

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

CINEMA E LITERATURA: A ADAPTAÇÃO FÍLMICA
COMO SUPORTE À LEITURA LITERÁRIA EM
CONTEXTO DE ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos

Campina Grande, fevereiro de 2014

Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos

CINEMA E LITERATURA: A ADAPTAÇÃO FÍLMICA
COMO SUPORTE À LEITURA LITERÁRIA EM
CONTEXTO DE ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada ao
programa de pós-graduação em
Linguagem e Ensino da
Universidade Federal de Campina
Grande como requisito obrigatório
para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Josilene
Pinheiro-Mariz
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Sinara
de Oliveira Branco

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S237c Santos, Nyeberth Emanuel Pereira dos.
Cinema e literatura : a adaptação fílmica como suporte à leitura literária em contexto de ensino do francês como língua estrangeira /, Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos. – Campina Grande, 2014.
168 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Josilene Pinheiro Mariz, Prof^ª. Dr^ª. Sinara de Oliveira Branco".

Referências.

1. Francês Língua Estrangeira (FLE). 2. Leitura Literária.
3. Cooperação Textual. 4. Leitor-Modelo. 5. Tradução Intersemiótica. I. Mariz, Josilene Pinheiro. II. Branco, Sinara de Oliveira. III. [Título.

CDU 811.133.1(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof.^a Dra. Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)
(orientadora)

Prof.^a Dra. Sinara de Oliveira Branco (UFCG)
(coorientadora)

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)
(examinador interno)

Prof. Dr. Márcio Venício Barbosa (UFRN)
(examinador externo)

Prof.^a Dra. Maria Angélica de Oliveira (UFCG)
(examinadora Suplente)

*Aos meus avós (in memoriam) e meus pais: meus primeiros professores.
A todos os 'meus alunos': os de ontem, de hoje e os de amanhã.*

Agradecimentos

Sempre achei páginas de agradecimento um verdadeiro desafio: primeiro por tentar resumir “dois” anos de gratidão numa página; segundo por medo de esquecer, por um lapso de memória, de pessoas importantes e fundamentais. Sendo assim ...

Gostaria de agradecer à Capes, pela bolsa REUNI, que me proporcionou aquisição de experiência no ensino superior e condições de realizar a pesquisa.

À minha família, entendendo aqui minha mãe Erinete e meu pai Ivan, meus irmãos, sobrinhas e cunhados, pela força.

Aos meus irmãos que eu tive a honra de escolher, meus amigos, que me ajudaram nos momentos que a pesquisa se anuviava diante dos meus olhos, fosse em conversas informais nas ruas, bares, cafés, viagens, praias, momentos fundamentais em minha vida.

Ao Pedro, pelo companheirismo, compreensão e força.

Aos meus professores, desde o ensino fundamental 1 até a universidade, que primaram pelo meu aprendizado e me ensinaram a ler o mundo (que entenda-se aqui a leitura no seu mais complexo funcionamento social e cognitivo).

Às minhas orientadoras: Josilene Pinheiro-Mariz, que me proporcionou conversas norteadoras para a vida; Sinara de Oliveira Branco, que me mostrou todo o universo e beleza da tradução intersemiótica.

À minha professora de metodologia e seminários, Neide Cesar Cruz, que me ajudou a encontrar o melhor caminho para alcançar os objetivos da pesquisa.

Ao Edmilson, pelos questionamentos que ajudaram a melhor enxergar o design da pesquisa.

Aos professores José Hélder e Márcio Venício, por terem aceitado ler e contribuir para melhorar este trabalho, desde à qualificação, até à defesa.

À Rosângela Melo e José Mário, que despertaram em mim o prazer pela literatura.

À coordenação e ao secretariado do Anglo Brazilian e dos cursos de Letras da UFCG, por toda a gentileza e prestatividade em todos esses anos de trabalho, sobretudo Daniela, grande amiga, Marcelo, Djalma, Vera, Valdemar e Marciano.

Aos aprendizes do FLE que compartilharam comigo os saberes, sabores e desafios em busca da apreensão da língua francesa.

A todas as minhas professoras de francês, desde a Cultura Francesa até à UFCG, grandes exemplos e fundamentais em minha aprendizagem.

À Alana (in memoriam), Karine, Josilene e Angélica, que foram fundamentais em minha formação acadêmica nos momentos em que eu quis desistir.

Muito obrigado!

*“Ainda que eu falasse a língua dos homens
e falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria”.*
I Coríntios,13.
Legião Urbana

Isso é só o começo, é só o começo...
(Lenine)

RESUMO

O ensino da leitura literária no contexto das línguas estrangeiras (LE) passou por múltiplas investigações, que buscaram entender desde o percurso tomado pelos aprendizes para apreensão do sentido, até o desenvolvimento de estratégias que garantissem uma leitura mais proveitosa e menos exaustiva dos textos literários (TL). Isso não foi diferente com ensino do francês língua estrangeira (FLE), resultado de um processo histórico que sempre teve a literatura francesa bem conceituada e como referência linguística para os níveis mais avançados. Sobre a abordagem do TL nesse contexto de ensino, muitas são as contribuições, desde as que investigam o papel da cognição nessa apreensão do sentido, até aquelas que buscam inovar na sua inserção na sala de aula, trazendo à tona questões culturais e interculturais (PINHEIRO-MARIZ, 2007; SÉOUD, 1997). Somadas a essas abordagens e entendendo a relação entre a literatura e as múltiplas artes, vemos no texto fílmico uma possibilidade de sensibilização e motivação para a leitura do TL, sobretudo nesse contexto de ensino tão específico. Para isso, entendemos que um dos meios mais propícios é a utilização de textos adaptados para o cinema, para o qual conceituamos de textos multimodais que passaram pelo processo da tradução intersemiótica (JAKOBSON, 2007; DINIZ 2009; PLAZA, 2010), pois eles dialogam diretamente com o texto fonte e mantém, então, uma relação intertextual que pode conferir ao momento da leitura um suporte ou relação paratextual (SANTOS, 2012), proporcionando leveza e prazer à aula (NAPOLITANO, 2011). Partindo desses pressupostos, apresentamos nesta dissertação um trabalho sistemático no qual foram lidas as narrativas *Le silence de la mer* ([1942] 2001) e *Ce jour-là* (*id. ibid.*), ambas de Vercors, escritas e distribuídas em formato de folhetim no período da Segunda Guerra Mundial. Em seguida, essas leituras realizadas por aprendizes de língua francesa, do nível B1 segundo o CECRL, 2001, da cidade de Campina Grande, PB, foram comparadas ao filme *Le silence de la mer* (2004), do diretor Pierre Bourtron, uma produção franco-belga feita em comemoração aos sessenta anos do fim da Segunda Guerra Mundial. Essa comparação serviu de base para que fosse possível identificar, em que medida, a exibição do telefilme ajudou na compreensão da leitura das narrativas e em quais pontos isso foi possível. De tal modo, acreditamos que a real cooperação textual (ECO, 2010) e a postura do leitor-modelo (ECO, 2004) só foram possíveis, a partir do contato com esse outro meio semiótico.

Palavras-Chave: FLE; Leitura literária; Cooperação Textual; Leitor-Modelo; Tradução Intersemiótica.

RÉSUMÉ

L'enseignement de la lecture littéraire dans le contexte des langues étrangères (LE) a passé par plusieurs recherches qui ont essayé de découvrir le parcours pris par les apprenants pour l'appréhension du sens, bien que le développement des stratégies qui permettent d'assurer une lecture plus fructueuse et moins exhaustive des textes littéraires (TL). Ce n'était pas différent avec l'enseignement du français langue étrangère (FLE), qui a conçu la littérature française comme moyen de référence linguistique pour les niveaux les plus élevés. Par rapport à l'approche du TL dans ce contexte d'enseignement, nous avons plusieurs contributions, dès celles qui étudient le rôle de la cognition, jusqu'à ceux qui cherchent à innover dans leur intégration dans la salle de classe et qui portent, donc, questions culturelles et interculturelles (PINHEIRO-MARIZ, 2007; SÉOUD, 1997). À partir de l'ajout à ces approches, bien que de notre compréhension de la relation entre la littérature et les multiples formes d'art, on aperçoit dans le film, en tant que texte, une possibilité de sensibilisation et de motivation pour la lecture du TL, surtout dans ce contexte d'enseignement qu'on considère si spécifique. Pour cela, on comprend l'adaptation cinématographique comme l'un des moyens les plus propices pour cette approche, pour laquelle on conceptualise comme un texte multimodal qui est passé par le processus de la traduction intersémiotique (JAKOBSON, 2007; DINIZ 2009; PLAZA, 2010), car il fait rapport directement entre le texte source et maintient une relation intertextuelle qui peut assurer au moment de la lecture une fonctionnalité de support ou de relation paratextuelle (SANTOS, 2012), fournissant légèreté et plaisir à la classe (NAPOLITANO, 2011). À partir de ces hypothèses, nous présentons un travail systématique avec les récits *Le silence de la mer* ([1942] 2001) et *Ce jour-là* (*id. ibid.*), écrits par Vercors et distribués comme feuilleton au cours de la Seconde Guerre Mondiale. Ensuite, les lectures réalisées par les apprenants de langue française, du niveau B1, -selon le CECRL 2001-, de la ville de Campina Grande, PB, ont été comparées aux perceptions du film *Le silence de la mer* (2004), du réalisateur Pierre Bourtron, une production franco-belge réalisée au moment de la commémoration du sixième anniversaire de la fin de la Seconde Guerre. Cette comparaison a servi de base pour qu'il fût possible d'identifier en quelle mesure l'exhibition du téléfilm a aidé à la compréhension des récits et en quels points cette identification n'a pas été possible. De ce fait, on croit que la réelle coopération textuelle (ECO, 2010) et la position du lecteur-modèle (ECO, 2004) ont été possibles à partir du contact avec cet autre moyen sémiotique.

MOTS-CLÉS: FLE; Lecture Littéraire; Coopération Textuelle; Lecteur-Modèle; Traduction Intersémiotique.

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1	Chegada dos alemães e reprovação de Jeanne Larosière	p.68
FIGURA 2	Espaço da cidade cinza e lúgubre	p.69
FIGURA 3	Intertextualidade com as narrativas de Vercors	p.69
FIGURA 4	Mar calmo e tempo claro	p.69
FIGURA 5	Visita ao túmulo dos pais.....	p.69
FIGURA 6	Mar calmo e tempo claro	p.70
FIGURA 7	Mar calmo e tempo claro	p.70
FIGURA 8	Chegada do oficial alemão	p.71
FIGURA 9	Posicionamento de câmera que o coloca em tom superior	p.71
FIGURA 10	Close no rosto do capitão	p.72
FIGURA 11	Olhar indignado de Jeanne ao perceber a chegada do alemão	p.72
FIGURA 12	Ambiente escuro e conflituoso	p.73
FIGURA 13	Jeanne se olha depois de mudar o cabelo.....	p.73
FIGURA 14	Jeanne se descobre como mulher	p.73
FIGURA 15	a; b; c Jeanne se comunica com Werner através da música	p.74
FIGURA 16	a; b; c O telespectador tem a impressão de Werner tocar a nuca de Jeanne	p.74
FIGURA 17	Marie sai de dentro de casa acompanhada por um homem	p.75
FIGURA 18	Enquanto o homem pega a bicicleta, Marie retira o pote de gerânios da janela	p.75
FIGURA 19	Jeanne presencia a prisão o amigo de Marie	p.76
FIGURA 20	O amigo de Marie é levado embora.....	p.76
FIGURA 21	O amigo de Marie comunica algo à Jeanne	p.76
FIGURA 22	Jeanne compreende e vai contar à Marie	p.76
FIGURA 23	Werner escuta Jeanne tocar piano e tenta decifrar sua mensagem	p.77

FIGURA 24 Jeanne avisa com o olhar que algo está prestes a acontecer	p.77
FIGURA 25 Werner escuta a explosão e vai verificar do que se trata.....	p.78
FIGURA 26 Werner encontra seus amigos em chamas.....	p.78
FIGURA 27 Jeanne observa Werner por trás das chamas.....	p.78
FIGURA 28 Werner tem consciência de que estão em lados opostos	p.78
FIGURA 29 a; b; c A sequência de imagens acima indicam para a entrada de Jeanne no movimento resistente francês	p.80

LISTA DE TABELAS

Aulas e etapas da pesquisa	p.89
----------------------------------	------

LISTA DE ABREVIações

CECRL *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*

FLE Francês como Língua Estrangeira

FLM Francês como Língua Materna

LE Língua Estrangeira

LF Língua Francesa

LM Língua Materna

TL Texto Literário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
<i>1. O PROCESSO DE LEITURA: DA LEITURA EM LM À LEITURA LITERÁRIA EM LE</i>	<i>20</i>
1.1 Noções acerca da leitura em língua materna	20
1.2 O processo de leitura em FLE	26
<i>1.2.1 A leitura literária em FLE</i>	<i>33</i>
1.2.2 Pensando os mecanismos da leitura literária	39
1.3 <i>Le silence de la mer</i> e <i>Ce jour-là</i> : uma leitura	48
<i>1.3.1 <i>Le silence de la mer</i></i>	<i>49</i>
1.3.2 <i>Ce jour-là</i>	53
2. CINEMA, TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E ENSINO	56
<i>2.1 O cinema</i>	<i>56</i>
<i>2.2 A Tradução Intersemiótica : <i>Le silence de la mer</i> e <i>Ce jour-là</i></i>	<i>61</i>
2.2.1 O conceito de tradução intersemiótica	67
2.2.2 A tradução de <i>Le silence de la mer</i> e <i>Ce jour-là</i>	67
2.2.2.1 A chegada dos alemães: estabelecimento do silêncio entre os personagens	67
2.2.2.2 A redefinição identitária e a certeza de oposição	75
2.2.2.3 Adesão de Jeanne à Resistência	79
<i>2.3 Relações entre literatura, cinema e ensino: a abordagem do telefilme na sala de aula</i>	<i>80</i>
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	84
<i>3.1 Considerações sobre a pesquisa</i>	<i>84</i>
3.2 Participantes da pesquisa	85
3.3 Coleta de dados	87
4. ANÁLISE DOS DADOS	91
4.1 O momento da pré-leitura	92
4.1.2 O momento da pré-leitura: um caminho controverso	93
<i>4.2 A leitura de <i>Le silence de la mer</i>: as hipóteses e suas consequências</i>	<i>100</i>
<i>4.3 A leitura de <i>Ce jour-là</i>: as hipóteses e suas consequências</i>	<i>117</i>

<i>4.4 O momento de pós-leitura ou um encontro com o real imaginário a partir da visualidade cinematográfica</i>	<i>126</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICES	144
ANEXOS	167

INTRODUÇÃO

O processo de leitura sempre foi um mistério de inestimável valor investigado há muito tempo por vários estudiosos. Logo, é inquestionável o fato de conceituar esse processo como “a arte de decifrar e traduzir signos” (MANGUEL, 2002), uma vez que lemos “a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e aonde estamos” (*ibidem*, p. 20). Neste cerne, a história da leitura se confunde com a História da humanidade, de maneira que se buscou, em cada época, explicar tal processo de acordo com as possibilidades do conhecimento filosófico e científico existente.

Inicialmente, não era a palavra que necessitava ser decifrada, mas as pinturas e inscrições nas pedras que podem ser consideradas os ancestrais dos livros. Sendo assim, elas simbolizavam importantes passagens do dia a dia das sociedades antigas e participavam fundamentalmente de um ritual mágico, que por uma espécie de simpatia podia facilitar a caça, por exemplo. Logo, nesse período, a leitura e a escrita se confundiam, num ensejo místico que tinha uma finalidade prática. (WALTY; FONSECA; CURY, 2006, p. 14-15).

No entanto, com o passar do tempo, o grande mistério que necessitava de explicações era a maneira pela qual todas essas imagens, e não só elas, mas tudo o que vemos, chegavam à mente através do globo ocular e nos transmitia suas mensagens. Essas explicações foram formuladas por vários filósofos e cientistas, desde Aristóteles, que criou um esquema para explicar o fenômeno de percepção do globo ocular e do armazenamento das informações, até o dr. Merlin C. Wittrock na década de 1980, que concluiu, sobre o ato da leitura que:

Ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal [...] um processo gerativo que reflete a tentativa disciplinar do leitor de construir um ou mais sentidos dentro das regras da linguagem. (WITTRUCK, 1980, *apud* MANGUEL, 2002, p. 54).

Dessa maneira, a leitura passa de um ato místico e interpretativo, que se confunde com a percepção de imagens pelo globo ocular, para ser conceituada como um processo que envolve conhecimento cognitivo, linguístico, no qual estão somados o conhecimento de mundo que cada sujeito apresenta no ato da leitura e o desempenho biofisiológico que o mesmo dispõe para ler.

Ao pensarmos no ato da leitura, envolvendo todas essas variáveis, entendemos que ela é inata e ocorre a partir do momento que tentamos decifrar o mundo à nossa volta, no intuito de compreendê-lo e agirmos sobre ele. Contudo, com o passar do tempo, necessitamos desenvolver outros processos de leitura, de decifração sígnica, que recai sobre a percepção, compreensão e construção de sentidos do signo verbal. Nesse instante outras competências precisam ser trabalhadas e desenvolvidas.

Para um aprendiz de língua estrangeira (LE), o mesmo ocorre no que concerne à compreensão da leitura. Ela passa por duas esferas: 1) inicialmente a linguística, que vê no signo verbal a construção do significado, a decifração semântica; 2) outra que necessita da mobilização cultural para que se possa significar além do nível semântico e atingir um nível pragmático, nos mais diferentes meios e situações. Embora separadas, elas fazem parte de um mesmo processo cognitivo, são faces da mesma moeda.

Se pensarmos na leitura do texto literário (TL) e conseqüentemente sua leitura em LE, enxergamos este processo envolvendo fortemente o conhecimento linguístico, de identificação do signo, que se assemelha aos outros processos de leitura, mas de uma maneira mais incisiva e vertical, acreditamos que o outro processamento sígnico que envolve a cultura e o contexto, ao qual chamamos de cultural/pragmático, é o que recai mais fortemente sobre o processo de significação das palavras e sua utilização na literatura, pois é a partir da funcionalidade contextual do significado e, conseqüentemente, o trabalho estético que lhe é dado, que o TL

atinge a polissemia e a linguagem figurada, de modo que o leitor precisa identificá-las para atingir as “imagens” construídas através da linguagem.

Ao tratamos da leitura literária nestas acepções, entendemos que apenas a decifração do signo linguístico é ultrapassada para outro nível de significação, que requer do leitor não apenas a mobilização dos saberes linguísticos, mas outros saberes que contribuem para que a significação seja alcançada satisfatoriamente. Para isso, é necessário que mobilizações culturais sejam feitas. É o que se percebe, por exemplo, com a leitura do texto *Le silence la mer* e *Ce jour-là*, ambos escritos em períodos históricos específicos, com figuras de linguagem que remetem claramente ao período e à sociedade no qual foram escritos e publicados. Redigidos por Vercors, resistente francês, durante o período da Segunda Guerra Mundial, os textos reunidos no livro *Le silence de la mer* ([1942] 2001) foram distribuídos em formato de folhetim, clandestinamente, com narrativas que problematizam a identidade francesa e a alemã diante do holocausto.

Partindo de tais premissas, nos perguntamos de qual maneira a leitura de tais textos seria feita por alunos do Francês Língua Estrangeira (FLE), em contexto brasileiro, os quais não tiveram o contato ativo com o período histórico já citado, tendo como base apenas os conhecimentos que todos nós temos sobre a II Guerra Mundial, aprendidos durante os anos de escola, em filmes, conversas, outras leituras, etc.

Sendo assim, para investigarmos essa maneira de ler as narrativas supracitadas, fizemos a abordagem da leitura literária a partir dos pressupostos da didática do texto literário para o contexto do FLE, com base, ainda nos pressupostos de Eco (2004) que afirma para ter a cooperação textual alcançada, é necessário que o leitor caminhe ao encontro dos sentidos do texto, enxergando-os gerativamente a partir dos pressupostos do Autor-Modelo de modo que assuma, então, o papel de Leitor-Modelo. Assim, para atingirmos esse nível de cooperação textual, ao invés de incitarmos a leitura de outros textos explicativos ou críticos, colocamos os aprendizes

em contato com o filme adaptado que tem o mesmo nome do livro, possibilitando a utilização do cinema não com objetivos vagos, mas como ponto de apoio do processo de leitura, o qual, assim como o TL, contribui para apreensão de sentidos, torna o momento da aula mais leve e contribui para o desenvolvimento de outras habilidades, como a compreensão oral.

De tal modo, nossa pesquisa foi baseada nos estudos da leitura, que está especificado no primeiro capítulo da nossa fundamentação teórica. Partimos das características que circundam a leitura em LM, em seguida traçamos seu desenvolvimento e concepções através das abordagens metodológicas das LE para, em seguida, discutirmos seu processamento na abordagem da leitura literária no contexto do FLE. Em seguida, traçamos as características que circundam os textos literários abordados, *Le silence de la mer* e *Ce jour-là*, com uma breve leitura de ambos e exposição de algumas características traçadas na época de sua publicação.

No segundo capítulo expomos, de maneira sucinta, os conceitos relativos à materialidade fílmica e seu conceito de representação do real. Isso perpassou, historicamente, por várias abordagens, as quais estavam atreladas às concepções de sociedade e de expressão de arte de cada época. Em seguida, apresentamos os conceitos de adaptação, seu processo na passagem do TL para o filme, tomando como ponto fundamental a abordagem da tradução intersemiótica, que tem sua denominação formulada por Jakobson (2007), ao distinguir os tipos de tradução existentes. Em seguida, expomos as características do telefilme *Le silence de la mer*, dirigido por Pierre Boutron e adaptado por Anne Giafferi, para serem exibidos nas televisões francófonas em 2005, na ocasião da comemoração dos sessenta anos da Segunda Guerra Mundial. Para as considerações sobre a adaptação do telefilme, utilizamos os estudos de Teixeira (2009) e Giraud (2009), ambos tratando da tradução intersemiótica e dos aspectos culturais na adaptação do telefilme.

Ainda no segundo capítulo, expomos considerações acerca da abordagem do cinema na sala de aula, sobretudo no tocante à sua utilização em aulas de leitura literária, utilizando para isso, além das nossas reflexões, os estudos mais recentes publicados, ou seja, dissertações e artigos.

No terceiro capítulo avaliamos cada uma das etapas e dos procedimentos realizados durante a pesquisa, assim como expomos a caracterização dos aprendizes que participaram ativamente da coleta de dados. Para isso nos valem dos questionários aplicados, das atividades de leitura e das gravações realizadas nas aulas, nossos instrumentos de pesquisa.

Por fim, no quarto capítulo apresentamos as análises dos resultados obtidos, tomando como categoria o momento da pré-leitura, o momento da leitura e o momento pós-leitura, bem como os referenciais teóricos do trabalho e os procedimentos tomados. Desse modo, esperamos contribuir para os estudos sobre a abordagem da leitura literária em contexto das LE, sobretudo no tocante ao contexto do FLE.

1. O PROCESSO DE LEITURA: DA LEITURA EM LM À LEITURA LITERÁRIA EM LE

A abordagem da leitura passou, historicamente, por vários enfoques, que trataram o processo de ler considerando desde os aspectos cognitivos, até os aspectos sociais que envolvem o processo de apreensão do sentido. De tal modo, apresentamos algumas das abordagens da leitura em LM e, em seguida, ao seu processo em LE. Por fim, tecemos considerações acerca do processo da leitura literária, tanto em LM quanto em contexto do FLE.

1.1 Noções acerca da leitura em língua materna

Sobre o ato de leitura em LM, os autores Connaire e Germain (1999) traçam algumas considerações sobre o seu processo gráfico e cognitivo, o qual está associado ao tempo de leitura em relação à velocidade com a qual se lê, em um procedimento que une a percepção gráfica pelos olhos e o tratamento dado a tal informação na memória a ‘curto prazo’¹. Segundo esses estudiosos, no “bom leitor”² tais informações são menos numerosas e mais curtas, ao passo que a informação visual é tratada de maneira mais rápida. Isto faz com que a leitura mais rápida seja aquela na qual se pode reduzir a duração do tempo consagrado às fixações, processo de percepção que o olho faz no ato da leitura. Acerca do tratamento dado às informações que chegam à memória, os autores a consideram em três níveis: a reserva sensorial, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo³.

¹ Curto prazo é uma tradução nossa para o termo utilizado pelos autores como *court terme*. Kleiman (2002) designa o mesmo termo de *memória de trabalho*.

² Este juízo de valor é emitido pelos autores, e refere-se ao leitor proficiente.

³ Os termos aqui usados, *la réserve sensorielle*, *la mémoire à court terme* e *la mémoire à long terme* foram traduzidos por nós. Kleiman (2002) designa os mesmos termos de *memória de trabalho*, *memória intermediária* e *memória longo termo* ou *memória semântica*.

Sobre a reserva sensorial, eles afirmam que ela tem as primeiras impressões visuais sobre a forma de imagens das palavras que ela vai reter, em média, durante um quarto de segundo. Ela procede a uma primeira seleção no corpus das informações e arquiva estas palavras na memória de curto prazo.

A memória de curto prazo, por conseguinte, atribui um sentido às palavras que foram percebidas na reserva sensorial e conserva esta informação, e no curso das fixações subsequentes, outros elementos que já estão inseridos no sistema cognitivo do leitor poderão se juntar a estes que estão em processo e percepção.

A memória de longo prazo, por sua vez, é um sistema complexo, composto de unidades de sentido que formam o conjunto dos conhecimentos acumulados por um indivíduo, ou seja, é uma rede de elementos que funcionam segundo o modo gerativo. Ela é, assim, a totalidade do nosso conhecimento de mundo.

Unindo esses três componentes da memória, a informação no ato da leitura se faz com os primeiros dados, os quais seriam recebidos pela reserva sensorial, seu responsável durante uma fração de segundo. Esta informação transitória, em seguida, na memória de curto prazo e, eventualmente, se juntaria a outros elementos de informações que já figuram em tal espaço antes de serem arquivados na memória de longo prazo, onde a informação é, finalmente, gravada.

Para Kleiman (2002), este processamento da informação se dá pela capacidade do leitor em estocar o material que está entrando mediante a percepção e agrupá-los em unidades significativas com base no seu conhecimento da língua. Ou seja, a partir de resultados de pesquisas, a autora ressalta que estratégias desenvolvidas pelos professores, sobretudo no início do processo de ensino da leitura, podem ajudar o aprendiz a ser um leitor proficiente.

Dentro das considerações acerca do processo de recebimento da mensagem no ato da leitura, segundo Connaire e Germain (*ibidem*) muitos estudiosos traçaram modelos de leitura, a partir de pesquisas experimentais e descritivas, as quais

buscaram identificar os diferentes fatores que estão em jogo no ato de elaboração do sentido, no intento de determinar a importância de cada um desses fatores. Tais estudos causaram grande impacto e ajudaram no desenvolvimento dos estudos da leitura em língua inglesa materna. Os termos utilizados, pelos pesquisadores, para as categorias de leitura são: *bottom-up*, *top-down* e *interactive*, chamados em língua francesa, de “*modèles du bas vers le haut*”, “*modèles du haut vers le bas*” e “*interactifs*”, respectivamente. Denominamos, aqui, as mesmas categorias de “modelos de baixo para cima”, “modelos de cima para baixo” e “interativos”.

Os “modelos de baixo para cima” consideram que a leitura se apoia nos signos gráficos para interpretar os elementos da informação que será recebida, o qual se constrói a partir da decodificação das unidades de base do texto, passando, primeiramente, pelo reconhecimento das letras, das sílabas, das palavras e, por fim, das frases. Tais modelos permitem conceituar um funcionamento particular do ato de ler, que em determinadas circunstâncias, pode ser válido para os leitores. (CONNAIRE; GERMAIN, 1999; KLEIMAN, 2002).

Os “modelos de cima para baixo”, como se pode prever pelo próprio nome, se opõem ao primeiro, ao considerar um nível superior no tratamento da informação, ou seja, às estruturas de conhecimento contidas no cérebro do leitor. Assim, a significação se constrói no começo da leitura, quando uma hipótese sobre o que se vai ler é produzida a partir da experiência do sujeito, bem como dos seus conhecimentos pessoais. O texto é, então, percorrido à procura de indícios que façam valer as primeiras hipóteses ou refiná-las, o que permitirá chegar ao sentido do texto. (CONNAIRE; GERMAIN, 1999; KLEIMAN, 2002).

Os modelos “interativos” tentam estabelecer certa ligação entre os modelos citados anteriormente, ou seja, entre os sistemas de nível superior e inferior. Dessa forma, nos modelos de leitura interativos, o leitor tenta adaptar o funcionamento do

texto em relação à tarefa de compreensão que ele possui. (CONNAIRE; GERMAIN, 1999; KLEIMAN, 2002).

Aprofundando-se nessa temática, Leffa (1999) lança mão de críticas acerca de cada um dos processos e afirma que na leitura centrada no texto, ou seja, no modelo “de baixo para cima”, o significado se constrói através de um processo de extração no qual o leitor precisa decifrar a camada profunda do texto através de sua camada superficial. De tal modo, o ato da leitura, segundo esse modelo, “[...] pressupõe que para haver compreensão é necessário que cada leitor em cada leitura acione exatamente os mesmos significados na mesma variação de possibilidades”. (LEFFA, 1999, p. 22)

Sobre o modelo “de cima para baixo”, o autor afirma que o sentido é construído de modo descendente, acionado pelos conceitos que são baseados na experiência de vida do leitor e envolvem conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos. A crítica feita a esse modelo acontece porque a preocupação maior é descrever a leitura como processo, como algo que acontece na mente do leitor, opondo-se à leitura vista como produto. (*ibidem*, 1999, p. 27-28)

Sobre a perspectiva interacional ou os modelos “interativos”, Leffa (*ibidem*) afirma que ela possui ênfase maior nas abordagens psicolinguística e social, de modo que a primeira delas se subdivide subsequentemente em abordagem interacional psicolinguística transacional e abordagem interacional psicolinguística de compensação. A abordagem da leitura sob a ótica transacional conceitua o leitor de acordo com o contexto que ele atua e com as mudanças que sua atuação produz. Neste cerne, “a leitura é estudada dentro de um contexto maior em que leitor e autor se relacionam através do texto, num contexto específico com intenções específicas” (GOODMAN, 1994, *apud* LEFFA, 1999, p. 28).

Na perspectiva psicolinguística com ênfase na teoria da compensação, parte-se do princípio de que a leitura envolve várias fontes de conhecimento e de que essas

fontes interagem entre si, com uma participação maior ou menor na construção do sentido, dependendo da contribuição de outras fontes do conhecimento.

Sobre o paradigma social, Leffa (*ibidem*) conceitua a leitura, além de uma atividade mental, como uma atividade social que tem ênfase na presença do outro, este que pode ser o colega, as informações que se tem sobre o texto, o autor do texto ou alguma autoridade que possa fornecer informações acerca do que foi escrito. Desse modo, o significado não está só no texto nem só no leitor, mas na interação texto-leitor que ocorre o ato da leitura.

Acerca do que foi exposto, percebe-se a necessária junção entre a abordagem da leitura em seu processamento cognitivo e o fator social que ela possui e, com base nessas variáveis, outras teorias foram se aperfeiçoando na tentativa de compreender o processamento cognitivo e social do ato de ler, em conjunto. Sobre elas, ressaltamos os estudos sociognitivo-interacional, no qual se aloca Kock e Elias (2012). De tal modo, as pesquisadoras definem a leitura como sendo complexa e de produção de sentidos, que exige bem mais que os conhecimentos linguísticos, sendo, pois, altamente interativa. Logo, leitor e autor funcionam como estrategistas, uma vez que o leitor utiliza-se de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, e ativa no momento da leitura o lugar social, as vivências, as relações com o outro, os valores da comunidade e os conhecimentos textuais que ele possui.

Somados às estratégias acima, os fatores que influenciam na produção de sentidos são definidos como a circunstância da escrita e a circunstância da leitura, pois nem sempre o texto é lido no mesmo momento de sua produção e, tal fator, pode funcionar para facilitar ou dificultar a produção de sentidos. Assim, para que ocorra o processamento textual, Kock e Elias (*ibidem*) ressaltam três grandes sistemas de conhecimento aos quais o leitor recorre:

O conhecimento linguístico que abrange o conhecimento gramatical e lexical [...]; o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo que refere-se a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos [...];

conhecimento interacional que refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos ilocucional; comunicativo; conhecimento metacomunicativo e conhecimento superestrutural. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 40-56).

Além dos conhecimentos supracitados, as autoras ainda citam o contexto e a relação intertextual como influenciadores no processo de produção de sentidos do texto em seu momento de leitura.

Ao tratar do contexto, as mesmas pesquisadoras o definem como os conhecimentos que constituem diferentes tipos de contextos subsumidos por um contexto mais abrangente. Ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal. Sendo assim, o contexto é um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizados para a interpretação de um texto. A partir do contexto sob o qual o texto está inserido, o leitor identifica o diálogo que se estabelece entre o que está sendo lido e outras leituras já feitas, ou seja, a intertextualidade que é estabelecida entre o texto lido e outros.

Intertextualidade é um conceito que nasceu a partir dos estudos bakhtinianos e foi formulado por Kristeva, na efervescência cultural francesa dos anos 60. Sobre ele, Koch e Elias (*ibidem*) diferem entre a intertextualidade explícita e implícita. A explícita constitui a intertextualidade que se materializa formalmente no texto, seja por citações com aspas, referências, que são as formas mais recorrentes, ao passo que a intertextualidade implícita acontece quando o diálogo estabelecido com outros textos se dá de maneira menos clara, sem citações aparentes, mas que podem ser percebidas pelo conhecimento de outras leituras.

Todos os fatores supracitados contribuem para a apreensão do(s) sentido(s) do texto em seu processo de leitura. A mobilização de tais conhecimentos pode favorecer na formação de um leitor proficiente, desde que o professor tenha conhecimento de tais mecanismos, em sua prática e teoria e, possa, então, ajudar os

seus alunos a desenvolvê-los ou aperfeiçoá-los, algo que pode ser feito desde exercícios até discussões orais, tanto em LM quanto em LE.

Contudo, sobre o processo da leitura especificamente em LE, sabe-se que, além dos mecanismos já citados, outros são mobilizados, específicos dessa modalidade de ensino e sobre eles discutimos no tópico seguinte, consagrado à leitura em LE, com atenção especial ao FLE.

1.2 O processo de leitura em FLE

A história do processo de ensino e aprendizagem da leitura em LE confunde-se, comumente, com as metodologias⁴ de ensino sob as quais a prática pedagógica esteve/está submetida. Partindo desta premissa, nos baseando nos estudos de Pietraróia (1997) e Connaire e Germain (1999), traçamos um breve panorama histórico da abordagem da leitura segundo as metodologias, na tentativa de seguir a ordem cronológica mais provável de aplicação de cada uma delas.

A abordagem tradicional, segundo Connaire e Germain (*op. cit.*), tem sua base no ensino das línguas clássicas, sobretudo o latim e o grego, e foi aplicada ao ensino das línguas vivas no fim do século XVI e teve grande sucesso no século XIX. Este princípio de ensino é baseado na hipótese de que existe uma estrutura universal nas línguas, de maneira que as palavras são as principais responsáveis pela diferença existente entre elas. Dessa maneira, a leitura era concebida como a capacidade de estabelecer correspondências entre a LM e a segunda língua, pela via da tradução.

Sob a perspectiva da abordagem tradicional, Pieratróia (1997) afirma que o TL era utilizado como base para estudo do vocabulário, da gramática e da prática da tradução, como já mencionado. Sendo assim, o ensino do FLE não diferia em quase

⁴ É válido ressaltarmos a utilização de método, metodologia e abordagem. O método é conceituado, neste trabalho, como fruto de uma metodologia, algo maior. Por conseguinte, abordagem será utilizada como sinônimo de metodologia.

nada o ensino do FLM, de modo que as técnicas utilizadas revelavam mais uma preocupação com a língua, com o sistema linear e estruturado, do que com o discurso, o que tornava o ensino do TL tomado por uma concepção lexicalista.

Segundo a mesma autora, a abordagem direta, que foi precursora da abordagem audiovisual, tentava reproduzir, no espaço da sala de aula, as condições naturais de aquisição de uma língua, tendo como ponto de partida o léxico e as estruturas básicas da língua. Assim, textos autênticos⁵ eram pouco presentes no ensino direto, pois a língua era conceituada como o conjunto de significantes e significados. Entretanto, essa abordagem foi de extrema importância para o ensino de línguas, “[...] tanto pela primazia dada ao oral quanto pela proposta de acesso direto ao sentido por impregnação ou por sua indução a partir do referente e do contexto” (PIETRARÓIA, *op. cit.*, p. 33).

Seguida da abordagem direta, a metodologia ativa diminuiu a importância do oral pela reintrodução do texto escrito desde o começo do ensino. Para tanto, recorreu-se à tradução da língua, por ser uma atividade que propiciava ganho de tempo e exercício de controle; além disso, recorreu-se ao ensino reflexivo da gramática, com a consequente diminuição do volume lexical a ser ensinado. Foram, então, adicionados a esses elementos, os recursos visuais, a repetição, o dinamismo e a progressão. A leitura, assim, devia seguir uma ordem de apresentação, de modo que o aluno não devia ter contato com elementos desconhecidos, reflexo da compreensão textual baseada na decifração do código linguístico (*ibidem*, p. 34-38).

A abordagem estrutural-behaviorista ou áudio-oral, segundo Connaire e Germain (*ibidem*), tem suas origens no método que o exército norte-americano desenvolveu por volta de 1945, para dar uma formação rápida e eficaz em LE ao seu

⁵ A concepção de texto autêntica é de todo polêmica. Sendo assim, concebe-se, neste trabalho, o texto autêntico como sendo o texto sem intenções diretas de didatização da língua alvo, ou seja, um texto que é feito para circular nos espaços sociais mais diversos, sem preocupação com a sala de aula.

peçoal. Suas bases teóricas são o modelo estruturalista de Bloomfield associado à teoria behaviorista do condicionamento humano de Skinner. Logo, o aprendizado de uma língua estrangeira era concebido de maneira mecânica, com enfoque à oralidade, de maneira que até a escrita estava em relação de dependência com o oral. Do mesmo modo, a leitura era um tipo de exercício sistemático, no qual a oralidade era reforçada, sem nenhuma preocupação com a leitura em si. “A aquisição de uma língua era vista não como sendo a capacidade de aprender algo, mas sim de aprender a fazer algo, podendo ser considerada um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos”. (PIETRARÓIA, *ibidem*, p. 40).

A abordagem estrutural-global audiovisual, situada na primeira geração francesa audiovisual (SGAV), tinha como base a teoria da Gestalt, para a qual a aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser voltada aos esforços da compreensão do sentido global estrutural, e que esta percepção seria facilitada se os elementos audiovisuais estivessem presentes, pois aí a aprendizagem de uma língua estrangeira se faria a partir do sentido. Portanto, a língua era concebida como meio de comunicação e de expressão, e a leitura concebida como maneira de ensinar o ritmo, a entonação, de modo que o escrito estivesse submetido ao oral. Nas palavras de Moirand (1982), o problema dessa abordagem era desconsiderar a dimensão sociológica da linguagem.

A segunda geração audiovisual, que se instaurou no ensino do FLE na década de 1970, tinha por princípio atenuar os exercícios de repetição, aumentando a autonomia dos aprendizes, dando maior espaço para expressão e criatividade. De tal modo, a importância da mensagem verbo-icônica com suas respectivas frases, típica da primeira geração, tiveram sua importância restringida. (PIETRARÓIA, *ibidem*, p. 52).

Na abordagem cognitiva, a leitura ocupou uma boa posição, se comparada às outras abordagens. Entretanto, seu processo não teve atenção particular de maneira

que nenhuma estratégia de compreensão do sentido, bem como as características de sua abordagem em língua segunda foi considerada. Logo, o ato de ler é sinônimo de poder responder a certo número de questões de compreensão relativas ao texto (CONNAIRE; GERMAIN, 1999, p. 6-7).

A abordagem comunicativa tem em conta o conceito de língua como instrumento de comunicação e, sobretudo, de interação social. A leitura é então concebida como um processo de comunicação através do qual o leitor reconstrói uma mensagem a partir de seus próprios objetivos de comunicação (*ibidem*, p. 8-9).

Sobre esse tipo de abordagem, Cuq e Gruca (2009) ainda afirmam que a leitura inserida neste contexto se renovou de acordo com as práticas de ensino da comunicação escrita e se preocupou, também, com as diferentes formas de situação de leitura que foram, cada vez mais, ampliadas. De tal modo, os autores definem o ato de ler como a construção de um sentido a partir da formulação de hipóteses de significação, que são constantemente redefinidas ao longo da leitura e da exploração do texto. Assim, não se desprezam as competências anteriormente desenvolvidas na leitura em LM, mas a elas são somadas novas práticas de acordo com a situação na qual o leitor se encontra.

A propósito da construção do sentido, ela é alcançada, segundo Pietraróia (2001), a partir da interação entre as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo, que se somam mutuamente à materialidade escrita e aos seus dados formais e contextuais. Sendo assim, o próprio texto indica os caminhos a serem seguidos, pois não estamos lidando com o real propriamente dito, mas com a sua representação que é feita de maneira subjetiva e particular de cada falante.

Dentro deste quadro no qual se insere o processo da leitura em LE, algumas características do seu processo são ressaltadas: a primeira diz respeito à lentidão com a qual a leitura é realizada; a segunda, à leitura linear e fragmentária.

Em relação à primeira característica da leitura em LE, as pesquisas realizadas por Bernhardt (1986) e Hatch (1974) constataram que este tipo de leitores fazem, em geral, fixações mais lentas, com muitas idas e voltas dentro do texto, com tendência à subvocalizar as palavras, com fixações mais frequentes e longas, fazendo com que a leitura seja mais lenta.

Quanto à segunda característica, as pesquisas de Cziko (CZIKO, 1980 *apud* CONNAIRE; GERMAIN, 1999, p. 48) mostraram que o leitor em LE tem a tendência de ler palavra por palavra ao longo do texto, com atenção voltada ao reconhecimento do léxico. Assim, a informação é obtida de maneira fragmentada, isolada, o que acarreta na sobrecarga da memória de curto prazo. Portanto, o leitor não encontra meios para poder realizar tarefas mais complexas, como a própria relação entre as palavras, fragmentando a informação.

Entretanto, uma crítica que se faz às duas características supracitadas é de que elas não explicam completamente o ato da leitura em LE, pois o fato desta ser mais lenta pode ser pelos conhecimentos linguísticos limitados do leitor, ou por este não colocar em operação certas estratégias de leitura; ou até mesmo devido às barreiras afetivas. Para isso, são apresentadas algumas dificuldades encontradas na leitura em LE.

A primeira das dificuldades que pode ser encontrada diz respeito aos conhecimentos linguísticos limitados. Este problema foi identificado a partir dos estudos de Berman (1984), Carrell (1988), Clake (1988), Devine (1988) e Hudson (1982) (BERMA *et al.* *apud* CONNAIRE; GERMAIN, 1999, p. 48-49) e diz respeito à restrição vocabular que pode limitar a capacidade de compreender um texto. Sendo assim, pesquisadores partem da premissa de que um vocabulário em torno de 1500 a 2000 palavras é insuficiente para compreender documentos autênticos⁶. Tomando como base este princípio, pesquisas posteriores mostraram que um bom vocabulário e

⁶ A denominação de documentos autênticos já foi feita anteriormente.

o conhecimento dos mecanismos gramaticais podem funcionar como vantajosos para uma boa leitura em LE. Desse modo, se é pensado num nível limiar de leitura, este seria fruto das diversas variáveis, como a cognitiva e afetiva, bem como o tipo de tarefa exigida do aprendiz da língua em questão.

A segunda variável diz respeito ao repertório de estratégias limitadas ou inadequadas. Os estudos desenvolvidos por Lehmann e Moirand (1980) e Kern (1989) (KERN *et al. apud* CONNAIRE; GERMAIN, 1999, p. 49-50) demonstram que os leitores em LE não sabem utilizar as estratégias que poderiam ajudar na superação das dificuldades da leitura, mesmo quando este é um bom leitor em LM. Logo, ele tende a regredir, fazendo uma leitura de decifração do código escrito. Em seguida, chegou-se ao consenso de que as estratégias de leitura em língua segunda deviam ser ensinadas, de maneira que os aprendizes que não dispõem de meios estratégicos suficientes possam avançar na leitura, desenvolvendo as estratégias de maneira satisfatória.

O terceiro fator responsável pela dificuldade de leitura em LE diz respeito à leitura acompanhada da inquietação. Desse modo, a falta de confiança em si e a ansiedade constituem-se como fatores importantes na aprendizagem de uma LE, de modo que se o leitor interrompe o processo de leitura ao se deparar com a primeira palavra desconhecida, descontinua o restante do processo. Essa falta de confiança, bem como a inquietude, são frutos de uma competência linguística limitada ou da falta de conhecimento de estratégias de compreensão. Isto acarreta na leitura decodificada, de identificação das letras, das palavras e das estruturas, resultando na sobrecarga da memória de curto prazo e de certa dificuldade de apreensão do sentido no texto como um todo.

Inseridos nessa perspectiva, Sophie Moirand (1976) *apud* Cuq e Gruca (2009) propõe algumas estratégias para a realização de uma leitura proficiente em FLE: a percepção do conjunto do texto para obtenção da sua visão icônica; a realização de

uma leitura orientada através de certos elementos pertinentes ao texto que iniciarão a compreensão, como a organização das palavras-chave para compreensão, percepção da organização textual e seus articuladores lógicos, dêiticos e temporais, o começo e o fim de cada parágrafo e a procura de elementos de ordem enunciativa como quem escreve, para quem, entre outros.

Além das estratégias elencadas acima, Cuq e Gruca (*ibidem*) ainda elencam outras estratégias, classificadas nos tipos de leitura realizadas: a leitura geral⁷, que permite a obtenção de informações gerais sobre o texto; a leitura de exploração⁸ que propicia a obtenção de informações precisas distribuídas pelo texto, ou seja, constitui-se de uma leitura seletiva; uma leitura crítica que demanda a leitura integral do documento e uma leitura intensiva ou estudiosa que tem o objetivo de obter o máximo de informações que o texto oferece.

No quadro no qual inserem as estratégias acima, os autores ainda elencam algumas tarefas que ajudam no desenvolvimento da aprendizagem da leitura que se dividem, por conseguinte, em pré-leitura, que ajuda o leitor a entrar no texto e favorece a formulação de hipóteses e mobilização dos conhecimentos já adquiridos, tanto linguisticamente, quanto enciclopédicos; na observação do texto que tem a mesma característica da leitura de exploração; na leitura silenciosa que ajuda o leitor a construir o sentido e na reação do leitor diante das informações obtidas através da leitura do texto que fortalece os conhecimentos anteriores e ajuda à fixação dos novos.

Desse modo, ao se levar em consideração tais mecanismos de leitura em LM e LE em conjunto, é possível perceber como eles ajudam na progressão da leitura de textos diversos em LE, incluindo os textos literários. Entretanto, sabe-se que a função estética que este último assume aporta consigo outras dificuldades. Sobre ele, abordaremos algumas características que estão imbricadas em seu processo de

⁷ Os autores chamam esse tipo de leitura de *écrémage*.

⁸ Os autores chamam esse tipo de leitura de *balayage*.

leitura, com base nos estudos traçados por Jouve (2002), Eco (2004; 2010; 2012), Pignatari (2004), Cosson (2012), Pinheiro-Mariz (2007), Verrier (1988) entre outros.

1.2.1 A leitura literária em FLE

Ao abordarmos a relação entre o ensino da literatura no contexto de ensino das LE e, especificamente, o FLE, é necessário que alguns conceitos e características que permeiam o TL em sua materialidade sejam ressaltados. Assim, para traçarmos as exposições iniciais, nos utilizamos dos estudos de Pignatari (2004), Cosson (2012) e Séoud (1997) sobre o TL e a estreita relação que este mantém com a língua e, conseqüentemente, com a semiótica; e os conceitos de Bakhtin (2010) acerca da língua/ linguagem.

Ao tratarmos da materialidade literária no ensino, o fazemos porque acreditamos que a literatura contribui para a compreensão de nós mesmos e da comunidade a qual pertencemos. O texto literário é o meio através do qual somos permitidos a compreender e vivenciar, através da experiência do outro (COSSON, 2012, p. 17). De tal modo, compreendemos o outro e nos vemos nele, sem deixarmos de sermos nós mesmos, através da linguagem. Todavia, é fundamental levarmos em consideração que essa compreensão do outro passa pelo fato de compreendermos a linguagem através da qual a literatura se instaura e significa.

Para tanto, sobre a relação que a literatura mantém com a língua, Maingueneau afirma que “longe de ser um ornamento contingente, a literatura participa da construção da língua. [...] a produção de enunciados de qualidade dá qualidade de língua. [...]”. (MAINGUENEAU, 2011, *apud*, BRAIT, *op. cit.* p. 29-30). Dessa forma, o linguista francês reafirma o fato de a literatura ser uma das mais belas e mais bem elaboradas manifestações da língua/linguagem, que numa relação dialética de existência, necessita dela para viver e, ao mesmo tempo lhe confere a

propriedade de ser um produto social que está inscrito no tempo e no espaço enquanto materialidade linguística.

De tal modo, tomando como base os estudos bakhtinianos acerca da linguagem, consideramos a literatura uma semiose, porquanto ela é ideológica e remete a algo fora de si mesma. Ela, então, se constitui enquanto construção artístico-simbólica, materialmente estruturada em um objeto físico, e faz parte de uma realidade material, refletindo e refratando, porém, em outra realidade fruto da criação do escritor, que tem sua inspiração no real. Assim, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2010, p. 36), ela é o fenômeno ideológico por excelência, que se combina de maneira estética para estruturar o texto literário e significar como um todo. Nas palavras de Barthes, “A língua se reconstrói alhures pelo fluxo apressado de todos os prazeres da linguagem. Onde, alhures? No paraíso das palavras” (BARTHES, 1987, p. 13).

Dessa maneira, ao tomarmos a literatura como uma grande semiose⁹, que encontra nas palavras sua maneira de significar, entendemos que isso se torna possível devido à estruturação da obra literária através dos signos, os quais entram no domínio da ideologia e, conseqüentemente, adquire um valor social. Contudo, só se pode ler aquilo que foi convencionado socialmente com um determinado valor estabelecido, ou seja, de relevância para a comunidade na qual a obra circula. Assim sendo, entendemos que para a obra literária ter relevância social, é preciso haver um acordo circunscrito ideologicamente entre os falantes de uma língua. Esse acordo circunscrito ideologicamente faz com que a significação da obra literária entre no domínio dos signos e, conseqüentemente, das possíveis relações de significação que permeiam a palavra.

⁹ Entende-se semiose conforme o *Dicionário de semiótica* (1994), ou seja, como qualquer ato de linguagem que produz signos.

Sobre essa relação entre a literatura e a semiótica, Pignatari (2004) afirma que, ao se partir da relação triádica do signo com o seu objeto, temos o ícone, como qualidade do universo possível que abrange e é abrangido pelo não-verbal; o símbolo como o signo da generalização e da norma, o qual se aloca principalmente no signo verbal e o índice que se constitui no signo fluido, entre o ícone e o símbolo. Desse modo, o autor conclui que a Semiótica permite deixar perceber o discurso narrativo, algo que rompe a linearidade do discurso, “escrevendo biografemas quase-verbais, quase-figurativos, da Vida” (PIGNATARI, 2004, p. 116).

Tomando como base essas considerações acerca da revelação discursiva através da semiótica, percebemos a escrita de Vercors, autor francês que se engajou na luta resistente durante a Segunda Guerra Mundial, e que relatou veementemente as tiranias da ocupação nazista na França, e através dessa literatura, que era distribuída em formato de folhetim, clandestinamente, problematizava as identidades francesa e alemã através dos modos de agir dos seus personagens no período da guerra. Aí temos um artista que, através de um impulso, de uma necessidade interior, dá vida à escrita literária, orientando-a segundo as investidas de sua época, escolhendo o tema da Resistência (sobretudo, velada no silêncio), agindo sobre o meio de maneira veemente, por ter um fim ideológico específico. Partindo desse fato, constatamos que o texto aqui abordado assume um fim específico na sociedade enquanto ícone da Resistência.

Nesse sentido, deve-se investigar as influências concretas exercidas pelos fatores socioculturais, no qual, os mais decisivos se ligam à estrutura social, aos valores e ideologias, às técnicas de comunicação. Dessa maneira, a arte só se completa, enquanto sistema simbólico de comunicação inter-humano, quando repercute e atua sobre o meio. Entretanto, entendemos que não é apenas com ou para fins práticos que a literatura acontece. É possível que o escritor, embora influenciado pelo meio e pelos fatores socioculturais de sua época, escreva apenas

para o prazer daqueles que o lerão, exercendo sobre seus receptores não mais que o delícia da leitura de seu texto, que nas palavras do Barthes (1987)

“(...) há uma revelação progressiva: toda a excitação se refugia na esperança de ver o sexo (sonho de colegial) ou de conhecer o fim da história (satisfação romanesca). Paradoxalmente (visto que é de consumo de massas), é um prazer bem mais intelectual do que o outro: prazer edipiano (desnudar, saber, conhecer a origem e o fim), se é verdade que todo relato (toda revelação da verdade) é uma encenação do Pai (ausente, oculto ou hipostasiado) o que explicaria a solidariedade das formas narrativas, das estruturas familiares e das proibições de nudez, todas reunidas, entre nós, no mito de Noé coberto pelos filhos”. (BARTHES, 1987, p. 16)

Enquanto se busca desvendar o fim da história com a qual o leitor entra em contato, vários sentimentos são tomados e esse prazer, que ultrapassa a fruição, é sentido porque é esse desvendar que é buscado no ato da leitura, algo que, às vezes, pode vir acompanhado de muito trabalho, esforço. Além disso, é necessário que haja um movimento interno ao texto, que se aloca entre o autor e o leitor empírico, para que esse sentido seja alcançado, conquistado.

Quando se trata de levar essa subjetividade do autor empírico para a sala de aula, o professor deve ter em mente algumas práticas que precisam ser tomadas para não frustrar o aprendiz na tentativa de leitura de um TL, pois, como já foi abordado, sabe-se que construir significados nem sempre é uma atitude prazerosa para os aprendizes de uma LE e requer um esforço maior que o previsto. Entretanto, apesar desse esforço que se deve fazer nos primeiros contatos que se tem com o TL, a sala de aula de LE pode ser considerada um dos espaços mais propícios para o estudo desse tipo de texto, pois nesse lugar se torna possível trabalhar diversos fatores que são incitados pela literatura, sobretudo, o cultural que é intrínseco da língua.

Todavia, como compreendemos os fatores culturais como parte fundamental do conhecimento enciclopédico, são exatamente tais fatores que podem configurar como empecilhos para a compreensão da obra literária, pois o aprendiz de uma LE pode encontrar como barreira, além do código linguístico, a cultura que está implícita no TL, sobretudo se este não comunga do mesmo meio social ou período histórico do

texto. Se a mobilização do conhecimento enciclopédico falhar neste momento de mobilização de saberes, esta lacuna ficará presente no ato da leitura, fazendo com que todo o processo seja interrompido e, conseqüentemente, considerado como inalcançável.

Sendo assim, Séoud (1997) considera que o ensino da leitura literária, em contexto do FLE, não pode ser um ensino voltado ao saber sobre a literatura, nem voltado à literatura enquanto pretexto para se estudar outras coisas, como os aspectos gramaticais, por exemplo. É interessante que se alie a cultura ao ensino da literatura, pois ela é, segundo o autor, um fator de traição, mas é também o terreno favorável e propício à expressão intercultural. Sobre tal fato, o autor afirma que

O texto literário, por definição, ultrapassa toda contingência, esta do aqui e do agora. O autor escreve para a eternidade, e Henri Besse ressalta pertinentemente que não se ler um jornal com mais de um ano, mas tem-se o prazer de ler tal escritor da Antiguidade. Esta qualidade do texto literário é devido a sua polissemia, a sua riqueza inesgotável de sentido, que proporciona, além do espaço e do tempo, e além mesmo das fronteiras da língua, falar a todo mundo. [...] A literatura, o contato com os textos, graças à sua polissemia, é o terreno mais favorável, o mais propício à expressão intercultural. (SÉOUD, 1997, p. 15)¹⁰

Este contato do aprendiz de LE com o TL se faz importante por colocá-lo em vivência com outras culturas, neste caso, especificamente, com a cultura da língua alvo, fornecendo-o conhecimento de modos de vestir, se portar, hábitos culinários, não só do tempo presente, como de outros períodos históricos, dependendo da época em que o texto foi escrito. Em outros aspectos, esta propriedade atemporal da literatura a torna dotada de significados especiais, que nos faz enxergar a nós mesmo enquanto cidadãos e nos reconhecemos identitariamente a partir do conhecimento do outro.

¹⁰ Le texte littéraire, par définition, dépasse toute contingence, celle de l'ici et maintenant. L'écrivain écrit pour l'éternité, et Henri Besse fait remarquer pertinemment qu'on ne lit pas un journal vieux d'un an mais on prend plaisir à lire tel écrivain de l'Antiquité. Cette qualité, le texte littéraire la doit à sa polysémie, à sa richesse inépuisable de sens, qui fait que, par-delà l'espace et le temps, par-delà même parfois les frontières de la langue, il peut parler à tout le monde. (...) La littérature, le contact avec les textes, grâce à leur polysémie, est le terrain le plus favorable, le plus propice à l'expression interculturelle. (SÉOUD, 1997, p. 15)

Ao atentarmos para as considerações feitas por Pinheiro-Mariz (2007), sobretudo, no tocante aos estudos interculturais possibilitados pela abordagem do TL, observamos como uma didática própria para este tipo de texto se faz necessária, em especial, no domínio do FLE. Ao expor sobre a materialidade dessa relação, a pesquisadora ressalta a importância da sensibilização do aprendiz para a leitura do texto, de maneira que desperte nele o interesse pela literatura. Para isso a arte literária não pode ser vista como um obstáculo, mas como fonte de prazer e deve ser levada à sala de aula em pequenos excertos, a partir de uma relação na qual o professor questione os aprendizes, levando-os a alcançarem os significados permitidos pelo texto e os mesmos não se assustem ou queiram desistir na primeira tentativa de contato com TL, sobretudo. Para isso, é necessário ao professor ter seu ponto de vista bem fundamentado nos elementos oferecidos pelo texto, e um bom conhecimento crítico sobre a literatura, não para que ela seja lavada à sala de aula, mas para que ela embase os mecanismos de leitura oferecidos pelo professor.

Estreitando a relação entre a literatura e o intercultural, o mesmo estudo ainda ressalta que essa arte quando é vista como marca peculiar de cada sociedade traz consigo a possibilidade para que aprendizes e professores descubram-se a si mesmo, diante do conhecimento do outro, como já dito anteriormente, porque

Os textos da literatura são também documentos de importância, que estimulam discussões sobre valores, respeito, honestidade, solidariedade, além de favorecer um ambiente propício para se conhecer e respeitar a opinião do colega de sala (PINHEIRO-MARIZ, 2007, p.182).

Assim, abrem-se vários caminhos, para que o aprendiz perceba, nas palavras de Silva (2008):

[...] a importância da leitura literária para si mesmo, observando que seus efeitos permanecem provocando mudanças ao longo de sua vida. (Portanto), no desenvolvimento da leitura literária, a magia do texto faz o leitor compreender o que não compreenderia na vida comum e perceber a si e ao outro em suas múltiplas dimensões: subjetivas, sociológicas, etnográficas, históricas etc. (SILVA, 2008, p. 46).

Estes fatores são, assim, possíveis de serem desenvolvidos em meio a todos os tipos de aprendizes, desde os de LM, até os de LE, desde que se tenham métodos apropriados para cada tipo de situação e maneiras de lidar com o TL em sala de aula.

1.2.2 Pensando os mecanismos da leitura literária

A necessidade de se observar os mecanismos de estudos da leitura literária recai sobre o processo de estabelecimento das correntes críticas através do tempo. Isso se justifica porque, em cada período, houve a necessidade de decifração que ultrapassou o código linguístico, mas que objetivou atingir a semiose literária e o seu mundo de significações através de métodos específicos.

Historicamente, segundo Jouve (2002), é em 1970 que a leitura começa a ser trabalhada na relação entre a obra literária e o seu leitor. Isto tudo foi devido ao cansaço das abordagens estruturalistas, bem como reação inicial à conduta historicista na abordagem do TL, pois se percebeu que era inútil apenas reduzir o texto literário a uma série de formas.

Dentre os progressos aportados, destaca-se o avanço da pragmática, pois ao investigar a relação de uso da linguagem com seus interlocutores, no binômio locutor e alocutário, este ramo da linguística trouxe ao estudo do TL o olhar sobre a relação que se institui entre o escritor e o leitor. Contudo, não foi só o avanço da linguística que foi responsável nas considerações feitas em relação à leitura literária, mas os questionamentos levantados em torno da crítica e da teoria da literatura (JOUVE, 2002, p. 12-13).

Ao destacar o papel da crítica literária e o da teoria da literatura na relação com a leitura, percebe-se que existem duas maneiras para abordar tal problema: a análise da leitura perguntando-se sobre o modo de ler, ou sobre o que é lido no texto. Para se investigar tais problemáticas são assinaladas, entre as grandes perspectivas,

a Escola de Constância, a análise semiótica, os estudos semiológicos e as teorias do leitor real (*ibidem*, p. 13-15).

A Escola de Constância, segundo Jouve (*idem*), foi a primeira responsável por tentar renovar o estudo dos textos a partir da leitura, ao deslocar a análise para a relação entre o texto e o leitor, uma vez que, anteriormente, o grande foco de investigações era centrado na relação texto-autor.

A estética da recepção, surgida em 1970, teve como ponto de partida repensar a história literária, uma vez que seu criador constatou que a obra de arte em geral só é imposta e sobrevive por meio de seu público receptor. Dessa forma, a literatura enquanto obra de arte precisaria ser analisada através do seu impacto sobre as normas sociais.

A teoria do leitor implícito, um dos aspectos da proposta de W. Iser, de 1976, investiga o efeito que o texto causa sobre o leitor particular. Desse modo, parte-se do princípio de que o texto pressupõe o leitor, de forma que se mostra como a obra organiza e dirige a leitura, bem como o indivíduo-leitor reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto.

Já a abordagem semiótica proposta por Umberto Eco (1979) e sobre a qual nos deteremos mais adiante, propõe uma análise da leitura cooperante. Sendo assim, o objetivo principal é examinar a programação que o texto faz para sua recepção e, por conseguinte, o que o leitor deve fazer para responder de maneira eficaz às solicitações das estruturas textuais.

As análises semiológicas, proposta que apresenta inúmeras contribuições dos modelos de Iser e Eco, foram desenvolvidas, principalmente por P. Hamon e M. Otten em 1980, e estuda a leitura a partir do detalhe do texto, com base em análises pontuais que colocam em evidência as características do ato da leitura. Do mesmo modo, três campos são circunscritos para se apreender a atividade de leitura: o texto para ler, o texto do leitor e a relação entre o texto e o leitor.

A abordagem do leitor real, elaborada por Michel Picard na segunda metade dos anos de 1980, foi organizada a partir de críticas tecidas aos pesquisadores que o antecedem, uma vez que aqueles analisavam leituras teóricas que eram operadas por leitores abstratos. Assim, de acordo com esta abordagem, Picard sugere que “o leitor real aprende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio históricas e seu inconsciente” (JOUVE, *idem*, p. 15).

Para Eco (2003), pensar na leitura literária é pensar, também, em sua materialidade, pois ele afirma que ela é composta por dois meios: um imaterial, que persiste em toda a humanidade através dos tempos, assim como os tratados matemáticos, as doutrinas religiosas; e um material, que tem hoje em dia não só o livro, mas os *e-books* como expressão física do que é a literatura, um meio através do qual se preserva a língua e, conseqüentemente, criação de identidade e de comunidade. A leitura literária exige, então, um “exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação” (ECO, 2003, p. 12). Logo,

[...] os textos literários não somente dizem explicitamente aquilo que nunca poderemos colocar em dúvida mas, à diferença do mundo, assinalam com soberana autoridade aquilo que neles deve ser assumido como relevante e aquilo que *não* podemos tomar como ponto de partida para interpretações livres¹¹. (ECO, *loc.cit.*).

Sendo assim, estas características do TL fazem com que o leitor tenha confiança de fazer afirmações sobre a narrativa, com a certeza de que elas não podem ser postas em dúvida, pois a materialidade linguística dele permite um modelo imaginário de verdade.

Do mesmo modo, ao pensar na leitura literária, Jouve (2002) aborda seu conceito partindo das considerações de Gilles Thérien, em sua obra *Pour une sémiotique de la lecture* (1990), fazendo distinção entre as cinco dimensões que estão

¹¹ Grifos do autor.

envolvidas nesse processo, e que se assemelham ao que é feito por Connaire e Germain (1999), conforme já discutido.

Logo, a primeira das dimensões que envolvem o processo da leitura literária diz respeito à ação neurofisiológica da leitura. Esta dimensão é concernente ao ato de perceber, identificar e memorizar o signo, de maneira que a leitura seja concebida como um processo de antecipação, estruturação e interpretação (JOUVE, 2002, p. 17).

A segunda dimensão diz respeito ao processo cognitivo da leitura, pois converter as palavras e os grupos de palavras em elementos de significação requer um importante esforço de abstração. Dessa maneira, ao se deparar com o texto, a atividade cognitiva do leitor vai permitir que este progrida de forma eficaz na trama textual. Assim, a leitura requer do leitor uma competência. (*ibidem*, p. 19).

A terceira dimensão trata do processo afetivo da leitura, pois é impossível pensar no ato de ler sem levar em consideração o processo de identificação que deve acontecer entre leitor e texto. Isto acarreta no maior entusiasmo e, conseqüentemente, maior empenho do sujeito para o ato da leitura, com interesse motivacional mais forte, fazendo com que as estratégias de leitura sejam mobilizadas, tornando-se um componente essencial. (*ibidem*, p. 20).

A quarta dimensão diz respeito ao processo argumentativo da obra literária, pois “O texto, como resultado de uma vontade criadora, conjunto organizado de elementos, é sempre analisável, mesmo no caso das narrativas em terceira pessoa, como “discurso”, engajamento do autor perante o mundo e os seres” (*ibidem*, p. 21). De tal modo, o texto dialoga com o leitor, na medida em que exige que este assuma ou não para si a argumentação que lhe foi conferida.

A quinta e última dimensão trata do processo simbólico no ato da leitura. Esta dimensão se deve ao sentido que é tirado do que se leu, o qual se instala imediatamente no contexto cultural de cada leitor. Embora o sentido se fixe no plano

do imaginário de cada um, ele vai encontrar outros imaginários existentes, em virtude da formação coletiva de cada indivíduo. Portanto, a dimensão simbólica age nos modelos do imaginário coletivo, quer os aceite, quer não (*ibidem*, p. 22).

Essas dimensões da leitura literária nos fazem refletir sobre o processo da sua interpretação: se o contexto cultural do autor dialoga com o contexto cultural do leitor, seria toda interpretação do texto literário possível, a partir das respectivas culturas? É sobre essa possibilidade de interpretações que Eco faz importantes considerações, em duas obras que são conceituadas como referências para a abordagem de tais questões: *A obra aberta* (2010) e *Interpretação e Superinterpretação* (2012).

Eco, ao tratar da abertura da obra, o faz partindo do princípio de que ela é dotada de estruturas definidas que permitem o revezamento das interpretações, dentro dos limites que são coordenados por tais estruturas, essas que são, por conseguinte, os sistemas de relações nos seus diversos níveis (semântico, sintático, físico, emotivo, etc.). Nesse cerne, destaca-se a palavra e o espaço em branco que existe em torno dela, o que permite o levantamento de sugestões. Entretanto, ao ser considerado o espaço em branco¹² que existe em torno da palavra, é necessário que se considere a linguagem poética que envolve a obra de arte.

De tal modo, os aspectos novos que surgem da obra poética são frutos da linguagem com a qual ela é constituída. Sendo assim, Eco (2010) distingue as duas funções da linguagem, tendo por base a teoria desenvolvida por Jakobson¹³: a referencial e a emotiva. Sobre a primeira, o filósofo e semiólogo italiano afirma que ela indica algo de univocamente definido e verificável, de maneira que a expressão é um

¹² Este conceito de espaço em branco está presente tanto em *Obra Aberta* (2010), quanto em *Lector in fabula* (2004), obra na qual o autor nomeia também de o não-dito dentro do texto.

¹³ Segundo Jakobson, as funções da linguagem são divididas em: referencial, emotiva, poética, conativa, fática e metalinguística. (JAKOBSON, 2007, p.128)

conjunto de termos convencionais que, para serem compreendidos, necessitam da colaboração de seus leitores, exigindo, então, que este leitor some a cada termo um conjunto de experiências passadas que, por fim, esclarecem a experiência em processo.

Em relação à função emotiva, esta tem por objetivo suscitar reações no receptor que vão além da coisa que a linguagem indica. Logo, se ele tem sua cultura incompleta ou uma boa imaginação, sua reação será tanto mais fluida, ou inexpressiva, de contornos incertos. Disto conclui-se que a referencialidade da mensagem não está na expressão, mas no receptor. Portanto, uma solução para aqueles que desejam projetar uma resposta indefinida, mesmo dentro de certos limites, é sugerir dentro de uma ordem existente, recorrendo a referências análogas, ato que é nomeado de sugestão orientada.

Assim sendo, a sugestão orientada constitui-se como toda reação conotativa, oriunda da exploração do vago e do sugestivo, que se relaciona pelo receptor à fórmula de origem, com o objetivo de constatar se ela pressupõe esta fórmula e a contém – e toda vez, ao se constatar poderá descobrir novas possibilidades de orientação de sua imaginação. “E, simultaneamente, a presença da fórmula de origem, rica em poder sugestivo e, contudo, rígida e inequívoca em seu propor-se” (ECO, *idem*. p. 81) à sensibilidade do receptor, se constituirá em seu endereço pelo itinerário mental.

Desse modo, se a obra estética sugere sua interpretação a partir de uma orientação da linguagem, ela não ignora as capacidades pessoais do sujeito¹⁴ receptor, mas orienta e domina a reação dele, convertendo-a em condição necessária para a subsistência e o sucesso da obra. Igualmente, o estímulo estético, sobretudo na linguagem poética, “implica no uso emotivo das referências e (n)um uso referencial das emoções, pois a reação sentimental manifesta-se como realização de um campo

¹⁴ Este sujeito em nada tem a ver com as concepções da análise do discurso.

de significados conotados” (ECO, *idem*, p. 84). Logo, o signo linguístico é um campo de estímulos.

De tal modo, o receptor da obra não pode isolar um significante para relacioná-lo univocamente com seu significado denotativo: deve colher o *denotatum* global. Todo signo que apareça ligado a outro e dos outros receba sua visionomia completa significa de modo vago. Cada significado que não possa ser apreendido senão ligado com outros significados, deve ser percebido como ambíguo. Desse modo, a abertura e a totalidade da obra estética encontram-se na relação do conhecimento no qual se realizam aberturas, que são geradas e conduzidas pelos estímulos que se organizam de acordo com a intenção estética.

Dessa forma, em *Interpretação e Superinterpretação* (2012) são abordadas algumas considerações acerca da recepção da obra, considerando sua programação para que o leitor não perceba além do que a obra oferece. Assim sendo, se consideramos o ato de interpretar, temos de fazê-lo partindo da premissa de que “se há algo a ser interpretado, a interpretação deve falar de algo que deve ser encontrado em algum lugar, e de certa forma respeitado” (ECO, 2012, p. 50-51). Isto faz com que o leitor saia da superfície textual e adentre ao não-dito que circunda o espaço em branco da palavra. Portanto, ele tem o papel fundamental de fazer uma conjetura acerca da intenção textual.

Partindo do exposto, a leitura compreende um acordo entre o leitor e a competência postulada pelo texto a fim de ser lido, de maneira que a materialidade textual invalida uma interpretação que não pode ser sustentada. Assim, não se devem buscar no texto as intenções do autor, mas as pistas que o texto postula na intenção de ser lido. De tal modo, cria-se uma cooperação textual que deve existir entre o leitor e o autor, com o objetivo central de que o texto seja decifrado.

Em *Lector in fabula*, Eco (2004) sugere que a programação que é oferecida pelo texto e a cooperação textual que envolve o leitor-modelo são os pontos centrais

das discussões de interpretação de textos literários, sobretudo, nos estudos da Semiótica peirceana.

Sobre o papel do leitor e a teoria do leitor-modelo, entende-se que a materialidade textual é preguiçosa, e Eco (2004) assim a define porque ela precisa de alguém que a ajude a funcionar. Entretanto, não se entende este alguém como um ser empírico, mas como um destinatário, que é parte fundamental da própria condição concreta de comunicação. É este sujeito que tem como função atualizar o conteúdo da materialidade textual, ao abrir o dicionário para toda palavra, recorrendo a certo número de regras sintáticas preexistentes, para que os termos na frase e sua relação façam sentido. Dessa maneira, o leitor-modelo é aquele “[...] capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensava e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente”. (ECO, 2004, p. 39).

Desse modo, o autor empírico prevê seu leitor e o coloca na materialidade textual, no seu ato de comunicação, como receptor e operador de sua estratégia; da mesma maneira, o leitor empírico deve imaginar para si um modelo de autor, deduzindo-o a partir dos dados que a materialidade textual oferece. Sendo assim, querendo ser o Leitor-Modelo, o leitor empírico tem o dever de recuperar os códigos do emissor, de maneira que a cooperação textual aconteça enquanto fenômeno discursivo, ou seja, entre duas realizações concretas.

Para Cosson (2012) o alcance do sentido na leitura literária, sobretudo se pensado de modo didático, obedece a três etapas que estão circunscritas na teoria da leitura interativa, descrita anteriormente. A primeira etapa consiste na antecipação, a segunda na decifração e a terceira na interpretação. Por conseguinte, a partir da leitura e sua respectiva apreensão, a literatura enquanto linguagem compreende três tipos de aprendizagem classificadas em: *aprendizagem da literatura*¹⁵, que consiste em experienciar o mundo por meio da palavra; *aprendizagem sobre a literatura* que

¹⁵ Grifos nosso.

envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e *aprendizagem por meio da literatura*, ou seja, os saberes e habilidades que a literatura proporciona (COSSON, 2002, p.47).

No contexto do FLE, Verrier (1988) propõe a compreensão dos elementos paratextuais como um dos meios para se chegar aos sentidos do texto, sobretudo se este for um romance. Para o autor, a leitura de uma narrativa começa e é orientada a partir do momento que você escuta falar dela, seja na escola, no rádio, na TV. Esse conhecimento pode, também, ser mobilizado a partir da capa, do título, da dedicatória, do prefácio, da data, entre outros elementos.

Além desses elementos, outro mecanismo de compreensão à leitura literária é mobilização semântica de estruturas que tornam o texto lido coerente, ou seja, o levantamento das isotopias textuais (JOUVE, 2002, p.73). Este conceito, elaborado por Greimas, diz respeito aos signos textuais que remetem ao mesmo sentido, ou campo semântico. Assim o texto programa a leitura, mas o leitor é quem deve concretizá-la.

Partindo dessas premissas, entendemos que essas aprendizagens necessitam de uma cooperação entre texto – contexto – leitor, e são favoráveis ao acontecimento a partir do momento em que o leitor é impelido a movimentar-se conforme o autor se movimentou. Essa cooperação é ponto fundamental para que se desenvolvam as aprendizagens supracitadas. É dentro desse quadro teórico que abordamos o texto literário em contexto do FLE, unindo a teoria que aborda a leitura literária, desde o contexto de LM, até os mecanismos existentes em para a abordagem em contexto do FLE. Logo, sobre os textos trabalhados em sala de aula, apresentamos uma breve leitura ressaltando algumas das suas características literárias que implicam no momento de sua leitura.

1.3 LE SILENCE DE LA MER E CE JOUR-LA : UMA LEITURA

Considerado como um dos marcos da Resistência francesa durante a Segunda Guerra Mundial, *Le silence de la mer* ([1942] 2001) é um livro que reúne sete textos, contos e novelas, os quais foram escritos e publicados durante a ocupação nazista na França.

Com a assinatura de um armistício entre a Alemanha e a França, sob o regime do marechal Pétain, o povo majoritariamente contrário à Guerra e à tirania de Hitler se viu com desejo de justiça e democracia. Foi então que surgiram, de maneira clandestina, as diversas organizações que protestavam contra o governo e suas decisões, as quais utilizavam os meios diversos para resistir e não aceitar a filosofia alemã de ‘soberania de raça’.

Entre as formas utilizadas como resistência encontra-se a literatura, na qual os textos escritos eram distribuídos em formato de folhetim, clandestinamente. Foi dessa maneira que os contos e novelas do livro *Le silence de la mer* alcançaram o povo, com objetivo de problematizar a identidade dos franceses e alemães, bem como mostrar de maneira poética a tirania da guerra e os diversos recursos utilizados entre os cidadãos franceses para resistir.

De tal modo, sobressai entre o meio literário o nome de Vercors (pseudônimo de Jean Bruller), um dos maiores ícones da Resistência francesa e autor do livro supracitado. Graduado em engenharia elétrica, Jean Bruller tornou-se desenhista, humorista e ilustrador. Pacifista até 1938 entrou em seguida para a resistência, encorajado por Pierre de Lescure. Foi então que ele adotou o nome de Vercors, que originalmente designa um conjunto de montanhas situado nos departamentos franceses de Isère e Drôme, e fundou com seu amigo e incentivador *Les éditions de minuit*, editora clandestina onde *Le silence de la mer* e outros livros foram publicados.

1.3.1 *Le silence de la mer*

A novela *Le silence de la mer* narra, de maneira alegórica, a ocupação nazista na França no período da Segunda Guerra Mundial. Dedicada à memória de Saint-Pol Roux, “poeta assassinado”, faz menção através dessa dedicatória a todos os resistentes que morreram durante uma das maiores tiranias humanas. Inicialmente, o texto situa o leitor em relação ao momento histórico no qual foi escrito, que pode ser facilmente apreendido pelos elementos da guerra: soldados, os carros conversíveis da guerra, a cor cinza mencionada no texto.

Ao mesmo tempo em que situa o leitor sobre o período histórico, são constituídas as imagens dos personagens: a sobrinha e o tio, que se estabelecem na novela como representantes da Resistência Francesa e o capitão alemão de nome Werner von Ebrennac. No desenrolar do enredo, o tio e a sobrinha têm no silêncio a maneira encontrada para resistir ao invasor alemão, de modo que este aspecto se instaura na narrativa a partir do momento em que os alemães vão à casa da família para requisitar o imóvel para hospedagem do capitão. É então que a personificação dos alemães como invasores, perturbadores da paz, se instaura na novela.

Foi precedido por um grande desenrolar de aparelho militar. [...] Na manhã seguinte, um conversível de guerra, cinza e enorme, penetrou no jardim. [...] Depois, na manhã do terceiro dia, o grande conversível voltou. O jovem sorridente carregava uma cantina espaçosa sobre seu ombro a levou ao quarto. Ele pegou em seguida sua mochila, a qual ele depositou no quarto vizinho. Ele desceu e, se dirigindo à minha sobrinha num francês correto, pediu lençóis. (VERCORS, [1942] 2004, p. 25-26)¹⁶

A partir da passagem acima, pode-se perceber o momento inicial do conflito da narrativa. Entretanto, o capitão alemão, ao contrário do que se esperava, tem consciência do seu papel de invasor e, em tom complacente e educado, pede

¹⁶ Il fut précédé par un grand déploiement d'appareil militaire. [...] Le lendemain matin, une torpédo militaire, grise et enorme, penetra dans le jardin.[...] Puis, le matin du troisieme jour, la grande torpédo revint. Le jeune homme souriant chargea une cantine spacieuse sur son épaule et la porta dans la chambre. Il prit ensuite son sac qu'il déposa dans la chambre voisine. Il descendit et, s'adressant à ma nièce dans un français correct, demanda des draps. (VERCORS, [1942] 2004, p. 25-26)

desculpas por tamanho incômodo, algo explícito no texto pelas palavras pronunciadas por ele: “Eu sinto muito” (VERCORS, *ibidem*, p. 27)¹⁷. É então, a partir do reconhecimento do capitão enquanto invasor e dos franceses enquanto resistentes, que o silêncio se instaura no ambiente da novela, como meio de resistência: “A última palavra, pronunciada de maneira arrastada, caiu no silêncio” (VERCORS, *ibidem*, p. 28)¹⁸.

Outro fator importante dentro da narrativa é que o único personagem que tem um nome é o capitão alemão. Os personagens franceses são identificados apenas pelos papéis que eles exercem na sociedade, de tio e sobrinha respectivamente. Portanto, temos a Alemanha personificada no personagem do capitão Werner, enquanto a França é representada em sua totalidade, uma vez que não nomeando os personagens franceses, qualquer cidadão pode exercer tais papéis.

Contudo, como já foi dito, o tom complacente de Werner não é só em relação à sua atuação enquanto invasor, mas em toda admiração que o personagem nutre pela cultura francesa. Isto faz com que sua identidade, enquanto invasor, seja repensada e questionada constantemente, fazendo com que os seus receptores franceses tenham, também, suas identidades repensadas, algo que pode ser percebido no discurso proferido pelo oficial em relação aos nomes da literatura francesa, no qual o mesmo se personifica, discursivamente, na Fera, personagem do conto *A Bela e a Fera*, e personifica discursivamente, também, a sobrinha, em Bela. Logo, utilizando-se de elementos culturais da França, o alemão exalta a literatura, a cultura francesa, em detrimento da cultura europeia e, especialmente, alemã.

- [...] Balzac, Barrès, Baudelaire, Beaumarchais, Boileau, Buffon ... Chateaubriand, Corneille, Descartes, Fenelon, Flaubert ... La Fontaine, France, Gautier, Hugo ... Que apelo! ele disse com um riso leve e assentiu. E eu estou apenas na letra H! ... [...] E nós fomos para a guerra! ele disse,

¹⁷ Je suis désolé (*ibidem*, p. 27)

¹⁸ Le dernier mot, prononcé en traînant, tomba dans le silence” (*ibidem*, p. 28)

balançando a cabeça devagar. [...] Mas esta é a última! Nós não lutaremos mais: nós nos casaremos! (*Ibidem*, p. 38-39)¹⁹

Na citação acima, podemos perceber que a personificação do soldado em Fera se faz até mesmo na possibilidade de união com a Bela. Podemos inferir, então, que aí ocorre a metáfora entre os personagens e os seus respectivos países: Alemanha – Fera; França - Bela. De tal modo, o casamento citado pelo oficial alemão não diz respeito, especificamente, ao casamento carnal, passional, mas ao casamento dos dois países, união que pode ser confirmada quando o capitão diz: “Agora eu preciso da França. Mas eu peço muito: eu peço que ela me acolha. Não é nada estar nela como um estrangeiro. [...] Sua boca sorriu, mas não os seus olhos que observavam minha sobrinha”. (*Ibidem*, p. 43-44)²⁰.

É interessante perceber que esse tom melancólico do capitão em relação a si mesmo recai todas as vezes que ele vê a sobrinha: é a maneira de se identificar como alemão diante da França e, assim, refletir o processo de ocupação na Guerra e a fragilidade dos ocupados. Essa noção das atrocidades que seu país está causando aos franceses e, além disso, a vontade de Werner em unir as duas culturas, em fazer dos dois países uma só nação de paz, é totalmente abalada após uma viagem que o alemão faz à cidade de Paris. Lá, através das conversas que o capitão tem com seus companheiros alemães, é descoberto que a real intenção dos nazistas é a destruição completa da cultura francesa e tudo o que ela representa para o mundo. Ao se deparar com a realidade chocante, o capitão se dá conta do seu verdadeiro papel e da sua verdadeira identidade nacional, fazendo com que ele peça transferência para outra base militar e desista do seu sonho de união entre a Alemanha e a França. É essa tomada de consciência de Werner que conduz ao final lúgubre, de trevas, o qual é

¹⁹ - ...Balzac, Barrès, Baudelaire, Beaumarchais, Boileau, Buffon... Chateaubriand, Corneille, Descartes, Fénelon, Flaubert... La Fontaine, France, Gautier, Hugo... Quel appel ! dit-il avec un rire léger et hochant la tête. Et je n'en suis qu'à la lettre H!... (...) Et nous nous sommes fait la guerre! dit-il lentement en remuant la tête. (...) Mais c'est la dernière ! Nous ne nous battons plus : nous nous marierons ! (*Ibidem*, p. 38-39)

²⁰ “Maintenant j'ai besoin de la France. Mais je demande beaucoup : je demande qu'elle m'accueille. Ce n'est rien, être chez elle comme un étranger. (...) Sa bouche souriait, mais non ses yeux qui regardaient ma nièce “. (*Ibidem*, p. 43-44).

anunciado na novela pela citação de Othello: “Apaguemos essa luz, para em seguida apagarmos essa da vida”²¹. Essa consciência alemã diante do holocausto é reafirmada na imagem militar do capitão, que não pode, de maneira alguma, ser visto como um civil.

Eu imaginava vê-lo em civil, mas ele estava em uniforme. [...] Tudo o que eu disse estes seis meses, tudo o que os muros dessa casa ouviram [...] é necessário [...] é necessário esquecer. Nós tivemos a oportunidade de destruir a França, e ela o será. Não só seu poder: sua alma também. (*Ibidem*, p.59-63)²²

A luz de todo o pensamento francês é, então, apagada. “Eles apagarão essa luz! Ele gritava. A Europa não será mais clareada por essa luz” (*Ibidem*, p. 64)²³. Assim, acontece a personificação de Werner von Ebrennac na Alemanha, enquanto fera destruidora da luz, a qual estava em prol da implementação das sombras no mundo francês. É então que acontece a apropriação da sobrinha pela fala, que, entretanto, não está relacionada à mesma fala utilizada pelo oficial alemão, pois ao utilizá-la, é o valor do silêncio que permanece ideologicamente em seu enunciado.

Eu acreditei que ele fosse fechar a porta e partir. Mas não. Ele olhou minha sobrinha. Ele a olhou. Ele disse, - ele murmurou: - Adeus. Ele não moveu. Ele ficou totalmente imóvel, e no seu rosto imóvel e tenso, os olhos estavam mais imóveis e mais tensos, fixados nos olhos, - mais abertos, mais pálidos – da minha sobrinha. Isto durou, durou – quanto tempo? - durou até que enfim a jovem garota moveu os lábios. Os olhos de Werner brilharam. Eu entendi: - Adeus. (*Ibidem*, p.70)²⁴

²¹ Éteignon cette lumière, pour ensuite éteindre celle de la vie”

²² J’imaginai le voir paraître en civil et il était en uniforme. [...] Tout ce que j’ai dit ces six mois, tout ce que les murs de cette pièce on entendu [...] il faut [...] il faut l’oublier. Nous avons l’occasion de détruire la France, elle le sera. Pas seulement sa puissance : son âme aussi. (*Ibidem*, p.59-63)

²³ “Ils éteindront la flamme tout à fait! Cria-t-il. L’Europe ne sera plus éclairée par cette lumière !” (*Ibidem*, p. 64).

²⁴ Je crus qu’il allait fermer la porte et partir. Mais non. Il regardait ma nièce. Il la regardait. Il dit, - il murmura : - Adieu. Il ne bougea pas. Il restait tout à fait immobile, et dans son visage immobile et tendu, les yeux étaient plus encore immobiles et tendus, attachés aux yeux, - trop ouverts, trop pâles – de ma nièce. Cela dura, dura, - combien de temps? – dura jusqu’à ce qu’enfin la jeune fille remuât les lèvres. Les yeux de Werner brillèrent. J’entendis : - Adieu. (*Ibidem*, p.70)

Logo, conclui-se que no estado final, a identificação de ambos os personagens através de suas identidades²⁵ corroboram para a permanência do estado de sombras e de melancolia, no qual o silêncio é o ponto forte de referência e de preservação da identidade francesa. É o ponto forte dos resistentes, portanto, ele é o objeto de valor ideológico, sobretudo, pelas circunstâncias nas quais ele é empregado.

1.3.2 *Ce jour-là*

O conto *Ce jour-là*, publicado no mesmo período de *Le silence de la mer*, tem como ponto central de sua narrativa a história de um garoto que, através de suas lembranças um tanto confusas, narra a despedida que teve de seu pai no momento em que este vai levá-lo à casa de um senhora amiga da família. Escrito em primeira e em terceira pessoa, a narrativa tem como ponto central a incerteza, tanto do pai quanto do seu filho, ambos tomados pelo destino cruel de separação, tão presente no período da Guerra.

A dúvida da criança já é evidente diante da atitude dos pais, algo demarcado na narrativa e que situa o leitor para o fato deste não entender a atitude da mãe colocar, sempre que o pai saía, um pote de gerânio na janela: “Mamãe colocou um pote de gerânio na janela da cozinha, como a cada vez meu papai saía. Era um pouco engraçado”.²⁶ (VERCORS, *Ibidem*, p.73). A visão do filho diante da atitude da mãe e do sinal do pote de gerânio é a marca evidente do que vai acontecer ao longo do conto: a oposição entre a visão do pai e a visão do filho diante dos acontecimentos.

²⁵ Neste trabalho empregamos o conceito de identidade proposto por Hall (2006), que tem como base o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Sendo assim, compreendemos a identidade como um processo que sofre mudanças continuamente sendo, algumas vezes, perturbadora e não resolvidas.

²⁶ Maman avait mis un pot de géranium à la fenêtre de la cuisine, comme chaque fois que papa sortait. C'était un peu drôle. (VERCORS, 2004, p. 73).

Com ar de preocupado, a tensão é marca central da caminhada dos dois até à casa da senhora amiga. Esta tensão e as lembranças evidenciam, também, a compreensão nebulosa da criança sobre os acontecimentos encontrados no caminho à casa de Mme Bufferand, pois além de não saber, ao certo, para onde está indo, o filho se amedronta diante do modo de agir do seu pai, por sua vez, com costumes cada vez mais diferentes daqueles ocorridos corriqueiramente no mesmo percurso. Desse modo, soma-se a essa visão da criança a incerteza e a angústia diante do futuro, não só do filho, mas, sobretudo do pai: “A única coisa não natural era que papai não largava, de modo algum, a pequena mão”.²⁷ (*ibidem*, p. 75).

A evidência da tensão do homem ao levar o seu filho à casa da amiga se confirma à medida em que os dois vão chegando à casa de Madame Bufferand, de modo que os sentimentos começam a ser descritos, levando em consideração toda a ansiedade que o filho sentiu quando lhe foi anunciado o lugar para onde ia: “Aonde vamos, papai? Aonde é que vamos? Dizia o pequeno garoto, com dores no estômago como no dia do purê de castanhas. – À casa de madame Bufferand, disse papai.”²⁸ (*ibidem*, p. 79). Essa resposta tornou a situação tão tensa que o foco da narrativa fica centralizado no nervosismo e ansiedade, frutos da preocupação do pai e da angústia do pequeno garoto.

O garotinho quis perguntar o porquê, mas papai apertava-lhe a mão tão forte que ele não conseguia perguntar. [...] e agora ele sentia doer o coração, mas não somente o coração, mas dores no coração por todo o corpo, na barriga, nas pernas, se não fosse besteira de dizer que se tem dor no coração nas pernas²⁹ (*ibidem*, p. 79).

²⁷ La seule chose pas naturelle, c'était que papa ne quittait toujours pas la petite main. (*ibidem*, p. 75)

²⁸ “Où est-ce qu'on va, papa ? Où est-ce qu'on va?”, disait le petit garçon, et il avait mal au cœur comme le jour de la purée de marrons. – Chez madame Bufferand, dit papa. (*ibidem*, p. 79)

²⁹ Le petit garçon aurait bien voulu demander pourquoi, mais papa lui serrait la main trop fort, il n'arrivait à le demander. [...] et maintenant il avait mal au cœur pas seulement au cœur, mais mal au cœur partout, au ventre, dans les jambes, si ce n'était pas bête de dire qu'on a mal au cœur dans les jambes.

Essa expectativa de saber o porquê dessa ida à casa da madame Bufferand se faz, também, no leitor, uma vez que a surpresa da senhora ao receber os dois em sua casa é tamanha é descrita de maneira que se espera não só um final trágico, mas algo tão ruim que poderia ser descrito como muito maior que o momento vivenciado pelos dois: “Quando madame Bufferand os viu, ela cruzou as mãos sobre o tórax e disse: ‘Meu Deus!’” (VERCORS, *loc.cit.*). Essa descrição que sinaliza desespero e, ao mesmo tempo, surpresa, é somada ao fato da acolhida caridosa do pai e do seu filho.

Após essa acolhida, é descrita apenas que houve uma conversa entre os dois adultos, na qual o pai explica o porquê de deixar seu filho na casa dessa senhora, algo que, no entanto, não é revelado ao leitor, mas apenas dito que essa explicação aconteceu. Nesse ínterim, o garoto adormece no tapete da casa da madame Bufferand e, após colocá-lo numa cama, o pai se despede de maneira mais intensa que as noites precedentes. No dia seguinte, ao acordar, enquanto brincava com cubos, o pequeno garoto escuta uma conversa entre madame Bufferand e outra senhora, que falando em tom baixo, revela que os pais do garoto haviam sido descobertos, mas não explicam exatamente por quem, assim como não é revelado ao leitor o que significava esse ser descoberto.

Após escutá-las, o garoto volta a brincar com os seus cubos, sentindo o gosto salgado do choro, com pequenos soluços na tentativa de não fazer muito barulho e não ser percebido pelas senhoras, com lágrimas suspensas no rosto, como uma rosa ao orvalho. Esse é o final dado ao leitor que, por seus conhecimentos contextuais da produção da obra, deve inferir o que teria acontecido ao casal para que fosse preciso tomar tal atitude.

2. CINEMA, TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E ENSINO

Neste capítulo, fazemos considerações acerca da relação da literatura com o cinema, bem como sobre o processo de adaptação. Para isso, expomos as características concernentes à linguagem cinematográfica e, em seguida, ao processo de adaptação, tendo como fundamento principal a tradução intersemiótica. A partir desse processo, expomos as características concernentes à tradução do telefilme *Le silence de la mer* e suas implicações para o ensino da leitura literária em contexto do FLE.

2.1 O CINEMA

Para compreendermos um pouco da materialidade cinematográfica, apoiamos inicialmente nos conceitos relativos ao cinema enquanto forma de arte e linguagem. Para tanto, nos baseamos nas considerações apresentadas por Bernadet (2006), Gardies (2010), Metz (2007) e Aumont *et al* (1995). Não pretendemos explorar, de maneira aprofundada, a linguagem técnica cinematográfica, visto não ser esse o nosso foco, mas, a relação entre o fazer do cinema e a realidade; e, em que medida, essa arte pode auxiliar no processo da leitura literária no âmbito do ensino do FLE.

Em seu livro introdutório *O que é cinema*, Claude Bernadet (2006) apresenta essa arte de maneira simples, abordando, porém, toda a complexidade existente no processo de seu nascimento, desenvolvimento e comercialização. Segundo Bernadet (*ibidem.*) o grande sucesso do cinema aconteceu graças à impressão de realidade que é projetada na tela, pois até sua criação, essa foi a única forma de arte que conseguiu realizar o “sonho do movimento, da reprodução da vida” (BERNADET, *ibidem*, p. 14).

Sobre a impressão da realidade, Metz (2007) ressalta que o filme dá a impressão de que se está diante de um espetáculo quase real, seja ele insólito,

maravilhoso ou “realista”³⁰. Dessa maneira, o cinema se situa entre a fotografia e o teatro e mantém, na injeção de movimento na irrealidade da imagem, a maneira de atualizar o imaginário a certo grau que, até então, era desconhecido.

Aumont *et al* (1995), ao investigar essa impressão da realidade através do movimento, chegou à conclusão de que a explicação do movimento para o cinema está no cérebro humano e, através desse efeito-movimento, define o cinema como um processo mental, como *arte do espírito*³¹, sendo então a arte:

- da atenção – É um registro *organizado* segundo os mesmos caminhos pelos quais o espírito dá sentido ao real [...];
- da memória e da imaginação – Permitem justificar a compressão ou a diluição do tempo, a noção do ritmo, da possibilidade de *flashback*, da representação dos sonhos e, mais geralmente, da própria invenção da montagem;
- das emoções – Fase suprema da psicologia, que traduz na própria narrativa, que Münsterberg considera como unidade cinematográfica mais complexa, que pode ser analisada em termos de unidades mais simples e que corresponde ao grau de complexidade das emoções humanas. (AUMONT *et al.*, 1995, p. 225)³².

São essas características que, em uma relação dialética entre telespectador e obra de arte, garantem ao cinema a perpetuação, até os dias de hoje, por trazerem seus telespectadores, através da projeção, à sua realidade. Somadas a elas, Bernadet (2006) ainda ressalta que outro fator que fez do cinema uma maneira de arte importante foi o fato de se ter a impressão da realidade por máquinas que, aparentemente, não sofriam intervenções humanas. Tratava-se, então, de algo que fazia concebê-lo, no seio de seu nascimento, como uma arte neutra, em contraposição a outras como a pintura ou a fotografia, pois com os ânimos agitados pela Revolução Industrial, ter uma realidade apresentada por uma máquina era algo supremo.

Entretanto, ainda segundo esse pesquisador francês, embora seja essa uma das características da sétima arte, sabe-se que a sua impressão do real nada mais é que a junção de imagens que ganham movimento a partir do emprego de velocidade

³⁰ Aspas do autor.

³¹ Grifos do autor.

³² Grifos do autor.

que lhe é colocada. Sendo assim, além de não ter o movimento em si, o cinema não é a representação do real, porque ao fazer parte de um campo cultural, representa um segmento da sociedade que dele se apropria e lhe atribui significação.

Desse modo, além das características estéticas que garantiram o sucesso do cinema, destaque-se ainda a sua capacidade de reprodução, uma vez que não é necessário que se ocupe um só lugar, em um determinado período de tempo e espaço para a sua exibição, mas pode-se fazer indeterminado número de cópias para serem exibidas a um indeterminado número de público ao mesmo tempo. Isso facilita, além da propagação, uma forma de arte que garante lucro mais rápido, em detrimento de outras como o teatro (BERNADET, *ibidem*, p. 24).

Somado ao sucesso de reprodução do filme, encontra-se a linguagem utilizada pelo cinema, fator que evoluiu dos filmes “naturais”³³ do século XIX, para as superproduções em três dimensões que são feitas atualmente. Inicialmente, o filme era uma sucessão de “quadros” que tinham como suporte letreiros explicativos que “narravam” o que ainda não era possível projetarem. Dessa maneira, “a relação entre a tela e o espectador era a mesma que no teatro”. (*ibidem*, p. 32)

Com o passar do tempo, a linguagem cinematográfica evoluiu e a habilidade para contar histórias deixou de relatar cenas, para dizer “enquanto isso”. (*ibidem*, p. 33). Assim, a câmera abandonou sua rigidez e ganhou movimento, passando, então, a explorar espaços e criar movimentos que estabelecessem relação com outros elementos, garantindo uma maior significação de transparência e, conseqüente, impressão de realidade às produções. Entretanto, essa relação de transparência e impressão da realidade foi revista por outros movimentos cinematográficos além do predominante³⁴, como os soviéticos, que viam na montagem do filme uma nova realidade, até a escola documentarista britânica, que via no cinema documentário uma

³³ Esse termo utilizado pelo autor refere-se aos filmes que eram feitos no início do cinema, os quais eram assim chamados por retratarem a vida cotidiana em espécies de documentários.

³⁴ Ao tratar do movimento predominante no cinema, o autor refere-se à maneira hollywoodiana de produção cinematográfica.

finalidade educativa, de maneira que sua função só teria sentido se colocado a serviço do povo.

Tomando por base essa impressão da realidade que o cinema impõe em suas produções, Gardiers (2010) afirma que o próprio da narrativa fílmica é o ato de contar a partir da linguagem audiovisual. De tal modo, a distinção que se faz dessa arte em relação a outras é o fato dela permitir a narração a partir do uso das imagens. Assim, o cinema tem a necessidade de mostrar para ser compreendido e, para tanto, duas competências são mobilizadas no espectador: a primeira que diz respeito à compreensão das atitudes dos personagens e as respectivas perdas ou ganhos conquistados por elas; a segunda que permite a compreensão de alternância entre duas séries de ações como uma só ação global.

Às competências supracitadas, outras características são apresentadas segundo os atributos do dispositivo cinematográfico: a primeira delas é o estado singular no qual o espectador é “imerso”, fazendo-o adentrar na experiência fenomenológica do “aqui-agora”; a segunda está na tela onde o filme é projetado, lugar que permite a ativação do processo do imaginário. Sendo assim, a narrativa fílmica permite que se fale o mais próximo possível em relação a outras mídias (GARDIES, 2010, p. 9-24).

De tal modo, comparada com a estruturação da linguagem verbal, a construção na linguagem fílmica recai sobre três decisões que implicam no seu produto final, ao passo que aquela é baseada apenas em dois eixos. Portanto, a primeira escolha que se faz para a estruturação dessa linguagem diz respeito à escolha dos dados que se deve ater: é a escolha paradigmática; a segunda se faz sobre a ordem na qual os elementos constitutivos do filme serão dispostos e, por conseguinte, a terceira diz respeito aos elementos que serão percebidos em simultaneidade e não somente em sucessão. É a solidariedade dos elementos constitutivos do filme que o compõe.

Andrew (2002), ao tratar das diversas teorias que investigam o cinema enquanto arte, aborda essa relação entre o real e o imaginário, que nas palavras de Munsterberg é resumido da seguinte maneira:

A peça cinematográfica conta-nos uma história humana ultrapassando as formas do mundo exterior – a saber, espaço, tempo e causalidade – e ajustando os acontecimentos às formas do mundo interior – a saber, atenção, memória, imaginação e emoção. ... [Estes acontecimentos] alcançam isolamento total do mundo prático através da perfeita unidade de enredo e forma pictórica. (MUNSTERBERG *apud* ANDREW, 2002, p. 34)

Logo, compreendemos que entre os elementos que propiciam tal imersão na obra de arte cinematográfica, contamos com o verbal e o não verbal, por possuírem papéis importantes enquanto elementos constitutivos: à imagem há o papel de representação do mundo, enquanto ao verbal há a tarefa de dizer o que ele é e de lhe dar sentido quando necessário. À música há, também, duas funcionalidades, a partir de sua integração ao filme; quando ela é integrada no mundo da narrativa fílmica e quando ela vem de outro lugar, pertencendo ao mundo do comentarista: no primeiro caso, ela é um evento desse mundo; no segundo, ela é parte do mundo do narrador, onde atenua a atmosfera de amor, tristeza, suspense, drama, etc.

Tendo por base os conceitos apresentados acima, traçamos em seguida considerações acerca do processo de adaptação literária para o cinema, tomando por base a teoria da tradução intersemiótica. Para tanto, temos como material de análise o telefilme *Le silence de la mer* e os trabalhos desenvolvidos por Teixeira (2009) e Giraud (2009), respectivamente, além dos estudos de aprofundamento sobre tradução intersemiótica de Plaza (2010) e Diniz (1999; [s.n.t.]).

2.2 A tradução intersemiótica: *Le silence de la mer* e *Ce jour-là*

Ao abordarmos o conceito da tradução intersemiótica e a consequente transposição das narrativas *Le silence de la mer* e *Ce jour-là* para as telas, o fazemos de maneira sucinta, pois sabendo da grandiosidade dessa temática e de seus desdobramentos, apenas abordamos o que nos era pertinente para o principal objetivo deste trabalho, como mencionado na introdução, que é a abordagem da leitura literária em contexto do FLE, com o suporte da obra fílmica. Assim, esse tópico está fundamentalmente baseado nos estudos feitos anteriormente acerca da tradução da obra literária especificada aqui, a partir das quais ressaltamos a facilidade propiciada pela linguagem cinematográfica e dos aspectos culturais que ajudaram na construção dos sentidos, para o momento da leitura literária no contexto do FLE.

Sobre o processo de adaptação para o cinema, a literatura sempre foi foco de várias discussões; algo que não data de hoje, pois Virginia Woolf, desde os anos vinte do século passado, por exemplo, já criticava uma das adaptações fílmicas de *Anna Karenina*, romance do russo Leon Tolstói, afirmando que o cinema parasitava a literatura ao não inventar ele próprio as suas histórias. Logo, para Woolf o cinema deveria procurar sua especificidade particular para se estabelecer como arte autônoma³⁵.

Enfrentar a relação da literatura com o cinema e, sobretudo, a obra adaptada, requer pensar nos percursos tomados por este mecanismo de transposição. Sendo assim, para Hutcheon (2011), que aborda essa relação entre literatura e cinema pelo viés da literatura comparada, encarar uma obra adaptada é considerá-la um palimpsesto transposto para uma mídia diferente daquela de origem, na qual pode haver mudança de foco, de contexto e/ou de apropriação ou recuperação do enredo,

³⁵ SILVA, Marcel Vieira Barreto. *Adaptação literária no cinema brasileiro contemporâneo: um painel analítico*. In: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/rumores/article/viewFile/6544/5951>

ao se tratar de sua interpretação e perspectiva. Sendo assim, o leitor do texto cinematográfico sente a presença constante dos outros textos que lhe deram origem, desde que tenha conhecimentos dessas fontes.

Desse modo, embora não seja inocente, a adaptação pode conferir, sobretudo, ao TL, um maior tom de realidade, a partir do diálogo das duas formas de texto com o contexto no qual a adaptação é produzida e, “como processo de criação e de recepção [...] é necessário levar em consideração outros aspectos” (HUTCHEON, 2001 p. 39), que estão envolvidos no processo da adaptação do TL para as telas. Para isso, nos aprofundamos no processo da tradução intersemiótica como processo de transposição desse tipo de texto para o cinema, pois acreditamos que nesse campo teórico é possível responder os porquês de determinadas escolhas de diretores e roteiristas.

2.2.1 O conceito de tradução intersemiótica

O conceito de tradução intersemiótica nasceu a partir dos estudos de Jakobson (2007), quando classificou os tipos de tradução existentes e os definiu como tradução intralingual, tradução interlingual e tradução intersemiótica. O autor definiu o primeiro tipo como sendo a interpretação dos signos verbais por sistema de signos, também verbais de uma mesma língua; sobre o segundo tipo, o linguista afirmou que a interpretação também ocorre entre o mesmo sistema de signos, porém de idiomas diferentes; já o terceiro tipo é concebido como a interpretação de signos do sistema verbal para outros sistemas de signos, por exemplo, da literatura para a pintura, ou para o cinema, a música, entre outros sistemas semióticos.

Atualmente, quando se fala em tradução intersemiótica, se toma como base os estudos semióticos de Peirce e sua definição sígnica. Sobre essa definição

peirceana, nos baseamos nos estudos de Santaella (1994), Coelho Netto (1990), Souza (2006) e Peirce (2012).

Para todos os teóricos, há um consenso ao tratar da teoria semiótica peirceana, pois ela é considerada muito mais filosófica porque envolve conceitos contrários às teorias linguísticas, que nas palavras de Netto (1990) “vai procurar nos efeitos práticos, presentes ou futuros, o significado de uma proposição, ao invés de ir procurá-lo em um jogo de relações internas do discurso” (NETTO, 1990, p. 55). Disto resulta a divisão mais contundente nesse campo de estudos do significado, no qual se definem os estudos semiológicos ligados às dicotomias saussureanas, e os estudos semióticos ligados às teorias de Peirce.

Assim, ao tratar do significado, ao invés de fazê-lo numa relação diádica entre significante e significado, o semiólogo norte-americano o faz em relação triádica, na qual o terceiro excluído é aceito e se constituem em signo, interpretante e objeto. Essa relação se mantém em movimento constante, no qual nós estamos no pensamento e não o contrário (SOUZA, 2006, p. 158). A partir dessa relação triádica, o *signo* é conceituado como algo que representa alguma coisa para alguém e, ao passo que este signo é criado na mente do receptor, ele recebe o nome de *interpretante*; quando essa coisa representada é conhecida, ela recebe a designação de *objeto* (PEIRCE, 2012, p.46).

A partir das relações estabelecidas entre o signo e outras instâncias de significação, Peirce definiu dez tricotomias e sessenta e seis classes de signos, mas que nos interessa apenas as três primeiras tricotomias, as quais são definidas a partir da relação do signo em si mesmo, do signo com seu objeto e do signo com seu interpretante (SANTAELLA, 1994.).

A primeira tricotomia, da relação do signo considerado em si mesmo, se subdivide em *qualissigno*, que é uma qualidade; em *sinsigno*, que é uma coisa ou evento existente tomado como signo; e em *legissigno* que é uma convenção ou lei estabelecida socialmente. A segunda tricotomia é relativa às relações semânticas do signo com seu objeto e se subdivide em *ícone*, signo que tem relação de semelhança com o objeto representado; *índice* que se refere ao objeto denotado por ser diretamente influenciado por ele; *símbolo* que é um signo que se denota a partir de associações de ideias estabelecidas com ele, ou seja, das relações convencionais. A terceira tricotomia estabelece as características do signo em relação ao seu interpretante, ou seja, consideram-se suas relações pragmáticas. Sendo assim, o *rema* é um signo de uma possibilidade que pode ou não se verificar; o *dicissigno* corresponde à existência real e o *argumento* é um signo de lei, ou seja, corresponde a um juízo (NETTO, *op. cit*; SANTAELLA, *op. cit*; SOUZA, *op. cit*; PEIRCE, *op. cit*).

Às definições acima se podem somar consignações entre essas diferentes classes de signos, as quais estabelecem relações de significados sempre triádicas. Isso oferece a possibilidade da formação infinita da significação, uma das afirmações de Peirce. É, então, partindo dessas relações que a tradução intersemiótica se baseia atualmente para analisar as diferentes maneiras sob as quais um signo passa de um meio semiótico para outro, mantendo sua relação de significado dentro de um determinado espaço-tempo. De tal modo, várias foram as contribuições que consideraram as mais variadas formas de sistemas semióticos, dentre eles as que investigam a relação entre a literatura e o cinema. Nas palavras de Pignatari (2004), essa relação entre a literatura e o cinema, pelo viés da semiótica, possibilita que a literatura seja recuperada em nova conjunção sígnica, “em que o verbal é recuperado pelo não-verbal de modo a revelar novos estratos e novas virtualidades de sua própria natureza – em novas criações e em criações novas” (PIGNATARI, 2004, p. 116).

Logo, uma das características resultantes desses estudos contemporâneos ressaltam a importância dos diversos fatores que se insinuam no texto durante o processo de tradução, entre eles a cultura, que para Diniz (1999) funciona como o interpretante do texto no momento de sua tradução [intersemiótica]. Desse modo, nas reflexões da autora, a tradução não é só o sentido transportado para outro texto através da leitura, uma vez que se deve considerar tudo o que circunda o texto e tudo o que é criado pela leitura, como o contexto de sua produção. Partindo-se dessas considerações, o texto é o conjunto das reativações de leitura, que por sua vez estão subordinadas ao contexto cultural no qual se inserem e, neste sentido, as leituras são consideradas signos icônicos umas das outras.

De tal modo, ao definir a tradução intersemiótica nos mais variados meios e formas, Plaza (2010) considera tal ato como a ação nas mais variadas formas de manifestação da linguagem e, conseqüentemente, diálogo entre signos, sendo, então, síntese e (re)escritura da história. Considerada nestes termos, a cultura ganha papel importante, pois ela torna-se decisiva sobre os possíveis sentidos que um texto pode ter, sobre os significados que são colocados nos signos. Sendo assim, a cultura passa a ser entendida como o ponto central da tradução do sentido, correspondendo ao interpretante do signo peirceano.

Dentre os fatores de mudança dos meios semióticos, ou seja, dos equivalentes visuais para as imagens verbais, encontra-se o fator de utilização de algumas técnicas cinematográficas, que são próprias desse meio, para estabelecimento direto com outras que são específicas do meio literário. Sendo assim,

[...] O material de expressão do sistema cinematográfico é constituído não só de imagens mas também de palavras, signos impressos, música e ruídos. Por isso, especula-se sobre a existência de um cerne especificamente cinematográfico, seja ele um sistema múltiplo ou único de signos. (DINIZ, [S.n.t.], p. 316)

Este cerne cinematográfico, tendo sido estudado por muitos teóricos e cineastas pelo mundo, aspecto já citado ao abordarmos o cinema e sua linguagem, teve sua investigação aprimorada ao longo do tempo e, por isso, alguns embates teóricos que viam, desde a montagem até o posicionamento de câmeras, essa maneira de criar e recriar a linguagem literária verbal. De tal modo,

Para alguns teóricos, como Eisenstein (1949) e os formalistas russos, o cinema se distingue enquanto forma de arte distintiva, pelas possibilidades que oferece de criar significados através de técnicas específicas como justaposição, fragmentação, separação e reunião de imagens através do uso variado da angulação, desfocamento, focalização, perspectiva e distância entre a câmara e o objeto filmado. Outros teóricos realistas, como Bazin (1967), ao contrário, definem a especificidade do cinema em termos da relação privilegiada com uma realidade objetivamente verificável e consideram a montagem e outros recursos como manipuladores e distorcedores da realidade. Embora discordantes nesse aspecto, essas duas abordagens jamais negam a especificidade dos recursos cinematográficos. (DINIZ, *loc. cit.*).

O fato de não negarem essa possibilidade de uma especificidade da linguagem cinematográfica, sobretudo no tocante às técnicas utilizadas para a transposição do código verbal, faz do cinema uma forma de arte que, embora dialogue com a literária no processo de sua tradução, não seja ela em materialidade, mas em essência, sabendo que aquela passou pela transformação não só de um meio, mas de uma leitura e de uma “adequação” cultural. Neste ponto, poderíamos concluir que a literatura encontra-se numa abordagem cultural de mídia lenta, enquanto o cinema encontra-se numa abordagem informacional, de mídia rápida, com alcance mais instantâneo e abrangente e, dentre os fatores que contribuem para isso, encontra-se o suporte e linguagem utilizada por cada uma dessas semioses (MATTELART, 2004, p. 40).

2.2.2 A tradução de *Le silence de la mer* e *Ce jour-là*

O telefilme *Le silence de la mer* é fruto de uma produção franco-belga e difundido, em larga escala, pelas TVs francófonas em 2005, em ocasião dos festejos de sessenta anos do final da Segunda Guerra Mundial. Adaptado por Anne Giafferi e dirigido por Pierre Boutron, conta com Thomas Jouanet, no papel do capitão Wener von Ebrennac, Michel Galabru no papel do avô e Julie Delarme no papel de Jeanne, a neta. Com explícita alusão à novela, homônimo do telefilme, e ao conto *Ce jour-là*, o telefilme apresenta três momentos, os quais julgamos necessários à sua leitura: a chegada dos alemães e estabelecimento do silêncio entre os personagens; a certeza da oposição entre os personagens franceses e o capitão alemão e, por fim, a aderência de Jeanne ao movimento Resistente. Para elucidar cada uma das partes analisadas, nos valem os trabalhos desenvolvidos por Teixeira (2009) e Giraud (2009), os quais abordaram a tradução intersemiótica das obras e o seu processo de significação cultural. É importante ressaltar que, embora estejamos nos baseando nos estudos citados, a divisão que fizemos em três momentos é fruto de nossa reflexão.

2.2.2.1 A chegada dos alemães: estabelecimento do silêncio entre os personagens

O momento de chegada do capitão alemão é marcado por dois instantes: o que antecede tal evento e o outro no qual ele realmente chega à casa dos Larosières. Ao observarmos o momento que antecede sua chegada, essa já é marcada por reprovação e protesto em forma de silêncio, algo demarcado no filme pela posição da

personagem principal, Jeanne Larosière, em sentido contrário ao local onde os oficiais alemães aparecem. Além dessa oposição de lugares, o olhar e a posição da cabeça da moça sinalizam para submissão, enquanto a maneira de se portar dos alemães sinalizam para superioridade.



Figura 1: chegada dos alemães e reprovação de Jeanne Larosière

A cena retratada acima é parte fundamental que estabelece o elo marcante entre os dois textos narrativos, de maneira que a função de professora de piano exercida pela jovem faz com que a música seja a ligação marcante e a principal linguagem que se estabelece no espaço diegético entre a francesa e o capitão alemão. Essa foi uma das maneiras, também, de unir as duas narrativas, pois elas se intercalam através dessa função da personagem principal, que por perpassar vários espaços, une o pano de fundo da narrativa.

Depois da chegada dos soldados acima, o espaço da cidade é revelado no momento em que Jeanne vai comprar flores para levar ao túmulo dos pais, e aí as cores e o cenário contribuem para o estabelecimento do tom lúgubre do cenário da guerra. É então que se observa a relação intertextual explícita entre as narrativas de Vercors.



Figura 2: espaço da cidade cinza e lúgubre



Figura 3: intertextualidade com as narrativas de Vercors

Essa contextualização do espaço-tempo contribui para a inserção do mar, espaço simbólico no qual ele é apenas aludido e muito forte na narrativa de Vercors e aqui ganha um lugar físico, tendo, além do significado simbólico, um significado geográfico. Essa contribuição para a construção da cidade a coloca como um lugar litorâneo na narrativa fílmica. Outro ponto importante no telefilme é a criação de um passado para a vida de Jeanne, retratando o parentesco que ela tem com o senhor com quem ela mora (avô), bem como suas origens, uma vez que é sinalizado o local onde se encontram seus pais, acarretando numa outra dimensão de significado de suas atitudes no espaço fílmico.



Figura 4: “Mar calmo e tempo claro”
(GIRAUD, 2009, p. 122)



Figura 5: Visita ao túmulo dos pais



Figura 6: “Mar revolto” (GIRAUD, 2009, p. 122)



Figura 7: “Tempo fechado” (GIRAUD, *loc.cit.*)

Diferente da narrativa de Vercors, ao apresentar Jeanne como uma cidadã com família, o telefilme apaga um pouco da generalização que existe no fato de os personagens da novela não apresentarem nomes, mas, apenas papéis sociais: sobrinha e tio. Aqui, além da identidade do nome de cada uma delas e dos seus respectivos papéis, também existe um passado que envolve os personagens e suas atitudes. Com base neste fato, é interessante perceber que a data da morte do Pai de Jeanne, Albert Larosière, coincide com o ano do fim da Primeira Guerra Mundial. Além disso, a fotografia do seu túmulo o retrata em fardamento do exército, provavelmente, francês. Isso dá margem para que se acredite que ele tenha morrido no período da Primeira Guerra, muito provavelmente em decorrência dela.

Além da relação de passado para os personagens envolvidos na trama telefílmica, essa relação de identidade conferida à personagem principal, faz clara alusão à grande heroína e padroeira da França, Jeanne D’Arc, que foi mártir, morreu pela pátria durante a Guerra dos Cem Anos e, por vezes, era chamada de Donzela de

Orléans. Esse perfil heroico é o que dá sentido às atitudes de Jeanne Larosière diante da Guerra.

Depois de ter a casa requisitada pelos oficiais alemães, é esperada a chegada do capitão alemão que irá ocupar o quarto que antes era dos pais de Jeanne. Além da ocupação da casa, este fator contribui ainda mais para a revolta dos anfitriões. Para isso, os enquadramentos da câmera em relação à posição do capitão são sempre colocados de baixo para cima, para reforçar a sua autoridade ao chegar à casa dos Larosières.



Figura 8: chegada do oficial alemão
(TEIXEIRA, 2009, p. 99)



Figura 9: posicionamento de câmera que o coloca em tom superior.
(TEIXEIRA. *loc.cit.*)

Segundo Teixeira (2009), esse enquadramento de *closes* durante a chegada do capitão o coloca como autoridade e superioridade, entretanto, ao ter sua face enquadrada, denuncia toda uma contradição por apresentar um homem doce, amável e de olhar terno e amedrontado, totalmente contrário àquilo que se esperava dele. Essa personificação do capitão se dá, não só pela construção de sua imagem, como pelas atitudes tomadas por ele sempre ao se aproximar a um dos donos da casa, sobretudo na maneira como ele enxerga Jeanne Larosière.



Figura 10: Close no rosto do capitão (GIRAUD, 2009, p. 133)



Figura 11: Olhar indignado de Jeanne ao perceber a chegada do alemão (GIRAUD, *loc.cit.*)

Nas figuras acima é possível perceber a indignação de Jeanne ao ver o capitão Werner chegar a sua residência. Ao mesmo tempo em que denuncia a surpresa de sua vinda, fato que a fez parar de tocar o piano, denunciando também sua indignação perante o oficial alemão, sua presença e tudo o que ela representa para sua nação. Desse modo, o olhar e a música se configuram em duas maneiras importantes de comunicação no telefilme. Nessa perspectiva, o silêncio é marca que começa a figurar dentro do telefilme em oposição à fala alemã, mesmo que essa se mostre gentil, doce, de uma educação e índole quase impecáveis, totalmente contrárias ao que era esperado. Essa maneira de silenciar é retomada, também, através de outras técnicas que denunciam esse conflito entre as nações, como a ausência de luz no espaço da residência, sempre que o capitão se faz presente.



Figura 12: ambiente escuro e conflituoso (TEIXEIRA, 2009, p.101)

Essa característica do capitão Werner, contrária ao que se esperava do capitão que iria ocupar aquela casa, recai num jogo de ressignificações identitárias, tanto dele enquanto alemão, quanto dos franceses que o acolhem. Isso, além de transparecer no ambiente de conflito que cerca a habitação dos franceses, transparece em seu discurso, que é proferido tal qual no livro, onde ocorrem as personificações de Jeanne em Bela e do capitão em Fera, com a esperança de que um dia eles casem, assim como na narrativa infantil. Desse modo, embora Jeanne tenha certeza que reprova a presença do capitão e não concorde com algumas afirmações de seu avô, que chega a sentir simpatia pelo rapaz, durante a narrativa sua estética e maneira de se portar vão se modificando, como se a moça retomasse a vida ao conviver, mesmo que forçadamente, como Werner.



Figura 13: Jeanne se olha depois de mudar o cabelo (GIRAUD, 2009, p. 135)



Figura 14: Jeanne se descobre como mulher (GIRAUD, *loc.cit.*)

Essa retomada de consciência de Jeanne, enquanto cidadã e mulher, é reforçada na noite de Natal, ao ficar em casa sozinha propositalmente. Enquanto ela toca piano e o capitão aguarda os amigos alemães irem buscá-lo para a comemoração junto deles, o posicionamento de câmera, juntamente com as atitudes dos personagens, propõe uma suposta união de espírito entre eles, fazendo com que a música seja uma maneira de se comunicarem, embora estejam imersos no silêncio da fala.



Figura 15: Jeanne se comunica com Werner através da música (GIRAUD, 2009, p.137)



Figura 16: O telespectador tem a impressão de que Werner tocar a nuca de Jeanne (GIRAUD, 2009, *loc.cit.*)

Não obstante se tenha a impressão de uma quase união entre o casal, o que se vê, no desenrolar da história, é uma redefinição das identidades de Jeanne e Werner e uma consequente retomada de postura de ambos diante da Guerra.

2.2.2.2 A redefinição identitária e a certeza de oposição

A narrativa de *Ce jour-là* é inserida no telefilme como pano de fundo para *Le silence de la mer*. Isso faz com que Jeanne tenha contato com a família Duval, seus vizinhos e amigos, uma menção à família do garoto e do seu pai na narrativa de Vercors. A primeira menção que surge no telefilme para a Resistência é no momento em que Jeanne, ao falar com Pierre, o filho de Marie, se depara com a situação de ele lhe confessar que não pode voltar para casa porque sua mãe havia colocado o pote de gerânios na janela. Para sua surpresa, ele diz que sempre que ela faz isso, ele não pode voltar. Ao se aproximarem da casa de Marie, Jeanne a vê saindo de casa acompanhada de um homem e, enquanto ele pega a bicicleta para ir embora, ela retira o jarro de gerânios da janela. Essa primeira visão de Jeanne a faz inferir que se tratava de um caso amoroso e não de um movimento político, resultando na recusa e estranhamento de Jeanne ao ser convidada por Marie para entrar em casa.



Figura 17: Marie sai de dentro de casa acompanhada por um homem (GIRAUD, 2009, p. 140)



Figura 18: Enquanto o homem pega a bicicleta, Marie retira o pote de gerânios da janela (GIRAUD, 2009, *loc.cit.*)

As hipóteses de Jeanne sobre a relação de Marie com o homem, nas figuras acima, só são esclarecidas diante de outro acontecimento. Seguida às cenas retratadas acima, a jovem francesa presencia a prisão de um amigo de Marie pela polícia secreta alemã. Enquanto o jovem é levado, Jeanne compreende que ele lhe comunica algo pelo olhar e, de imediato, ela compreende que precisa avisar a sua amiga sobre tal acontecimento. Nesse momento, o telefilme começa a abordar a significação do silêncio na narrativa, dando-lhe o sentido mais amplo, o da Resistência. Nesse instante, então, Jeanne dirige-se à casa de Marie e lhe relata o acontecido. Ao final, preocupada, ela despede-se da amiga e olha para Pierre com um olhar de incertezas diante do que pode acontecer ao pequeno garoto.



Figura 19: Jeanne presencia a prisão o amigo de Marie (GIRAUD, 2009, p. 142)



Figura 20: O amigo de Marie é levado embora (GIRAUD, 2009, *loc.cit.*)



Figura 21: O amigo de Marie comunica algo à Jeanne (GIRAUD, 2009, *loc.cit.*)



Figura 22: Jeanne compreende e vai contar à Marie (GIRAUD, 2009, *loc.cit.*)

Seguido a tais acontecimentos, Jeanne presencia um grupo de resistentes colocarem uma bomba no carro que levaria Werner em passeio com seus amigos. Ao ver a cena, na noite anterior ela fica atormentada, contudo não fala nada ao capitão. Somada a essa tomada de consciência de Jeanne, Werner toma consciência de sua verdadeira identidade enquanto capitão alemão e nazista numa conversa que tem com seus companheiros de guerra. Embora o capitão sempre tenha mostrado tamanha simpatia e apreço pela cultura e povo francês, os seus colegas lhe dizem que é preciso fidelidade ao Führer, uma vez que eles tinham vencido a França. Desse modo, acontece um redirecionamento identitário de ambas as partes, que os fazem se enxergar enquanto cidadãos muito mais engajados numa filosofia patriótica do que individual e sentimental.

No dia seguinte, ao ver que os amigos de Werner chegam para buscá-lo e, ao saber da existência da bomba instalada no carro deles, Jeanne começa a tocar o piano num ritmo cada vez mais frenético. Ao escutá-la, o capitão que é apaixonado pela música se volta para ela e, se depara com uma situação que vai muito além da linguagem musical. Jeanne, em todo o momento, tenta avisá-lo com o seu olhar, que algo está prestes a acontecer. Ao compreender que a moça lhe diz alguma coisa com os olhos, Werner fica atordoado tentando decifrar essa mensagem, quando escuta o estrondo do carro e a compreende.



Figura 23: Werner escuta Jeanne tocar piano e tenta decifrar sua mensagem (GIRAUD, 2009, p.145).



Figura 24: Jeanne avisa com o olhar que algo está prestes a acontecer (GIRAUD, 2009, *loc.cit.*).



Figura 25: Werner escuta a explosão e vai verificar do que se trata (GIRAUD, 2009, *loc.cit.*).



Figura 26: Werner encontra seus amigos em chamas (GIRAUD, 2009, *loc.cit.*).

Ao se dar conta de que o carro havia explodido com seus amigos dentro, a tomada de consciência de cada um em relação aos seus respectivos papéis na Guerra, é retomado e reforçado, pois embora Werner corteje Jeanne e ela, por sua vez, sintase atraída, tendo nele um objeto de desejo, eles nunca estarão inseridos numa relação contígua, mas sempre oposta.



Figura 27: Jeanne observa Werner por trás das chamas (GIRAUD, 2009, *loc.cit.*).



Figura 28: Werner tem consciência de que estão em lados opostos (GIRAUD, 2009, *loc.cit.*).

A certeza de oposição entre Jeanne e Werner reforça nela a vontade de se engajar com os movimentos franceses, enquanto Werner vai para a frente Russa e reafirma seu papel de capitão alemão nazista, daquele que está inserido na sociedade francesa para a destruição da sua alma.

2.2.2.3 A adesão de Jeanne à resistência

Seguida a tomada de consciência de Jeanne Larosière sobre sua identidade francesa e aquela de Werner, ela acaba aderindo ao movimento da Resistência Francesa. Entretanto, não é só a ciência acerca de sua identidade que confere à Jeanne essa atitude. Outro fator, de relevante importância é a prisão dos pais de Pierre, seus vizinhos.

Ao serem pegos pela polícia secreta alemã, Marie e seu marido são levados sem nenhuma piedade. Ao ver os pais serem presos, Pierre sai correndo em direção ao carro que os leva embora. Por sorte, Jeanne vai passando de carro e presencia a cena, enquanto Pierre grita aos prantos pedindo para que os soldados o esperem. Enquanto o menino corre em direção do carro que leva seus pais, Jeanne desce do carro e sai correndo em sua direção. A partir desse momento, Jeanne é, também, a personificação de madame Bufferand, do conto *Ce jour-là*, que toma Pierre para seus cuidados.

Abalada com tudo o que vinha acontecendo em sua volta, a jovem francesa, em lágrimas, quebra o silêncio que lhe é tão peculiar durante toda a estada de Werner em sua residência. Após o capitão se despedir de todos, revelando todo o objetivo que Hitler mantinha em destruir a luz e sabedoria francesa, Jeanne quebra o silêncio que lhe é tão peculiar. Com lágrimas nos olhos ela pronuncia adeus para o capitão alemão que parte em seu carro, porém não é um adeus apenas à pessoa por quem ela se apaixonou, mas a tudo de ruim que ela representava.

A partir desse momento, a única imagem que nos é passada é de uma vida que retoma sua rotina, porém com um detalhe: Jeanne entra definitivamente para a Resistência.



Figura 29: A sequência de imagens acima indicam para a entrada de Jeanne no movimento resistente francês. (GIRAUD, 2009, p. 148)

2.3 Relações entre literatura, cinema e ensino: a abordagem do telefilme na sala de aula

Ao tratamos do processo de leitura literária com o suporte do cinema, estamos levando em consideração o filme enquanto adaptação e, sobretudo, tradução intersemiótica, como descrito anteriormente, pois assim acreditamos ser mais fácil ao aprendiz traçar paralelos significativos entre o despertar do imaginário no processo da leitura textual e fílmica.

Partindo de tal pressuposto, observamos que a adaptação fílmica pode funcionar tanto como suporte, quanto elemento paratextual (VERRIER, 1988), tornando-se importante para a leitura de uma obra literária quando utilizada adequadamente. A noção de suporte está alocada no fato de se utilizar o filme após a leitura do TL, enquanto a noção de paratexto se situa na utilização do filme antes da leitura literária. Esta noção, somada ao trabalho da tradução intersemiótica, potencializa o estudo da obra literária enquanto elemento dotado de imagens, significações, além de acreditarmos na possibilidade de propiciar o prazer pelo estudo do texto. Para isso, percebemos a utilização do filme em dois momentos distintos.

Ao adentrarmos com o cinema na fase inicial da leitura, ou seja, no momento da pré-leitura, pressupomos que o filme, enquanto obra de adaptação, leva consigo as

informações textuais e contextuais, de modo que, além de trazer os elementos da obra literária propriamente dita, aporta consigo algumas particularidades como informações adicionais que os diretores lhes acrescentam: falas, personagens e suas emoções, por exemplo. Tais elementos podem tornar a leitura menos fatigante porque os aprendizes partirão para a compreensão do texto escrito com um conhecimento prévio dele, que foi transmitido de maneira mais facilitada, por conter os elementos visuais presentes ativamente na projeção fílmica, o que torna o processo mais leve e sutil. Isso desfaz a visão de aula de literatura como coisa chata, historiográfica, ao passo que ela se torne um evento mais descontraído, sem perder, contudo, seu principal objetivo que é levar o aluno à leitura das obras.

Quando utilizado como suporte, além de poder conferir discussões sobre a materialidade fílmica e literária, em tom comparativo, o filme pode elucidar alguns pontos que antes não haviam sido esclarecidos, pois, nesta situação, partimos do pressuposto de que alguma lacuna poderá existir na leitura literária, sobretudo no contexto das LE, caso alguma estratégia de leitura falhe no momento de o leitor traçar o percurso do sentido para o texto. Sendo assim, um paralelo entre adaptação e TL pode reforçar algumas imagens criadas no momento da leitura ou, ao contrário, refutá-las completamente. De tal modo, por acreditarmos que a obra adaptada já aporta consigo um olhar sobre a leitura e, conseqüentemente, seu percurso de sentido, preferimos utilizar, para esse trabalho, a obra fílmica como suporte e não como paratexto.

Além das utilizações acima, ainda acreditamos que o trabalho com o cinema pode conferir aos aprendizes direcionamentos para a apreciação da sétima arte, em especial das obras adaptadas que estão cada vez mais inseridas nas mais diversas salas de cinema do país. Essa educação cinematográfica poderia ajudar a subtrair discussões do tipo “o filme é melhor ou o filme pior que o livro”; “prefiro o livro ao filme, porque o filme sempre deixa a desejar”, pois, nos domínios da adaptação, tais

discussões são irrelevantes, já que falamos aí de dois meios de comunicação em suportes completamente diferentes e com linguagens próprias. De tal modo, a utilização pode ser um meio de ensino, também, de apreciação dessa outra linguagem, na qual se pode investigar os recursos e dispositivos que o diretor, o roteirista e os atores utilizaram para se expressar, como estes recursos se encontram na obra; pode-se adentrar à articulação, mais aprofundada, entre o filme e o contexto sócio histórico e se olhar, de maneira descontraída, mas, atenta, como essa expressão acontece no texto literário; estudar as modificações sofridas pelo texto ao ser transformado em filme, as falas que os aprendizes acharam importantes e que não estão em uma obra ou em outra; enfim várias possibilidades de se juntar as duas semioses num só momento.

Toda essa discussão que pode começar em um tom ingênuo, no momento da aula, sem grandes pretensões, pode afunilar-se à compreensão textual e discussões mais específicas sobre a obra literária, de modo que as investigações iniciais propiciem o desenvolvimento destas, quase 'espontaneamente'.

Encontramos, então, na materialidade fílmica, um meio dialético de se facilitar a apreensão da linguagem literária, uma vez que o cinema utiliza mecanismos próprios para expressão da poeticidade textual que interagem com o imaginário humano de maneira muito mais profícua que outro meio de arte, pois dois dos principais órgãos de sentido, nessa situação, são ativados (olhos e ouvidos).

Portanto, inseridos no contexto de ensino, percebemos nessas duas formas de expressão da linguagem (literatura e cinema) um caminho capaz de oferecer, aos aprendizes, de uma LE, subsídios para uma melhor formação literária, como elemento prazeroso e dotado de múltiplas dimensões: subjetivas, sociológicas, etnográficas, históricas, dentre outras (SILVA, 2008), além do desenvolvimento de outras habilidades, como a compreensão e a expressão oral.

Logo, não entendemos a utilização do filme em sala de aula como mero pretexto para trabalho da literatura, pois não se exclui aí o trabalho cultural, que nas palavras de Napolitano (2011), ajuda a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, uma vez que o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Dessa maneira, percebemos que não é impossível explorar essas duas linguagens, fazendo crível que o aluno leia a obra literária sem, entretanto, encarar tal fato como algo enfadonho, mas com a mesma possibilidade de prazer que o filme pode trazer, especialmente quando associado a ele.

Entendemos, assim, que a interpretação textual passa pela formação de imagens porque o processo interpretativo envolve uma dialética entre autor e Leitor-Modelo, que é naturalmente virtualizado, mas no momento da leitura converte-se em leitor real; também entendemos assim este processo pelo fato da imagem verbal, numa relação semiótica entre o signo e o referente, aumentar as possibilidades de significação. Para isso, é necessário que o leitor mobilize os seus conhecimentos na tentativa de criar o mundo de imagens que o texto literário oferece, a partir do signo verbal. Portanto, o que poderia ser empecilho para leitura, passa a ser diálogo cultural que, nas palavras de Séoud (1997) eternizam o escritor e rompe as fronteiras da língua, propiciando a expressão intercultural.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos as características da realização da pesquisa, em três momentos distintos. Inicialmente, expomos o paradigma sob o qual a pesquisa foi realizada com base em referenciais bibliográficos; em seguida, tecemos considerações acerca do perfil de cada um dos participantes e suas implicações para a obtenção dos dados e, por fim, relatamos todo o percurso utilizado para a obtenção dos dados, desde as etapas que constituíram a pesquisa, até os materiais utilizados em sua coleta.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A presente pesquisa aloca-se, prioritariamente, no paradigma da pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador interveio diretamente na sala de aula, com o propósito de identificar necessidades e analisar de maneira sistemática uma prática baseada em uma teoria de abordagem do texto literário. Caracterizou-se ainda como de natureza bibliográfica documental e qualitativa, com base nas ponderações de Moreira e Caleffe, (2008). No que concerne à sua natureza bibliográfica, ela coloca o pesquisador em contato direto com tudo o que foi produzido na área em questão, pois, foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente de livros. É também qualitativa porque explora características que não são facilmente descritas em números, pois se tenta entender a construção subjetiva e real dos informantes, a partir da observação constante e natural no ambiente de coleta.

3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes envolvidos na pesquisa situavam-se, no momento em que os dados foram coletados, no nível B1 de LF, ou seja, nível intermediário segundo o *Quadro europeu comum de referência para o ensino de línguas* (CECRL, 2001). A turma era mista, composta por aprendizes do sexo masculino e feminino, todos estudantes do nível superior de ensino.

Sendo assim, o número total de participantes era de quatro aprendizes, mas apenas três participaram efetivamente da coleta de dados, de maneira que os mesmos entregaram a documentação requerida como autorização para utilização dos dados para análise neste trabalho. Tendo em vista que o número de estudantes de uma língua estrangeira segue a tendência de diminuir à medida que o nível vai aumentando, o número de três informantes se constitui em um bom número ao considerarmos o nível (sexto semestre) e a procura pelo idioma. De tal modo, para a identificação deles, os nomeamos aleatoriamente de participante 1, doravante Olivier, participante 2, doravante Jacques e participante 3, doravante Dominique, todos nomes fictícios e sem distinção de gênero masculino ou feminino.

Olivier tinha 22 anos de idade no período da coleta de dados, é brasileiro e estudante universitário; fez os estudos de língua francesa apenas na instituição onde os dados foram coletados. No que concerne à sua aprendizagem, ela era guiada por um livro didático e o aprendiz já tinha tido contato com TL em língua francesa, através da leitura em sala de aula de pequenos excertos de TL, seguida da análise dos respectivos excertos. Em relação aos conhecimentos que se desejava obter através dos TL, Olivier ressaltou o desejo de conhecer a história literária e as técnicas de análises de textos. No que concerne ao cinema, ele ressaltou que gosta de ver filmes, sobretudo do tipo comédia, documentário, drama, histórico e de terror. Além disso, o

participante afirma já ter trabalhado a partir filmes, no seu processo de ensino/aprendizagem da LF, destacando a realização de atividades diversas. Ademais, outros vídeos já tinham sido utilizados, o que segundo o participante “era interessante”.

Jacques tinha 26 anos no período da coleta de dados, era brasileiro e professor; fez todos os estudos em língua francesa no estabelecimento onde os dados foram coletados. Assim como Olivier, sua aprendizagem era guiada por livros didáticos de língua francesa e, além disso, já havia acontecido o contato com o TL a partir de excertos textuais. Para isso, foram utilizadas atividades de leitura em sala de aula, discussão temática e abordagem da cultura e civilização através dos textos. Além das atividades acima, Jacques já tinha lido integralmente o romance *Le Petit Prince*, do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry. Em relação aos conhecimentos que o participante gostaria de obter através da abordagem dos TL, o mesmo ressaltou que gostaria de trabalhar o conhecimento da história literária e as técnicas de análises de TL. No que concerne ao cinema, o aprendiz também declarou gostar de ver filmes, com ênfase nos gêneros comédia, documentário, drama, histórico e romance. Além disso, Jacques declarou que filmes já tinham sido utilizados em sala de aula, e assim como Olivier, sua abordagem servia para a realização de atividades diversas no processo de ensino/aprendizagem da língua francesa. Assim, Jacques ressaltou que além do filme, outros vídeos tinham sido utilizados para “melhorar a aprendizagem”.

Dominique tinha 22 anos no período da coleta de dados e, assim como os outros, era brasileiro e estudante universitário; no tocante aos estudos de língua francesa, estes não foram feitos apenas no estabelecimento onde os dados foram coletados, mas em outra instituição de ensino de LF, todavia, ambas situadas na mesma cidade. Em relação à aprendizagem, esta era, também, guiada por livros didáticos de LF e, além disso, assim como Olivier e Jacques, Dominique já tinha

utilizado TL no momento da aula. Sobre sua utilização, a abordagem era feita a partir de excertos textuais e sua respectiva leitura em sala de aula. Além disso, eram feitas análises de fragmentos. Sobre a leitura de uma obra integral em LF, Dominique declarou nunca ter lido uma obra literária totalmente e ressaltou que gostaria de obter, no momento de leitura dos TL, conhecimentos da história literária, porque justificava ser “muito importante conhecer a história”. Acerca da assiduidade em relação a ver filmes, Dominique ressaltou os gostos pelos gêneros comédia, drama, comédia musical e romance; também enfatizou que já tinha visto alguns filmes em sala de aula e assim como os participantes anteriores, estes tinham sua abordagem com o objetivo de realizar atividades diversas. Além dos filmes, outros vídeos já tinham sido utilizados em sala de aula e, do mesmo modo da abordagem dos filmes, estes eram trabalhados com objetivos específicos em sua utilização.

3.3 Coleta de dados

A coleta de dados se deu de maneira planejada, durante a execução das aulas, uma vez que o pesquisador era, também, o professor da turma. Isso facilitou a intervenção na escola, além de favorecer a naturalidade e espontaneidade das respostas dos alunos, pois os mesmos só tiveram conhecimento de que se tratava de uma pesquisa após o final de todo o procedimento. Esta foi uma decisão tomada por se tratar de um processo muito subjetivo (a leitura literária) e, por assim, acreditarmos que não haveria influência nos dados coletados.

Acerca dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, ressaltamos o uso de questionário, atividades de leitura e gravação das aulas. O questionário era basicamente de sondagem, e tinha por objetivo obter informações concernentes ao perfil do aprendiz, em relação ao uso de textos literários e ao percurso de leitura e

ensino do FLE dos mesmos. Ele foi aplicado no primeiro encontro³⁶ e tinha a seguinte estrutura: de acordo com o objetivo das questões, o dividimos em quatro partes. A primeira parte do questionário abordou o perfil do estudante, considerando para isso a idade, o sexo, a vida profissional e do percurso de aprendizagem da língua francesa. A segunda parte abordou o perfil da aprendizagem considerando os materiais utilizados para o estudo da língua e as abordagens de exercícios da leitura literária. A terceira parte abordou as motivações para o estudo da LF e, para tanto, o perfil do curso, e os recursos didáticos utilizados para a execução das aulas, de modo que foram apontados, também, os problemas para a efetivação da aprendizagem em geral e, sobretudo, da leitura. Neste quesito, também foram sondadas as expectativas dos aprendizes para o ensino de leitura literária. A quarta e última parte abordou sucintamente o comportamento do aprendiz em relação ao cinema, considerando os gêneros de filmes mais assistidos por eles, a abordagem do filme em sala de aula, se esse tipo de atividade já tinha acontecido anteriormente e, conseqüentemente, as opiniões que eles tinham acerca da adaptação do TL para o cinema.

Sobre as atividades de leitura, estas seguiram uma ordem que partiu dos elementos paratextuais (VERRIER, 1988) aos elementos textuais, na tentativa de mobilizar os conhecimentos de mundo, contextuais para, em seguida, chegar à abordagem dos elementos textuais e a conseqüente apreensão de sentido. Para isso, foram elaborados três exercícios de leitura sobre o texto de *Le silence de la mer*, um exercício de leitura sobre *Ce jour-là* e um exercício sobre a abordagem do TL e da adaptação fílmica, no qual comparamos passagens do filme e excertos do TL e suas respectivas compreensões. De tal modo, representamos abaixo as datas das aulas ministradas, as etapas de cada uma delas e a duração de cada uma das aulas.

³⁶ O primeiro encontro no qual falamos aqui, não se refere ao primeiro contato com a turma, mas à primeira intervenção da pesquisa. Isso aconteceu porque o pesquisador era, também, professor da turma na qual foi feita a intervenção, algo já mencionado anteriormente.

Aulas Ministradas/Datas	Etapas	Tempo Previsto
20/10	Etapa I (aplicação de questionário sobre o perfil dos alunos)	-
27/10	Etapa II	1h15min
03/11	Etapa III	1h15min
10/11	Etapa IV	1h15min
17/11	Etapa V	1h15min
24/11	Etapa VI	1h15min
01/12	Etapa VII	1h15min
Tempo total previsto: 6 aulas /7h30min		

Tabela 1: aulas e etapas da pesquisa

A primeira etapa, ou etapa I, como já foi mencionada, foi exclusiva para a aplicação dos questionários de sondagem. Estes foram entregues aos aprendizes e, em seguida, pedido que eles respondessem em sala o mais claro e objetivo possível. Como a maioria não havia terminado de responder o questionário de sondagem em sala, lhes foi permitido concluir em casa, de modo que entregaram na aula seguinte, a qual constituiu a etapa II.

A etapa II incidiu na primeira familiarização dos aprendizes com o texto *Le silence de la mer*, que ocorreu com a leitura dos elementos paratextuais e das partes iniciais, ou seja, os aprendizes foram levados a interpretar a capa do livro, a partir de uma cópia colorida (ANEXO A), o título e a dedicatória. A partir desses elementos, eles levantaram hipóteses e adentraram à leitura do texto. Nesta etapa da pesquisa não foi esclarecido nenhum ponto acerca do contexto no qual as narrativas foram publicadas, pois objetivo era justamente saber em que medida o conhecimento de mundo de cada um deles iria guiar a leitura literária.

Em seguida, na etapa III, os aprendizes aprofundaram a leitura, respondendo questões de interpretação (Atividades de leitura) que versavam sobre os elementos textuais e contextuais da narrativa. Esse mesmo aprofundamento foi possível de ser feito na etapa IV, momento em que a leitura da novela foi terminada e os respectivos exercícios de leitura sobre *Le silence de la mer*.

Na etapa V os aprendizes leram *Ce jour-là* e começaram a responder e discutir os exercícios de interpretação. O percurso da leitura foi semelhante ao do texto precedente, de modo que se partiu da leitura do título, dos aspectos paratextuais para, em seguida, passar à leitura do o texto. Nesta etapa, além das questões interpretativas sobre a conto, foi possível traçar uma comparação com a novela e, assim, tornar mais fácil o fato de ambos terem sido publicados na mesma época, de modo clandestino.

Na aula da etapa seguinte, ou seja, etapa VI, houve o término da discussão sobre as leituras realizadas, um levantamento do ponto de vista dos aprendizes sobre o que eles tinham lido para, em seguida, ter início a exibição do telefilme *Le silence de la mer*. Sua exibição, por conseguinte, se deu em duas partes: na etapa VI, a exibição da primeira parte e a última etapa, etapa VII, na qual foi exibida a última etapa. Após o término da exibição completa do filme, os aprendizes discutiram e responderam ao exercício que abordava a compreensão do texto em comparação ao telefilme, traçando um paralelo entre os momentos da narrativa fílmica e do TL que, por fim, puderam elucidar a compreensão da leitura.

04. ANÁLISE DOS DADOS

Como já foram explicados na metodologia, os critérios utilizados para a análise dos dados são relativos a todo o processo da pesquisa, de modo que analisamos os participantes individualmente, levando em consideração os três principais momentos da abordagem do TL: *o momento pré-leitura*, no qual foi realizada a leitura dos elementos paratextuais da novela, ou seja, momento em que foram feitas inferências, e levantadas hipóteses. *O momento da leitura*, que tornou possível observar a maneira pela qual o participante leu a novela e o conto, tendo como base os processos tanto em LM quanto em LE, ou seja, os mecanismos de interação que foram possíveis perceber no ato de ler. *O momento pós-leitura*, no qual observamos a leitura feita dos TL e, em seguida, como os mesmos foram lidos após a exibição do telefilme, para assim traçarmos um perfil que mostrasse em que medida o contato com o filme pôde aprimorar ou refutar os conhecimentos adquiridos com a leitura do TL, a partir da sua contextualização e relação intertextual. É importante ressaltarmos que todas as aulas foram ministradas em LF, com a participação nas discussões, de cada um dos informantes, na língua alvo. A novela foi sendo trabalhada aos poucos de modo que em cada etapa era dada uma parte da mesma para que ela pudesse ser lida e discutida. Desse modo, a outra parte só era entregue na etapa seguinte, fazendo com que os informantes, além de lerem, tivessem o contato com a narrativa assim como os franceses resistentes tiveram. Além disso, lhes era possibilitada a oportunidade de relerem em casa, no espaço de uma semana, o excerto já trabalhado em sala.

Acerca dos dados apontados no corpo do trabalho, eles serão traduzidos em LM, tanto em relação às perguntas realizadas oralmente no momento da discussão em sala, quanto às respostas dos informantes, tendo em vista que todas elas foram

executadas em LF. Entretanto, todas as respostas escritas encontram-se transcritas no apêndice do trabalho e podem ser conferidas em LF, sem correções gramaticais ou lexicais. Ao final, traçamos um panorama geral da leitura de cada um dos participantes levando em consideração os pontos em comum na leitura de cada um, tanto em relação ao processo textual quanto cinematográfico.

4.1 O momento pré-leitura

O momento da pré-leitura é de suma importância por ser responsável pela mobilização do conhecimento enciclopédico dos leitores e do levantamento de hipóteses que serão confirmadas ou não durante a leitura. Para que ocorram esses mecanismos, é necessário que se identifiquem os elementos paratextuais que circundam a obra literária em questão (cf. VERRIER, 1988) e fazer com que eles contribuam para a leitura da obra. Desse modo, apresentamos uma análise desse momento de leitura em FLE, no qual abordamos a leitura da primeira parte do TL *Le silence de la mer* em conjunto com uma versão impressa colorida da capa (ANEXO A) com seus respectivos elementos.

O participante Olivier já teve suas características descritas na metodologia, elas apontam para um conhecimento enciclopédico de alguém que já teve contato com o texto literário em LF e, por conseguinte, alguém de quem se espera uma leitura proficiente para esse tipo de texto. A partir do que foi observado em relação à vivência com TL em LF, é possível estabelecer certa expectativa de leitura proficiente, não só por isso, como também pelo nível de língua apresentado.

O mesmo que ocorre em relação a Olivier, acontece em relação a Jacques, com o diferencial desse informante já ter lido uma obra integralmente em LF. Isso aumenta ainda mais as expectativas em relação à desenvoltura no processo da leitura,

pois se parte do princípio de que se realiza uma mobilização dos mecanismos de leitura de modo proficiente.

Dominique, assim como os outros, afirmou ter tido contato com TL durante o processo de ensino aprendizagem, porém, assim como Olivier, nunca tinha lido uma obra literária integralmente. Contudo, por já ter feito leitura de excertos de TL e análises dos mesmos, esperava-se uma leitura proficiente de *Le silence de la mer*. É importante ressaltarmos que durante o momento da aula, etapa II, das discussões e questionamentos levantados, este informante não esteve presente, considerando para a análise desse momento apenas as respostas da atividade escrita.

4.1.2 O momento da pré-leitura: um caminho controverso

No primeiro momento, relativo à *pré-leitura*, foi entregue e pedido que os informantes observassem uma cópia colorida da capa do livro, na qual estão dispostos dois rostos em posições opostas e que, a partir dessas imagens, fossem levantadas hipóteses relativas à materialidade de onde ela era tirada. Olivier prontamente respondeu que se tratava de uma capa de livro que, a partir da silhueta, era possível identificar que se tratava de uma mulher e de um homem. Ao ser questionado sobre as cores, o informante ressaltou que “há uma diferença de cores que pode revelar uma diferença de pensamentos entre as duas pessoas” (Fala - Olivier). Dominique, complementando a fala de Olivier, respondeu que era uma mulher e um homem e ressaltou, também, a importância das cores, uma vez que a mulher é branca e o homem é negro e, por estarem em relações opostas, parecem ter terminado a relação. Complementando um pouco mais, ao tratar das cores, Dominique afirmou que o vermelho sobre a silhueta masculina representava sangue, dor, aspectos reforçados por um golpe retratado na face da pintura masculina. Sobre as cores que envolvem a mulher, esse informante não fez nenhuma afirmação.

Essa leitura da imagem configura-se como importante porque pressupõe que haverá, ao menos, uma situação na qual serão observadas oposições, seja em relação às pessoas, aos sentimentos ou às ideias, mesmo. Ela, também, só pode ser realizada, pelo conceito de claro *versus* escuro, tão difundido no ocidente como relações de oposição; ou seja, é a compreensão do que é difundido culturalmente que dá suporte para essas interpretações. Sobre a relação das cores, ela recai, claramente, sobre a oposição sobrinha *versus* capitão, que são os personagens principais da novela e que simbolizam essa rivalidade França *versus* Alemanha.

No instante em que se discutia a capa do livro, Dominique alertou para o nome “Vercors” inscrito no documento e, conseqüentemente, questionou se *Le silence de la mer* era o título do livro daquele escritor. Prontamente, foi dito que talvez fosse isso, sem, contudo, afirmação de certeza, já que instantes depois foi entregue o primeiro excerto da novela e a primeira atividade relativa à leitura de outros componentes paratextuais, ou seja, foi entregue a primeira atividade com as questões que abordaram o título, a dedicatória e as hipóteses levantadas a partir de tais informações.

A primeira questão da atividade abordou a composição do texto e suas partes consideradas importantes. Essa pergunta escrita reforçava a ideia inicial da abordagem dos elementos paratextuais, uma maneira encontrada à mobilização desse conhecimento, também, de maneira escrita. Para essa discussão, foi necessário elucidar as dúvidas acerca da estrutura do texto. Todos os informantes questionaram como deveriam responder à questão relativa à composição do excerto, ponderando se era um poema, um romance ou um conto. Sobre essa pergunta, Olivier respondeu: “O formato do texto indica que ele é um romance” (Fala de Olivier), fazendo jus à disposição gráfica, do texto, em formato de prosa. Jacques respondeu que se tratava de um texto composto como um romance e tinha como informações importantes as cores, a posição das pessoas sobre a capa do livro e o título do texto. Dominique

apenas respondeu que se tratava de um romance em prosa e não especificou nenhuma parte ou informações que fossem importantes.

Sobre as respostas obtidas, acreditamos que elas só foram possíveis de serem depreendidas devido à proficiência de leitura que os informantes tiveram durante vida e a conseqüente mobilização cultural. Certamente, com as partes textuais que foram abordadas, era impossível que se tivesse a noção de que se tratava de um poema, uma vez que o texto não estava disposto em versos, mas de maneira linear como a prosa. Outro fator foi atentar para um gênero literário e não um gênero textual, como artigo, resenha, resumo ou outro. Ao justificar, oralmente isso, Olivier falou das palavras e suas disposições que indicavam “os elementos de um romance” (Fala de Olivier). Além disso, era fácil de perceber que se tratava de um gênero literário porque a capa, o título e a dedicatória corroboravam para isso, diferente de outros gêneros textuais.

Sobre a questão que abordava o título da novela, alguns informantes responderam que era *Le silence de la mer* e, quando indagados sobre a explicação para esse título, Olivier prontamente respondeu que era preciso ler o texto. Quando o pesquisador insistiu para que respondessem a partir das hipóteses sobre o título e a disposição gráfica do texto, o informante ressaltou que isso poderia ser explicado porque alguém poderia ter sido assassinado e jogado no mar. Sobre a mesma questão, Jacques afirmou oralmente que o título da narrativa era “À la memoire de Saint-Pol Roux, poète assassiné”, uma controvérsia por se tratar de uma dedicatória. Entretanto, essa afirmação teve sentido porque a dedicatória aloca-se abaixo do título da novela e, como o livro e a narrativa têm o mesmo nome, fazia sentido pensar num título diferente daquele observado na capa.

Além dos fatores expostos, outra maneira que corroborou para o sentido do título ser a dedicatória foi Jacques levar em consideração as cores da capa do livro e toda a disposição gráfica envolvida nesse paratexto. De tal modo, o vermelho seria o

sinal do assassinato, a representação do sangue do poeta que, em decorrência de ter sido assassinado, estaria com um ferimento no rosto. Seguida a essa discussão, outros informantes atentaram para a possibilidade do trecho em questão ser uma dedicatória ou um subtítulo o que fez Jacques refazer a sua resposta e aceitar o fato dessa possibilidade ser a mais coerente.

Sendo assim, quando respondeu por escrito a questão que abordava qual era o título do texto, Jacques respondeu que o título era *Le silence de la mer* e explicou esse título para o texto porque imaginava que a narrativa descreveria um mistério entre personagens, por ter havido alguma coisa entre eles e, a partir dessa situação, criou-se um silêncio ou algo misterioso. Sobre ser especificamente o silêncio do mar, isso era explicado porque o mar é um lugar grande, infinito, com muitas possibilidades e mistérios, o que se assemelharia ao mistério existente no silêncio. Logo, teríamos um silêncio que, como o mar, envolve mistério e várias possibilidades de existência. Sobre a mesma questão, Dominique respondeu na atividade escrita que o título designava o silêncio da casa onde os personagens principais moravam.

Essa noção de Dominique sobre o silêncio dentro da casa se deu porque o informante compareceu à aula que já abordava a leitura da novela (etapa III) e, por ter participado das discussões já no percurso da leitura, respondeu ao exercício com uma noção prévia de partes textuais que já relatavam esse silêncio entre o capitão Werner von Ebrennac, a sobrinha e o tio.

Ao percebermos as hipóteses levantadas por Olivier, acreditamos que elas só foram realizadas porque a dedicatória da novela está destinada à memória de Saint-Pol Roux, poeta assassinado e, embora ele não tenha escrito na atividade de leitura que essa dedicatória é importante, no momento do debate, o fato de Jacques ter atentado para essa dedicatória ser a possibilidade de um título, despertou em Olivier essa noção. Dessa relação, depreende-se o nível de leitura intertextual do informante, pois as hipóteses foram traçadas a partir dos conhecimentos que o mesmo tinha da

materialidade textual com a qual se encontrava, bem como do seu conhecimento de mundo, pois se imagina que a dedicatória de alguma obra tenha relação direta com seu conteúdo. Isso é confirmado por escrito, na resposta dada para a mesma pergunta: “O homem poderia ter sido assassinado e jogado no mar” (resposta de Olivier).

Além da intertextualidade realizada por Olivier, um fator cultural o faz estabelecer essa relação entre o assassinato de um homem que, provavelmente, teria sido jogado no mar. Essa associação entre assassinato, mar e silêncio pode fazer parte do imaginário de grande parte da sociedade por se tratar de imagens construídas em narrativas fílmicas e, também, literárias, nas quais uma das maneiras de se esconder, silenciar os corpos assassinados é, justamente, jogando-os no mar.

As considerações feitas por Jacques sinalizam para a mobilização das informações paratextuais, de modo que a influência sofrida para a obtenção do sentido foi feita a partir da percepção desses elementos que o informante considerou importantes. De tal modo a cor vermelha, representando o sangue do poeta assassinado e expressa na capa por trás do homem, a relação de oposição entre as silhuetas, tudo isso contribuiu para que Jacques alcançasse essas informações.

A questão seguinte abordava a leitura das duas primeiras páginas da narrativa, 25 e 26, respectivamente, as quais situam o leitor dentro da obra e do seu contexto histórico. Era a partir dessa leitura que os informantes deveriam dizer quais as hipóteses que tinham sobre a história: se continuavam com a mesma hipótese relativa ao assassinato de alguém ou se teriam outra.

Sobre esse momento inicial da leitura, de primeiro contato com o texto, Olivier ressaltou que acreditava se tratar do período da guerra, porque tinha a presença de soldados que provavelmente procuravam alguma coisa, talvez um corpo, na casa de um homem. A propósito das hipóteses levantadas a partir dessas leituras, o informante relatou não saber e não ter compreendido muita coisa do texto. Entretanto, a relação

que ele faz em encontrar, “talvez”, um corpo, ainda revelava as primeiras impressões, que continuavam guiando a leitura no sentido de inferir que se tratava da procura do poeta assassinado.

Os conhecimentos mobilizados no levantamento das hipóteses iniciais, a partir da leitura dos elementos paratextuais, foram somados ao conhecimento de mundo de Jacques. Quando indagado sobre a compreensão das duas primeiras páginas do texto, ele afirmou que se tratava de um período de guerra, justificado pela presença dos carros de guerra, pelos soldados que vão passar alguns dias na casa descrita no início do texto. Segundo o informante, esses soldados são estrangeiros pelo fato da mulher que mora na casa não compreender muito bem o que eles falam. Jacques ainda ressaltou que esses soldados terminaram uma investigação ou procura próxima dessa casa e, após essa intervenção, eles iriam embora.

Quando respondeu à pergunta por escrito, sobre as possíveis hipóteses do que vai acontecer na novela, Jacques ressaltou o fato de acreditar que o soldado irá voltar à casa e descobrir o corpo do poeta assassinado pela pessoa que narra o texto. Dominique, ao responder por escrito à mesma questão, não soube (ou não quis dizer) imaginar muito bem o que iria acontecer a partir daquele momento na narrativa.

Aqui podemos observar que o percurso do sentido foi favorável ao que os informantes consideravam lógico para eles, de modo que, se não compreendiam um aspecto que era pedido para ser observado, recorria-se à fala do outro colega para, nessa interação, se chegar a um sentido comum. Isso, além de revelar certo grau de insegurança relativa às afirmações feitas por eles mesmos, revelou positivamente o aspecto das discussões e questionamentos que são tomadas no início da leitura literária. Em LE, além de favorecer a troca de informações que ajudam na construção de sentidos, propicia a prática oral da língua alvo. Logo, o paradigma social proposto por Leffa (1999) é retomado, no contexto das LE, para a mobilização de mais de uma habilidade.

Além do paradigma social da leitura, foi possível observar, neste momento inicial, que os conhecimentos aos quais os informantes mais recorreram foram o conhecimento de mundo, de eventos espaço-temporais, interacionais e intertextual (KOCH; ELIAS, 2012). O conhecimento de mundo, referente à Segunda Guerra propiciou aos informantes a identificação dos elementos de guerra presentes na novela e a identificação da situação nesse espaço-tempo. Além disso, a interação, como já dito acima, serviu para esclarecer os pontos sobre os quais os informantes não estavam seguros, recorrendo, então, à fala do outro. Entretanto, embora eles tenham estabelecido essas estratégias que indicam uma leitura literária proficiente, eles não afirmaram categoricamente, nesta etapa da pesquisa, que se tratava de uma situação de ocupação nazista ao povo francês. De tal modo, a mobilização do sentido se deu por duas vias: desses conhecimentos adquiridos a partir da vivência com a História Mundial; e da mobilização dos elementos paratextuais que, implicitamente, revelou esse conhecimento de mundo.

Um dos possíveis motivos que acarretou nessa não identificação da ocupação nazista ao povo francês se dá pelo desconhecimento, de grande parte dos informantes envolvidos nessa pesquisa, do movimento Resistente na França. Ao entrarem em contato com um TL que foi escrito dentro de uma situação comunicativa específica, que buscou um diálogo com os franceses no intuito de problematizar a identidade entre eles e os alemães, a narrativa, ao mesmo tempo em que se fechou devido à situação social específica, possibilitou caminhos diversos para a sua leitura, que dialogavam com a situação de leitura de cada um daqueles que estavam em contato com o texto.

Sendo assim, dentre os elementos com os quais os informantes tiveram contato, foi possível a apreensão de sentidos que os levaram a um campo semântico diferente do proposto pelo próprio texto. O primeiro, dentre eles, foram os seus conhecimentos de mundo alertá-los para o fato de o narrador ser uma mulher, fato que

eles justificaram apenas pelo detalhamento na descrição do capitão alemão. Em nenhum momento do texto há ou houve uma justificativa clara para isso, ao contrário, é visível que o narrador e o tio são a mesma pessoa.

Assim, todo o conhecimento mobilizado no levantamento de hipóteses, a partir dos elementos paratextuais, foi levando a se concretizar, a partir dos elementos isotópicos do texto: aparelho militar, soldados, torpedo militar, cor cinza. Embora o texto aponte para outra situação que a procura de um corpo ou investigação de um crime, as mobilizações realizadas pelos informantes direcionaram para outro campo semântico, que foi procurando ser confirmado insistentemente na leitura das primeiras páginas da narrativa. Portanto, ao invés do texto se revelar e dialogar com os seus elementos paratextuais, o caminho foi inverso: os elementos paratextuais guiaram o levantamento das hipóteses e essas, por sua vez, foram as verdades que deram sentido ao texto.

4.2 A leitura de *Le silence de la mer*: as hipóteses e suas consequências

Seguida ao levantamento das hipóteses e da leitura e compreensão dos elementos paratextuais, iniciamos a leitura da narrativa pelas páginas que situam o leitor com questões que abordaram os elementos como narrador, espaço e passagens do texto, por julgarmos que elas apontam direções para a compreensão geral da narrativa³⁷. Desse modo, ao tratarmos do momento da leitura, o fazemos com base nas hipóteses levantadas pelos informantes e o respectivo contraste que houve no momento em que a leitura foi efetivada nessa primeira parte do texto.

Quando indagado sobre a imagem construída a partir das hipóteses iniciais, Olivier ressaltou que essa primeira imagem sofreu modificação porque não imaginava

³⁷ “Qualquer tentativa de sintetizar as maneiras possíveis de caracterização de personagens esbarra necessariamente na questão do narrador, esta instância narrativa que vai conduzindo o leitor por um mundo que parece estar se criando à sua frente” (BRAIT, 1985, p. 52-53)

que o texto iria tratar de pessoas que recebiam um soldado em casa, mesmo se tratando da Guerra. Ao abordar a relação entre os personagens e suas características, o informante foi capaz de identificar o oficial, a sobrinha e o narrador. Contudo, a figura do narrador foi identificada como sendo de uma mulher, como já mencionado anteriormente, e a justificativa foi devido à descrição que ele fazia do capitão alemão. Para esse informante, o fato de a descrição ser muito detalhada, “só poderia ser retratada por uma mulher” (Fala de Olivier).

Quanto à mesma discussão, Jacques também alertou para as dúvidas acerca do narrador ser homem ou mulher, algo que foi declarado como duvidoso porque no começo da história ele acreditava ser homem, mas depois devido o detalhamento na descrição do soldado ele acreditou ser uma mulher e, assim, justificou que o narrador “descreve coisas que um homem não pode descrever” (Fala de Jacques). De tal modo, quando respondeu essa questão por escrito, o informante afirmou que o espaço da narrativa é uma casa antiga, que o narrador é uma mulher e que essa mulher é a proprietária da casa.

Ao enxergar a narrativa dessa maneira, não é de todo equivocada essa associação entre o narrador ser proprietário da casa, pois o tio é narrador e proprietário. Sendo assim, a única justificativa para identifica-lo como mulher, nas primeiras páginas, foram o conhecimento de mundo e as possíveis relações sociais dos informantes que envolvem masculinidade/feminilidade.

Como Dominique já tinha participado do início dessas discussões na etapa III, a afirmação foi de que os personagens são o homem, a sua sobrinha e o oficial alemão. Essa resposta não nos alertou até que ponto esse informante tinha a consciência desses personagens porque teve contato com o texto literário e a mobilização feita pela programação textual (cf. ECO, 2004), ou se essa imagem era devido as discussões, algo que para nós é mais provável.

Sobre o espaço, o narrador e a relação existente entre eles, Dominique ressaltou que o espaço da narrativa era a Segunda Guerra Mundial e que o narrador era um homem que oferece lugares onde os oficiais alemães podem dormir. Essa resposta é interessante porque, embora o informante já tenha iniciado a leitura com certo grau de conhecimento sobre o que era abordado no texto, não atentou para o fator do espaço não ser oferecido, mas ocupado forçadamente pelos oficiais alemães, contra a vontade dos franceses.

Um fator de relevância para a pesquisa foi o informante Jacques apontar que estava gostando da história e, apontou como pontos importantes e interessantes, a descrição do cenário, os diálogos entre os personagens, e os detalhes que são utilizados para construir a cena. Ainda ressaltou o fato de gostar desse tipo de leitura. Imediatamente, ao se deparar com essas declarações, o pesquisador questionou se as primeiras impressões que o informante tinha da narrativa haviam mudado. Para isso, Jacques respondeu que “sim, um pouco, porque imaginava, a partir das imagens (capa), que seria apenas uma leitura da história de um homem que conheceu uma mulher e se separaram por algum motivo, e não imaginava que se passava num momento de Guerra” (Fala de Jacques). Essa fala chocou um pouco porque todos os informantes já haviam sinalizado, anteriormente, que se tratava do momento da Guerra. O que podemos perceber nessa fala de Jacques é o fato dele não ter atentado para o cenário central ser a Guerra, tanto como motivador da história, como situação pela qual os personagens se relacionam, talvez por uma não mobilização dos elementos isotópicos do texto que apontam para isso.

Do mesmo modo, Olivier ressaltou que suas impressões eram referentes ao contexto da Guerra, mas mudaram porque ele não imaginava que o texto abordaria essa situação de uma família que recebe, acolhe, um capitão alemão. Para ele, isso era contraditório porque não pensava ser possível, na situação de Guerra, os alemães se hospedarem em casa de franceses. Vemos aí um claro desconhecimento acerca de

um detalhe do momento histórico pelo qual os franceses passaram, que foi a ocupação alemã. Embora, nas escolas, nos seja ensinado muito sobre os períodos de Guerra, sobretudo a Segunda Guerra Mundial, alguns aspectos deixam de ser retratados, sobretudo aqueles sofridos no íntimo da sociedade, como, por exemplo, a maneira pela qual a ocupação acontecia.

Quando indagados sobre a questão do silêncio e da função do oficial alemão ciente de seu papel e do incômodo à família francesa, isso foi facilmente identificado através das passagens “Je suis désolé”³⁸ e da insistência do silêncio na narrativa, uma vez que é possível identificar, da página 27 a 29, o aparecimento ou a menção à palavra silêncio seis vezes. Essa identificação de Olivier foi interpretada como um fato para descrever uma situação de desconforto. Esse desconforto sentido pelo capitão alemão é transparente em seu modo de se portar diante da família que o recebe, bem como pelo modo que ele se vê diante da França e do silêncio com o qual ela o acolhe. Para ele, além de incômodo, sinaliza hostilidade que o faz se ver, sempre, como estrangeiro, sem possibilidades de acolhida.

Essa situação de desconforto foi percebida, também, por Jacques, ao afirmar que esse desculpar-se era, também, uma forma de lamentação já que o silêncio se estabelece na narrativa sempre que ele se faz presente nos cômodos da casa que o recebe.

A percepção de Dominique complementa as outras supracitadas, porque enxerga na sobrinha a representação do silêncio que existe na casa dos franceses. É a própria França que se personifica e faz do soldado alemão um estrangeiro constante em suas dependências. Essa visão é retomada, posteriormente, quando a figura do alemão foi tomada em comparação à figura da Fera, na relação que o capitão faz ao descrever a Bela e a Fera. Essa personificação de Werner na fera carrega consigo toda a relação feroz da Alemanha em relação à França, mas só pode ser percebida

³⁸ Eu sinto muito.

através da compreensão da metáfora. De tal modo, Olivier, além de conseguir atingir o grau da comparação metafórica, estabeleceu as relações entre a Bela e a Fera e à periodização histórica, fato que estrutura de modo definitivo a narrativa para sua compreensão. “A Alemanha foi como a fera, desajeitada, brutal... E a França foi como a bela [...] A relação com a Segunda Guerra Mundial. O Führer é Adolf Hitler”.

Neste momento da leitura, Olivier mobilizou o conhecimento enciclopédico em seu favor, fazendo com que soldado, Hitler e Alemanha fizessem sentido. De tal modo, começaram a ser desprezadas as hipóteses referentes à busca de um corpo que tivesse sido jogado no mar ou escondido na casa dos franceses. Contudo, a compreensão a respeito desse silêncio ainda continuou obscura, uma vez que Olivier não conseguiu, nesse momento, fazer a relação entre esse silenciamento e a situação da Guerra e Resistência na França.

Ao momento seguinte, foi dada a continuidade à leitura da novela, inicialmente com uma leitura oral, pois presumia-se que os informantes já tinham lido o excerto em casa, para, em seguida, iniciarem-se os debates acerca das questões respondidas (*deuxième exercice* – ver anexo), a partir da leitura da segunda parte da narrativa. Para isso, foi feita uma breve revisão oral do que tinha sido trabalhado anteriormente (etapa precedente).

Seguida à leitura do excerto da novela, foram feitas discussões sobre a compreensão da parte lida. Para isso, foi esclarecido o fato dos personagens serem sobrinha, tio e capitão, uma vez que é explícito na fala de Werner: “Eu estou feliz de ter encontrado aqui um velho homem digno e uma senhorita silenciosa. [...] Ele olhava minha sobrinha [...]” (VERCORS, 2001, p. 40). Quando foi elucidada essa parte da narrativa, o informante Jacques ainda se sentiu surpreso, algo que nas suas palavras foi chocante: “Meu Deus, eu estou pasmo” (Fala de Jacques). Essa característica de não compreensão dos personagens, nesse nível de leitura textual, pode ter origem na compreensão linguística, algo elucidado por Berma (BERMA *et al.* *apud* CONNAIRE;

GERMAIN, 1999, p. 48-49) como uma das dificuldades encontradas na leitura em LE. Isto poderia acarretar numa não compreensão do texto como um todo, pois influenciaria sobremaneira o papel dos personagens e o desfecho da história, respectivamente.

Seguida às leituras orais, foi iniciada a discussão acerca das questões escritas que versavam sobre a compreensão desse segundo excerto textual. A primeira pergunta abordava exatamente o discurso apresentado por Werner ao comparar a luz da chaminé de seu país (Alemanha) à luz da chaminé da francesa, seguida da exaltação à cultura da França. Sendo assim, Olivier concebeu essa luz como um ponto comum entre as culturas francesa e alemã, sendo então a literatura para os franceses como a música para os alemães. Já o outro informante, Jacques respondeu que a luz representava a época política turbulenta, sendo que a literatura francesa e a música alemã representavam uma maneira de revolucionar essa ordem política “através da razão, do pensamento” (resposta de Jacques). Para Dominique, essa comparação representava a razão, de modo que “o fogo era a razão das coisas” (resposta de Dominique).

As respostas obtidas, por cada um dos informantes, demonstram bem a compreensão sócio-cultural em favor do aspecto cultural que é difundido na obra literária, sobretudo quando este se atrela à função metafórica utilizada na literatura. Quando afirma que a luz representa o ponto cultural comum entre os franceses e alemães, Olivier o faz por acreditar no valor que a literatura exerce sobre a França em comparação ao valor que a música exerce sobre a Alemanha, atribuindo o valor de luz à cultura, ou seja, elemento que faz as pessoas se tornarem civis e distintas. Sendo assim, essa paixão pelas artes, cada uma em seu domínio, chega a aproximar os dois personagens, sob a ótica de Olivier. Isso demonstra como o processo simbólico é retirado do que se leu, mas se instala imediatamente no contexto cultural do leitor (*cf.*

JOUVE, 2002), de modo que seus conceitos e vivências dialogam intensamente com os sentidos empregados pelo signo verbal.

Quanto à resposta dada por Jacques, ela faz menção à arte enquanto ferramenta de transformação do homem e, até mesmo, de resistência a um determinado sistema em vigência. Essa maneira de pensar na arte enquanto forma de revolução de ordem política através da razão, diz muito sobre o conhecimento de mundo do informante. Embora as dificuldades existam, talvez essa visão sobre a arte tem um fundamento bem embasado, principalmente se pensarmos no passado político do Brasil e, conseqüentemente, no sistema ditatorial e as respectivas formas de revolução e resistência implantadas no país. Ainda assim, a maneira de pensar na luz como uma época política turbulenta é contraditória, uma vez que o conceito cultural que se tem de luz é de algo enriquecedor, sabedoria, discernimento. Seria mais plausível pensar nessa luz como as ideias que circundam as obras de arte na passagem textual em estudo, algo que estaria em consenso com a arte enquanto revolução da ordem política, do que pensá-la enquanto época política turbulenta.

Quanto à resposta dada por Dominique, ela se torna compreensível, ao se associar a luz à razão das coisas. Sendo assim, o fato de pensar na luz enquanto discernimento, uma metonímia para sabedoria, torna possível essa associação entre as culturas, uma vez que ela aportou à razão ao capitão alemão, de modo que ele foi capaz de enxergar os grandes nomes da cultura francesa e ainda compará-las à sua, embora estivesse ali contra a França. De tal modo, compreende-se que essa luz seja a iluminação que fez Werner enxergar as duas culturas, sobretudo a francesa, dando-lhe discernimento, embora seu papel ali fosse destruir os países inimigos.

Se pensarmos na construção do sentido dos três informantes para a metáfora da luz da chaminé, cada um se utiliza da perspectiva psicolinguística com ênfase na teoria da compensação (cf. LEFFA, 1999). Assim, cada um dos informantes atribuiu ao signo linguístico “luz”, um sentido associado, tanto ao que cada um deles concebe

como sendo luz, ou seja, ao sentido que eles atribuem a essa palavra, partindo de suas vivências e até mesmo de outras leituras, até suas experiências pessoais. Isso reforça a ideia do signo linguístico impregnado pelos sentidos que lhe são atribuídos segundo a cultura que o circunda. Dentro do texto, essa compreensão se torna fundamental por propiciar a compreensão metafórica de modo que vá ao encontro do texto ou que fuja completamente daquilo que está nos programas de sua interpretação (cf. ECO, 2010).

Seguindo à segunda questão, essa abordou a maneira pela qual Werner personifica a França em comparação à sobrinha a partir de seu rosto severo. Olivier, ao responde-la, associou a palavra severa ao sentimento do povo francês diante do invasor alemão e, conseqüentemente, está associada à figura da sobrinha. Essa associação torna possível compreender a personagem como ícone do povo francês, enquanto resistentes e descontentes com a presença alemã.

Do mesmo modo que Olivier, Jacques associou a palavra severa à sobrinha e, conseqüentemente, ao povo francês. Além disso, o informante ainda ressaltou que a passagem de Werner pela França não seria tão fácil quanto ele imaginava, pois era necessário conquistar esse povo. Essa ideia pode ser reforçada pelo estereótipo alemão, sobretudo no período da Segunda Guerra, que era completamente contrário ao apresentado por Werner, uma vez que ele sempre era doce, amável, educado, gentil e polido, e podia ser, conseqüentemente, uma maneira através da qual ele quisesse apenas conquistar o povo francês para o seu lado.

Diferentemente dos outros dois informantes, Dominique apenas associou a palavra severa à sobrinha. Segundo ele, essa associação é possível porque ela se apresenta séria, preocupada e, conseqüentemente, com um rosto severo. Se tomarmos como base Koch e Elias (2012), percebemos que apenas a decodificação linguística não é uma maneira que propicia a leitura, sobretudo de excertos literários. Ela delimita a visão do leitor ao reconhecimento estrutural sígnico, sem adentrar nas

entrelinhas e no discurso promovido pelo texto, ou seja, não acontece a mobilização de conhecimento de mundo nem interacional. Esse é processo que pode ser observado na resposta de Dominique, que embora tenha conseguido associar a expressão severa da sobrinha aos seus sentimentos de preocupação, não foi possível fazer as ligações necessárias com o período no qual a obra foi publicada e o espaço-tempo no qual os personagens estão envolvidos.

Contudo, apesar da resposta escrita de Dominique está associada apenas ao que foi percebido no nível da escrita, foi ele quem fez a associação, oralmente, entre a sobrinha e o povo francês através da metáfora. Ou seja, foi muito mais proveitosa, nesse instante da abordagem, para esse informante, as discussões orais do que os exercícios escritos. O nível de compreensão foi melhor no nível interacional, com os colegas em sala, uns complementando ou refutando a opinião dos outros, a partir das passagens textuais, do que a leitura individual e fechada em si mesmo. Isso revela o quão importantes são as discussões orais em conjunto, sobretudo dos TL e em LE.

Em seguida, a terceira questão abordava a compreensão da história da 'Bela e a Fera', e discutia a compreensão à sua menção na história. Os três informantes afirmaram que a Bela fazia menção direta à França, enquanto Fera o fazia à Alemanha. Seguida a essa constatação, Jacques ainda ressaltou que ao comparar a Alemanha à Fera, pode-se presumir que haja algo de bom em seu interior, embora tenha aspecto aterrorizante. Além das informações acima, ele ainda ressaltou oralmente, que assim como na história infantil, Werner quer se unir à França, mas não só ao país, como à sobrinha. O informante ainda observou as passagens consideradas por ele como sendo fortes: "Agora eu preciso da França... uma frase muito forte... eu peço que ela me aceite"³⁹ (Fala de Jacques). É importante notarmos que a leitura dessa parte foi feita com o fundo musical do Prelúdio e Fuga nº 8, pois

³⁹ Maintenant j'ai besoin de la France... j'ela demande qu'elle m'accueil.

assim acreditamos que aproximamos mais a leitura do ambiente de sala, deixando um ambiente cada vez mais favorável à compreensão daquele do mundo do narrador.

Todas essas questões, que tiveram suas respostas discutidas e analisadas acima, correspondem às questões 01, 02 e 03, e foram respondidas em sala de aula. As questões 04 e 05, por sua vez, foram respondidas em casa e discutidas na aula posterior que culminou no início da etapa seguinte (etapa IV).

Antes de iniciado o debate oral sobre as respostas obtidas das questões, Dominique pediu a palavra para que pudesse esclarecer alguns pontos que tinham ficado em dúvida para ele, já que tinha faltado à etapa inicial da leitura do texto (etapa II). Assim, o informante voltou à discussão de que o personagem do Tio fosse, na verdade, uma mulher, ou então, homossexual, porque, segundo ele, a descrição feita pelo narrador era semelhante à descrição de alguém que admira ou acha o capitão bonito. Isso nos deixou surpresos, porque na etapa precedente já tinha sido esclarecido, com passagens textuais, o porquê do narrador ser o tio. Isso só reforça a ideia inicial de que o conhecimento de mundo, somado às hipóteses iniciais levantadas antes da leitura textual, sobretudo quando atreladas aos elementos paratextuais, são os fatores que guiam mais fortemente à apreensão de sentido ou o encontro deste, mesmo que a materialidade textual, posteriormente, não permita, podendo, então, acarretar numa superinterpretação (*cf.* ECO, 2010).

Ao nos determos na parte da leitura que os informantes devia ter lido em casa, foi perguntado qual a opinião deles acerca da parte lida. Dominique ressaltou que eram passagens muito poéticas, que abordavam o passado e tornava o texto difícil de se concentrar, mas ainda assim era bom. Olivier ressaltou a comparação entre a França e a Alemanha, ressaltou que o Führer é abordado, ressaltando que as suas intenções são as melhores, embora Werner criticasse a violência da Guerra. Dominique, ao complementar as ideias de Olivier, disse que parecia que o oficial alemão tinha dúvidas acerca do que devia ser correto. Segundo este informante, ele

está de acordo com a situação, mas pensa que é cruel. No instante desse debate, o pesquisador perguntou se eles achavam que, naquele momento da narrativa, Werner tinha consciência do que era a Guerra. Dominique respondeu que não; já Olivier disse que o oficial achava que era um mal necessário. Dominique, logo em seguida, retoma a fala e diz estar de acordo com Olivier e ainda complementou afirmando que Werner achava que era necessário para defender seu país e, por conhecer o povo francês a partir de sua chegada, ele criou um amor pela França que ele não pensava ser possível, embora seu pai o tivesse dito que ele não entrasse na França porque havia inimigos.

Foi importante perceber, nesse instante da pesquisa, que os participantes estavam lendo a narrativa em casa e, se sentindo à vontade o bastante, para debater acerca dos sentidos encontrados no texto. Embora lhes fosse complicado, algo que eles mesmo ressaltaram, lhes era algo que prendia a atenção e que, de certa maneira, os envolvia, pois se tornava como o prazer de uma revelação progressiva (*cf.* BARTHES, 1987) calcada na apreensão dos sentidos. A cada superação de dificuldade imposta pelo texto, havia uma recompensa maior.

É interessante perceber como Dominique refaz o sentido da história a partir da interação que é desenvolvida em sala, de modo que seu processamento textual se dá pelo conhecimento linguístico, mas, sobretudo, por uma abordagem interacional psicolinguística de compensação (*cf.* LEFFA, 1996), uma vez que o sentido se reconstrói a partir de outras fontes do conhecimento, neste caso, a interação com os colegas envolvidos.

Em seguida, foi iniciado o debate acerca das questões escritas, a primeira que abordava a visão de Werner sobre ele mesmo e a segunda que se relacionava diretamente ao período histórico, ou seja, as questões 04 e 05, respectivamente. Ressaltamos que essas questões deviam ter sido respondidas em casa, já que faziam parte da atividade que tinha sido iniciada em sala de aula.

Ao abordarmos a visão de Werner sobre ele mesmo, colocamos a passagem na qual o capitão afirma que “Tanta coisa mexe junta na alma de um Alemão, mesmo o melhor⁴⁰” (VERCORS, *idem*, p. 46). Sobre as respostas obtidas pelos informantes, Olivier afirmou que essa passagem mostrava que “mesmo se ele é alemão, coisas boas, bons sentimentos podem se passar em sua alma” (resposta de Olivier). O informante ao fazer esse tipo de afirmação, associa o fato do oficial ser alemão ao mal, algo que se opõe diretamente aos bons sentimentos, alguma coisa que pode se passar em sua alma. Contudo, nessa lógica, esses sentimentos bons fugiriam à regra justamente por serem bons sentimentos, algo que não podia acontecer a um alemão. Oralmente, Olivier ainda justificou que essa visão do oficial é porque, nesse momento, para os franceses, os alemães são inimigos, maus, pois eles causam sofrimentos aos franceses.

Jacques, ressalta o fato do oficial se sentir paradoxal, pois ele representa a Guerra e toda sua tirania, contudo, ele tem em si “uma boa alma, é um homem inteligente, intelectual, que entende de arte, música” (resposta de Jacques). Essa resposta tem um pouco daquela dada por Olivier, entretanto ela não faz associação entre o fato de ser alemão à maldade, mas ao estado no qual ele se encontra, no qual ele precisa desempenhar o papel de oficial, ou seja, conivente com a Guerra e a filosofia de Hitler.

Dominique, ao contrário dos outros informantes, não associou o fato de Werner ser alemão à maldade ou, ainda mais, seu papel de oficial ao oposto do que é o bem ou bom. Para esse informante, a visão de Werner sobre ele mesmo é de que “ele está em dúvidas se as coisas que ele faz são corretas” (resposta de Dominique). Essa resposta é interessante porque é totalmente condizente com o trecho em questão, sobretudo por associar esse estado de Werner à inquietude com a qual ele tem que conviver, de ser apaixonado por um país e sua cultura e ter de lutar contra

⁴⁰ Tant de choses remuent ensemble dans l'âme d'un Allemand, même le meilleur!

ela. Oralmente, Dominique ressaltou que ao falar isso, Werner cria uma dúvida em sua cabeça, porque ele agora conhece os franceses e, por isso criou afeto por eles, embora precise lutar contra eles.

Sobre a questão 05 que abordava a relação histórica entre o enunciado retirado da narrativa e o contexto histórico, todos os informantes responderam que há relação com a Segunda Guerra Mundial, algo que se constata devido a presença do Führer, que era Adolf Hitler. Além de identificarem essa relação com um fato histórico importante para a humanidade, Jacques e Dominique observaram que foi o período onde um grande número de judeus foi morto, além da superioridade que era pregada pelos nazistas. Essa era uma questão importante por contextualizar toda a obra com a qual os informantes estavam tendo contato e, além disso, tornar a relação texto/contexto mais fácil de ser apreendida a partir dos elementos isotópicos.

Para a terceira e última parte do texto, foi feita a leitura oral, em sala de aula, pelos informantes e pesquisador. Essa leitura em sala era, para nós, a garantia de que o texto seria lido, terminado. Após essa leitura oral, alguns dos informantes ressaltaram que não tinham compreendido muita coisa, embora tenham achado a história boa. Dominique, por exemplo, foi um dos participantes que ressaltou que em casa não sentia sono ou fadiga ao ler o texto, contudo em sala, era mais complicado. Obviamente, naquele instante da leitura em voz alta, com decodificações precisas e muitas informações para serem apreendidas, a memória de curto prazo (cf. CONNAIRE; GERMAIN, 1999) ficava sobrecarregada sem que as ligações necessárias para uma possível compreensão e apreensão de sentido textual fosse realizada com êxito. Logo, para que fossem respondidas as questões concernentes ao último excerto textual, os participantes da pesquisa precisaram ler novamente o texto, com mais calma e mais atenção.

Ainda assim, apesar da rápida leitura em voz alta, foi possível fazer uma breve discussão acerca do que tinha sido lido, pois por já terem o contato direto com a

história, desde o início da abordagem, ficava mais fácil o estabelecimento de uma compreensão geral da narrativa. Um dos pontos interessantes para ressaltarmos foi a evidência de que as metáforas presentes no texto foram, segundo os informantes, um dos aspectos que o tornou mais difícil de compreensão. Isso devido, sobretudo, as menções que eram feitas nas comparações metafóricas, pois se tratavam de elementos típicos da cultura da França e Alemanha, respectivamente.

Ao tratarmos da atividade final sobre a novela *Le silence de la mer*, encontramos respostas que tornaram o exercício interessante, já que após as discussões suscitadas ao longo de três abordagens, tivemos uma questão que abordava a questão da luz, numa citação de Othello: “Apaguemos essa luz para em seguida apagarmos aquela da vida”⁴¹. Todas as respostas divergiram na associação que é possível de se fazer entre a compreensão entre essa luz da citação de Othello com o enredo como um todo.

Olivier associou a luz da citação às ideias. Para ele, essa analogia se tornou possível porque era isso que os alemães queriam fazer: eliminar as ideias francesas, representadas pela sua cultura e todos os seus elementos constitutivos. Interessante é que esse ponto de vista orientou a leitura da narrativa como um todo, pois o mesmo informante tinha dito, anteriormente, que a luz da chaminé era associada aos pontos em comum entre as culturas alemães e francesa. Outro ponto interessante é que, nessa leitura realizada por Olivier, os aspectos culturais e históricos foram os pontos fortes na construção dos sentidos, de maneira que funcionaram como os interpretantes dos signos literários (cf. PIERCE, 2010).

Para Jacques, a luz da citação é a luz do amor. Para ele, a associação entre o amor é possível porque os dois personagens principais, Werner e a sobrinha encontraram o amor, ficaram apaixonados mas, a realidade da Guerra e identidades deles tornaram esse amor impossível. Sendo assim, para esse informante, foram

⁴¹ Éteignon cette lumière, pour ensuite éteindre celle de la vie.

esses fatores que estão acima de suas vontades, que lhe apagaram essa luz, a luz do amor que não se concretizou. Interessante é perceber que Jacques havia associado a luz da chaminé à uma época política turbulenta. Esse tipo de leitura se assemelha, nas palavras de Eco (2010) à leitura que tem, na construção de seus sentidos, a referencialidade da mensagem no receptor. Os conhecimentos de mundo somados à expectativa que se teve da história não contribuíram significativamente para a construção conjunta da obra, levando em consideração apenas um dos seus aspectos como fio condutor de apreensão dos sentidos.

Já Dominique, compreendeu a luz da citação como a razão, “que nos dá a direção antes de compreendermos a vida como ela é” (resposta de Jacques). Nesse sentido, essa luz sendo apagada, se apagaria a direção que norteia a nossa vida, seria como apagar a razão de ser. Para este informante, a associação a essa luz da citação de Othello é semelhante à associação que se pôde fazer à luz da chaminé, já que essa foi, também, associada à razão das coisas. Sendo assim, a luz foi considerada no seu aspecto cultural, enquanto símbolo da razão ao contrário da escuridão, que sendo ausência de luminosidade é ausência, também, de sabedoria. Essa agregação de sentido é tão cultural que a idade Média é conhecida como “idade das trevas”, embora essa seja a divisão da primeira parte desse período histórico, justamente por esse aspecto de controle das ideias exercido pela Igreja.

Observando essas respostas obtidas, fica evidente como o referente é forte na construção dos sentidos, fazendo com que a mobilização dos componentes textuais só fique acabada quando somada ao conhecimento seus conhecimentos enciclopédicos. Sendo assim, o sentido do texto começa nas palavras, passa pela cultura e termina no leitor, que os mobiliza e lhes dá um sentido.

Partindo do princípio acima, ao observarmos as respostas obtidas com a questão que abordou o título da narrativa e a respectiva relação deste com a citação “[...] eu sentia o movimento da vida submarina dos sentimentos escondidos, dos

desejos e dos pensamentos que se laçam e que lutam⁴²”, constatamos que Olivier fez uma associação entre a vida que se esconde no mar e o pensamento, a reflexão que se escondem no silêncio. Jacques continuou com a mesma ideia do amor e, por isso, associou o título à impossibilidade de realização do amor que Werner e a sobrinha sentiam um pelo outro. Já Dominique fez uma associação vaga, na qual o silêncio foi associado aos segredos que o mar guarda “e todas as coisas do tipo” (resposta de Dominique).

Observamos, em todas as respostas dadas acerca da associação entre o título e passagem do texto, a clara relação do que foi dito antes: de que o sentido começa nas palavras, passa pela cultura e termina no leitor. Ele não só atribui o sentido a partir da materialidade textual como daquilo que lhe é mais coerente e lógico segundo a cultura na qual ele está imerso. O sentido do seu texto começa e termina no instante em que ele se apropria de um determinado aspecto e julga que ele é a verdade textual. Assim sendo, para Olivier *O silêncio do mar* se associa ao pensamento, à reflexão, às ideias que estão vivas, por debaixo do silêncio que as esconde, do mesmo modo como acontece no mar; para Jacques a novela se associa ao amor impossível, ao sentimento que permanece vivo, apesar das pessoas que o sentem precisarem se calar; Dominique faz a associação do título aos segredos guardados, embora seja clara a relação que é estabelecida durante toda a narrativa à razão enquanto sabedoria.

Agregada à questão da compreensão global da narrativa, está o fato da compreensão da época na qual ela foi escrita, que é indicada por todo o enredo vivido pelos personagens, bem como pelas datas e citações contidas no texto. Assim, o último parágrafo evoca a ideia de continuidade, rotina, sem muita esperança de mudanças. Se pensarmos nos elementos como “pálido sol” e “frio”, eles reforçam

⁴² [...] je sentais bien grouiller la vie sous-marine des sentiments cachés, des désirs et des pensées qui se nient et qui luttent.

ainda mais essa ideia de tristeza, melancolia, principalmente se associados ao silêncio. De tal modo, a data de outubro de 1941, que aparece no fim da novela, indicia o período em que o texto parece ter sido escrito, e reforça a ideia da época da Guerra, deixando-o evidente para tornar a história tão mais precisa, quanto real.

Logo, ao responderem o porquê dessa data atrelada ao sentimento do último parágrafo, Olivier ressaltou que o silêncio dos pensamentos continuam mesmo após a partida do soldado e a data pode indicar que o texto é parte de um jornal. Para Jacques, o silêncio descrito no último parágrafo evoca a saudade deixada pelo oficial alemão e a data, por conseguinte, representa esse momento trágico da história entre a Alemanha e a França. Já Dominique associa o último parágrafo à calma ou mesmo à esperança, embora para ele a data seja, provavelmente, o período em que a França esteve dominada pela Alemanha.

Ao traçarmos um panorama geral de como a novela foi lida pelos informantes, percebemos o movimento em torno do sentido, que partiu do texto, da materialidade linguística, dialogou com os conhecimentos de mundo de cada um deles e culminou em sua apropriação a partir da compreensão e da vivência do outro (COSSON, 2012).

Apesar da compreensão do texto ter sido, inicialmente, contrária às ideias por ele programadas (ECO, 2004), se percebeu que isso foi guiado, sobretudo, pela insistente tentativa de confirmação das hipóteses levantadas pelos participantes da pesquisa no início da leitura. Buscou-se, avidamente, encontrar elementos linguísticos que lhes confirmassem as hipóteses que tinham sido mobilizadas, também, pelos elementos paratextuais (VERRIER, 1988). Desse modo, as discussões e levantamento de questionamentos, por parte do pesquisador, foram importantes para uma interpretação mais contundente com aquela sugerida pelo texto.

Além do trabalho com os aspectos do sentido, outro ponto que nos foi favorável, diz respeito às discussões levantadas em sala, que elucidaram vários dos aspectos culturais da época da Guerra que eram desconhecidos dos participantes,

entre eles aqueles que apontam para o movimento da Resistência, ponto forte já discutido por Pinheiro-Mariz (2007), mas que se mostrou tão evidente num assunto que já parece ter um conhecimento aprofundado de todos. Com isso, ficou evidente que sem a mobilização, em grupo, dos aspectos culturais, históricos e sociais que permeiam esse texto, a apreensão de sentido seria quase impossível. Logo, é na função referencial e emotiva do texto poético (ECO, 2010), que o sentido se faz e se refaz.

Partindo do que foi exposto, iniciamos a interpretação dos dados referentes à leitura do texto *Ce jour-là*, que assim como *Le silence de la mer*, traz os aspectos da Guerra intrínsecos em suas entrelinhas, com um diferencial: a Resistência é o ponto forte dessa narrativa e, foi esse movimento, que foi menos explicitado pelos informantes na primeira parte da abordagem dessa pesquisa.

4.3 A leitura de *Ce jour-là*: as hipóteses e suas consequências

O conto *Ce jour-là*, diferente de *Le silence de la mer* é mais curto, com poucos personagens, porém com um enredo mais complexo. Como já foi explicado anteriormente, este conto tem muito forte a presença de descrições dos aspectos psicológicos dos personagens, algo que reflete em suas falas e nos cenários por onde eles passam. Sendo assim, embora seja uma narrativa curta, ela se mostra mais complexa justamente por essa abordagem que deixa muitas sugestões, “no espaço branco da palavra” (ECO, 2004).

Para a sua abordagem foi feita uma leitura oral em sala de aula, com a participação do pesquisador e dos informantes. Após a leitura foram levantados, também oralmente, alguns questionamentos que seguiram a mesma linha de raciocínio dos questionamentos das atividades de interpretação.

Entre as primeiras informações que foram levantadas, estiveram o tamanho do conto, visivelmente menor e o seu título. Como já havíamos tido o contato com a capa do livro, que é o mesmo no qual está o conto *Ce jour-là*, não retomamos essa etapa, de modo que passamos diretamente ao título da narrativa e o que ela evocava aos informantes. É importante lembrarmos que para a leitura em sala de aula, apenas Olivier e Dominique estavam presentes. Assim, o primeiro questionamento foi de qual era o título da narrativa e de como eles o compreendiam. Todos responderam *Ce jour-là*⁴³; Tanto Olivier, quanto Dominique afirmaram que se tratava de um dia específico. Se observamos as respostas por escrito, neste caso incluindo a de Jacques, percebemos que os dois informantes que estiveram presentes retomam justamente a mesma ideia de um dia especial ou, no mínimo, específico. Já o informante Jacques compreendeu esse título como uma menção ao momento presente, ao agora.

Se analisarmos atentamente as respostas obtidas por estes informantes, percebemos como o fator de estarem presentes, embora num ato de leitura na qual prevaleça a leitura oral, é fundamental para a apreensão de sentidos, sobretudo se seguida de discussões. Como já dito anteriormente, o fato de interagir socialmente faz com que a apreensão de sentidos seja compensatória, de modo que as fontes de conhecimento contribuam nessa construção conjunta de sentidos (LEFFA, 1999). Assim sendo, em hipótese alguma o título podia fazer menção ao presente, essa resposta evidencia uma falha, dentre outras, relacionada à compreensão do componente linguístico “ce jour-là”.

Sobre o conhecimento linguístico, é sabido pelos estudantes de FLE, sobretudo no nível de ensino no qual estes informantes se encontravam, que a palavra “ce jour-là” é utilizada, sobretudo no “discours rapporté”, ou discurso indireto, como equivalente de “aujourd’hui”, quando se trata, contudo, de um tempo passado. Desse modo, enquanto “aujourd’hui” está no discurso direto para indicar o momento presente,

⁴³ Aquele dia.

o “ce jour-là” está no discurso indireto como marcador de passado. Desse modo, em momento algum essa expressão podia fazer menção ao momento presente.

Outro ponto interessante sobre a percepção do conto foi Olivier ter alertado para os personagens, embora não tivesse sido indagado sobre isso. Desse modo, o informante disse que havia personagens principais, “o homem, seu filho, que é o narrador, um garoto, que no começo eu pensei que era o filho do homem, mas é uma pessoa diferente?” (Fala de Olivier). Essa quase afirmação, mais direcionada ao questionamento foi interessante porque o informante estava separando o garoto que era filho do homem do narrador. Contudo o que causava confusão para ele era o fato do narrador ser onisciente e falar dos sentimentos do garoto em relação ao pai, assim como do pai em relação ao seu filho, bem como do sentimento dos outros personagens em relação à situação vivida.

Quando observamos as respostas dadas por escrito à questão que abordou o tipo de narrador presente no conto, observou-se que apenas Olivier respondeu que se tratava de um narrador em terceira pessoa. Embora esse participante tenha apresentado dúvidas acerca dessa classificação, o fato de ter provavelmente relido o texto pareceu uma boa ferramenta para ele, sobretudo nesse quesito. Quanto aos outros, foi interessante perceber que Jacques apontou a mãe como narrador do texto; já Dominique afirmou que o narrador era da primeira pessoa do plural.

Essas são respostas interessantes, primeiro porque a pergunta é bem estrutural, muito comum no ensino secular da literatura, que classifica os tipos de narrador de acordo com o seu papel dentro da narrativa; segundo porque, embora seja bem estrutural e elementar, apenas Olivier chegou o mais próximo possível do tipo de narrador do conto, já que ele é onisciente, pois além de relatar os fatos da narrativa, ele sabe dos anseios dos personagens.

O que nos chamou atenção foi a classificação do narrador em primeira pessoa do plural. Parece que o informante Dominique, aqui, associou o fato de haver

mais de um personagem e de todos eles, em algum momento da narrativa, utilizar a fala em primeira pessoa. Sendo assim, como o fato acontece ao longo da história, parece ser possível a presença de um narrador que se apresente através dos personagens, embora saibamos que esse narrador não existe, o máximo que pode existir é o narrador plural.

Quanto ao narrador ser a mãe do garoto é um fato impossível, porque ela é citada no texto mas, estruturalmente, não acontece em nenhum momento a posse de fala por essa personagem. Esse é um tipo de resposta que pode ter sido dada por uma má compreensão dos elementos verbais e a sua lógica na organização textual; ou pelo fato do informante, aqui, ter percebido ou buscado muito mais os sentidos das palavras, isoladamente, do que realizado uma leitura proficiente de toda a narrativa.

Outro questionamento levantado em torno da narrativa foi a constante presença do pote de gerânio e o seu significado na história. Para esse tipo de interpretação, os informantes precisavam ter conhecimentos aprofundados acerca do símbolo que essa flor tem e, dentro da narrativa, particularmente, como ícone da Resistência francesa. Assim, a importância que essa flor representa está ligada diretamente a um fator cultural muito específico da Europa, já que ela resiste ao frio e ao calor, embora tenha aparência frágil.

Sobre as respostas obtidas acerca da compreensão do pote de gerânio e seu papel dentro da narrativa, Olivier ressaltou que ele faz parte de um rito que representa a presença da mãe. Interessante esse ponto de vista porque retoma um pouco da visão do filho, que sempre percebia o pote de flores na janela e não podia entrar em casa. Contudo a presença que estava ali representada não era só da mãe, mas de alguém que estava com ela. Todavia, para o leitor, a presença da mãe é sempre marcada, no conto, pela visão da criança que olha o pote de gerânios e lembra que a mãe dele está ali e ele não pode entrar.

Para Jacques, o pote de gerânios era uma mensagem para que soubessem que o homem não estava em casa, tendo importância na narrativa por representar alguma coisa incorreta. Essa é uma visão relevante por representar o segredo, o mistério e, por se tratar de uma mulher casada, se ela coloca esse tipo de símbolo na janela e nem mesmo seu filho pode entrar, alguma coisa correta não pode ser. Sendo assim, o sentido encontrado está calcado muito mais no conceito de certo *versus* errado, do que em alguma coisa que lembre o movimento Resistente ou movimentos de resistência.

Para Dominique o pote de gerânio é um elemento muito importante no texto porque representa um segredo ou um signo para alguma pessoa. Ao fazer menção ao pote enquanto signo, é perceptível que, antes de tudo, ele o era para o garoto. Se ele via e percebia que sua mãe estava ali com alguém e que, ao mesmo tempo, ele estava impedido de entrar em casa, a primeira percepção desse elemento era por ele. Em seguida, se ela estava ali com outro alguém que não era o pai da criança e nem ele, em suma, seria por outra pessoa que percebia nesse pote um sinal para poder entrar. Sendo assim, esse informante faz a mesma associação que, culturalmente estamos habituados a fazer, como a bandeira branca que simboliza a paz ou o sinal vermelho que no trânsito quer dizer pare. Além de uma compreensão linguística que recai na narrativa, houve, também, uma mobilização cultural para que se chegasse a esse sentido.

O pote de gerânio é tão importante dentro da narrativa que, ao responderem à questão que abordava o porquê do pai da criança ir deixá-lo à casa de Mme Bufferand, os informantes “recorreram” ao gerânio para, com exceção de Olivier, que afirmou que o pai vai deixar o filho na casa dessa senhora amiga, porque ele está escapando de alguma coisa. Para Jacques, o pai vai deixar seu filho para que ele não compreenda o fato do pote de gerânios não estar na janela. Dominique considera que

esse fato é porque o pai vai resolver algum problema ligado ao desaparecimento do pote de gerânios.

Partindo dessas repostas, é perceptível como a compreensão de que o pote de gerânios participa da narrativa simbolizando algo importante, ao ponto das hipóteses levantadas acerca da atitude do pai em relação ao seu filho serem ligadas ao seu “desaparecimento”. Contudo, não foi compreensível, por nenhum dos informantes, que o desaparecimento das flores está ligado ao desaparecimento da mãe do garoto e o pai, que carrega consigo a responsabilidade de também ser pego, entrega seu filho para alguém cuidar dele, já que em qualquer momento ele poderá não estar mais presente.

Essa ligação entre o pai deixar o filho aos cuidados da amiga e o desaparecimento do pote de gerânios é gerada por toda a incerteza e medo por parte do pai, do que vai acontecer, de que ele seja descoberto assim como sua esposa. Assim, esse sentimento inseguro diante do futuro é refletido, também, para o pequeno garotinho, que se depara com as palavras incertas de Mme Bufferand e, diante delas, ele se sente perdido. Todo esse sentimento é representado pela cor “preta” que aparece sinestesticamente na narrativa⁴⁴, como fonte de transposição da desesperança sentida pelos personagens do enredo, assim como numa obra de arte plástica.

De tal modo, Olivier compreendeu a cor preta como o próprio estado de consciência do garoto. Para ele, o menino já estava caindo de cansado e isso era o motivo pelo qual ele tinha dificuldades para escutar Mme Bufferand. Provavelmente, essa associação é feita pelo conhecimento que se tem de quando se está muito

⁴⁴ Nós entendemos, aqui, o conceito de sinestesia, porque os sentidos são misturados no conto: “Fazia muito escuro [preto] para poder escutar” (VERCORS, 2001, p. 79). Sendo assim, não se pode ouvir o escuro e essa junção da percepção da cor preta pelos ouvidos causam um efeito estético e de sentido muito forte dentro da narrativa, representando a incompreensão e desesperança por parte dos personagens, sobretudo da criança, diante do futuro que o esperava.

cansado, tendo o físico debilitado, o ser humano tem vertigem e enxerga tudo escuro. Além disso, essa associação foi possível porque o garoto estava, de fato, cansado, pois, depois da longa caminhada, presume-se que haja fadiga física.

Para Jacques, essa relação é mais óbvia, não tendo sido estabelecida nenhuma relação entre o momento histórico de incertezas e a vida daqueles personagens. Para ele, o preto na narrativa era sinal de que o garoto, talvez, estivesse inconsciente por causa do sono. Mais uma vez a associação entre o fato textual está situado na compreensão de sua superfície, os fatos que lhe são mostrados, associados ao conhecimento de mundo.

Já Dominique compreende a cor preta como menção a algum mistério. Embora seja uma associação completamente possível, o informante não elucidou o porquê de ter feito essa associação. Para nós, ela é uma possibilidade que se justifica pelo fato do escuro representar o desconhecido, como já mencionamos, sobretudo nas artes. Sendo assim, na arte literária não seria diferente. Além disso, todos os sentimentos vividos pelos personagens levam a essa mobilização de conceitos, ao se utilizar esses elementos ligados à angústia, à incerteza, que isotopicamente levam à mobilização de sentidos do informante.

Em seguida, com todos os elementos abordados, os informantes responderam se havia uma possível relação entre o conto e a novela que eles tinham lido. Para isso, era necessário que eles compreendessem que ambos tinham sido escritos na mesma época, que faziam menção a movimentos sociais específicos e, assim, encerravam esse ciclo de leitura das narrativas. Essa era uma associação difícil de ser feita porque não tinha clara relação intertextual, sendo, então, apenas inferências a partir das épocas.

Sobre essa possível relação entre as duas narrativas, Olivier ressaltou o momento histórico das duas, afirmando que “a família do garoto poderia estar em fuga dos oficiais alemães” (resposta de Olivier). Se pensarmos no percurso de leitura

efetuado por esse informante, percebemos que o fio condutor de sentido para ele foi o aspecto sócio histórico vivenciado pelos personagens da novela, os quais refletiram diretamente na compreensão da intertextualidade proposta em relação à *Ce jour-là*.

Para Jacques, a relação entre as duas narrativas estava muito mais ligada “ao mistério, às coisas escondidas que não são facilmente compreensíveis” (resposta de Jacques), do que ao momento sócio histórico. É interessante que essa associação é feita através dos símbolos utilizados como meio de resistência nas duas histórias: a primeira o silêncio, que em comparação ao mar, carrega consigo uma imensidão de mistérios; e o pote de gerânio, que colocado na janela, representava uma reunião secreta, talvez errada.

Já Dominique, ao fazer a relação entre as narrativas, o fez com base no medo sentido pelos personagens principais e a respectiva relação de esperança dos mesmos. Para ele, embora houvesse o silêncio diante dos alemães, havia a esperança de um dia se libertarem deles, assim como havia a esperança de um dia melhor para os personagens do conto.

Contudo, se observamos a estrutura de *Ce jour-là* percebemos que não há nenhuma menção à esperança, mas contrariamente, há uma relação muito grande entre o desespero ou incerteza diante do porvir. Quando à relação entre a cor escura e a última cena são retradas, a única esperança é representada por uma lágrima, o sentimento de esperança é totalmente desfeito, não havendo nenhum consenso entre aquilo que era programado pelo texto e a resposta dada por Dominique.

Sendo assim, se observamos o ato da leitura enquanto construção de sentidos, percebemos que os informantes, inicialmente, enxergaram nas hipóteses levantadas, através dos elementos paratextuais com os quais tiveram contado, as verdades que deviam ser buscadas no interior do texto. De tal modo, buscou-se sempre confirmar as hipóteses, ao invés de contrariá-las ou refutá-las.

Como o aspecto linguístico era algo que preocupava aos informantes, percebeu-se, também, em relação à suas condutas, que a leitura era por vezes muito inquieta, sobretudo pelo fato de recorrerem muito ao sentido isolado de palavras. Portanto, ao invés de tentarem depreender o sentido através do contexto oferecido pelo texto, eram utilizadas estratégias inadequadas (*cf.* CONNNAIRE; GERMAIN, 1999), que muitas vezes só impediam uma melhor apreensão de sentido.

Logo, para a maioria dos informantes, a construção do sentido dos textos se deu pela experiência linguística, mas sobretudo pelo conhecimento de mundo (*cf.* PIETRARÓIA, 2001) que cada um apresentou no momento dos debates e discussões. Isso revelou, também, que embora fossem participantes de um nível avançado de um curso de língua francesa (FLE), a leitura enquanto atividade social e construção coletiva de sentidos (*cf.* LEFFA, 1999) foi mais plausível. Portanto, para nossas hipóteses iniciais, vimos que o componente linguístico e social foram determinantes no sentido apresentado por cada um dos participantes no momento de leitura do texto. Pudemos constatar, também, que a apreensão dos sentidos em torno do espaço deixado pelas palavras ultrapassa a contingência do linguístico, recaindo sobretudo ao cultural. Isto fez com que a formação de imagens acerca do que se tinha lido foi muito mais complicada nessa etapa da pesquisa, algo que acreditávamos por se tratar de um texto muito mais intrínseco ao momento cultural e histórico vivenciado por franceses e desconhecido de muitos de nós. Logo, para contrastar essa etapa à realizada pela leitura do filme, passamos às análises da abordagem do audiovisual em sala de aula.

4.4 O momento de pós-leitura ou um encontro com o real imaginário a partir da visualidade cinematográfica

Como já mencionado anteriormente, uma das nossas motivações para a abordagem do TL em conjunto com o telefilme foi termos como hipótese o fato de que nem todos os leitores conseguiriam construir imagens consolidadas acerca da narrativa, por se tratar de um texto que aborda questões ligadas a aspectos culturais muito específicos, causados por fatores como a inquietude com a qual a leitura seria realizada, bem como pelos componentes linguísticos que poderiam funcionar como empecilhos para a compreensão.

Partindo dessas hipóteses, exibimos o telefilme *Le silence de la mer* em dois momentos distintos, sendo assim dividido devido o limite de tempo. No primeiro momento (etapa VI) foi exibida a primeira metade do material fílmico (52'37'') e, no segundo momento (etapa VII) a última parte do filme. Em seguida à exibição, foi realizada uma pequena discussão oral acerca da percepção dos informantes e, em seguida à segunda parte da exibição, uma atividade acerca da leitura dos TL em conjunto com a leitura do telefilme foi realizada.

Inicialmente, depois da exibição da primeira parte do telefilme, o pesquisador questionou os informantes acerca da relação entre o TL e a materialidade fílmica. Imediatamente foi colocado em evidência a descrição do cenário utilizado, tanto na narrativa, quanto no filme. Outro fator, foram os diálogos do filme que parecem muito semelhantes aos da narrativa. Jacques alertou para o fato do filme misturar a novela e o conto. Olivier, nessa etapa, ressaltou que não havia compreendido bem *Ce jour-là*. Quando indagados sobre os elementos que podiam tornar a leitura do TL mais compreensível após a exibição do filme, foi ressaltado que o filme é sempre mais fácil de se compreender, porque o leitor está em contato direto com as imagens.

Sobre a intertextualidade direta com as narrativas *Le silence de la mer* e *Ce jour-là*, ela é mostrada explicitamente ao telespectador do filme, logo no início, juntamente com a contextualização do cenário, do período histórico, ao qual o telespectador é levado a imergir (cf. Figura 3: intertextualidade com as narrativas de Vercors).

Jacques ainda ressaltou que depois da exibição da primeira parte do filme, foi mais fácil compreender o título *Le silence de la mer*, que se explica pelo fato das pessoas, assim como o mar, serem silenciosas, mas que é preciso, contudo, escutá-las, escutar seus silêncios, pois elas são assim por causa da situação na qual estão inseridas, dos alemães que invadiram suas casas. Ao retomar a ligação entre as duas narrativas, o informante ressaltou que “existe um mistério, um segredo sobre os personagens e suas atitudes” (fala de Jacques).

Após a exibição da segunda parte, ou seja, após verem integralmente ao filme, foi interessante perceber que os informantes ainda continuaram com dúvidas acerca do movimento ao qual Jeanne começou a pertencer. Sobre esse aspecto cultural, foi necessário que o pesquisador lhes esclarecesse algumas informações concernentes ao período Resistente e o seu papel e importância para os franceses, durante o período da Segunda Guerra Mundial.

Para isso, o pesquisador informou que as narrativas que foram lidas em classe foram distribuídas em formato de folhetim, durante a Guerra, clandestinamente. Foi falado, também, o que foi as *Editions de Minuit*, o porquê de seu nome e, que a maneira encontrada de resistir aos inimigos, invasores alemães, era através literatura enquanto forma de arte. Para essa compreensão, foi feita uma ligação com a situação política brasileira, na qual os artistas se engajaram veementemente para resistir: o período ditatorial.

Sendo assim, ao examinarmos as respostas escritas que os informantes nos deram, observamos cada um, em relação às dúvidas apresentadas antes da exibição do telefilme e os pontos esclarecidos após ela.

Olivier elencou como elementos não esclarecidos: o contexto exato da história; o papel de alguns moradores da cidade; a relação entre as narrativas *Le silence de la mer* e *Ce jour-là*; alguns detalhes como a caracterização do ambiente. Se retomarmos o percurso de leitura realizado por esse informante, perceberemos que ele foi um dos que mais estabeleceu uma relação sócio histórica entre as narrativas. Entretanto, ao elencar tais imagens, ficou evidente que a percepção ou até mesmo a sua formação enquanto interpretante não foram satisfatórias, tornando as histórias menos compreensíveis. Se pensarmos na relação sócio histórica, é quase impossível ao informante que não tenha capital cultural suficiente, ou conhecimento enciclopédico satisfatório, estabelecer relações aceitáveis entre os símbolos, justamente por não fazer parte das relações sociais que lhe são atribuídas enquanto geradoras de sentidos (PEIRCE, 2012).

De tal modo, ao se assistir ao telefilme, esse informante não só mobilizou esses conhecimentos a partir da sua visualidade, como através da experiência do imaginário no cinema, podendo viver a experiência de adentrar a essa realidade (cf. GARDIES, 2010), e tornar os pontos antes obscuros de sentidos, mais esclarecidos. Sendo assim, Olivier ressaltou que lhe ficou mais evidente: a ocupação da cidade pelos oficiais alemães na Segunda Guerra; o movimento de protesto feito pelos cidadãos da cidade ocupada; a relação entre as narrativas, por se passarem no mesmo contexto; os detalhes acerca das vestimentas e dos cenários.

Apesar de adentrar ao filme adaptado com uma leitura já realizada do enredo, é importante percebermos que ela não é de todo inválida, pois como assinala Eco (2010), o leitor adentra ao texto, mas só pode encontrar informações que só podem ser descobertas na materialidade textual, respeitando a cultura enquanto elemento

fundamental do sentido. Logo, quando se adapta o filme, embora seja uma leitura com a qual estamos tendo contato, é uma leitura que de uma maneira ou de outra respeita os limites da interpretação, colocando-nos em contato, até certo ponto, com o texto fonte. Isso, por incrível que pareça, ocorre até mesmo com adaptações que tenham por princípio refazer o enredo de modo a deixá-lo chocante ou quase surreal, o que não é, contudo, o caso do nosso corpus. Sendo assim, são esses elementos que tornam possível uma leitura sistemática e coerente em relação a atualização cultural da obra literária.

Para Jacques, que realizou a leitura baseada muito mais nos elementos linguísticos, sem muita relação com o momento histórico retratado na narrativa, os pontos elencados como não esclarecidos antes do filme foram: o sentido do título que estabelecia relação com o mar; a palavra do soldado com o tio e a sobrinha apenas para se comunicar; a relação entre o homem e a mulher: tio e sobrinha; o silêncio que significava medo dos alemães; o comportamento do soldado sempre polido; o pote de gerânio como símbolo de uma coisa incorreta.

Um pouco diferente do que aconteceu com a leitura de Olivier, os elementos elencados por Jacques estiveram mais ligados ao momento sócio histórico representado nas narrativas. Já que a leitura realizada estava mais atrelada ao código linguístico e seus limites dentro do texto, o fator cultural foi mais penalizado por esse leitor, tornando-se um dos aspectos com o qual não se estabeleceu uma ligação satisfatória no momento de realização da leitura. Sendo assim, um dos principais fatores que se configurou enquanto não favorável à mobilização de sentidos da leitura dos TL foi o conhecimento enciclopédico (*cf.* ECO, 2004). Isso fez com que os mesmos símbolos não percebidos por Olivier, fossem ainda mais obscuros para Jacques, uma vez que ele não dispunha de vivências⁴⁵ o suficiente para elencar as

⁴⁵ Ao tratarmos aqui das vivências, estamos fazendo-o, sobretudo, com base em leituras realizadas anteriormente à leitura do TL.

passagens acima a partir dos possíveis sentidos atribuídos pela materialidade verbal das narrativas.

Nesse sentido, embora por escrito, os elementos elencados tenham sido esclarecidos após a exibição do filme, as discussões levantadas em torno dele, assim como das narrativas, foram os principais fatores que contribuíram para que Jacques esclarecesse os pontos que, para ele, antes não possuíam claro sentido. Sendo assim, ele elencou como pontos que lhe foram favoráveis a melhor compreensão: a relação com a Guerra e a forma de resistência dos franceses; exprimir um sentimento sincero sobre a ocupação alemã; o papel desempenhado pelos personagens do filme: avô e neta; o silêncio enquanto forma de resistência à ocupação alemã; a polidez do soldado como maneira de ser humano, menos perigoso; o pote de gerânios como símbolo do movimento resistente.

Tendo por base as teorias que embasam o cinema, percebemos o quanto nem sempre é válida, sobretudo para esses informantes, a mobilização da primeira competência elencada por Gardies (2010), como sendo a compreensão das atitudes dos personagens; tendo funcionado muito mais a compreensão da alternância entre duas séries de ações como uma só ação global. Para a mobilização da primeira competência, sobretudo para Jacques, foi muito importante a compreensão, através da exposição oral, do momento vivido pelos resistentes, o que proporcionou mais sentido à leitura do TL e do filme.

Ao elencarmos os elementos classificados por Dominique como não muito claros antes da exibição do filme, percebemos uma forte relação com a competência linguística do informante, com exceção apenas do primeiro elemento. Sendo assim, foram classificados: a mulher, personagem da novela, ser mais velha; a sobrinha estava escondida com seu tio e eles moravam sós; o oficial não era um homem bonito; não havia uma relação de desejo e amor entre a sobrinha e o capitão alemão; o

sentido do pote de gerânios não estava muito claro; Mme Bufferand era uma mulher velha.

O primeiro ponto elencado por Dominique não diz respeito apenas ao elemento linguístico mas, muito mais, ao imaginário do participante. Desse modo, a narrativa deixa em aberto o fato da sobrinha poder ser ou não mais velha, de modo que sua representação depende da compreensão do leitor em torno da história. Sobre a dúvida acerca dos personagens estarem escondidos e morarem sozinhos, bem como sobre a beleza do oficial alemão, elas são claramente descritas na novela, havendo consenso até mesmo em relação ao possível narrador ser uma mulher porque os detalhes que foram utilizados na descrição foram muito perfeitos e deixavam o alemão sempre em evidência quanto a sua beleza e polidez. Sobre a habitação, ela também é descrita, assim como são descritos os alemães que chegam até à casa dos personagens para requisitá-la para a morada de Werner. Sendo assim, a competência linguística e, conseqüentemente, cultural foi mais forte no empecilho para a compreensão dos aspectos acima elencados.

Logo, ao percebermos os elementos classificados como mais esclarecidos depois da exibição do filme, obtivemos: a mulher ser uma jovem; há os soldados que vão morar nos arredores da casa; o capitão era um homem bonito; foi possível perceber que os dois puderam se apaixonar; o pote de gerânios era como um aviso de que a mulher fazia alguma coisa interdita pela sociedade; Mme Bufferand era a sobrinha. Se observarmos bem, todos os elementos acima elencados fazem relação direta com a competência linguística do informante, muito mais que com a competência cultural. Sendo assim, foram os espaços da interpretação que fizeram esse informante ter dúvidas acerca do que lhe era narrado.

Sendo assim, percebemos muito mais uma insegurança acerca da possibilidade de interpretação, do que ausência de mobilização enciclopédica ou cultural. Talvez, pelo fato de haver uma certa duplicidade em relação ao momento de

ocorrência das duas, pois é preciso que a palavra seja percebida pela reserva sensorial para, na memória de curto prazo lhe ser atribuídos significados, a partir da vivência de mundo do leitor (CONNAIRE; GERMAIN, 1999).

Contudo, um ponto importante apresentado apenas por Dominique, foi a associação entre o papel desempenhado por Jeanne no telefilme e o papel desempenhado por Mme Bufferand na narrativa, fazendo-o associá-las ao ponto de afirmar que “Mme Bufferand é a sobrinha” (resposta de Dominique). Essa é uma resposta muito importante, sobretudo se pensarmos no papel desempenhado pela personagem central no filme, pois além dos personagens ganharem nomes, além dos seus respectivos papéis sociais, Jeanne é associada à figura de Santa Joana D’Arc (Sainte Jeanne D’Arc). Isso faz dela uma salvadora, se associando à Mme Bufferand por salvar a vida do garoto que lhe é deixado. Logo, apenas Dominique alertou para esse papel desempenhado pela personagem principal, fazendo parte da união entre as duas narrativas.

Além dos pontos elencados acima pelos informantes, o silêncio foi um dos aspectos discutidos e considerado de suma importância para a obra como um todo. Sendo assim, foi pedido que os participantes expusessem a sua compreensão do silêncio e a relação desse elemento com o momento da Segunda Guerra.

Olivier considerou o silêncio como um meio de protesto das pessoas da casa contra o oficial alemão que, apesar disso, esconde muito sentimento, até mesmo o amor. Para Jacques o silêncio representou a Resistência francesa contra os inimigos alemães durante a Segunda Guerra, assim como o sofrimento de Jeanne, que perdeu seus pais e que ficou triste, fechada, solitária. Dominique o considerou como um elemento importante por representar o segredo do povo que era contra a Guerra. Em todas as respostas foi perceptível que o aspecto cultural funcionou como um grande aliado da compreensão, facilitando a apreensão do sentido passado pelos gestos dos

personagens diante da situação enfrentada cotidianamente durante o período de ocupação nazista à França.

Além do momento histórico ter sido bastante esclarecido, sobretudo pelas imagens utilizadas no telefilme, o fato de haver sido criado um passado para Jeanne justificou, também, o silêncio da moça. Foi um dos pontos observados por Jacques, já que para ele, o fato de ficar em silêncio representa, também, se fechar diante de um sentimento de dor, associado ao luto ou perda.

Um dos pontos fortes da história entre o capitão Werner e os franceses é a sua mudança de atitude e até mesmo de discurso diante da realidade da Guerra. Sonhando que um dia a França e a Alemanha pudessem se unir, Werner faz exaltações às culturas dos respectivos países, no entanto, seu discurso é mudado ao perceber que eles estão em lados opostos da Guerra, fazendo com que essa união seja completamente impossível. No telefilme, essa oposição é bastante significativa a partir das imagens e dos enquadramentos de câmera diante da explosão do carro onde os amigos do capitão estavam (*cf.* Imagens 26, 27 e 28). Diante desse fato, foi pedido que os informantes apontasse a mudança ocorrida com o capitão e o porquê dela acontecer.

Olivier observou como importante a perda de esperanças diante de uma possível união entre a França e a Alemanha, pelo capitão alemão. Para esse informante, isso ficou bastante claro quando ocorreu a explosão do carro. Jacques considerou, assim como Olivier, a percepção do capitão diante da oposição na qual se encontravam ele e Jeanne. Isso o fez compreender que os franceses eram inimigos, deixando claro o papel de cada um diante da Guerra. Dominique respondeu de maneira contraditória e quase incompreensível. Para ele, Werner teve medo de quem causara a explosão ao carro, algo que ele podia atribuir até mesmo à Jeanne. Desse modo, para esse informante, esse fato deixou o capitão com medo por Jeanne e seu avô.

Diferente dos outros informantes, a contradição contida na resposta de Dominique está no fato dele considerar Jeanne como uma possível culpada e, assim, ela ser temida. Sobre o outro fato, de Werner temer por ela e seu avô, isso acontece, talvez, por achar que ela é culpada, os alemães pudessem se vingar deles. De tal modo, a escrita da resposta, a contextualização com a narrativa e o filme, fazem dela dúbia e contraditória.

Para finalizar a abordagem do filme e das narrativas, foi perguntada qual a relação entre o pote de gerânios e o silêncio, sobretudo a partir das imagens retradas no filme, que coincidem com a sua última cena (*cf.* Figura 29 a, b, c). Olivier, afirmou que a relação estava baseada no movimento rebelde, que usava no pote de flores um meio silencioso para se fazer a comunicação entre os membros, para que entre eles se soubesse que estavam em reunião. Para Jacques a relação também é a mesma que para Olivier, uma vez que o pote de gerânio “representa uma forma de resistência secreta e silenciosa contra a presença dos alemães” (resposta de Jacques). Dominique não faz menção à relação entre o silêncio e o pote de gerânios, mas estabelece a ligação entre o fato de Jeanne aderir à Resistência, fato importante porque as flores são colocadas na janela logo após sua entrada na casa em evidência nas imagens.

Ao finalizarmos a leitura dos dados referentes à leitura do TL e do telefilme, percebemos que além da cooperação que o visual exerceu na compreensão do verbal, houve, também, cooperação do texto verbal com o visual. Assim, além de percebermos que o contato com as imagens favorecem uma melhor compreensão do que foi escrito, sobretudo se pensarmos nas metáforas utilizadas pelo escritor, percebemos também que a leitura prévia do TL favoreceu sobremaneira a compreensão do enredo, que facilitou até mesmo a compreensão oral do telefilme. Logo, foi um trabalho que favoreceu duplamente a leitura literária: tornou possível a compreensão do momento sócio histórico no qual a obra literária estava inserida e

favoreceu a relação de compreensão do telefilme, sobretudo no tocante à compreensão oral sem a necessidade de legendas.

À compreensão do silêncio enquanto forma de protesto, foi possível estabelecermos uma relação com a situação vivenciada no período da ditadura brasileira. A partir desse momento, nos detemos na competência intercultural propiciada pelos TL e pelo telefilme, relacionando o tempo vivido pelos resistentes franceses aquele vivido pelos brasileiros que se rebelaram contra a ditadura.

Sobre o momento brasileiro, foi pedido que os informantes identificassem qual era ele e estabelecessem uma ligação entre ele e o momento vivenciado pelos personagens da narrativa e do filme: todos os informantes apontaram para a ditadura militar como momento brasileiro vivenciado e comparável aquele que era retratado no filme e nos TL, de modo que, na visão deles, o povo era reprimido e não podia manifestar suas vontades ou opiniões próprias. Logo, segundo Jacques, esse foi um período em que artistas de vários seguimentos se juntaram e resistiram à pressão militar, fato que acarretou em mortes. Para ele, o silêncio era importante para manter a vida.

Contudo, quando questionados sobre ter conhecido alguém que tenha vivido ou participado de um movimento assim e emitir uma opinião sobre isso, Olivier afirmou que conhecia, contudo não disse quem. O informante citou os movimentos estudantes da época da ditadura e afirmou que, movimentos assim, são importantes porque não deixa o povo passivo.

Embora Jacques não tenha emitido nenhuma opinião sobre esse tipo de movimento, o informante afirmou que seus pais vivenciaram esse período e, por terem sido estudantes universitários federais na época da ditadura, foram investigados, assim como outros de sua época, pelo governo militar.

Já Dominique citou como exemplo de resistência os jovens que lutam para participar do programa do governo “Ciência sem fronteiras”. Para ele, é um tipo de luta

que vale a pena porque visa defender os direitos humanos. Essa resposta nos pegou de surpresa porque os jovens que lutam por esse direito não o fazem de maneira velada, no silêncio, mas até protestam por acreditar que esse direito é universal e deveria ser estendido a todos os cursos, inclusive da área das ciências humanas. Sendo assim, embora tenha parecido uma resposta de “protesto”, não foi condizente com a temática levantada durante a atividade.

A última questão referente à atualidade da temática acerca da ditadura, abordou a criação do partido *Nova Arena* que estava sendo recriado por jovens para concorrer às eleições de 2014. Sendo assim, foi pedido que os informantes respondessem se eles sabiam do que se tratava, o que eles pensavam da criação desse partido e, além disso, se diante da visão de mundo deles, os jovens da atualidade teriam a mesma atitude da juventude de outrora.

Para Olivier, qualquer coisa que tentasse recriar os princípios da ditadura era considerado algo perigoso. Para ele, os jovens defensores desse movimento nunca sofreram com a repressão no passado. Sobre a sua visão acerca da juventude atual, o informante respondeu que achava possível que os jovens de agora tivesse uma atitude tão forte quanto os jovens que se rebelaram contra a ditadura, ou até mais forte que a deles.

Jacques afirmou desconhecer o Nova Arena, mas afirmou que não era bom porque o Arena foi um partido que participou ativamente da Ditadura Militar e, conseqüentemente, da repressão. Para ele, os jovens de hoje em dia não teriam a mesma atitude daqueles de outrora.

Já Dominique demonstrou desconhecimento acerca desse partido na história do Brasil. Ele afirmou que seria uma representação da aliança do povo com o governo, sendo, então, uma coisa boa por tornar possível à população mostrar sua opinião ao governo e, assim, melhorar as condições de vida. Para ele, os jovens da atualidade

teriam a mesma atitude que os jovens que lutaram contra a Ditadura, pois hoje em dia as ferramentas de comunicação são melhores e tornam o contato mais fácil.

Essa resposta dada por Dominique só reforçou o dado constatado anteriormente: de que a leitura que ele fazia era muito mais ligada ao linguístico do que aos aspectos culturais, mesmo se tratado da sua cultura materna. Quando foi dada uma resposta do tipo da última, observada anteriormente, percebeu-se que o estabelecimento de sentido ficou no nível do léxico aliança, parecendo que haveria uma união entre o povo e o governo. No entanto, a proposta que o partido tinha, nos anos militares, era justamente contrário à ideia apresentada pelo informante. Logo, se pensarmos na apreensão de sentidos enquanto mobilização de conhecimentos múltiplos, Dominique se prendeu apenas ao nível linguístico, não só em língua francesa, mas pouco conseguiu da mobilização de outras maneiras de compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos depararmos com a rara relação entre língua estrangeira e ensino de literatura, percebemos que o percurso pode ser mais árduo e mais longo do que se imagina de um percurso de leitura literária em LM.

Quando o estudante de uma língua estrangeira está em contato com o texto literário da língua alvo, não é só diante dos fatores linguísticos que ele está em contato, mas da maneira de significar que é específica e intrínseca a cada idioma e, respectivamente, a cada sociedade. Sendo assim, nas palavras de Bakhtin (2010), a palavra torna-se o modo de contato social mais sensível por carregar consigo toda a ideologia de determinado povo. Logo, ao entrar em contato com essa ideologia, é preciso que mecanismos próprios do estudo do TL sejam desenvolvidas ou colocados em prática para que o professor ajude os alunos na apreensão dos sentidos que se encontram nesse “espaço branco da palavra” (ECO, 2004).

Partindo desses princípios, vimos como os participantes dessa pesquisa interagiram com o texto a partir de diversas fontes do conhecimento pessoal de cada um, para assim, tentar depreender o que circundava o espaço discursivo em torno da palavra. Isso se deu, sobretudo, pela interação psicolinguística de compensação (LEFFA, 1999), pois esse processamento textual recaiu em partes do reconhecimento linguístico, que por estar atrelado à reserva sensorial e memória de curto prazo (CONNAIRE; GERMAIN, 1999), encontrou dificuldade em atribuição de sentidos nessa etapa, acarretando assim, numa leitura mais lenta do que a leitura que se espera em LM.

Além dessas características, a formulação de hipóteses foi uma das armadilhas que, já consolidada como um meio que proporciona apreensão de sentidos, contribuiu para levantamento de hipóteses que deviam ser refutadas pelo

texto mas, ao contrário, foram conceituadas como verdades quase absolutas, por terem suas fontes em materiais paratextuais, ou seja, concretos.

Disso obtivemos a interação entre os informantes e o pesquisador como uma das mais proveitosas fonte de conhecimento de mundo, pois uma informação que faltava a um dos participantes, era complementada por outro, tornando o processo mais dinâmico e proveitoso, por colocar em prática a conversação na língua alvo. Sendo assim, os conhecimentos de mundo se somaram aos dados contextuais e formais do texto (PIETRARÓIA, 2001).

A partir dessa abordagem, observamos que os participantes também foram capaz de vivenciar um momento histórico muito específico da França através da literatura, da experiência do outro (COSSON, 2012), fazendo com que tais fatores culturais propiciassem a reflexão e o estímulo a debates acerca de valores, respeito, honestidade, solidariedade (PINHEIRO-MARIZ, 2007), sobretudo quando pensado na realidade brasileira, que vive momentos políticos conturbados e, até mesmo, com a possibilidade de volta de um partido que esteve ligado diretamente ao Golpe Militar e ao sistema ditatorial brasileiro. Logo, além de enxergar ao outro, a abordagem do TL propiciou enxergar a si mesmo (SÉOUD, 1997), fazendo com que essa propriedade atemporal da literatura propiciasse discussões e reflexões acerca de fatos muito atuais.

Enquanto relação de semioses, percebemos que, assim como o TL, a obra cinematográfica também necessita de uma mobilização cultural para ser entendida. Isso recai nas reflexões de Eco (2010), na qual a expressão é um conjunto infinito de termos que necessitam da colaboração de seus leitores exigindo que eles somem a cada termo um conjunto de experiências passadas. De tal modo, a mobilização de sentidos, se pensado nas relações metafóricas estabelecidas entre os termos literários, é calcada no interpretante enquanto responsável pelo estabelecimento significativo entre o ícone enquanto signo (PEIRCE, 2012).

Desse modo, se pensarmos na tradução intersemiótica, a obra audiovisual se torna mais propícia para compreensão por encontrar no interpretante uma maneira de (re)significar o texto fonte. Logo, o texto funciona como o conjunto das reativações de leitura, que ficam subordinadas ao contexto cultural no qual se inserem e, neste sentido, as leituras se constituem, enquanto mobilização de sentidos, em sentidos signos icônicos umas das outras (DINIZ, 1999).

Sendo assim, por terem um momento histórico específico e sua resignificação na tela, os informantes, ainda que tenham elencado a necessária mobilização de conhecimentos antes da exibição do filme, relatou que fatos muito específicos da cultura francesa foram mais esclarecidos por causa dessa reativação cultural mais próximas a eles, resultado da visualidade permitir essa aproximação entre os sentidos e o imaginário.

Assim, além de participar de uma mobilização de sentidos, o trabalho conjunto do TL com o cinema propiciou o desenvolvimento de outras habilidades requeridas para o ensino/aprendizagem de um LE, sobretudo se pensadas em contexto exolingue. Portanto, segundo o que pudemos observar, uma prática não anula a outra, pelo contrário, elas se reúnem em cooperação contínua que se constrói e se reconstrói através dos sentidos.

REFERÊNCIAS

- ANDREW, James Dudley. *As principais teorias do cinema: uma introdução*. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- AUMONT, Jacques *et al.* *A estética do filme*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de M. *Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC*. Manaus, 2009.
- BERNADET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Editora Ática, 1985.
- _____. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 11ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.
- CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2009.
- CONNAIRE, Claudette; GERMAIN, Claude. *Le point sur la lecture*. Paris: Clé International, 1999.
- CROCE, Benedetto. *Estética come Scienza dell'Espressione e Linguistica Generale*, 8ª edição. Bari: Laterza, 1946, passim. In: CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 11ª.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.
- DINIZ, Thaïs Flores Nogueira. *Literatura e cinema: da semiótica à tradução cultural*. Ouro Preto: Editora UFOP, 1999.
- _____. *Tradução intersemiótica: do texto para a tela*. [s.n.t.]
- ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa aos textos narrativos*. Perspectiva: São Paulo, 2004.
- GARDIES, André. *Le récit filmique*. Paris : Hachette Supérieur, 2010.
- GENETTE, Gerard. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris : Éd du Seuil, 1982.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Du sens: essais sémiotiques*. Paris : Éditions du seuil, 1970.
- _____. *Du sens II : essais sémiotiques*. Paris : Éditions du seuil, 1983.

- GREIMAS, Algirdas J.; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Trad.: André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 24 ed. São Paulo: cultrix, 2007.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad.: Brigitte Hervot. : São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- LEFFA, Vilson Jose. *Fatores da compreensão na leitura*. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15,n.15, p.143-159, 1996
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- METZ, Christian. *A significação no cinema*. Trad. Jean-Claude Bernadet. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- MOGRABI, Gabriel José Corrêa; REIS, Célia Maria Domingues da Rocha. *Cinema, literatura e filosofia: interfaces semióticas*. Rio de Janeiro, 7letras, 2013.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- NOVA, Vera Casa et al. *Interartes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. *Percursos de leitura: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira*. São Paulo: Annablume, 1997.
- _____. *Questões de leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira*. São Paulo: Annablume, 2001.
- PIGNATARI, Décio. *Semiótica e literatura*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.
- PINHEIRO-MARIZ, Josilene. *O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)*. São Paulo: USP, 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- RABELLO, Lúcia Sá; SCHNEIDER, Liane. *Construções literárias e discursivas da modernidade*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.
- SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

_____. *O que é semiótica?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

SÉOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier, 1997.

SILVA, Marcel V. Barreto. *Adaptação literária no cinema brasileiro contemporâneo: um painel analítico*. In: _____ : <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/rumores/article/viewFile/6544/5951>

SILVA, Maria Valdênia da. *Motivações para a leitura literária no ensino médio*. In PINHEIRO, Hélder; PEREIRA, Jaquelânia Aristides; SILVA, Maria Valdênia da; ARAÚJO, Miguel Locádio. *Literatura e formação de leitores*. Campina Grande: Bagagem, 2008.

TEIXEIRA, Charles Rocha. *Tradução e ideologia: uma análise da adaptação de Le silence de la mer e Ce jour-là para a televisão*. Fortaleza: UECE, 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

VERCORS. *Le silence de la mer*. Paris : Magnard, 2001.

VERRIER, Jean. *Les débuts de romans*. Paris : Bertrand-Lacoste, 1988.

FILMOGRAFIA

BOUTRON, Pierre. *Le silence de la mer*. Paris: Expand drama/RTBF (Télévision belge)/SAGA Film, Édition vidéo France Télévision Distribution, 2004. DVD 5: 1H32mn. PAL.2004

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário de perfil dos aprendizes

PROFIL DE L'ÉTUDIANT

- 1.1 Sexe () Masculin () Féminin Âge : _____
1.2 Nationalité : _____ Langue(s) Maternelle(s) _____
1.3 Profession (ou statut correspondant) : _____
1.4 Si vous êtes étudiant (e), quel est votre cours? _____
1.5 Stage au cours de français : _____ UF : _____ Niveau : _____
1.6 Nombre d'heures d'études (approximatif) _____
1.7 Avez-vous fait vos études en français dans d'autres établissements (Alliance Française ou autres)? _____

PROFIL DE L'APPRENTISSAGE

- 2.1 Avez-vous utilisé une méthode du FLE? () Oui () Non Spécifiez : _____
2.2 a) Avez-vous étudié des extraits de textes littéraires? () oui () non. Si oui, lesquels?

2.2 b) Comment?

- | | |
|--|-----------------------------------|
| () lecture de passages (en classe) | () explication des mots |
| () discussion thématique | () analyse de textes (fragments) |
| () approche de la civilisation/culture à travers les textes | () autres (préciser) _____ |
| () traduction | |

- 2.3 Avez-vous étudié des oeuvres littéraires intégrales? () oui () non. Si oui, lesquelles?

Comment?

- | | |
|--|-----------------------------------|
| () lecture de passages (en classe) | () explication des mots |
| () discussion thématique | () analyse de textes (fragments) |
| () approche de la civilisation/culture à travers les textes | () autres (préciser) _____ |
| () traduction | |

2.4 Quels types d'exercices vous demandait-on ?

- () résumé () traduction () commentaire () essai () dissertation

Que pensez-vous à propos de ce type d'exercice?

3-MOTIVATIONS

3.1 Les cours sont offerts en : () langue française () langue maternelle

Si en français quels sont les principaux problèmes trouvés par rapport aux lectures/apprentissage :

- | | |
|---|-----------------------|
| () compréhension des textes travaillés | () aspects culturels |
| () niveau de la langue | () autres (préciser) |
| () vocabulaires | |

3.2 Avez-vous lu, pour votre plaisir personnel, des oeuvres littéraires françaises? () Oui () Non. Si oui, en langue française (), en langue maternelle () ou aux deux langues ()? Lesquels?

3.3 Préférez-vous :

- | | |
|---|------------------------|
| () la littérature classique | () le théâtre |
| () la littérature moderne (XVII ^e - XIX ^e siècles) | () la poésie |
| () la littérature contemporaine | () autre/lequel _____ |
| () le roman | |

Pourquoi? _____

3.4 Quel est votre auteur et oeuvres favoris? _____

3.5 a) Souhaitez-vous acquérir des connaissances sur :

- l'Histoire littéraire les techniques d'analyses des textes
 les techniques de la traduction littéraires
 autres (préciser)

3.5 b) Pourquoi? _____

Lisez-vous une oeuvre pour les mots l'histoire les faits de civilisation/culture l'analyse qu'on peut en faire Pourquoi? _____

3.6 Pensez-vous qu'il est possible d'utiliser le texte littéraire dans une classe de FLE?

4 – SUR LE CINÉMA

4.1 Aimez-vous regarder des films? oui non. Si oui, quels genres :

- action historique
 aventure horreur
 comédie musical
 documentaire romance
 drame autres/spécifiez _____
 fiction

4.2 Le cinéma en classe de FLE est-il utilisé? oui non. Si oui, pour quelle raison :

- pour plaisir
 pour réaliser des activités
 pour faire des comparaisons avec d'autres films
 pour faire des comparaisons avec des textes
 autres/ spécifiez _____

4.3 D'autres types de vidéos sont utilisés dans la classe? oui non. Si oui, vous trouvez intéressant et il y a des objectifs dans son utilisation?

4.4 Que pensez-vous de l'adaptation des textes littéraires pour le cinéma?

4.5 Pensez-vous qu'il est possible d'utiliser le film dans une classe de FLE sans avoir des pertes au contenu du cours?

Apêndice B – Planos de aulas

Plano de aula etapa II

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidade
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - PosLe

Plano de Aula (Etapa II)

I. OBJETIVOS

- **GERAL:**

Ler e discutir as primeiras páginas da novela *Le silence de la mer*.

- **ESPECÍFICOS:**

1. Iniciar a leitura da novela *Le silence de la mer* a partir dos seus elementos paratextuais;
2. Discutir cada um dos aspectos considerados importantes pelos aprendizes, encontrados na cópia colorida da capa do livro;
3. Sistematizar o levantamento das hipóteses de cada um deles e relacioná-los ao título e dedicatória da obra;
4. Ler as páginas 25 e 26 da narrativa e discutir a interpretação dos aprendizes para ela;
5. Relacionar o espaço-tempo da obra literária com as hipóteses levantadas previamente;
6. Responder, por escrito, as questões concernentes ao levantamento das hipóteses;
7. Ler as páginas 26-41 e responder as questões relativas à interpretação das primeiras impressões do texto;
8. Debater cada uma das respostas dadas pelos aprendizes.
9. Sistematizar a leitura inicial da narrativa;

II. CONTEÚDOS:

1. Leitura dos elementos paratextuais da obra literária.
2. Caracterização do espaço-tempo da narrativa.
3. Inferência, construção de hipóteses e mobilização do conhecimento de mundo.
4. Abordagem da temática da Segunda Guerra Mundial.

III. ATIVIDADES:

1º Exposição oral em língua francesa a partir das inferências feitas sobre a obra literária.

2º Leitura silenciosa das páginas iniciais (25-41) da novela e seus respectivos elementos paratextuais.

3º Realização da atividade escrita de interpretação da narrativa.

4º Discussão oral sobre a leitura realizada por cada um.

IV. MATERIAIS:

- Fotocópias coloridas da capa do livro;
- Fotocópias em preto e branco das páginas iniciais da narrativa;
- Atividades de leitura impressas;
- Quadro branco;
- Pincel para quadro branco.

V. DURAÇÃO

A aula tem duração de 1h15 minutos, em média.

Referências Bibliográficas

VERCORS. *Le silence de la mer*. Paris : Magnard, 2001

Plano de aula etapa III

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidade
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - PosLe

Plano de Aula (Etapa III)

I. OBJETIVOS

- **GERAL:**

Ler e discutir as páginas intermediárias da novela *Le silence de la mer*.

- **ESPECÍFICOS:**

10. Retomar a leitura da novela *Le silence de la mer* a partir dos pontos discutidos na aula anterior (etapa II);
11. Ler as páginas intermediárias da novela (42-52) e discutir os aspectos considerados importantes pelos aprendizes;
12. Debater os aspectos metafóricos, intertextuais e culturais da obra a partir de passagens textuais previamente separadas;
13. Responder as atividades escritas de interpretação;
14. Relacionar as respostas dos aprendizes e os respectivos sentidos encontrados no ato da leitura;
15. Averiguar o levantamento das hipóteses para as páginas que serão lidas;

II. CONTEÚDOS:

5. Relação metafórica e intertextual da narrativa.
6. Discussão dos aspectos culturais e contextuais da novela.
7. Mobilização dos conhecimentos adquiridos.

III. ATIVIDADES:

- 1º Retomada oral em língua francesa das discussões realizadas na aula anterior (etapa II).
- 2º Entregar aos aprendizes a segunda parte da novela e iniciar a leitura silenciosa das páginas intermediárias (42-52) da novela.
- 3º Discussão oral dos aspectos ressaltados como importantes pelos aprendizes.
- 4º Mobilização dos conhecimentos metafóricos, intertextuais e culturais da narrativa.

IV. MATERIAIS:

- Fotocópias em preto e branco das páginas intermediárias da narrativa;
- Fotocópias das atividades de leitura;
- Quadro branco;

- Pincel para quadro branco.

V. DURAÇÃO

A aula tem duração de 1h15 minutos, em média.

Referências Bibliográficas

VERCORS. *Le silence de la mer*. Paris : Magnard, 2001

Plano de aula etapa IV

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidade
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - PosLe

Plano de Aula (Etapa IV)

I. OBJETIVOS

- **GERAL:**

Ler e discutir as páginas finais da novela *Le silence de la mer*.

- **ESPECÍFICOS:**

16. Retomar a leitura da novela *Le silence de la mer* a partir dos pontos discutidos na aula anterior (etapa III);
17. Ler silenciosamente e oralmente as páginas finais da novela (53-70) e discutir os aspectos considerados importantes pelos aprendizes;
18. Debater os aspectos metafóricos, intertextuais e culturais da obra a partir de passagens textuais previamente separadas;
19. Discutir oralmente os pontos que ficaram claros na compreensão da narrativa como um todo;
20. Elucidar os pontos que não foram compreensíveis na narrativa;
21. Responder às atividades de compreensão da leitura;

II. CONTEÚDOS:

8. Relações metafóricas da narrativa.
9. Discussão dos aspectos culturais e contextuais da novela.
10. Mobilização dos conhecimentos adquiridos.
11. Compreensão geral da novela.

III. ATIVIDADES:

- 1º Retomada oral em língua francesa das discussões realizadas na aula anterior (etapa III).
- 2º Entregar aos aprendizes a última parte da novela e iniciar a leitura silenciosa das suas últimas páginas (53-70).
- 3º Leitura silenciosa da novela.
- 4º Leitura oral da novela.
- 5º Discussão oralmente dos aspectos ressaltados como importantes pelos aprendizes.
- 4º Mobilização dos conhecimentos metafóricos e culturais da narrativa.

5º Realização da atividade de compreensão textual.

IV. MATERIAIS:

- Fotocópias em preto e branco das páginas finais da novela;
- Fotocópias das atividades de leitura;
- Quadro branco;
- Pincel para quadro branco.

V. DURAÇÃO

A aula tem duração de 1h15 minutos, em média.

Referências Bibliográficas

VERCORS. *Le silence de la mer*. Paris : Magnard, 2001

Plano de aula etapa V

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidade
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - PosLe

Plano de Aula (Etapa V)

I. OBJETIVOS

- **GERAL:**

Ler e discutir o conto *Ce jour-là*.

- **ESPECÍFICOS:**

22. Distribuir a cópia do conto *Ce jour-là*;
23. Fazer inferências sobre o que será lido, a partir do título do texto;
24. Incitar o debate de questões que pareçam importantes para os aprendizes;
25. Fazer uma leitura silenciosa da narrativa;
26. Fazer uma leitura oral da narrativa, de modo que cada aprendiz leia uma passagem do texto;
27. Contextualizar o momento da obra e estabelecer relações intertextuais entre ela e *Le silence de la mer*;
28. Responder às atividades de compreensão da leitura;
29. Corrigir coletivamente e oralmente as respostas dos aprendizes;
30. Levantar os pontos em comum e os pontos que se diferenciam nas respostas de cada um.

II. CONTEÚDOS:

12. Relações metafóricas da narrativa.
13. Discussão dos aspectos culturais e contextuais da novela.
14. Explicação do tom memorialístico do conto.
15. Mobilização dos conhecimentos adquiridos.
16. Compreensão geral do conto.

III. ATIVIDADES:

- 1º Retomada oral em língua francesa das discussões realizadas na aula anterior (etapa IV).
- 2º Entregar aos aprendizes a cópia do conto *Ce jour-là*.
- 3º Leitura silenciosa do conto.
- 4º Leitura oral do conto.
- 5º Discussão oral dos aspectos ressaltados como importantes pelos aprendizes.

6º Mobilização dos conhecimentos metafóricos e culturais da narrativa.

7º Realização da atividade de compreensão textual.

IV. MATERIAIS:

- Fotocópias em preto e branco do conto;
- Fotocópias das atividades de leitura;
- Quadro branco;
- Pincel para quadro branco.

V. DURAÇÃO

A aula tem duração de 1h15 minutos, em média.

Referências Bibliográficas

VERCORS. *Le silence de la mer*. Paris : Magnard, 2001

Plano de aula etapa VI

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidade
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - PosLe

Plano de Aula (Etapa VI)

I. OBJETIVOS

- **GERAL:**

Assistir e discutir a primeira parte do filme *Le silence de la mer*.

- **ESPECÍFICOS:**

31. Assistir a primeira parte do telefilme *Le silence de la mer*;
32. Fazer um levantamento dos principais pontos considerados importantes pelos aprendizes;
33. Incitar o debate de questões que permeiam os textos literários lidos em sala e a relação com o telefilme;

II. CONTEÚDOS:

17. Relações intertextuais e contextuais do telefilme.
18. Discussão dos aspectos culturais do telefilme.

III. ATIVIDADES:

- 1º Inferências sobre o que será visto.
- 2º Exibição da primeira parte do telefilme *Le silence de la mer*.
- 3º Discussão dos pontos considerados importantes pelos aprendizes.

IV. MATERIAIS:

- Projetor.
- Computador.

V. DURAÇÃO

A aula tem duração de 1h15 minutos, em média.

Referências Bibliográficas

VERCORS. *Le silence de la mer*. Paris : Magnard, 2001

BOUTRON, Pierre. *Le silence de la mer*. Paris: Expand drama/RTBF (Télévision belge)/SAGA Film, Édition vidéo France Télévision Distribution, 2004. DVD 5: 1H32mn. PAL.2004

Plano de aula etapa VII

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidade
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - PosLe

Plano de Aula (Etapa VII)

I. OBJETIVOS

- **GERAL:**

Assistir e discutir a segunda parte do filme *Le silence de la mer*.

- **ESPECÍFICOS:**

34. Assistir a segunda parte do telefilme *Le silence de la mer*;
35. Fazer um levantamento dos principais pontos considerados importantes pelos aprendizes;
36. Incitar o debate de questões que permeiam os textos literários lidos em sala e a relação com o telefilme;
37. Levantar os pontos considerados mais importantes pelos aprendizes na compreensão do telefilme;
38. Retomar as narrativas e os pontos que lhes pareciam não bem compreendidos;
39. Atentar em quais aspectos o telefilme tornou possível a compreensão da novela e do conto;
40. Traçar um paralelo geral entre a leitura das narrativas e do telefilme.

II. CONTEÚDOS:

19. Relações intertextuais e contextuais do telefilme.
20. Discussão dos aspectos culturais do telefilme.
21. Discussão dos aspectos finais do telefilme.
22. Estabelecimento de relações entre o telefilme e as narrativas.

III. ATIVIDADES:

- 1º Exibição da segunda parte do telefilme.
- 2º Discussão oral referente à narrativa fílmica.
- 3º Discussão dos pontos considerados intertextuais entre a obra literária e a fílmica.
- 4º Realização de atividades de compreensão e de comparação entre o filme e as narrativas literárias.

IV. MATERIAIS:

- Projetor;

- Computador;
- Atividades de leitura impressas;
- Quadro branco;
- Pincel para quadro branco.

V. DURAÇÃO

A aula tem duração de 1h15 minutos, em média.

Referências Bibliográficas

VERCORS. *Le silence de la mer*. Paris : Magnard, 2001
BOUSTRON, Pierre. *Le silence de la mer*. Paris: Expand drama/RTBF (Télévision belge)/SAGA Film, Édition vidéo France Télévision Distribution, 2004. DVD 5: 1H32mn. PAL.2004

Apêndice C – Atividades de leitura

Premier exercice

01. Avant de lire le texte, répondez: comment est-il composé ? Y a-t-il des parties ou d'informations qui vous semblent importantes ?

02. Quel est le titre du texte? Comment vous l'expliquez ?

03. D'après la lecture des deux premières pages du récit, vous imaginez ce qui va se passer ?

04. À partir de la deuxième partie du texte, répondez:

a) Quels sont les personnages? Comment sont-ils caractérisés?

b) Quel est l'espace du récit ? Et le narrateur ? Y a-t-il une relation entre les deux?

c) Comment comprenez-vous la phrase « Je suis désolé » ?

d) De la page 27 à 29, combien de fois le mot silence ou une mention à cela apparaît-il ? Y a-t-il une relation entre ces passages?

Deuxième exercice

01. À la page 38, le personnage de Werner von Ebrennac fait une comparaison entre la lumière de la cheminée de son pays et celle de la France. Peu après il fait une « exaltation à la culture française » représentée symboliquement par les grands noms de la littérature française. À partir de ces considérations, comment comprenez-vous ce sens de lumière dans le récit ?

02. À la page 39, le soldat allemand dit : « Je l'ai vue ensuite ; et maintenant, je suis heureux de son visage sévère. » (ligne 70). Quand Werner mentionne le visage sévère ici, peut-on faire une relation avec un personnage spécifique du récit ? Lequel ? Pourquoi, à votre avis, il utilise le mot « sévère » ?

03. Comment comprenez-vous la référence à l'histoire de *La belle et la bête* dans le récit ?

04. « Tant de choses remuent ensemble dans l'âme d'un Allemand, même le meilleur ! ». Selon cette citation, comment pouvez-vous conclure la vision de Werner sur lui-même ?

05. À la page 48, ligne 80, Werner dit : « Et, vraiment, je sais bien que mes amis et notre Führer ont les plus grandes et les plus nobles idées. ». Quelle est la relation historique dans cet énoncé ?

Troisième exercice

01. Observez qu'au début de la dernière partie du texte il y a une citation d'Othello. Après la lecture du texte, comment comprenez-vous la lumière dans le récit ?

02. Quelle relation existe entre le titre du récit et le passage ci-dessous ?
“(…) je sentais bien grouiller la vie sous-marine des sentiments cachés, des désirs et des pensées qui se nient et qui luttent.”

03. Peut-on dire que les personnages français ont eu l'espoir une fois, au moins ? Justifiez votre réponse avec des passages du texte.

04. Quel est le sentiment évoqué par le dernier paragraphe ? Pourquoi croyez-vous qu'il y a une date précise à la fin ?

Quatrième exercice

01. Observez le titre du texte. Comment le comprenez-vous ?

02. Quels sont les personnages du texte ?

03. Par rapport au narrateur, quel est le type qui se présente dans le compte ?

04. Quels sont les espaces du récit ?

05. Comment comprenez-vous le pot de géranium dans le récit ? Y a-t-il une importance ?

06. Pourquoi, selon vous, le papa laisse son enfant chez Mme Bufferand ?

07. Comment comprenez-vous le sens de noir dans la citations ci-dessous ?
« Il n'entendit plus très bien ce qu'on disait. Il faisait trop noir pour pouvoir écouter. Madame Bufferand parlait, parlait, d'une petite voix cassée, il l'entendait comme dans un rêve. »

08. Peut-on dire qu'il existe une relation entre le compte *Ce jour-là* et la nouvelle *Le silence de la mer* ? Si oui, laquelle ?

Cinquième exercice

01. D'après la lecture de la nouvelle *Le silence de la mer* et du conte *Ce jour-là*, bien comme après la séance du film *Le silence de la mer*, décrivez, de façon synthétique, les éléments qui n'ont pas été clairs, just à partir de la lecture et qui ont été éclaircis après l'exhibition du film ?

Avant le film	Après le film

02. Au récit et au film le « silence » est un élément bien présent. À partir des discussions en classe et de la vision du film, comment comprenez-vous cet élément et son fonctionnement dans l'œuvre ? Quelle est la relation avec le moment de la Seconde Guerre ?

03. « J'imaginai le voir paraître en civil et il était en uniforme ». (*Le silence de la mer*, ligne 105).



Observez qu'au film et au récit il y a un changement de comportement de Werner après la citation ci-dessus, et après la scène représentée par les images au dessus. Quel est le changement et pourquoi croyez-vous qu'il se passe ?

04. Au récit *Ce jour-là*, un autre élément est bien fort : le pot de géranium. Dans la scène, ci-dessous, il est mis à la fenêtre après l'arrivée de Jeanne chez quelqu'un. Peut-on dire qu'existe une relation entre cet élément et le silence ? Si oui, laquelle ?



05. Au Brésil, on a vécu un moment historique dans lequel le peuple devraient être muet à cause d'une répression. Savez-vous quel est ce moment ? Quelle relation pouvez-vous établir entre le moment vécu par les personnages du récit et du film ?

06. Connaissez-vous des jeunes qui ont vécu un type de mouvement ainsi comme le personnage de Jeanne ou une histoire pareille ? Que pensez-vous de ce type de mouvement ?

07. Actuellement, au Brésil, quelques jeunes ont voulu créer le parti politique *Nova Arena*. Savez-vous ce qu'il représente pour le peuple, sa valeur historique ? Que pensez-vous de sa création ? Est-il possible d'imaginer que devant une situation politique si forte, la jeunesse actuelle aurait le même type d'attitude que la jeunesse d'autrefois ?

Apêndice D – Atividades respondidas

ANEXOS

