esse? A que bebedor é esse que ele evoca no texto? Dizendo isso, só porque justamente outro autor, o Rigolot discutindo sobre a recepção do texto de Rabelais e a maneira de tratá-lo. Ele acha que a gente deve fazer uma espécie de síntese. Recuperar elementos históricos, para não ser anacrônico, para não projetar sentidos presentes em um texto de 1540. Quer dizer, isso geraria uma incorreção, uma impropriedade. Mas também não acreditar que a gente pode, ao reconstituir todos os elementos históricos, fazer uma leitura, uma recepção, reconstituir essa recepção tal qual ela seria no século XVI. Como eu se eu, M, não contribuísse, não fizesse como o francês diz: “*grain de sel*”, não contribuísse de alguma maneira para essa leitura. Como se houvesse um filtro neutro, como se eu pudesse ser neutra como historiadora.

L2 – Isso é difícil, também, ter.

M – Como é que eu desconsidero os meus 38 anos de existência e mergulho historicamente naquilo, sem...

L2 – Mesmo porque uma obra se torna uma grande obra, um clássico, justamente por ela conseguir sobreviver através de todos os tempos e sempre parecer atual.

L5 – O Wisnik fala uma coisa legal, que é a questão de suportar a releitura. Que hoje está questionando: que obra que tem hoje em dia que suporta a releitura?

L1 – Acho que é... aquele autor italiano o que fala disso.

L5 – O Calvino?

L1 – O Calvino. Acho que ele que fala.

M – Ah, do *Por que ler os clássicos*?

L5 – É, também.

M – Também essas coisas é difícil atribuir uma autoria a uma pessoa só. Porque, na verdade, a gente lê Aristóteles em 2008. Por quê? Como isso se suporta? Como é que isso se mantém? Então, quem foi o primeiro a dizer isso talvez não tenha sido nem o Calvino. É difícil reconstituir. Mas eu estou falando muito já. Eu quero falar menos.

L2 – Tem o L5 ainda para falar.

M – Mas é muito interessante o que vocês estão levantando. Que eu acho que retoma questões que foram levantadas por vocês na reunião passada. Das ambiguidades, do público que ele constrói. Afinal de contas, a gente não consegue chegar a uma conclusão. É difícil. São vários antagonismos construídos.

L1 – Ainda mais com esse elemento de perder a fé, sendo ele um monge.

M – E é um monge que deixa de ser monge. Ele larga a batina e vira médico. Mas, ao mesmo tempo, está ligado a bispos, está ligado ao clero francês. Está ligado ao rei. Não dá para ser herege ligado ao rei, naquele momento.

L1 – Dedicar a obra aos bêbados, aos vikings.

M – *Vérolés*, pois é, muita coisa. Então é interessante... Eu quero ouvir. Vou ver se eu consigo falar menos e ouvir mais sobre a moela. A gente falou moela, sobre o tutano. Eu quero ouvir depois.

L4 – Eu li como moela.

M – Moela eu acho que a gente diz mais é galinha. É da galinha. É tutano. L2, você queria mais coisas para...?

L2 – Então, a última parte que eu peguei, assim, que eu consegui acompanhar, foi essa. Daí para frente, eu não consegui pegar muita coisa não.

M – E a que você atribui isso? Tempo, vocabulário, ficou cansado?

L2 – Eu acho que um pouco de tudo, mas, eu não sei, eu acho que não foi nem tanto cansaço. Eu acho que não foi conseguir pegar a ideia mesmo. Que foi muita coisa assim. Coisas específicas eu conseguia. Mas eu não sei, por questão de vocabulário, talvez, também, acho que não consegui pegar a ideia em um todo.

L5 – Eu anotei muito.

M – Você anotou coisas? Eu vi que você comentou o vocabulário.

L5 – Que eu coloquei que é por vocabulário e autores. Ele cita muitos autores bem clássicos.

M – Muitas referências.

L2 – É que eu vi que para o final, ele começou... Assim, no começo ele tinha citado muito... Ele começou com os *Diálogos de Platão*. Aí eu sei que depois ele volta com a mesma coisa. Mas aí, quando ele começa a voltar com Homero...

L5 – Ele fala de Plutarco, ele fala de Heráclito.

L2 – Aí depois ele volta para Plutarco. É, ele começa a citar muito. Eu não sei se ele já está reforçando essa ideia dos clássicos, mas eu não consegui pegar ainda o que ele está colocando. Até a frase que eu anotei aqui, que ele colocou: “*La bête, la plus philosophique du monde*”. Que é até alguma coisa girando em torno dessa frase. Mas o que é a ideia toda que ele está querendo passar aqui? Isso eu não consegui pegar.

M – Está em que página?

L2 – Está na 39, na oitava linha.

L5 – É que ele faz uma comparação. Ele pega essa referência do Platão. Começa a falar, ele pergunta: “Você nunca viu um cachorro tentando procurar um osso?” Alguma coisa assim. E ele usa isso para comparar. Porque na linha 20 ele fala: “*son exemple* é necessário”. E tal. Daí eu já comecei a me perder. Mas eu entendi que ele tentou comparar, mas eu não entendi muito bem a comparação.

M – Mas eu acho que o jogo...

L5 – Esse *la bête* eu procurei, que é animais com exceção ao homem. Então, enfim, bom, os animais são os mais filósofos do mundo.

M – Mas são os animais? É *la bête*.

L2 – Acho que é referência ao cão, que a gente...

M – É ao cão. Vejam lá: “*Avez-vous jamais vu un chien rencontrant quelque os à moelle?*” Então aqui ele enuncia, ele traz um animal. Quando ele vai dizer: “*La bête*”. Ele constrói uma rede, ele retoma o animal que ele enunciou. Então, L2, é muito interessante porque você teve uma intuição muito pertinente aqui no texto, porque você entendeu que toda construção argumentativa se dá em torno da noção de: “*La bête, la plus philosophique du monde*”. E aí a gente vai ver como é que isso se realiza, se manifesta no texto. Mas eu concordo com você que é um nó do texto. Nó no sentido não de problema, mas no sentido de centro, de noção fundamental para compreender toda a argumentação que ele vai colocar aqui. E como levantou o L5, ele vai estabelecer um paralelo, realmente, entre o cachorro.

L5 – Uma coisa que eu não entendi, é que ele usa muito o ‘y’: “*S’y arrêter*”. Algum outro momento ele usa. Esse ‘y’ eu não consegui acompanhar, e esse ‘aux’.

M – Perfeito. O ‘y’ é fundamental e vai servir muito para vocês, para qualquer leitura que vocês fizerem na literatura. Na língua vocês vão ver isso. Mas eu vou explicar. Eu acho que tem um lugar em que ele é bem didaticamente explicável. Eu vou dizer que ele tem uma função pronominal. Ele retoma um lugar, ou alguma coisa cuja função é um complemento do verbo. Então, eu tinha visto isso aparecer em um lugar. Eu queria justamente... Eu esperava que vocês me perguntassem mesmo. Porque tem um momento do texto, que sem esse conhecimento, não dá. Onde é que está o que você identificou?

L2- “*Il ne faut pourtant pas s’y arrêter*”, está na primeira linha da página 39.

M – Perfeito. Então, vejam só: *arreter*, vocês se lembram?

L2 – *Arreter* é parar.

M – E quando eu uso de maneira pronominal, é deter-se. No sentido de parar para observar, para refletir, deter-se: “Eu me deti nessa questão”. Por exemplo: “Para refletir sobre, a propósito”.

“*Il ne faut pourtant pas*”. Vejam só, a gente viu esse *il faut*, esse que é do verbo no infinitivo, *falloir*. O que era mesmo?

L5 – Ser necessário.

M – E aqui vocês têm uma negação. Então eu sei que não é necessário. E aqui, o verbo *s'arreter*, deter-se. Esse 'y' vai ter uma função de pronome, retomando um complemento de lugar ou um complemento do verbo, que dá um pouco a ideia de lugar, mesmo que ele seja um lugar físico. Por exemplo: "*Il faut s'arrêter sur cette question*". Digamos que mais na frente, eu retome assim: "*[trecho inaudível]*". Eu sei que vocês não viram muito *passé composé*, eu não sei qual o contato que vocês têm com ele, então eu vou dizer já de cara que aqui eu tenho o passado do verbo *s'arreter*. Que todo *passé composé* com verbo pronominal, se constrói com auxiliar *être*. Então: "*Je m'arrête*". Presente; "*Je me suis arrêté*". Eu detive-me. E aqui eu tenho o verbo *apprendre*, de aprender, de tomar consciência: "*Quand je me suis arrêté sur c'est question, j'ai appris que la chose est complexe*". Por exemplo. Então, para eu evitar repetição de: "*Sur c'est question*". Eu retomo por meio desse pronome aqui. Então, no texto, eu tenho que fazer um exercício de ver o que esse 'y' retoma. Ele retoma sempre um complemento do verbo. Aqui é o complemento do verbo *arrêter*. O que vocês acham? Está claro?

L2 – Está.

M – Quer ver? O exemplo da lição de francês, normalmente, tradicional, é assim, um diálogo, né? "*Tu vas à la fac?*" A pessoa responde assim... Como é que a pessoa responde?

L2 – "*J'y vais*".

M – "*J'y vais*". Ou seja: "*Eu vou*". Porque vocês sabem que a língua francesa, não sei o quanto vocês já viram de pronomes no curso, mas a língua francesa exige uma complementaridade explícita. Em português eu digo assim: "*Você foi?*" E eu sei onde você foi e você sabe do que eu estou falando. Você encontra a L3 hoje à noite na aula, e a L3 fala: "*Você foi lá?*" Ou: "*-Você foi?*", "*Fui, fui*". Em francês, isso é inconcebível; "*Você foi no curso?*" Ou: "*Você foi na reunião?*", "*Você foi na biblioteca?* À biblioteca? Ao curso? À reunião?", "*Eu fui lá*". Eu vou sempre retomar, construir uma rede anafórica com isso. No texto isso aparece. Eu vi acho que em uns três momentos. É fundamental identificar, recuperar esse '*il*' para entender o fio do argumento dele.

L2 – É, o primeiro que eu vi é um pouco antes dessa página que eu marquei.

M – A gente pode até fazer esse exercício agora. Identificar onde é que está. Então, aqui, qual seria esse '*il*' "*Il ne faut pourtant pas s'y arrêter, comme chant des sirènes, mais interpréter au plus haut sens ce que hasard vous croyiez dit de gaieté de cœur*".

L2 – Ao título.

M – Pode ser ao título, mas vamos ver a ideia completa do parágrafo, L5: "*Il ne faut pourtant pas s'arreter comme chant des sirènes*". As *sirènes* são as...? Sereias. O canto das sereias. Quer dizer, a gente não deve ser confundido pelo canto das sereias, que é sedutor, que é feito para confundir os navegadores. A gente deve manter o espírito claro. E aí vem um elemento para fazer essa oposição: "*Mais interpréter au plus haut sens ce que hasard vous croyiez dit de gaieté de cœur*". Então, vejam lá: qual é a grande oposição do parágrafo? E isso aqui é central. [...] Aqui é central, também, para a construção do texto. O que é: "*En admettant que le sens littéral vous procure des matières assez joyeuses*".

L1 – Sei lá, pelo menos eu entendi: é que o texto não pode ser interpretado pelo acaso das alegrias do coração. Alguma coisa assim.

M – Sim. E uma importante é isso. Mas na página anterior, 37? O que o texto tem como sentido? Ele tem: "*En admettant que le sens littéral, vous procure des matières assez joyeuses et correspondant bien au titre*". Como disse ao L5: "*Il ne faut pourtant pas s'y arreter, comme au chant des sirènes, mais interpréter au plus haut sens ce que hasard vous croyiez dit de gaieté de cœur*". Isso aqui é um... Eu vou dar uma palavra-chave aqui para vocês: *interpréter*. Aqui ele está falando sobre o próprio ato de ler. Ele está dizendo como esse texto deve ou não ser lido.

L1 – Ele fala alguma coisa de matérias, os assuntos alegres que correspondem ao título. Como se a pessoa visse o título, fizesse uma ideia do texto e procurasse literalmente tudo rementendo ao texto, referente à primeira impressão que ela teve. Mais ou menos.

M – Ou seja, perfeito. Eu não posso ficar no sentido literal. O que se contrapõe a sentido literal aqui nesse parágrafo? Procurem. O parágrafo começa na 38, termina na 39. Qual é a...?

L1 – Mais alto-sentido.

M – Mais alto sentido: *sens, de plus haut sens*. Então, aqui ele está falando uma instrução do próprio ato da leitura. Eu não posso me deter nessa aparência alegre, engraçada, mas eu tenho de buscar o alto sentido desse texto. Aqui ele constrói uma alegoria. O alto sentido é uma maneira de interpretação de texto bíblico. O alto sentido remete à interpretação do texto bíblico. A referência é essa. A referência erudita do contexto de leitura é essa. Também achei isso nessa edição comentada, nessa edição bege. O alto sentido é a imagem e a ideia que essa imagem constrói como interpretação.

L2 – Ele já fala dos títulos ali na linha 11.

M – Na linha 11 da página?

L2 – Trinta e sete. Onze, 12. Que foi quando eu falei que eu achava que as obras eram dele mesmo.

M – De que maneira isso que a gente acabou de ver agora, retoma o que a gente viu no começo do texto? Que foi com a saída de vocês, que o L1 começou a comentar sobre... Tem uma tese que aparece de maneiras diferentes ao longo do texto.

L5 – Aquela questão, a comparação com Sócrates?

M – Que é a comparação do quê, L5?

L5 – Com o que é visível com o que exige uma interpretação.

M – Exige uma interpretação mais profunda.

L1 – O subtexto.

M – O subtexto. Qual foi a primeira imagem que ele usou para falar disso?

L2 – Das caixinhas.

M – Caixas, que são engraçadas por fora, mas que dentro trazem...

L5 – Remédios, coisas finas.

M – Finas. Ao mesmo tempo, eu achei interessante a leitura do L1: “-Mas espera um pouco: se ele está dizendo que é tão alto, como é que o invólucro”. E era uma ambiguidade.

L1 – Que depois quando ele retoma também para comparar a caixinha com Sócrates, também ele pega pesado com Sócrates.

M – Pega pesado. Ótimo.

L1 – Assim, no começo. Aí depois, o contraponto: ele coloca o Sócrates lá em cima.

M – Perfeito: vamos lá ver o Sócrates? Até porque eu queria... Em função disso também, uma questão que o L5 levantou sobre o uso do participio, eu acho que aqui é bem interessante. Eu tive que pensar um tanto a respeito. Eu não sei se eu tenho uma resposta, L5. Mas isso acabou me causado... Eu tive que ler várias vezes e pensar sobre o que eu mesmo disse sobre o participio. E foi muito legal. Vamos ver o que ele diz de Sócrates. Que a caixinha, primeiro, é engraçada, mas contém coisas incríveis, maravilhosas. Vamos ver: qual é o retrato de Sócrates. Primeiro eu vou chamar a

atenção de vocês para uma expressão que eu não sei se está clara, se vocês acharam, na linha 16: “*Parce que à le voir du dehors et à l’évaluer par l’aspect extérieur*”. Vocês acharam?

L2 – Ao exterior.

M – *Dehors* é fora. Então, quer dizer, o que é a aparência visual mesmo. Ótimo. Então ele vai falar que está fora. Como é que ele é?

L5 – Feio de corpo.

M – Feio: “*maintien ridicule*”. Eu não sei o que é *maintien*, mas *ridicule* eu sei: “*maintien*” é a maneira como ele se veste.

L2 – O aspecto, depois ele vai voltar na vestimenta.

M – “*regard d’un taureau*”. *Taureau*? Acho que *taureau* é mais fácil de identificar no escrito do que no falado. *Taureau* faz pensar em quê?

L1 – Touro.

L2 – “*Le visage d’un fou*”.

M – “*Le visage d’un fou*”. Que é o rosto de um louco. “*Le comportement simple, le vêtement d’un paysan*”. *Vêtement*?

L2 – Vestimenta.

M – Vestimenta. *Paysan*: *paysan* faz pensar em quê?

L5 – Uma pessoa comum, assim.

M – *Paysan*, *paysage*, *pays*, isso dá?

L2 – [palavra inaudível].

M – Diga, manda bala, L2. Vamos embora. No contexto, isso deve ser opor a quê? Pelo contexto, pelo retrato que ele constrói? *Le vêtement* eu sei que é roupa. Ele é uma pessoa simples.

L2 – Simples, não nobre. Mas *paysan* me lembra paisana. Quando o policial está sem a farda, ele está...

M – Então, mas vamos mandar para o Renascimento. Vamos mandar para a Idade Média. Quando se opõe a nobre, é o quê?

L2 – Plebeu.

M – Camponês, servo.

L2 – Peão.

M – É isso. Quer dizer, o *paysan*. Em francês, vocês vão ver muito: “*Mon pays*”. O *mon pays* não é a França; *mon pays* é a minha região. Quando eu digo: “*Dans mon pays*”. [...]

L1 – Bastante.

L2 – Com esse *paysan* vai ter uma ideia que eu pensei agora de, sei lá, provinciana.

M – Provinciana, de província, sim. Aqui ele se opõe a nobre mesmo. Ele se opõe a... O camponês: alguém que está na província, que não está na cidade. Exatamente. Não é burguês: “*D’un paysan de condition modeste. Mais malheureux avec les femmes*”. E aí, hein?

L2 – Infeliz com as mulheres.

M – *Malheureux* vocês já conheciam? *Heureux, malheureux*.

L1 – Eu supus. Mas achei... Sei lá, já vi que aqui, em uma visão dele, bem da época dele. Porque na época de Sócrates, tanto faz para ele. Na verdade, ele gostava de homem.

M – Ele não era infeliz.

L2 – Para ele, não era infelizmente.

M – Interessante. Quer dizer, você está contando um anacronismo do Rabelais. Você está falando que o Rabelais é anacrônico. A homossexualidade dele em relação ao Sócrates.

L1 – Não era tão infeliz assim. Ele estava satisfeito.

M – Porque mulher, na Grécia, era cidadã de segunda categoria.

L1 – Sim, era só para ter filhos, continuar... O prazer mesmo...

L5 – Ele foi tutor do Platão.

M – O amor, mesmo, nobre, é o amor entre homens, entre iguais. Claro, está certo.

L1 – E sempre rolava esse negócio do discípulo ser. [palavra inaudível] você viu a aula de Literatura Portuguesa. Não é verdade que...? Esse negócio do amor, que nessa época era sempre...

L2 – Você faz aula com a Annie, né?

L1 – Faço.

L2 – Por isso.

M – Olha, vocês não vai me dar muito trabalho para editar. Vamos mudar de assunto.

L1 – Acho que eles não vão ler mesmo o seu trabalho. Pode publicar.

M – *Ipsis literis*.

L1 – Então tinha sempre essa relação amorosa. Sempre. De preferência tinha um superior em nível intelectual, com um inferior, que era sempre o inferior ter aquele amor de que um dia vai chegar... O amor era usado como escada, também, para o conhecimento.

M – Então, vejam só, como, quando L1 identificou um anacronismo na descrição de [nome inaudível]. A gente pode escrever um artigo sobre isso. Adorei.

L1 – Vamos fazer um artigo.

M – Ótimo: *“De condition modeste malheureux avec les femmes. Inapte..”*. Inapte?

L1 – Inapto.

M – Inapto. É isso mesmo. O bom é que no francês, às vezes parece e é. Não é sempre que não é. Às vezes, parece e é também, como aqui. Está ótimo: *“Inapte a toutes fonctions dans l’État”*.

L2 – Que ele é um inútil mesmo. Um fraco. Não serve para guerrear, não serve para entrar no exército, seria isso?

M – É. [...] Como? Diga L5.

L5 – Uma pergunta besta.

L1 – Não, que ele não serve para ser político, essas coisas.

M – Inapto ali está no sentido de um posto administrativo. Quer dizer, não serve para nada?

L5 – É porque acho que na questão de guerra, não é nem tanto, porque ele participou. O Sócrates foi para a guerra combater. Então, fisicamente, eu acho que ele conseguiu. Acho que esse *inapte* é mais nesse sentido administrativo.

M – “*Et toujours riant, trinquant avec chacun. Toujours se moquant, toujours cachant son divin savoir*”. *Toujours*, sempre. E aqui que eu parei para pensar. Vocês têm aqui uma sucessão de participípios presentes. Mas veja só que interessante, e é isso que eu queria comentar com vocês, que eu tinha dito que era uma ação paralela. E que o participípio presente tinha uma função muito adjetival. Quando não gerúndio, quer dizer, não combinado com *en*, como apareceu lá na frente: *en admetant*, admitindo-se que. Mas qual é o papel desses participípios aqui, nesse momento do texto? Nesse momento do texto, de quem eu falo? Qual é o tema do texto?

L2 – Do Sócrates.

M – Que eu faço em relação ao Sócrates aqui? O que Rabelais faz com o Sócrates aqui?

L5 – Ele está fazendo um retrato aqui. Eu acho que é para dar a ideia do que ele sempre fazia.

M – Do que ele sempre fazia. Então, existe uma ação, mas essa ação constrói uma caracterização. Então eu achei isso interessante, porque concilia um pouco essas duas noções, do gerúndio, mas também do retrato. Da qualificação.

L1 – E aqui seria tudo traduzido como gerúndio mesmo?

M – Se a gente traduzisse. Mas, veja que interessante ele tem uma função adjetival. Ele aqui funciona como imagética verbal de ação: rindo, “*en riant*”, não sei se vocês já conhecem isso. Isso é muito importante.

L2 – *En riant*?

M – Isso. [...]. Bom, retomando os beberões. E vocês vejam que o L1 tinha falado: “*Não, mas poxa, em O Banquete eles se reuniam para beber. Então veja só, olha o vinho aqui. E no vinho, a verdade*”. Então, ele tem um papel de verbo, porque está expressando ações. Mas no sentido, também, de construir um retrato. Acho que daria, por exemplo, para quem quer fazer tradução literária, uma excelente discussão. Porque inclusive a tradução dela vai se dar por meio de um gerúndio, talvez. Ou seja, você tem uma gramática contrastiva aí, interessante para discutir.

L2 – Na tertúlia.

L1 – Bom.

M – Reflexão. Então: “*Toujours se moquant*”. *Moquant*, vocês sabem que esse ‘ant’ é a terminação. Então, o verbo seria alguma coisa, talvez, como *moquer*. Isso é uma dica para vocês. Quando vocês estiverem diante de um verbo que vocês não conheçam, se tiver esse ‘ant’ e tira, tenta com ‘er’, tenta com ‘ir’, para ver se...

L2 – Como eu não comprei ainda o *Bescherelle*. Eu estou procurando isso no dicionário. Eu vou procurando até o que mais se aproxima.

M – Isso.

L2 – Eu procuro a palavra. Se não chegar, eu vou diminuindo. Aí, se sair em um verbo, eu falo: “Ah, é a palavra”.

L1 – Mas parece que tem um conjugador na Internet. Eu não lembro qual que é. Que se você coloca a forma, em qualquer tipo de... Ele já traz para você o verbo original.

M – *Le Conjugueur*. Mas eu acho esse princípio do L2, um princípio para vocês adotarem quando vocês estiverem em uma situação, assim, que vocês não tenham acesso a um livro de verbos, nem a computador. Mas é isso mesmo. E, sobretudo, à medida em que vocês estiverem familiarizados com as conjugações que são sistemáticas, que têm uma repetição, vocês chegam ao radical. *Moquer*, alguém procurou esse *moquer*?

L1 – Zombar.

M – Perfeito, zombar. Então, o que ele fazia? Ele ria? Brindava com todo mundo?

L2 – *Toujours se moquant*, “sempre se zombando”?

M – “*Toujours se moquant*”. Não.

L2 – Ou que esse verbo usa *se*?

M – É, não é reflexivo, *se moquer*. Normalmente tem uma construção assim: “*Se moquer de quelqu’un*”, “*Tu te moques de moi?*”, “*Você está rindo da minha cara?*”.

L1 – “*Está mangando de mim?*”

M – Tem também *il s’en moque*: ele não está nem aí. É uma ideia de displicência, de inconseqüência. “*Toujours cachant son divin savoir*”. O *cachant* eu não sei o que é, mas o ‘ant’ eu sei que é desinência. E eu tenho o quê? *Cacher*.

L2 – Esconder.

M – Sempre escondendo.

L1 – Que vem do latim: o que é latim? “*Tema do perfectum*”.

[L3 chega na reunião – conversa paralela]

M – E, então, a gente está aqui falando de Sócrates, da beleza de Sócrates. Como ele era bonito, charmoso. Como ele fazia um grande sucesso entre as mulheres, como ele se vestia bem. Na moda. Em cima, porém, quanto ao conhecimento dele, não era grande coisa.

L1 – Uma pessoa superfútil.

L3 – Talvez um pouco de ingenuidade, gente.

L5 – Ele ficava se mostrando, era pedante para caramba.

L2 – Ele só se exibia, mas, na verdade, não tinha nada que prestasse.

L1 – Só vi a dissertação só.

L2 – Ele era uma caixa feia.

M – Então a gente está na página 37. E aí, tem toda a construção do *trinquant*, *riant*, *moquant*: “*Toujours cachant son divin savoir*”. E aí vocês vejam, e o L2 tinha comentado essa questão de ter muito antagonismo, e parece que ele tem muito antagonismo com vários leitores. É a sensação que a gente tem. Eu acho que isso se traduz um pouco no texto, pela quantidade de... Como é que a gente chama isso? De conjunção: de [*palavra inaudível*], *mais*. Quer dizer, é como se o

tempo todo, o texto dele, fosse um texto batalhado. Como é que eu posso dizer? É um texto que o tempo todo afirma para depois...

L2 – Conflito.

M – Tem um conflito que se traduz. Claro que a gente pode dizer que é a retórica, que é colocar para depois fazer uma ressalva. É o próprio desenho argumentativo do texto, por um lado. Mas também o texto que isso gera, é um texto que traduz um certo conflito, que traduz um movimento de embate o tempo todo. Ele está brigando um pouco.

L2 – Na próxima imagem, não sei se eu entendi, mas ele junta as imagens? É isso? Que ele começa a falar da caixa, mas ele dá as características de um homem, não da caixa.

M – Lindo, L2. Que homem?

L2 – O Sócrates.

M – É o próprio.

L5 – Ele fala “*en riant, se moquant*”, mas abrindo essa caixa. Está falando de Sócrates.

M – “*Essa caixa*”. Essa, retoma à Sócrates. Perfeito, lindo. Então *mais*, que constrói essa oposição: “*En ouvrant*”. E aqui, veja só L5: “*En ouvrant*”.

L5 – Já vem um verbo depois.

M – É, aí é o *ant*. Aí é o gerúndio pleno, que não tem mais essa função adjetival, mas sim designando uma ação. Interessante isso, né? “*Mais en ouvrant cette boîte, vous y auriez trouvé*”; *vous*, nós leitores: “*Vous y auriez trouvé une céleste et inappréciable drogue*”.

L1 – Esse *il* está relacionado à caixa?

M – Perfeito. Fantástico, né? Como o texto se abre para a gente, quando a gente trabalha com ele.

L2 – É igual o jogo. Você já jogou Campo Minado do Windows?

M – Isso requer um certo QI para fazer. Eu não tenho.

L1 – Então, eu jogava, gostava, acertava de vez em quando. Mas nunca ganhei.

L2 – É que a sensação que dá, é quando você aperta um botãozinho, explode um negocinho, que abre um monte de bomba.

L1 – Exatamente.

M – É um pouco... Vocês leram *A Máquina do Mundo*, já? Do Drummond?

L3 – Não.

M – Ah, então eu não vou dizer uma palavra. Aí eu vou deixar vocês... Procurem *A Máquina do Mundo*.

L5 – Eu até li, mas eu não lembro. Eu li já, mas eu não lembro.

L1 – Eu já li esse poema, mas eu tenho a impressão que está no *Sentimento do Mundo*. Mas eu vi, no *Sentimento do Mundo*, não está. Está no *Claro Enigma*, não é?

M – Não sei.

L5 – Eu li em uma obra que tinha todos os poemas.

M – Eu provavelmente também li em uma... Leiam, porque eu acho que tem um pouco essa ideia também, de um... Claro que, para o Drummond, isso nunca é muito eufórico. É sempre disfórico.

L2 – Ah, o Drummond é uma pessoa muita animada. Ele foi muito feliz, foi muito satisfeito com a vida que teve.

M – Ele tem uma vida...

L2 – O Bandeira foi o contrário, né?

M – Então, isso é: *“Céleste et inappréciable drogue”*. O que a gente viu, que talvez você já tenha visto, L3, é a função do ‘y’ como complemento de verbo. Como ele retoma algo que foi dito anteriormente, retoma um lugar.

L3 – Não, eu não tive isso.

M – Não? Então o exemplo que eu usei, só para, fazer breve: *“Tu va à la fac?”* Eu pergunto. E você me responde: *“J’y vais”*. E esse ‘y’ retoma *à la fac*. Porque isso aparece no texto em outros momentos. A gente vai fechar esse negócio do Sócrates. Aí depois o L5 também vai... Porque a gente está fazendo uma rodada por ordem alfabética, que é um critério de reflexão intelectual muito importante. Depois a gente...

L2 – Muito seguro.

L1 – Sistemático, funcional.

L2 – Para quem estuda Machado de Assis.

L1 – Defensivo.

M – Superjustificável, pertinente. Depois eles te explicam do que se trata. Eles te contam a anedota: *“Vous y auriez trouvé une céleste et inappréciable drogue”*. *Céleste et inappréciable*. *Céleste*, celeste. E celeste está ligado a?

L2 – Celestial, maravilhoso, divino.

M – E qual é a ideia? Positiva, divina. E foi dito lá em cima: *“Divin savoir”*. Então: *“Céleste et innappréciable”*. *Inappréciable* é positivo ou negativo?

L5 – Acho que positivo.

M – Positivo. E por que *Inappréciable*, L5?

L5 – Deixa eu ver se consigo explicar.

L2 – Difícil, hein?

L5 – Eu entendi que é positivo por algum motivo. Mas é muito difícil de... Eu não sei. Não é inapreciável no sentido de ser uma coisa ruim e você não conseguir apreciar por ela ser ruim. Acho que é uma...

L3 – Para mim é como se fosse o contrário. Exato, é como se ele fosse tanto, que...

L5 – Que nem tem como você... Não sei.

M – Interessante. Eu não tenho recursos para avaliar, de tão bom que é.

L5 – Isso. A gente poderia dar essa ideia, de ser uma coisa inapreciável de ser tão ruim, que você não quer chegar perto. Mas aqui acho que é em outro sentido: você não consegue abraçar todo o *appréciable* que aquilo tem.

L2 – Acho que é mais ou menos aquela questão do desinfeliz. Que não é que é o contrário do infeliz, mas é intensificando esse infeliz, o desinfeliz. Guimarães Rosa usa isso.[...] Ele usa o desinfeliz, que é o ‘des’, que é um negócio que dá a ideia contrária. Desinfeliz, não; feliz. Mas não é, ele tem sufixo aqui.

L1 – Então, mas viajando um pouco... A gente se prendeu muito no inapreciável, mas depois vem droga. Tem um ditado que diz que remédio bom é remédio ruim. Quanto pior o remédio, é porque ele faz um efeito melhor.

M – O amargo faz bem: “*Não, ele é bem ruim, vai ser bom*”. É verdade. Eu acho que na estrutura do texto tem dois blocos que apareceram no primeiro parágrafo em relação à caixa, dentro e fora, e que vai aparecer em relação ao Sócrates, dentro e fora. E essa imagem vai aparecer de novo no texto, com o quê? Qual o outro dentro e fora que aparece no texto, depois? Que a gente já conversou hoje. Talvez a L3 tenha visto também. Que a gente comentou hoje. Um outro dentro e fora que é uma imagem.

L2 – Do osso.

M – Do osso. O osso é fora, e o que é dentro?

L3 – A moela.

M – O tutano. Então esse tutano é o próprio objeto a ser apreendido. Quer dizer, o osso é só uma externalidade. Essa imagem é recorrente. E aqui ele vai reconstruir a oposição. Lá ele falou do que está fora é engraçado, mas o que está dentro é precioso. E aqui ele vai fazer isso de novo, por meio desse *mais*. Então a gente sabe que tudo que vem antes desse *mais* é negativo, e tudo que virá depois é positivo. Então mesmo que uma palavra me escape, eu tenho esses dois grandes blocos. E acho que isso é uma coisa importante de vocês terem em mente no momento da leitura, essas palavras argumentativas, que constroem o desenho da argumentação. [...]. Porque aqui eu vou introduzir uma oposição que foi dita anteriormente. Estou falando muito já. Aí, dois pontos. E aí vem: “*Une intelligence plus qu’humaine, une force d’âme merveilleuse, un courage invincible, une sobriété sans égale, une égalité d’âme sans faille, une assurance parfaite, un détachement incroyable à l’égard de tout ce que pourquoi les humains veillent, courent, travaillent, naviguent, bataillent*”. Podia ser um epíteto, um epítáfio. Uma inscrição.

L2 – “*Aqui jaz Sócrates*”.

M – Exatamente. Epítáfio.

L3 – E aqui, se havia alguma dúvida de que ele não estava falando de Sócrates, ficou bem claro. Se por um acaso...

M – Houvesse.

L3 – Eu sempre fico com o pé atrás por não conhecer a língua. Então eu tenho a intuição, e aí fico desconfiando, fico procurando uma confirmação. Para mim, a confirmação veio aqui.

M – Perfeito. E acho que também existe uma outra confirmação que se materializa um pouco aqui, pelo tom grandiloquente que ele atribui às qualidades de Sócrates, aquela ambiguidade que o L1 tinha colocado sobre o conteúdo riso ser bom ou ser ruim, estar desqualificado por meio da embalagem, talvez aqui isso resolva um pouco essa questão. Acho que pelo tom não... Aqui não há dúvida, não há hesitação. E uma coisa que me chamou a atenção, que eu queria compartilhar com vocês, é: “*Une intelligence, une force*”. São só substantivos. Ele não tem... É uma coisa que, para mim, soa, evoca para mim como palavra, alguma coisa menos transitória e mais definitiva: “*Eu estou triste, eu estou cansada*”. Isso parece mais transitório. Ele está brindando, mas ele é a sobriedade.

Ele encarna todos os grandes valores. E eu sinto isso no texto como menos transitório. Ele não é qualitativo. Ele substancia a qualidade.

L1 – Eu senti isso nos gerúndios. Porque no caso dos verbos adjetivos, o *riant*, ...ele rindo. Parece que aproxima e dá uma coisa de continuidade.

M – Que é mais movimento, né?

L2 – Quando ele descreve toda a parte exterior de Sócrates, ele usa gerúndio. Depois, para descrever a parte de dentro de Sócrates, e sempre opondo a tudo que ele tinha falado antes, ele usa esses substantivos.

M – É. E o substantivo, eu acho que ele tem um caráter mais...

L2 – Fixo, né? De caráter mesmo, da pessoa; característica.

M – Isso é também uma força maior, do que um estado. E isso aqui, também alimenta um pouco o repertório de vocês no francês. Vocês têm tanto a questão do gênero, que é legal reparar. Por exemplo: “*Une..*”. Porque nem sempre o gênero pode ser identificável pelo artigo definido. Porque quando eu tenho *l’intelligence*, por exemplo, eu tenho *l’*. Agora, quando o artigo for esse indefinido, eu tenho mais recursos para identificar o gênero. Então, também, dá pistas para vocês memorizarem.

L2 – Outra coisa: que além de substantivo, ele usa sempre o adjetivo junto para reforçar.

[...]

M – É uma sequência de orações nominais, de frases nominais aqui: “*Une égalité d’âme, sans faille*”. *Sans faille*, eu não sei, mas eu imagino que seja...

L2 – Sem falhas.

M – *Sans faille..* Será que existe isso, gente? *Une force d’âme merveilleuse, une intelligence plus qu’humaine*. Está próximo do celeste, do divino.

L1 – Mas daí, isso que é o duro: ele exagera tanto, que chega a parecer ironia.

M – Eu já vi que o L1 é um desconfiado.

L1 – Principalmente com esse autor.

M – Esse cara. Interessante. Porque também essa grande eloquência suscita: “*Como assim?*”

L1 – Sabe o que isso...? É que depois que se falou do Macunaíma, eu não consigo tirar a imagem do Macunaíma. A carta das Icamíabas. É uma coisa tipo: “*Ai..*”, “*Puxa, não sei não. É exagerado isso aqui*”.

M – Por que razão ele optou por esse exagero aqui, né? O que ele quer construir como imagem? Será que ele está pondo Sócrates no altar, ou será que isso também não tem...?

L5 – Está querendo vender o peixe dele.

M – Isso, se eu penso em um contexto religioso... Porque a Antiguidade Clássica... A gente está no Renascimento. A Antiguidade Clássica não é um dado ainda... A tradição é latina naquele momento. Então, fazer o louvor a esse conhecimento clássico, também tem um papel histórico aqui.

L1 – Nossa, pois é. Agora ficou mais pesado ainda. Porque ele sendo um padre, um ex-padre, que seja, ele coloca a inteligência mais que humana. Ou seja, ele transforma Sócrates em quase Deus, e isso não pode.

M – É uma heresia. Então vocês vejam... Diga. Eu acho que o L5 está querendo falar.

L5 – Não, é porque eu não acho que seja ironia, porque tudo isso que ele está falando, é para defender a ideia central de que os textos dele parecem alegres e tratam de coisas mundanas, mas, no fundo, têm um sentido maior. Então, toda essa imagem que ele está opondo do Sócrates, usando a caixa, é para defender essa ideia que está relacionada a ele. Então eu acho que essa grande eloquência é mais ligada para argumentar muito bem o que ele defende. Eu acho que seria irônico em outro contexto. Não sei, se estivesse girando em torno de outra coisa. Mas como está girando em torno da própria obra dele, acho que ele não usaria a ironia.

M – Perfeito. Eu vou ler um trechinho para vocês, de um outro texto, que eu acho que alimenta um pouco essa discussão [...] Eu vou tentar traduzir no ato para: *“Se Rabelais pode tornar-se na pluma dos críticos mais cultos, a cada vez livre pensador, ateu, cristão evangélico, realista e revolucionário, podemos nos perguntar se não há em sua obra uma plasticidade semântica que justifica a pluralidade de interpretações”*. Ou a pluralidade das interpretações. Vocês vejam que essa discussão, se é irônico, se é herege, se é só para defender uma tese, não se excluem; elas se sobrepõem.

L1 – Mas essa ironia quanto ao Sócrates, eu também aplico à obra dele. Eu acho que a obra também é irônica de alguma forma. Porque se é um prólogo, não é nem a obra. É o prólogo. Ele já é totalmente antagonico. Uma hora ele fala uma coisa, daí ele rebate. O *mais* mesmo. É sempre fazendo a gente ficar interpretando.

L5 – Mas isso é muito verdade, o que está escrito. Porque, assim, eu defendi essa ideia de que não seja irônico, mas eu não consigo achar um argumento que seja totalmente: *“É isso”*.

M – Definitivo.

L5 – Porque também faz sentido o que o L1 fala. Os dois estão válidos.

M – Exato. Ou seja, é um texto que tem uma plasticidade e que recebe interpretações, que é percebido diferentemente. Se vocês lerem os dois prólogos desses dois livros, os prólogos *savant* dos especialistas, aquele que o L2 prefere não ler antes de ler a obra. Mas aí, bom, depois vocês vão ver que eles têm posturas muito diferentes diante da figura [nome inaudível] e da sua inscrição histórica. Você percebe que há um debate entre os prólogos, também de especialistas de [nome inaudível]. Quer dizer, como é que... Que essas obras de 1990 eu acho. Eu não lembro da data de publicação. A gente pode até dar uma olhadinha das datas. Se vocês quiseram dar uma olhadinha.

L2 – Em 1992.

L5 – Em 1987.

M – Quer dizer, fatalmente, uma leu a outra. Um autor leu o outro. Na França, ambos especialistas em [nome inaudível], a gente pressupõe que eles tenham lido... Se eles prezam o nome que eles têm de pesquisadores, eles se leram. Então a fala de um está embutida na crítica e no antagonismo do outro. Isso se coloca. Assim como no texto do [nome inaudível], ele também se refere àqueles... Sem a gente. Mas ele está responde a alguém. Quer dizer, ele está conversando com alguém que a gente não sabe quem é também. Mas, vejam que os textos recebem o [nome inaudível]. E se em 2008, se em 1990 a gente consegue construir essas leituras todas, é porque o texto permite isso tudo. Por isso, mais uma vez retomando aquela discussão, não dá para fechar uma: *“É isso”*. É isso, para mim, aqui, agora. É transitório, é provisório. Não sei se vocês conhecem essa expressão: *“à l’égard de”*. Está na linha acho que oito: *“à l’égard de”* é diante de, frente à, face a tudo. A gente usa também a expressão: *face à*. Mas há quem diga que isso é um galicismo, que a gente deve evitar. Mas a ideia de confronto, quando a gente se vê diante de uma situação: *“Face à tout ce que pourquoi les humains”*. Vejam só, a espécie: *“Les humanis veillent”*...

L5 – Dá para confundir com *vouloir*.

L3 – Eu também confundi.

M – Não é querer: é velar, é cuidar. É *veiller*, é velar, literalmente. *Faire la veille* é a véspera, é a noite que precede: *la veille*. *Veiller* é cuidar. *Veillent, courent, naviguent*.

L3 – De navegar.

M – [...] Vocês veem que aqui a gente tem um pouco, também, o quê? Nessa superposição de verbos, nessa enumeração de verbos, o que os homens fazem?

L2 – *Veillent, courent, naviguent, bataillent* corre, trabalha, navega e batalha.

M – Navega e batalha. A gente está falando de um homem do XVI. A gente está falando, de pensar das navegações, de toda essa... São as ações do homem da época.

L5 – Isso, ele está fazendo de novo o que ele fez antes, de olhar com os olhos dele.

M – Um anacronismo, né? Quer dizer... Se bem que a gente pode pensar que os gregos também foram grandes navegadores. Não? [...] Até hoje a gente navega e batalha. Petróleo, por dinheiro, por poder. E Sócrates usava roupas de camponês, não tinha função no Estado. Aqui, acho que talvez um religioso da época, houvesse uma heresia mesmo nessa hipervalorização do homem Sócrates. Eu acho que isso... Outra informação que vou dar para vocês: a primeira obra dele é o *Pantagruel*. Que, na verdade ele diz é *O Filho de Gargantua*, mas é a primeira obra publicada. É a recepção. Ele foi indexado. A leitura foi proibida. Então, também, um tanto do debate aqui do prefácio é em relação a essa censura prévia que a recepção da sua primeira obra teve. Vocês podem correr atrás, depois. Eu sei que o L1 foi ler alguma coisa sobre o [nome inaudível].

L1 – É, eu estava vendo as ilustrações [...] também li um pouco que as obras deles foram proibidas durante muito tempo. Consideradas heréticas. Essas coisas.

M - Então, também, todo esse antagonismo que vocês perceberam no texto, é o antagonismo de alguém que não pode ser lido. Então ele está dizendo: “*Olha, leia assim, não leia assim*”. O problema é que se esse: “*Leia assim*”. A gente não consegue chegar à conclusão que assim é assim. Quais são os termos desse assim. Então, vamos lá. Então queria fechar provisoriamente essa descrição do Sócrates. Eu acho que o L5 tem toda a razão quando ele diz que justifica o argumento de que o que vai por dentro é mais importante do que vai por fora. Então eu vou aproveitar a deixa para ouvir o que você gostaria de comentar sobre o texto, na rodada.

L5 – Como eu sou o último, eu não tenho muita novidade.

M – Você é o penúltimo. A L3 que está agora...

L2 – Está na fogueira.

L3 – Ai, pensei que tivesse escapado já.

L5 – Não, eu também consegui entender bastante coisa no começo, e no final eu me perdi bastante. Eu acho que até a parte do cachorro, eu estava indo bem. Daí entrou o cachorro na história, eu vesti a comparação, mas não peguei muito bem o fio da meada. E, acho que assim, é mais fácil falar o que eu não entendi. Eu não entendi muito bem essa parte do Homero.

L4 – Eu também.

M – Onde é que está?

L5 – Na 41, ele começa. Essa parte...

L4 – É, eu tenho um problema específico nessa parte, porque eu já não estava entendendo muito bem, já muito deduzido. Ai ele solta: “*É, como diz o provérbio*”. E eu não entendi o provérbio. Eu falei: “*Ah..*”. Voltei, tentei ver.

L2 – Onde que está o provérbio?

L4 – Nas últimas linhas do parágrafo.

M – É o olho e o vinho?

L5 – É. [conversa paralela]

M – Eu vou confessar para vocês... Confessar não, porque não... Mas eu vou dizer que eu também acho que o texto começa a ficar... Eu acho que ele tem uma grande enumeração de obras, que faz com que a leitura fique um pouco mais chata mesmo. Eu vou dizer com as palavras do Danilo: chata. Até porque, eu acho que na lógica do texto, na temporalidade da leitura, entender todas essas referências, mesmo que eu disponha de todas essas referências... Se eu pensar em um texto em português que faça referências, alusões a conhecimentos que eu tenho em português, o custo cognitivo de tratar informação e ficar lembrando tudo que esses autores... Faz com que o texto fique mais chato mesmo. Eu acho que é o momento menos bem resolvido do texto. Como leitora, eu tenho o direito de achar isso. De achar que é uma parte mais chata. Eu acho que não foi por acaso que vocês manifestam, todos, que, a partir do osso, virou um osso. Então, talvez, ele esteja convidando vocês, nós, a virarmos todos cachorros. Porque o que ele quer que a gente faça com o osso, que é o texto dele? Que a gente quebre para retirar o tutano. Então aqui a gente vai ter que achar esse bendito tutano, qual é. Que tutano é esse. Então, a gente pode partir para esse pedaço. Vocês querem perguntar alguma coisa da página 37? Alguma palavra que ficou lá para trás?

L2 – O os.

M – Osso.

L2 – Ah, é osso?

L1 – A gente viu na aula... [trecho inaudível].

L5 – M, eu só queria... É uma coisa da primeira página. É só por curiosidade, que ele fala: "*pelure d'oignon*". Eu não sei. Isso aqui é uma expressão?

M – ... É uma camada da cebola. Eu acho.

L5 – Que ele fala que vem do aspecto exterior do Sócrates. Você não daria *une pelure d'oignon*.

M – Uma casca de cebola. Você não daria nada por ele: *une pelure d'oignon*. Deixa eu ver se... Mas eu acho que é só isso. É realmente um vintém furado. Um pouco a ideia.

L2 – Com a casca da cebola você não faz nada.

M – Vamos ver se isso tem algum sentido específico. Não. Porque tem... *Poilu*, eu estou vendo aqui *poilu*, que dá o peludo para a gente, pelo.. Então eu não sei se é aquele pelo da cebola, se é aquele cabelinho de cebola que tem na pontinha, ou se é a casca. Mas o mais importante é que é o sentido de nada. Onde vocês querem começar aqui no texto?

L2 – "*Avez-vous jamais vu un chien rencontrant quelque os à la moelle*".

M – Ah, tá, 39. E é interessante, porque os autores todos que eu li para falar de *moelle*, que falam de *moelle*, vão todos falar... A citação, sempre, é do tal do tutano. É o que é retomado e recorrente, que fica desse prólogo... Para o Aurbach, é um dos mais belos textos, mais bem resolvidos do Rabelais. Um dos textos mais maduros do Rabelais. Interessante, né?

Então, vamos lá: "*Avez-vous jamais croché une bouteille? canaille! souvenez-vous de la contenance que vous aviez. Mais avez-vous jamais vu un chien rencontrant quelque os à moelle?*" Então, nós, se a gente nunca pegou uma garrafa, e o que tem dentro da garrafa? Porque essa *bouteille* é uma *bouteille de vin*. Que *crocheter une bouteille* é beber álcool. Não está falando de água: "*Canaille*". O que tinha dentro dessa garrafa? "*Mais avez-vous jamais vu un chien rencontrant quelque os à moelle?*" Um cachorro, né? "*C'est comme dit Platon au livre deux de la République, la bête la plus philosophique du monde*". *Le chien*: "*La bête, la plus philosophique du monde. Se vous l'avez vu, vous avez pu noter avec quelle dévotion il guette son os, avec quel soin il le regarde, avec*

quelle ferveur il le tient, avec quelle prudence il l'entame, avec quelle passion il le brise". Bom, em primeiro lugar, a gente tem uma sequência de passados, de pretéritos. Aqui vocês têm: "*avez-vous jamais vu*". Que dá o quê? O *vu*, vocês reconhecem?

L3 – É de *voir*.

M – De *voir*. É o particípio de *voir* que dá *vu*. Então visto, vocês viram: "*Vous aviez vu, vous aviez pu*". Que é o podido.

L3 – De *pouvoir*.

M – Exatamente. E aí aqui, a gente vai ter uma enumeração de ações do cachorro. E agora eu vou fazer, como Rabelais, o que vocês já devem estar fazendo, pensando nos cachorros que vocês já viram comendo um osso. Eu fiz uma frase ambígua agora. Quem estava comendo o osso: vocês ou o cachorro? Então, lembrem-se. Vocês têm cachorro, ou gostam de cachorro?

L4 – Tenho.

M – Vocês dão ossinho para o cachorro de vez em quando?

L4 – Às vezes.

M – Osso de verdade ou osso sintético, aqueles ossos? Eu dou osso sintético. Aqueles ossos de *pet shop*.

L4 – Eu dou o sintético.

L2 – Quando eu tinha, ele comia de verdade.

M – Eu tinha. Eu me lembro que quando eu era criança, também a gente dava ossos. A gente tinha uns cachorrões lá em casa. E eles... Você esquecia do cachorro. O cachorro desaparece de vista quando é um osso de verdade. Ele some. E tudo que existe para o cachorro, é o osso. E depois ele cava um buraco, ele esconde o osso. Aí depois ele vai e acha o osso de novo. Você esquece do cachorro de novo. Quer dizer, o mundo acaba para aquele cachorro que está roendo o osso. Mas vamos pensar nessa imagem do cachorro, e ver como é que isso se realiza no texto. Olha: "*Vous aviez pu noter avec quelle dévotion il guette son os*". *Dévotion*. Porque esse *il*, quem é?

L5 – É o cachorro.

M – É o cachorro. Então a gente vai ter uma sequência de ações do cachorro, como: "*Avec quel soin*". Com que cuidado ele guarda, com que devoção. *Guetter* é espreitar. "*Avec quel soin il le garde*". E aqui, hein, gente? *Le garde*. O que é esse *le*?

L4 – É o osso?

M – É o osso. Isso aqui é um objeto direto. *Il garde le os et le garde*". , "*Avec quelle prudence il l'entame*". *Entamer* é começar alguma coisa, começar a comer alguma coisa. Cortar o primeiro pedaço da torta, servir a primeira porção de uma comida. *Entamer*: dar início. No *entamer*, eu acho que tem que tirar uma parte, se não me engano.

L3 – No dicionário eu encontrei: cortar, diminuir, começar.

M – Agora, eu gostaria de perguntar uma coisa para vocês: lá atrás no parágrafo, ele estava usando o particípio passado. Ele estava usando os *passés composés*. E aqui, qual o tempo verbal?

L5 – Presente.

M – Presente. Por que ele muda o tempo verbal?

L5 – Porque é uma coisa que sempre vai ser assim em todos os cachorros?

M – Em todos os cachorros. Ao por no presente do indicativo, eu tenho uma noção de verdade geral. É uma coisa que não é pontual, que não aconteceu ontem. Eu estou falando que em 2008, eu vejo, eu assisto o espetáculo do cachorro com seu osso. Isso dá uma força para a argumentação para a imagem que ele constrói, essa universalidade. A gente chama isso de verdade geral. O presente do indicativo tem um...

L5 – [trecho inaudível] um nome mais...

M – Mais técnico para isso.

L3 – Fiorin, né? Acho que dá.

M – Vocês têm aula com o Fiorin?

L3 – Não, eu não tive.

L2 – Não, só no livro.

L3 – Mas no livro ele fala de todos os tempos, e qual a noção que cada um dá.

M – Implica, né? O Fiorin é um grande professor. Tomara que vocês tenham a sorte de ter ele na pós, porque na graduação...

L2 – Parece que ele não dá aula.

L1 – É, ele não dá mais.

M – Ele não foi meu professor também. Mas na pós eu fiz umas aulas com ele. *“Se vous l’avez vu, vous avez pu noter avec quelle dévotion il guette son os, avec quel soin il le regarde, avec quelle ferveur il le tient, avec quelle prudence il ‘entame, avec quelle passion il le brise”*. Aí vocês têm uma sequência de cachorro e osso: *“-Il [palavra inaudível], il le brise”*. Brise, vocês procuraram?

L3 – Quebrar.

M – *“Avec quel zèle il le suce”*. Zèle?

L4 – De zelo.

M – Zelo. *“Il le suce”*. Ele?

L1 – Acho que deve ser lambar, sugar.

M – Sugar, exatamente. A chupeta, eu acho que é *sucette*. *“Qui le pousse à faire cela? Quel est l’espoir de sa recherche? Quel bien attend-il?”* Pergunta. *“Rien de plus qu’un peu de moelle”*. Eu estou esperando manifestações. *“Qui le pousse à faire cela?”* Como é que vocês entenderam essa pergunta?

L3 – O que o impulsiona a fazer isso.

M – O *que* vocês já viram que é o sujeito da ação. É um sujeito, uma pessoa: *“Qui le pousse..”*. E o *le*, dessa vez, é o cachorro. Quem o impulsiona, quem o faz fazer isso. *“Quel est l’espoir de la recherche?”* [...] *Espoir?*

L4 – Esperança.

M – Esperança: *“De sa recherche. Quel bien en attend-il ? Rien de plus qu’un peu de moelle”*. *Rien de plus?*

L3 – Nada mais... “*Il est vrai que ce peu est plus délicieux que beaucoup d'autre produits, parce que la moelle est un aliment élaborer selon ce que la nature de plus parfait, comme le dit Galien, au troisième livre des Facultés Naturelles e au onzième de L'Usages des parties du corps*”. O que vocês viram?

L2 – Ele mudou de novo.

M – Quebrou aqui. Como?

L1 – Dando uma informação quase científica.

M – “*É verdade que... Você sabia?*” ...Mas você sabia?

L5 – Aquela sessão informação inútil.

L2 – Deu uma de *Discovery Channel*.

M – No século XVI, fazendo referência ao que o século XVI produzia como conhecimento. Quer dizer, o que se tinha acumulado de conhecimento. Interessante. Vocês veem como vocês sentem a quebra de tom. A gente sente um... Ele está em uma direção, aí de repente: “*Não, é verdade*”, “*Il est vrai que est plus délicieux que beaucoup d'autres produits, parce que*”. E é interessante: por que é o mais delicioso? Qual é o argumento que ele usa, do *Discovery Channel*?

L2 – Por ser um alimento natural. O mais perfeito alimento natural, porque ele tem...

M – Porque é um alimento elaborado segundo o que a natureza tem de mais perfeito. [...] Bom, então aqui, este parágrafo, ficou alguma ponta solta, alguma coisa, alguma pergunta? Então vamos para o próximo: “*A son exemple*”. Então vejam: “*A son exemple*”. Ele retoma tudo que foi dito anteriormente: “Eu contei uma história sobre a relação do cachorro com o osso e o que ele busca nesse osso”, “*A son exemple, il vous faut être sages pour humer, sentir et estimer ces beaux livres de haute graisse et hardis à l'attaque. Puis, par une lecture attentive et méditation assidue, rompre l'os et sucer la substantifique moelle, c'est à dire – ce que je signifie par ces symboles...*”.

L2 – *C'est-à-dire*.

M – Ou seja. Isso é uma expressão boa de vocês conheceram: *c'est-à-dire*, quer dizer, ou seja. Quando eu digo em outras palavras, eu reformulo uma coisa que eu disse, eu uso esse *c'est-à-dire*. Isso é uma fórmula fixa.

L1 – Para mim, ele está tirando com a nossa cara.

L3 – Está dizendo: “*Busque*”. Cada vez o L1 está ficando mais desconfiado.

L1 – Ele está pondo uma profundidade tão grande nesse prólogo, que é como se fosse ler, sei lá, a Bíblia mesmo. Nossa, são mistérios profundos.

L2 – Às vezes o texto não é nada, mas ele coloca tanta coisa, que você: “*Não, deve ter alguma coisa*”.

L1 – É que eu não li o texto, mas a gente já sabe mais ou menos por cima que é um texto cômico. Daí você fala: “*Meu, não deve ter tanta coisa para buscar assim*”.

M – Isso pode ser um exercício, procurar [...] Então vamos voltar para o tutano do Rabelais: “*A son exemple il vous faut*”. Aí vocês veem que esse *il* está ligado ao *falloir*: “*Il vous faut*”. É necessário a vós. E aqui, isso eu acho que no francês é muito importante: como aparecem esses *il* que não retomam ninguém, mas é uma necessidade do verbo, então tem que ver quando é que ele é sujeito, quando é que ele não é. Isso é um exercício importante. Porque o *faut* não aceita qualquer outro... Ele é um verbo impessoal. Então ele não poderia ser nunca conjugado com *je*, com *vous*. Então esse *vous* é o objeto, na verdade, do verbo *falloir*. É necessário a vós. “*A son exemple, il vous faut être sages pour humer, sentir et estimer ces beaux livres de haute graisse et hardis à l'attaque*”.

Aqui ele faz um quadro, ele faz um desenho das obras dele: “*Esses livros meus que vocês estão desprezando*”. *Haut graisse: graisse* vocês procuraram?

L4 – Gordura.

M – Quando pensar que, para a gente, gordura hoje é uma coisa mal vista nessa sociedade que conseguiu produzir muita gordura e abundância alimentar. Mas que no XVI, gordura é uma coisa preciosa. Gordura esquentada, a gordura conserva os alimentos. Quem é gordo, tem abundância alimentar. A gente tem de pensar que existe todo o contexto histórico que, ao dizer: “*Haut*”. Ele está colocando como um padrão elevado, alto: “*haute graisse et hardis à l’attaque*.”. *Hardi*, ninguém procurou? *Hardi* é ousado, é voluntarioso, é forte. Na linha 21, *puis*: vocês sabem o que é *puis*?

L5 – Depois.

M – Depois, em seguida, após. Tudo bem, L2?

L2 – Onde que está?

M – Na linha 21.

L4 – Na 22.

M – Ah, é. Eu fiz uma coisa errada com esse texto. Eu numerei cada um. Ao invés de numerar um e xerocar todos, porque se eu errasse a numeração, eu errava de maneira homogênea, eu fui anotando linha por linha. [...] “*Puis, par une lecture attentive et méditation assidue, rompre l’os et sucer la substantifique moelle, c’est à dire – ce que je signifie par ces symboles...*”. E aí? Ele está dando... Nesse momento do texto, o que ele faz?

L5 – Ele faz um paralelo entre o modo como o cachorro se comporta e como o leitor deve se comportar com os livros.

M – Ele está dando uma instrução de leitura. E aí, o que eu gostaria de também conversar com vocês, que a gente falou um pouco sobre prefácios. O prefácio do autor constrói um leitor. Mas eu me comporto com o meu histórico de leituras, que é anterior a esse prefácio. Então, isso é uma coisa que eu gostaria de discutir. Como é que isso, no próximo texto que a gente trabalhar, como é que vocês se colocam como leitores em relação ao prefácio. O L1 disse... O L1 está bem desconfiado. Ele acha que o cara diz muito, ele está vendendo o peixe caro.

L1 – Primeiro porque ele dedica a leitores de certa forma marginais, à margem da sociedade. Por outro lado, daí ele começa a pedir para que se faça uma leitura atenciosa e detalhada. Ou seja, uma leitura que somente críticos e pessoas que iam analisar a obra dele, iriam fazer. E não o leitor comum. O leitor comum não faz esse tipo de leitura, principalmente de uma comédia.

M – Então está todo contraditório.

L1 – Para mim, está um nó.

L5 – Mas essa ironia que o L1 diz que ele prega aqui, não é uma coisa, assim, que também só vai ser ruim para as leituras, não é uma ironia que só vai fazer o leitor de bobo. Porque, até certo ponto, ele pode estar fazendo isso, e isso é necessário para a gente. Falar para o leitor procurar as coisas no texto, e no texto não ter nada. Ele obriga o leitor a ter um olhar crítico sobre a obra. Então isso pode até ser bom, como treinamento de leitura. Não sei qual que foi a intenção. É impossível descobrir a intenção dele. Se ele queria fazer uma pegadinha, fazer todo mundo de bobo. Mas se você olhar por esse lado, ele pode estar usando isso para ensinar.

M – Mas você descobriu a minha intenção de leitura. Eu não sei a dele, mas a minha você descobriu, que é exatamente essa. Quer dizer, essa é a postura de leitura crítica em relação ao que chega.

L5 – Porque, por exemplo, alguém lê esse prefácio. Beleza, ele fala para fazer isso. Daí ele vai, começa a ler a obra, e, na verdade, ele não escreveu a obra com um sentido maior. Daí o leitor que vê o prólogo e começa a ver coisas grandes na obra dele, que na verdade não tem, meio que não entendeu o que ele diz dizer... Acho que a pessoa que lê isso e lê a obra e fala: “*Não, mas essa obra não está fazendo nada de valor*”. Sei lá, não entendeu o que ele quis dizer.

M – Interessante. Você está falando de uma negociação entre prefácio e obra, e a formulação de uma leitura atenta, que pode achar ou não, coisas na obra. Você queria dizer, L3?

L4 – Não.

M – Eu achei que você quisesse. Mas essa é a minha intenção. Estou entregando aqui. Quer dizer, com os prólogos, é ver como é que a gente se posiciona em relação às instruções de leitura que a gente recebe. Isso se dá, aqui no texto do *Gargantua*, em relação ao que os professores dizem sobre literatura brasileira, portuguesa, francesa. Ao que os professores dizem sobre a gramática francesa, portuguesa. Enfim, isso se dá em relação a todo discurso que a gente recebe. Como é que eu me coloco em relação a ele. Eu compro? Eu não compro? Eu compro pelo preço que ele está vendendo ou pechincho? Eu não. Eu não pago isso tudo por isso não. Acho que é menos. Eu acho que para o Sócrates, as pessoas compram barato, mas ele vale muito mais do que se paga por ele.

L2 – Ah, agora eu lembrei. Esses dias eu fiz a experiência de ler o prólogo antes do texto. *Memórias Sentimentais de João Miramar*. O Haroldo De campos: *Miramar na mira*.

M – *Miramar na mira*, tinha que ser.

L2 – Pois é. Aí eu comecei a ler. Daqui a pouco ele começa a comparar o livro, com Joyce. Aí ele foi fazendo as comparações. Eu: “*Ah, tem. Tem*”. Aí eu precisava dormir. Para saber o quanto que eu tinha para ler, eu comecei a ficar folheando e vi os títulos. E eu vi que aquele negócio do Joyce começava a ficar se estendendo demais. Boa parte ele se dedicou a ficar comparando a obra do Oswald de Andrade com o *Ulisses*. Eu falei: “*Esse cara está exagerando demais. Tudo bem que tem essas mesmas coisas, mas o Joyce foi mais longe*”. Eu continuei lendo. Falei: “*Esse cara está exagerando*”. Aí eu fui ler lá. Aí, de fato fui ao texto e eu achei que o texto do Oswald de Andrade pega muito do que ele faz com o concretismo. Eu falei: “*O cara está puxando sardinha para o lado dele*”.

M – Está vendo? Você está falando de negociações de leitura. É claro. Olha que interessante. Fiquei até curiosa. Fiquei com vontade de ler.

L2 – E vale à pena ler. Eu nunca vi o Haroldo de Campos tão exagerado.

M – Porque, na verdade, ele foi achar coisas que lhe convinham para apresentar uma obra. Na verdade é uma apropriação que ele faz da obra que, pelo que você está dizendo, um pouco prescinde do próprio valor da obra. Quer dizer, ele aproveita o que lhe serve e aí vai.

L2 – Aí eu não sei, talvez pode ter influência também de antes desse, de ter lido *Pau-Brasil*. *Pau-Brasil* são aqueles poemas curtinhas. Eu falei: “*Não, isso aqui é concretismo*”. Aí eu vou e leio o prólogo, o Haroldo de Campos que escreveu. Aí ele vai fazendo toda essa leitura, aí me deu toda essa impressão. Aí teve a leitura prévia que eu fiz, que foi dos poemas. Aí teve o do prólogo... Sei lá, juntando tudo, cheguei a essa conclusão.

M – Interessante. E aí, era exatamente o que você tinha dito que não gostava, que era ler alguém comentando, que não fosse o próprio autor.

L2 – Exatamente.

M – E *O Prefácio Interessantíssimo*, vocês leram?

L2 – *O Prefácio Interessantíssimo* é interessantíssimo.

L5 – Me falaram que ele vale mais que o resto do livro inteiro.

L2 – É exatamente.

M – Então vejam, já que a gente está discutindo o prefácio, eu acho que caberia... Vocês estão tendo isso, vocês estão fazendo isso na aula de Literatura Brasileira. Eu acho que valeria à pena ler e pensar nesse sentido.

L2 – Uma coletânea de prefácios.

M – Ver como é que isso funciona no prefácio do Mário. Acho que é superpertinente. E, sobretudo, se a Simone ainda traçou as pontes, desenhou as pontes entre o *Macunaíma* e Rabelais.

L2 – O *Prefácio Interessantíssimo* é o melhor poema de Mário de Andrade.

L1 – Então deve ser o único, porque eu não lembro de outro bom poema do Mário de Andrade.

L2 – É o único.

M – Para Auerbach, o prefácio de *Gargantua* é o momento mais maduro de Rabelais. Quer dizer, eu até acho isso aqui para vocês. É o momento mais maduro, é o texto mais bem construído do Rabelais. Mais maduro. É um dos momentos, eu posso até ler para vocês o trecho em que ele diz isso, olha: “O próprio Rabelais manifestou-se acerca do nível estilístico da sua obra, e invocou, para tanto, não só o modelo medieval, mas o modelo antigo, a saber, Sócrates. O texto é um dos mais belos e maduros da sua obra. O prólogo Gargantua, isto é, ao livro I”. E aí ele continua. Mas vocês vejam, quer dizer, não por acaso. Ali parece que há uma condensação das propostas, da construção da escrita do autor e da construção do leitor, que criam para a gente uma circunstância de leitura, acho que muito singular.

Vamos voltar? Não sei se a gente saiu, mas vamos voltar. Só porque vocês tinham umas dúvidas aqui. Eu não sei como é que vocês estão de tempo: “*Avec l’espoir assuré de devenir avisés et vaillants à cette lecture*”. Quebrar, para ver esse tutano: *com a esperança..*”. *Assurer*: confirmada, certa. *Assurer* é... Estou procurando uma outra palavra que não me vem ao espírito. Daqui a pouco... “*De devenir*”. De tornar-se. *avisés et vaillant*. *Avisés*: conscientes, lúcidos. E fortes, e valentes: *vaillants*. “*A cette lecture. Car...*”. E a gente já tinha visto que esse *car* era pois: “*Vous trouverez une bien autre saveur et une doctrine plus profonde*”. E esse ‘y’ aqui, hein?

L5 – Na leitura?

M – Nessa obra, nessa leitura: “*Vous [trecho inaudível]*”. E aqui vocês têm um futuro, gente. Esse ‘re’, essa forma, quando o verbo estiver no ‘ra’, ‘re’, *je trouverai, tu trouveras, il trouvera* é o futuro. “*Une bien autre saveur et une doctrine plus profonde*”. *Saveur*? De sabor, de paladar. “*Une bien autre saveur et une doctrine plus profonde, qui vous révélera de très hauts sacrements et mystères horribles, tant su notre religion que sur l’état de la cité et la gestion des affaires*”. Até aqui: “*Gestion des affaires*”. *Affaire*, negócio; *gestion*, de gestão mesmo.

L5 – Eu não entendi o: “*Une bien autre saveur*”.

M – *Une bien autre saveur*, é “outro sabor”, mesmo. Esse *bien* dá só ênfase. Ele não tem um sentido maior: um sabor bem diferente, bem outro sabor.

L5 – Igual *J’aime bien*.

M – No sentido de ênfase, sim. Vocês sabem que o *j’aime bien* tem um papel, tem uma singularidade no francês, a função do *bien* em relação ao *aime*. Vocês sabem a diferença? Porque não existe gostar, existe *aimer en français*. Então, eu gosto: “*J’aime mon mari. J’aime le chocolat*”. Eu não gosto do chocolate e amo meu marido. E eu preciso ter maneiras diferentes para dizer que eu gosto da L3 e que eu gosto do meu marido. Que eu tenho amores de natureza diferente, gostares de naturezas diferentes. Então, quando eu digo: “*Je t’aime*”. Eu digo: “*Eu te amo*”. Mas quando eu digo: “*Je t’aime bien*”. Quer dizer que eu gosto de você.

L4 – Ah, é o contrário.

M – O *bien* tem um sentido de atenuar a força do verbo *aimer*. Ele é menos do que amar. Amar é completo, é integral. E *aime bien* quer dizer que é simpatia, mas não é amor.

L4 – Mas existe um problema: chega uma hora que você vai falar algumas coisas, você só consegue falar se for exatamente [...]

M – *Une bien autre saveur, une doctrine plus profonde, qui vous révélera*. Essa doutrina revelará a vós: “*de très hauts sacrement et des mystères horribles*”. Vocês veem que ele está na instância do alto: *haut: haute graisse, haute saveur, celestial*. Ele está sempre na dimensão...

L1 – E usando palavras religiosas.

M – Usando palavras religiosas. Quer dizer, ele realmente evoca esses dois universos: “*Sur notre religion, sur l'état de la cité e la gestion des affaires*”. *L'état de la cité*, a polis, a cidade.

L2 – Esse *l'État* é Estado, né?

M – É Estado quando com maiúscula. Estado: nação. *L'État*. Em minúscula, estado como condição, condição da cidade. Dúvidas aqui? E aí vem esse parágrafo impossível na página 41. Vamos ver se a gente tira alguma moela dele. Vamos ver se ele tem tutano. Vai ver que não tem. *Croyez-vous sincèrement que jamais Homère, en écrivant L'Iliade et L'Odyssée, ait pensé aux allégories qu'y ont bricolées Plutarque, Héraclite du Pont, Euthate et Phornute, et à ce que Politien leur a volé ? Si vous le croyez, vous n'approchez ni des pieds ni des mains mon opinion, qui certifie qu'Homère a aussi peu songé à ces allégories qu'Ovide dans ses métamorphoses aux mystères de l'Évangile, quoi qu'un certain Frère Lubin, vrai croquelardon, se soit efforcé de les y montrer, au cas où il rencontrerai des gens aussi fous que lui et, comme dit le proverbe, couvercle digne de chaudière.*” Complicado. Eu também não tenho essa leitura. [...] Então, o que fica deste parágrafo? “*Croyez-vous*”. Eu sei que ele se dirige a mim... *Vous*, eu sei que sou eu, no texto: “*Sincèrement*” quer dizer: “*Honestamente*”. Que é o que o L1 está dizendo em relação ao prefácio: “*Sinceramente..*”. *Que jamais Homère “en écrivant L'Iliade et L'Odyssée*”. O que é esse *en écrivant*? Essa forma verbal?

L3 – Gerúndio.

M – É um gerúndio. Então: “*Homero..*”.

L5 – “*Escrevendo A Ilíada e A Odisséia*”.

M – “*Escrevendo A Ilíada*”. “*Ait pensé*”, aqui vocês têm uma forma que vocês ainda não conhecem, eu acho, que é o subjuntivo. Isso aqui é o subjuntivo do verbo *avoir*. E nessa construção, o subjuntivo tem um sentido mais de incerteza do que quanto mais eu vou para o domínio do incerto, mas eu estou no subjuntivo. Enquanto eu estou mais no assertivo, eu sou mais, eu vou para o... Aqui é o verbo *avoir* no presente do subjuntivo. E aí construído com *penser*, é isso? *Qu'il ait pensé*: que ele tenha pensado. A gente está, L5, no primeiro parágrafo da 41. E aí apareceu...

L3 – Segunda linha.

M – Mais especificamente segunda linha: “*ait pensé aux allégories qu'y ont bricolées Plutarque, Héraclite du Pont, Euthate et Phornute*”; é esse ‘y’, a gente já viu. Aliás, vocês sabem que ele se chama “*i grec*”. Vocês já viram isso. É o “i grego”, que é o “i” que não sofreu adaptação, permaneceu tal e qual. “*Bricoler*” é fabricar. É o fabricar de uma maneira amadora; é uma coisa improvisada. *Faire du bricolage*. E acho que existe até uma loja aqui em São Paulo, hoje, que eles dizem bricolagem. Eu não sei qual o nome. É uma loja francesa, inclusive.

L3 – Leroy Merlin.

L2 – Bricolagem está no movimento, não está?

M – Exatamente, Leroy Merlin. Que aqui se diz Leroy Merlin. Bricolagem é a ideia de alguém que não contrata profissionais, que faz por conta própria. Isso é “bricolar”, em francês; é um pouco no sentido de fabricar, de improvisar.

L3 – Faça você mesmo.

L5 – O ‘y’ retoma *A Odisséia*?

M – E *A Ilíada*. Que nelas...

L5 – Esses autores viram alegorias.

M – “*Si vous le croiyez*”. Ele está... Isso, o L1 tinha levantado na reunião passado. Que tinha um momento do texto em que você via que havia uma construção: “*Se você fizer tal coisa ou se você..*”. Que ele colocava isso para o leitor: “*Si vous le croyez*”. Se você crê nisso. O *le* retoma um objeto para o *croire*, para o crer.

L2 – “*Se você crê nisso, você não chega nem perto dos meus pés, das minhas mãos, da minha opinião*”.

M – “*Você não chega nem perto. Nem com as mãos, nem com os pés. Você não chega nem perto do que eu penso*”. O que ele afirma?

L5 – Que Homero não pensou nas alegorias.

L3 – Eu acho o contrário.

M – “*A aussi peu songé au allégories*”. Pensou tão pouco nas alegorias que Ovídio: “*dans ces Métamorphoses aux Mystères de L’évangile*”. É um desenho difícil, é uma construção difícil. L3, o que você entende?

L3 – É, então, eu fiquei um pouco confusa. Mas eu pensei, ele pergunta: “*Você, então, imagina que Homero nunca pensou nas alegorias que ele fazia?*” Aí ele compara, mas no sentido assim: os dois pensaram.

M – Os dois pensaram. Ele diz assim: “*Você não se aproxima em nada da minha opinião*”. E aí vocês têm um *qui*. Olha o *qui* aqui: é um pronome relativo. A minha opinião certifica. *Qui* é o sujeito do *certifier*, que vem na sequência. O *Certifier* é certifica: “A minha opinião que certifica, que tem certeza, que Homero pensou tão pouco as alegorias, quanto Ovídio nas suas Metarmofoses, aos Mistérios do Evangelho”. O que pressupõe aqui é que o leitor saiba se o Ovídio tem alegoria ou não. Mas a gente vai pressupor que sim. Pela própria construção argumentativa dele, o lugar aqui é de dizer que há alegorias.

L2 – E ele está usando ironia?

M – Ele está sendo irônico. Ele está negando para afirmar, exatamente. Então vocês vejam que a gente, como leitor, tem astúcias também. Porque eu não li Ovídio, mas pela construção textual dele e pela linha argumentativa dele, eu depreendo que, para ele, tanto Homero quanto Ovídio...

L1 – E ele também é bem astuto ao escrever, porque do jeito que ele constrói, deixa a gente pensar dessa forma.

M – Exatamente. E a gente fica na incerteza. Agora, só, assim, nem precisa, mas defendendo um pouco essa construção do [nome inaudível], ele está escrevendo em plena censura. Altíssima censura. Então essa é uma coisa a considerar

L5 – Ele fala que a opinião dele, ele acha que Homero não pensou nas alegorias. É isso?

M – O Homero pensou tão pouco nas alegorias, quanto o Ovídio pensou pouco nas próprias. Então, ao dizer isso, ele pressupõe que a gente saiba, L5, que o Ovídio pensou muito nas alegorias.

L5 – Entendi.

L1 – E que, portanto, Homero também.

M – Portanto, Homero. Então ele faz um desenho todo difícil para a gente... Haja osso. “*Frère Lubin, vrai croquelardon*”. Aqui só para retomar a grosseria dele: “*Frère Lubin, vrai croquelardon*”. *Croquelardon* é um filho da mãe, é um sem vergonha.

L3 – Isso é interessante.

L2 – Um verdadeiro filho da mãe. Não é o filho da mãe de filme de sessão da tarde, não? Que eles querem dizer uma coisa e dizem outra, falam: *Filho da mãe*.

M – Não, o *croquelardon* tem a ideia de ser um falsário não, mas ser um embusteiro.

L2 – Sacripantas.

M – Sacripantas. Ótimo.

L3 – Vai virar texto dublado em filme.

L1 – Pensava que era só o pai de um amigo meu que chamava ele disso: “*Vai, seu salame*”.

M – Que mais? “*quoique Frère Lubin... se soit efforcé de le montrer*”. Então [...] ele está falando de um contemporâneo que é um *vrai croquelardon*... Olha o subjuntivo aqui de novo: “*Tenha se esforçado*”. Esse *soit* é do verbo *être*: *que je sois, que tu sois, qu’il soit*. Que eu seja. Opa, problema: *quoique Frère Lubin... se soit efforcé de le montrer, au cas où lrencontre des gens aussi fous que lui, comme dit le proverbe, couvercle digne de chaderon*”. Qual o problema aqui? O que fez o *Frère Lubin*?

L2 – Compreensão.

L3 – Também têm vários.

M – Ainda que *Frère Lubin* sejs um *vrai croquelardon*, um falsário, um embusteiro, tenha se esforçado de mostrar as alegorias na obra de Ovídio. Ou seja, caiu a minha hipótese por terra. Gente, aqui é um problema esse parágrafo primeiro. Mais grave do que eu imaginava.

L3 – Têm vários. Eu pensei que descobrindo o provérbio, eu conseguisse entender o resto. Mas não consegui entender.

M – O provérbio, você entendeu? *Couvercle*.

L3 – Não.

M – “*-Couvercle digne de chaderon*”. É...

L1 – Tampa da panela.

M – Como é que a gente diz isso? A corda e caçamba. É isso? Que, assim, quem se assemelha, quem se... Como é que esse ditado? Que é um pouco: “*Diga-me com quem anda*”. Assim. Um pouco isso. É, assim: um digno do outro. Existe em português esse provérbio? De tampa e panela?

L2 – Tem, mas no sentido amoroso.

M – Como é que é?

L2 – Cada panela tem sua tampa.

M – Mas é isso. Quer dizer, é uma pessoa que...

L1 – Cada um carrega a cruz que merece.

M – Tem sempre um chinelo velho para um pé cansado.

L3 – É.

M – Entendi.

L3 – Essa do chinelo eu não tinha ouvido ainda.

L2 – Vai entender.

L1 – Anota. [...]

M – Então, aqui eu acho que é uma tarefa mesmo. É uma construção tão intrincada: *“Croyiez sincèrément”*. Esse parágrafo, porque ele diz: *“Croyiez vous sincèrément”*. Ele está pedindo uma honestidade do leitor: *“Que jamais Homero tenha pensado nas alegorias”*. Que ele não tenha pensado nas alegorias desses outros autores.... se você acredita nisso, você não pensa como eu: *“qui certifie...”*

L1 – Primeiro eu vou ter que ver quem são Plutarco, Heráclides. Porque, para mim, Homero era a primeira obra escrita, que sobreviveu. A mais antiga.

M – É a primeira reunião das narrativas.

L1 – Daí, como é que Homero... Aliás, nem sabem se Homero existiu ou não existiu.

M – Não.

L1 – Daí como é que ele pensou na alegoria das pessoas.

L4 – Não, a gente chama um professor de Clássicos lá e fala: *“Escuta, professor, têm alegorias aí?”*

L2 – *“Tem ou não tem?”* Pronto. Vamos deixar essa aqui para resolver.

M – Ótimo. *“Si vous ne le croyiez pas, si vous le croyiez que jamais Homero pensou..”*. Agora, no parágrafo da linha 13: *“Si vous ne le croyez pas”*. Todo mundo? *“Si vous ne le croyez pas, quelle est la raison pour laquelle vous n’en ferez pas autant de ces joyeuses et nouvelles Chroniques, quoique, en les dictant, je n’y aie pas pensé plus que vous, qui peut-être buviez comme moi ?”*. *Buveur*, gente, palavra importantíssima no texto do Rabelais. *Buveur* faz lembrar alguma coisa, alguma palavra? *Boire*, beber.

L3 – Nossa.

L2 – Será que ele, bêbado, conseguiria falar?

M – Acho que não. *“quoique, en les dictant, je n’y aie pas pensé plus que vous, qui peut-être buviez comme moi ?”*. Ainda que, bem que: *“En le dictant”*. Ao ditar essa crônicas: *“Je n’aie pas pensé plus que vous, qui peut-être buviez comme moi?”* É uma longa interrogação. Vamos lá: *“Si vous ne le croyez pas, quelle est la raison pour laquelle...”*, *“Si vous ne le croyez pas”*. Em quê? Se você não acredita: em quê? Eis a questão.

L3 – Fica difícil.

L1 – Então, essa coisa aqui do...

L2 – Nessa interrogação em cima.

M – “*Croyez vous, sincèrement, croyez vous que jamais Homer en écrivant été penser*”. Quer dizer: “*Você acredita realmente que o Homero nunca, ao escrever, tenha pensado nas alegorias construídas por Plutarco?*”; *Se você não acredita que ele nunca pensou nas alegorias...* Ou seja, tem alegoria.

L3 – É.

M – Provisoriamente.

L3 – A gente ia chegar nessa...

L2 – Eu acho que até tem. O problema é como arranjar isso de modo que deu o sentido que tem alegoria.

M – É, eis o nó. Que é um nó não de centro, mas de problema.

L2 – Porque, assim, até agora, desde o começo até essa interrogação, eu não consegui montar a frase.

M – É difícil, né?

L2 – Muito difícil.

L3 – Eu também achei muito complicado. Eu pensei assim: “*Se você pensa que o Homero nunca pensou, enquanto ele construía as suas próprias alegorias, que..*”. Como eu não entendi o *bricoler*: “*Que os outro roubaram, você não se aproxima do que eu penso*”.

M – Está certo. É isso. Eu acho que você tem razão.

L5 – Nossa, eu me perdi totalmente.

M – Eu acho que agora eu recuperei o fio um pouco. Quer dizer que no momento da escrita, ele não teria pensado. Mas que essas alegorias estão lá. Mas isso aqui a gente retoma. Vamos só tentar ver se a gente termina, porque a gente está no final do texto: “*Car, pour composer ce livre seigneurial, je n’ai jamais perdu ni consacré plus long ni autre temps que celui qui était fixé pour ma réfection corporelle, c’est à dire pour boire et manger. Aussi est-ce le bon moment pour écrire sur ces hautes matières et sciences profondes, comme le savaient bien faire Homère, modèle de tous les philologues, et Ennius, père des poètes latins, ainsi qu’en témoigne Horace, quoiqu’un malotru ait dit que ses poèmes sentaient plus le vin que l’huile*”. Aqui ele está fazendo uma reflexão sobre um momento específico relacionado à obra dele. Que momento é esse?

L2 – O momento da composição, da feitura?

M – Da escrita, da composição. Ele está falando do modo como... E como é que ele escreve?

L5 – [...] consagra? ...Não sei, acho que ele não fica pensando depois. Na hora que ele escreve, ele está escrevendo. E depois ele faz o que ele tem que fazer.

M – E quando é que ele escreve, L5? Eu acho que é isso mesmo. Mas quando é que ele escreve?

L5 – Quando ele bebe.

M – Quando ele bebe e quando ele come. Ele só escreve quando bebe e come. É o que ele diz; se a gente acredita nele ou não, é uma outra história. Vejam só: “*Car, pour composer ce livre*”. *Ce livre* é o livro que eu estou escrevendo: “*je n’ai jamais perdu ni consacré*”. *Consacrer* é destinar, dedicar: “*plus long ni autre temps que celui qui était fixé pour ma réfection corporelle, c’est à dire pour boire et manger*”. E como ele, fizeram outros grandes autores. Homero, Ênio. Que os poemas de

Horácio: *“sentaient plus le vin que l’huile”*. *Sentaient*, gente, *sentir* dá sentir como em português, mas dá cheirar: tal coisa cheira mal”.

E o óleo, está escrito aqui. Leiam a nota três. Essas notas ajudam. *“L’huile est bien sûr destinée à la lampe, et mesure le caractère studieux des auteurs qui travaillent même la nuit, à moins, opinion inverse, qu’elle ne mesure les efforts de tâcherons peu doués”*. Quer dizer, aqui ele está retomando alguma coisa já comentada por Erasmo. Mas a ideia é de que o óleo é o tempo que você passa trabalhando, que é o óleo que a lâmpada consome, que a luz consome. Então, cheirar mais ao vinho do que ao óleo, trabalha pouco e bebe demais. É a obra de um bebedor. O que foi?

L5 – Não, porque eu e o L2, a gente não tinha entendido muito bem esse vinho/óleo. A gente estava meio emperrado.

L2 – Essa relação do óleo e do vinho.

M – Eu acho que você... Isso é uma dica: não deixem passar nota de pé de página, rodapé.

L1 – Essas eu leio sempre.

M – Porque realmente elas, em alguns momentos, socorrem. Porque aqui é realmente um elemento histórico que, para a gente, é difícil recuperar. Vamos tentar terminar? *“C’est aussi ce que dit un turlupin de mes livres, mais je l’emmerde”*. Caguei: *“Estou cagando para ele”*. É isso, gente.

L1 – Isso é importante.

M – Olha, dizer para alguém isso: *“Je t’emmerde”*. É realmente... É uma das coisas que eu sinto mais contundentes. *“L’odeur du vin est ô combien plus friande, riante, priante, plus céleste et délicieuse que celle de l’huile ! Et je serai aussi fier qu’on dise de moi que j’ai plus dépensé en vin qu’en huile”*. *Dépenser* é “gastar”. *Fier*, “orgulhoso”: *“qu’on dise de moi que j’ai plus dépensé en vin qu’en huile”*; *“Je serai aussi”*. *Je serai* é o futuro... E o Demóstenes? Ele gastava mais em quê?

L3 – Óleo do que vinho.

M – Quer dizer, inversamente. Aqui é uma referência negativa [...] Qual é o universo que ele retoma nesses dois últimos parágrafos? O que é recorrente? Não tem resposta certa, mais uma vez. Não tem nada que vocês percebam? Qual é a intuição que vocês têm?

L5 – Acho que ele voltou ao começo do texto, quando ele falou dos bêbados. Está retomando esses...

M – Está retomando os bêbados. Então, está retomando, também, o vinho, e está retomando a relação dele com essas duas coisas. Qual é a relação dele?

L5 – Ele se identifica com o vinho, com esse mundo.

M – Ele se identifica. É positivo. Ele está nesse mundo. E que mais vocês perceberam desse momento do texto?

L1 – Ele saiu daquela coisa erudita para voltar para quem ele estava falando no começo do texto.

L5 – Ele fala de novo aqui: *“Mes amours”*. Ele está se referindo aos *buveurs*.

M – Que são o público dele também. Aqui tem uma série de injúrias. Eu acho que aqui aparece mais a coisa rude do *mal au trou*, do *malotru*. Eu tinha visto *malotru*, mas eu esqueci. Eu deixei as anotações.

L2 – Eu vi também.

M – O que é? Você lembra?

L2 – Não lembro.

M – Gente, cadê? Qual é a linha que está?

L3 – Na penúltima do parágrafo.

M – Ah, é da página...

L5 – Quarenta e três.

M – Nossa, que maluco. Não tem aqui... Essas frivolidades, quem escreve?

L2 – *Pantagruel*?

M – Pois é. Ou será o próprio Gargantua Rabelais? *“Pour moi il n’y a qu’honneur et gloire à être dit et répuyé joyeux luron et bon compagnon”*. Ele só é bom assim, tem essa fama. *“à ce titre je suis bienvenu en toute compagnie de Pantagruelistes. Demosthène, un grincheux lui a reproché que ses Discours avaient l’odeur d’un tablier”*. Grincheux é mal humorado, é um chato. *“Que ces discours”*, quer dizer, o discurso dos pantagruelistas. *“Crasseux”* é uma coisa suja e velha, é bem sujo, na verdade. *La crasse* é a sujeira. *“Pour cette raison, interpréter tu mes faits et dres en la meilleure part”*. *“Donc réjouissez-vous, mes amours, lisez gaiement le reste... mais écoutez, couillons... souvenez-vous de boire à ma santé et je vous en promettai autant”*. Aqui é uma instrução de leitura. De quem são?

M – Eu também acho. [...]

M – Então daqui por diante, gente, por favor, evitando que um cancro mole consuma, a gente vai sempre brindar a Rabelais.

L1 – Agora, sempre o para o santo, vai ser para o Rabelais...