



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

L'AMOUR, LA FANTASIA, DE ASSIA DJEBAR:
A LITERATURA EM AULA DE FLE COMO LUGAR DE
RESISTÊNCIA FEMININA

Maria Rennally Soares da Silva

Campina Grande, PB – 2017

Maria Rennally Soares da Silva

L'AMOUR, LA FANTASIA, DE ASSIA DJEBAR:
A LITERATURA EM AULA DE FLE COMO LUGAR DE
RESISTÊNCIA FEMININA

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. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586a

Silva, Maria Rennally Soares da.

L'amour, La fantasia, de Assia Djebar.; a literatura em aula de FLE como lugar de resistência feminina / Maria Rennally Soares da Silva. – Campina Grande, 2017.

140 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz".

Referências.

1. Assia Djebar.
2. *L'amour, La fantasia*.
3. Leitura Literária.
4. FLE.
5. Mulher Argelina. I. Barros, Marta Oliveira. II. Título.

CDU 82-1/9:811.133.1(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO – BANCA EXAMINADORA

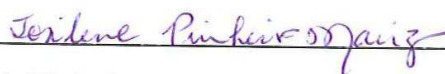
MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA

L'AMOUR, LA FANTASIA DE ASSIA DJEBAR: A LITERATURA EM SALA DE AULA
DE FLE COMO LUGAR DE RESISTÊNCIA FEMININA

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguagem e Ensino da Universidade
Federal de Campina Grande como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Linguagem e Ensino.

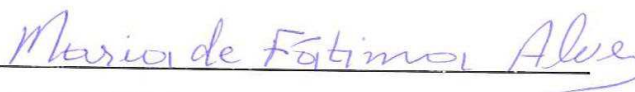
Aprovada em 26, de julho de 2017

Banca Examinadora



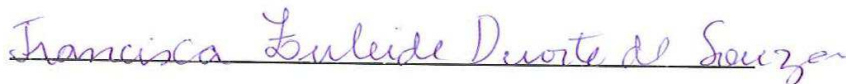
Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz

Orientadora



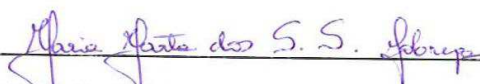
Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Alves-UFMG

Examinadora



Prof^a. Dr^a. Francisca Zuleide Duarte de Souza-UEPB

Examinadora



Prof^a. Dr^a. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega-UFMG

Examinadora

A Deus, autor de todas as coisas,
provedor de todos os dons.

À Maria Marcelina do Espírito Santo,
Mainha (*in memoriam*), mulher que me
criou, educou e amou, cuja história de vida
me inspira todos os dias a viver e a lutar.
Meu grande exemplo de vida.

À Maria José dos Santos Silva, Mãe,
Avó, Madrinha e guerreira. Mulher que me
ensinou a não baixar a cabeça; mulher que
me ensinou a caminhar pela fé. Mulher a
quem sou grata por todas as coisas,
especialmente por ter me acolhido no seio
de seu lar quando ainda nascitura. Gratidão,
Mamãe.

Agradecimentos

Sou imensamente grata a Deus, pois que tudo o que tenho e que sou é obra de suas benditas mãos. A Ele, sempre, meu louvor!

Do fundo do meu coração, agradeço à Maria Marcelina do Espírito Santo - minha Mainha (bisavó, *in memoriam*). Sua pedagogia do amor, sua doce voz e seu consolo constante forjaram meu caráter e meus valores. Ela me ensinou a amar e a viver. Saudades eternas.

À Maria José dos Santos Silva, mamãe-avó, que compreendeu minhas ausências e me deu suporte para prosseguir. A Elber Cardoso, Cleidneir Araújo, Marylane Cardoso, Mary Gláucia Cardoso, Willer Matheus, Wilner Emanuel, Caio Araújo e demais familiares que me apoiaram; ao meu avô Antônio Cardoso (*in memoriam*). Aos meus pais biológicos, Eraldo Cardoso, e Rosilva Sousa.

Ao meu esposo, Diego Ribeiro, que esteve ao meu lado em todos os instantes, feliz com minhas vitórias e sendo consolo nos momentos difíceis; sempre me instigando a pensar de forma cada vez mais crítica e ampla. Obrigada por toda força, carinho e apoio.

À minha professora, orientadora e amiga Josilene Pinheiro-Mariz, por todos os direcionamentos e conselhos. Por ter me motivado a caminhar com minhas próprias pernas e por não desistir de mim. Por todas as coisas que fez para o meu crescimento profissional e, sobretudo, humano, desde o primeiro instante em que nos conhecemos. Obrigada por ser “sal da terra e luz do mundo”! Nunca encontrarei palavras para dizer o quão grata sou pela sua presença em meus dias. Obrigada!

Aos sujeitos da pesquisa, que participaram da experiência de leitura literária, apesar dos desafios que se estabeleceram. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e ensino, bem como aqueles que estiveram presentes desde o início de meu caminho acadêmico na UFCG, especialmente ao Prof. Marco Antônio, Prof^a. Maria Angélica, Prof. Nyeberth, Prof^a Maria Santana e Prof^o. Marta Nóbrega. Aos professores

que fizeram parte da banca examinadora da qualificação e de defesa: Prof^a. Francisca Zuleide Duarte de Souza e Prof^a. Maria de Fátima Alves.

Aos meus amigos queridos, aqueles a quem chamo de irmãos: Jhuliane Evelyn Silva, Paula Sousa, Aline Cândido, Carlos Augusto, Regislane Azevedo, Ana Cláudia Sousa, Bruna Mayara, José Lucas Galdino e Lucas Geovani Queiroz pelo constante apoio e auxílio. Aos meus colegas de jornada durante esses dois anos de Mestrado, especialmente a Josimar, desejo-lhes muito sucesso!

Aos meus irmãos de caminhada religiosa, servos do Grupo de Oração Caminhando Pela Fé e demais irmãos da Renovação Carismática Católica, que torceram por mim, me apoiaram... que Deus os abençoe! Muito obrigada!

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, pela bolsa concedida.

A todos, os meus mais sinceros agradecimentos.

« (...) J'ai été envahie par un sentiment de fierté et d'effroi... De fierté, c'est évident car, lorsque l'une de nous prend la plume, l'emprisonnement se desserre, l'étreinte s'éloigne, les murs s'ouvrent, nous respirons, toutes, mieux ! Mais d'effroi aussi... car aussitôt surgit la question : l'oeuvre sera-t-elle à la hauteur ! Hors d'atteinte des appréciations paternalistes ou mièvres, méchantes ou excluantes »¹

Malika Mokeddem (2000).

¹Fui invadida por um sentimento de orgulho e de pavor... de orgulho, claro, pois, quando uma de nós põe a caneta em punho, o aprisionamento se afrouxa, a compressão se afasta, os muros se abrem, nós respiramos, todas, melhor! Mas de pavor também... pois tão logo surge a questão: a obra estará à altura! Longe de alcançar as apreciações paternalistas ou piegas, maldosas ou excludentes.

Esta e as demais traduções foram por nós realizadas, salvo menção contrária.

RESUMO

Muito se discute sobre a busca por caminhos didáticos que sejam eficazes no processo da aquisição das competências de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). Lago (2011) aponta que, nessa busca, é preciso considerar os fatores neurodidáticos envolvidos no ensino/aprendizagem de uma LE, dentre eles: a ansiedade, a autoestima e, sobretudo, a motivação, pois é ela que despertará, no aprendiz, o desejo de aprender. Movidos por essas inquietações, nesta pesquisa, apresentamos a experiência da leitura literária em aula de Francês como Língua Estrangeira (doravante FLE) como um caminho didático que pode favorecer a aprendizagem dessa língua e mobilizar os fatores neurodidáticos supracitados. Mas, como despertar nos aprendizes de FLE o gosto pela leitura literária? Optamos por abordar a temática da subalternização vivenciada pela mulher na sociedade argelina por ser uma situação presente tanto na antiguidade quanto na contemporaneidade, fazendo parte do contexto no qual o aprendiz está inserido. Assim, escolhemos levar o romance *L'amour, la Fantasia* (1985), da escritora argelina Assia Djebar, para a sala de aula de FLE. O enredo dessa narrativa trata do desejo do povo argelino de libertar-se do jugo do colonizador francês, que é paralelo ao desejo das mulheres de seu país de se libertarem de suas vidas enclausuradas (SOARES, 1990). Nele, a narradora da história vive um conflito com a sua própria identidade, pois o seu país condiciona as mulheres a uma cultura de silêncios (BRAHIMI, 2001). Como objetivo geral, buscamos verificar a sala de aula de FLE como um espaço relevante para propiciar a sensibilização à leitura literária através do romance *L'amour, la Fantasia*, considerando-a como um lugar oportuno para o desenvolvimento das competências linguístico-culturais na formação do pensamento crítico do aprendiz. Classificamos esta investigação como sendo uma pesquisa-ação (ENGEL, 2000) descritiva, de cunho qualitativo. Quanto ao método de análise literária, adotamos a corrente da sociocrítica concebida por Duchet (1971), tendo como objeto de estudo a obra *L'amour, la Fantasia*. O *corpus* foi constituído pelas respostas escritas dos participantes da pesquisa, expressas em atividades, aplicadas durante a intervenção. Tivemos como participantes um grupo de professores em formação, estudantes da graduação do curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa da Universidade Federal de Campina Grande, situados entre os níveis de aprendizagem A2/ B1, segundo a definição do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, 2001). Nosso prisma teórico está ancorado no direcionamento de Peytard (1982), que situa o texto literário como um laboratório da linguagem, bem como na noção de identidade-rizoma, presente na Poética da Relação, de Édouard Glissant (1990), relacionando-a a multiplicidade da subjetividade da mulher argelina. Acreditamos que, nesta experiência de imersão na leitura literária, o contato com a literatura argelina tornou-se uma via de ensino/aprendizagem do FLE, que levou os professores em formação a discutir sobre a condição de subalternização imposta à mulher argelina. A literatura se situa, portanto, como um lugar de resistência da mulher, que funciona como uma forma de sua voz se fazer ouvir.

Palavras-chave: Assia Djebar. *L'amour, la Fantasia*. Leitura literária. FLE. Mulher argelina.

RÉSUMÉ

De nombreux chercheurs discutent sur la quête par démarches didactiques qui soient efficaces dans le processus de l'acquisition des compétences d'apprentissage d'une Langue Étrangère (LE). Lago (2011) souligne que dans cette quête, il faut considérer les facteurs neurodidactiques impliqués dans l'enseignement/apprentissage d'une LE, parmi eux : l'anxiété, l'auto-estime et, surtout, la motivation, car c'est elle qui éveillera, chez l'apprenant, le désir d'apprendre. Inquiétés par ces préoccupations, dans cette recherche, nous présentons l'expérience de la lecture littéraire en classe de Français langue étrangère (FLE) comme un chemin didactique qui peut favoriser l'apprentissage de cette langue et de mobiliser les facteurs neurodidactiques mentionnés ci-dessus. Mais, comment éveiller chez les apprenants de FLE le plaisir pour la lecture littéraire ? Nous avons choisi d'aborder le sujet de la subalternisation des femmes dans la société algérienne car c'est une situation présente dans l'antiquité et aussi dans la contemporanéité, en faisant partie du contexte dans lequel l'apprenant est inséré. Ainsi, nous avons choisi d'aborder le roman *L'amour, la Fantasia* (1985) de l'écrivain algérien Assia Djebar, dans la salle de classe de FLE. L'intrigue de ce récit traite sur le désir du peuple algérien de se libérer des colonisateurs français, qui est parallèle au désir des femmes de son pays d'être libérées de leur vie cloîtrée (SOARES, 1990). Dans ce roman, la narratrice vit un conflit avec sa propre identité, car son pays conditionne les femmes à une culture de silences (BRAHIMI, 2001). L'objectif général de cette recherche est de vérifier la classe de FLE comme un espace pertinent pour la sensibilisation à la lecture littéraire à travers le roman *L'amour, la Fantasia*, considérant la littérature comme un lieu opportun pour le développement des compétences linguistico-culturelles dans la formation de la pensée critique de l'apprenant. Nous classifions cette investigation comme une recherche-action (ENGEL, 2000) de caractéristique descriptive et qualitative. Quant à la méthode d'analyse littéraire, nous avons adopté la sociocritique conçue par Duchet (1971), ayant comme objet d'étude l'œuvre *L'amour, la Fantasia*. Le corpus a été formé par les réponses écrites des participants, exprimées en activités qui ont été appliquées au cours de l'intervention. Les participants de notre recherche ont été un groupe d'enseignants en formation, étudiants du cours de Licence en Lettres Langue Portugaise et Langue Française de l'Université Fédérale à Campina Grande, situés entre les niveaux A2/B1, selon la définition du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001). Notre prisme théorique est ancré dans les études de Peytard (1982), qui situe le texte littéraire comme un laboratoire du langage, ainsi que sur la notion d'identité-rhizome, présente dans la Poétique de la Relation, d'Édouard Glissant (1990), en rapport avec la multiplicité de la subjectivité de la femme algérienne. Nous croyons que dans cette expérience d'immersion dans la lecture littéraire, le contact avec la littérature algérienne est devenu un moyen d'enseignement/apprentissage du FLE, qui a conduit les enseignants en formation à discuter sur la condition de subalternisation imposée à la femme algérienne. La littérature se situe, donc, comme un lieu de résistance de la femme, qui fonctionne comme une forme de sa voix se faire entendre.

Mots-clés : Assia Djebar. *L'amour, la Fantasia*. Lecture littéraire. FLE. Femme algérienne.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Figura ilustrativa de uma raiz do tipo rizoma.	p. 41
Figura 2	Regras de participação da enquete colaborativa.	p. 64
Figura 3	Imagem da capa do livro <i>L'amour, la Fantasia</i> (DJE BAR, 1985).	p. 70
Figura 4	Resposta de Flávio à questão 2.1, da terceira série de atividades.	p. 76
Figura 5	Resposta de Flávio à questão 5.2 b, da terceira série de atividades.	p. 78
Figura 6	Resposta de Joyce à questão 1.2b, da terceira série de atividades.	p. 79
Figura 7	Resposta de Joyce à questão 2.1b, da terceira série de atividades.	p. 81
Figura 8	Resposta de Marta à questão 6, da primeira série de atividades.	p. 82
Figura 9	Resposta de Marta à questão 11, da primeira série de atividades.	p. 83
Figura 10	Resposta de Mércia à questão 13, da primeira série de atividades.	p. 85
Figura 11	Resposta de Mércia à questão 5, da segunda série de atividades.	p. 86
Figura 12	Resposta de Flávio à questão 1, da terceira série de atividades.	p. 89
Figura 13	Resposta de Flávio à questão 6, da segunda série de atividades.	p. 90
Figura 14	Resposta de Helena à questão 9, da terceira série de atividades.	p. 92
Figura 15	Resposta de Joyce à questão 2.1, da terceira série de atividades.	p. 93
Figura 16	Resposta de Marta questão 1.2b, da terceira série de atividades.	p. 95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Citações literárias de Assia Djebar, utilizadas durante a intervenção.	p. 61
Tabela 2	Respostas dos participantes sobre a leitura do texto literário (questionário do perfil do aluno).	p. 67
Tabela 3	Respostas dos participantes sobre a leitura do texto francófono (questionário do perfil do aluno).	p. 68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

QECRL	Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas
FLE	Francês como Língua Estrangeira
TL	Texto Literário
LE	Língua Estrangeira

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
CAPÍTULO 1: LITERATURA AFRICANA EM AULA DE FLE	22
1.1 A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FLE	24
1.2 A LITERATURA COMO ESPAÇO DE SUBTERFÚGIO PARA A ARGÉLIA PÓS-COLONIAL	31
CAPÍTULO 2: A ESCRITA FEMININA NO MAGREBE: GRITOS QUE ECOAM	35
2.1 MULHERES DA ARGÉLIA PÓS-COLONIAL: ROMPENDO SILENCIAMENTOS	36
2.2 ASSIA DJEBAR: PORTA-VOZ DA MULHER ARGELINA	40
2.3 IDENTIDADE-RIZOMA: A RECONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE FEMININA	42
2.4 L'AMOUR, LA FANTASIA: AS VOZES DAS MULHERES ARGELINAS SE FAZEM OUVIR ...	51
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO: DA ARGÉLIA PARA A SALA DE AULA DE FLE.....	61
3.1 TIPOLOGIAS DA PESQUISA	62
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	64
3.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES	71
3.4 O ROMANCE L'AMOUR, LA FANTASIA (1985) E ASSIA DJEBAR	74
CAPÍTULO 4: RECONFIGURAÇÃO DA MULHER ARGELINA EM AULA DE FLE.....	77
4.1 GRITOS DE RESISTÊNCIA DA MULHER ARGELINA	79
4.2 MULHERES NÔMADES	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES.....	109
Apêndice 1- Tabela com o detalhamento das intervenções	109
Apêndice 2 – Termo de consentimento	112
Apêndice 3 - Quadro de meta de leitura entregue aos participantes.....	113
Apêndice 4 - Regras acerca do quizz utilizado nas intervenções.....	114
Apêndice 5 – Questionário acerca do perfil dos participantes	115
Apêndice 6 – Atividade inicial : Commentaire composé	117
Apêndice 7 - Primeira série de atividades.....	118

Apêndice 8 - Segunda série de atividades.....	121
Apêndice 9 - Terceira série de atividades.....	124
ANEXOS	133
Anexo A. Trecho do artigo de Isabele Gruca (2009).....	133
Anexo B – Breve biografia da escritora Assia Djebar	135
Anexo C - Citações de Assia Djebar utilizadas nas intervenções	137
Anexo D – Parecer consubstanciado do CEP	138

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto do ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras (doravante LE), o contato com a língua-alvo ocorre, muitas vezes, de modo um pouco distante da realidade do aluno ou do contexto dos locais de uso dessa língua por meio de situações de simulação que podem até chegar a se aproximar de situações reais de interação, mas que, na maior parte das vezes, se resumem a situações comunicativas distanciadas de interações reais. Dessa forma, mesmo que não o seja, a aprendizagem de LE corre o risco de tornar-se uma atividade enfadonha para o aprendiz. Diante disso, o professor de FLE depara-se com um grande desafio: como despertar o aprendiz para o gosto pela leitura literária?

Muito se discute sobre a busca de caminhos didáticos que possam ser eficazes e que propiciem ao aprendiz determinados progressos no processo da aquisição das competências de aprendizagem de uma LE. Nessa perspectiva, quais seriam esses caminhos didáticos ideais? Acreditamos que, quando se busca alcançar essas metas de ensino/aprendizagem, é preciso refletir sobre os diversos fatores de natureza neurodidática inerentes a esse processo, dentre os quais destacamos a ansiedade, a autoestima e, sobretudo, a motivação, pois é ela que despertará, no aprendiz, o desejo de aprender (LAGO, 2011).

Movidos por essas inquietações, apresentamos, nesta pesquisa, a experiência da leitura literária em aula de Francês como Língua Estrangeira (doravante FLE) como um caminho didático que favorece o processo de ensino/aprendizagem e mobiliza os fatores neurodidáticos supracitados. Buscamos, assim, realizar esta investigação para sensibilizar o aprendiz à leitura literária no contexto de ensino/aprendizagem do FLE, tendo como critério leituras que apresentem temáticas hodiernas e presentes no contexto em que o aprendiz está inserido.

Através dessas motivações, conforme revelado no título deste trabalho, consideramos a temática da subalternização vivenciada pela mulher nas sociedades

africanas, um tema antiquíssimo e contemporâneo concomitantemente, presente na humanidade desde sempre e não muito distante da realidade brasileira. Mais do que discutir essa temática, pretendemos situar a literatura como um lugar de resistência da mulher, que funciona como uma forma de sua voz se fazer ouvir: eis a relevância social do problema a ser investigado.

Em se tratando de motivações pessoais, poderíamos dizer que temos fortes razões para desejar trabalhar com esse tema. Primeiramente, pelo fato de termos encontrado muitas dificuldades de aprendizagem no início da graduação em Letras Língua Francesa, pois, àquela época, não possuíamos conhecimento prévio da língua-alvo. Logo, o ensino da literatura e a motivação para que os aprendizes iniciantes lessem uma obra literária com linguagem adaptada foram essenciais para que progredíssemos na aprendizagem da língua francesa. O texto literário foi uma motivação para que quiséssemos aprender a referida língua, no ímpeto de querer saber o que aconteceria nos capítulos seguintes de determinado enredo, além dos enriquecimentos culturais, léxicos e linguísticos que nos foram proporcionados, dentre outros benefícios advindos desta experiência.

Além disso, a temática escolhida tem sempre nos tocado de alguma forma. Por um lado, por perceber o discurso machista, sempre presente em nosso seio familiar, em conversas que ouvimos em pontos de ônibus, em praças. Por outro lado, por termos conhecido situações que privilegiaram pessoas em determinadas funções, por serem do sexo masculino, com a falsa suposição de que esse gênero seja superior ao feminino. Logo, acreditamos que esta pesquisa pode trazer importantes contribuições no sentido de proporcionar uma conscientização dos professores em formação a respeito desse problema, bem como sobre a importância da leitura literária em aula do FLE, solucionando a questão proposta: como fazer isso?

Desde a Antiguidade, a leitura literária é considerada uma experiência de aproximação do prazer. Para Aristóteles (1993), filósofo grego, a literatura pode ser

definida como a arte da palavra que imita a vida cujos frutos proporcionados ao leitor são o prazer e o conhecimento. O texto literário (doravante TL) apresenta determinadas especificidades que contribuem para que o ato da leitura viabilize a fruição a exemplo da sua organização linguística, que proporciona ambiguidades e plurissignificações. Ou seja, no ato da leitura, as estruturas linguísticas estimulam a capacidade imaginativa do leitor para o ato da (re)criação de significados (RANKE; MAGALHÃES, 2011).

Desse modo, a presença da literatura africana em aula de FLE em contexto brasileiro se faz relevante porque há muito em comum entre o Brasil e o continente africano. Do século XVI até meados do século XIX, o tráfico de africanos para o Brasil e a imposição do regime escravocrata predominavam no início do nosso processo de colonização (BOAHEN, 2010). Logo, a base da formação étnica da população brasileira deu-se através da miscigenação entre povos africanos (tanto da África subsaariana quanto da África Setentrional), indígenas e europeus. Tanto o nosso país quanto o referido continente passaram por um doloroso processo de colonização em que a cultura do colonizador lhes foi imposta. Por esse motivo, não é tão difícil encontrar, em nossas culturas brasileiras², traços de uma herança sociocultural africana. Ademais, é importante entrarmos em contato com as culturas africanas pela necessidade de conhecermos a nossa própria história, uma vez que a África faz parte de nós.

Para asseverar a importância e, diríamos até, a necessidade do ensino da literatura em sala de aula como uma maneira de resgatar essas raízes, evidenciamos a Lei Federal nº. 10.639, sancionada em 2003, que tornava obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas do Brasil, até o ano de 2016 (obrigatoriedade revogada após o início da presente pesquisa).

No contexto da colonização de países africanos temos a Argélia, cujo povo foi massacrado e explorado pela França. O povo argelino, que havia sido derrotado pelo seu

² Dizemos culturas, no plural, por considerar que a composição étnica do Brasil envolve uma ampla diversidade de raças, etnias, culturas e outros elementos. Em cada estado do país, por exemplo, podemos encontrar brasileiros com costumes, sotaques e modos de vida diferentes.

colonizador, encontrou, na expressão literária, uma forma de não silenciar diante da subordinação à qual foi submetido, a partir de escritores magrebinos que escreviam textos em língua francesa – que, por sua vez, representava a língua de ligação com o resto do mundo. Tal fato configurou-se num grito de socorro e em uma exposição de denúncias e de revoltas no período da conflituosa colonização desse povo.

Na sociedade árabe argelina, onde a predominância religiosa islâmica é propícia para negar à mulher um espaço de equidade, evidenciamos o fato de que algumas escritoras magrebinas puderam encontrar esse espaço na literatura para denunciar o processo de marginalização pelo qual passam, infelizmente, até os dias de hoje. Em virtude desse cenário, diversas obras da literatura magrebina escrita em língua francesa tratam da privação de espaços a que a mulher é condicionada, em meio a uma situação social que a discrimina e a põe à margem de toda a sociedade.

Destacamos que a escritora e também cineasta argelina Fatima Zohra Imalayène (1936-2015), tendo adotado o pseudônimo de Assia Djébar, realizou uma vasta obra que compreende desde romances, novelas, poemas, ensaios até peças de teatro e cinema, adotando como tema central de suas produções a emancipação feminina e a situação conflituosa da Argélia à época da colonização. Assia Djébar é tida como uma das mais influentes personalidades da literatura feminina do Magrebe, uma verdadeira porta-voz da mulher mediante o silêncio ao qual foi condicionada a mulher magrebina através da literatura.

Buscamos, então, refletir sobre o papel da literatura como um importante espaço para a voz da mulher árabe, considerando que essas reflexões podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico de aprendizes do FLE em sala de aula. Com um olhar mais voltado para um período no qual o Magrebe, região localizada ao norte da África, sofria com a colonização francesa, temos como objeto de estudo o romance intitulado *L'amour, la Fantasia*, da escritora e historiadora argelina Assia Djébar, uma vez que o

enxergamos como um verdadeiro exemplo da força da literatura enquanto um espaço propício para a resistência da mulher.

Para responder à pergunta norteadora desta pesquisa: Como o romance *L'amour, la Fantasia*, da escritora argelina Assia Djebar, pode favorecer o ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE)?, tivemos como objetivo geral: verificar a sala de aula de FLE como um espaço relevante para favorecer a sensibilização à leitura literária, através do romance *L'amour, la Fantasia*, da escritora argelina Assia Djebar, considerando-a como um lugar favorável para o desenvolvimento das competências linguístico-culturais na formação do pensamento crítico. Através dessa verificação, também buscamos atingir metas específicas, a saber: (1) refletir sobre a formação de leitores literários no contexto de ensino do FLE, a partir da leitura da referida obra literária, enfocando-se as contribuições que essa leitura pode oferecer ao aprendiz no processo de ensino/aprendizagem no contexto exolíngue; bem como (2) averiguar o ensino da literatura/ cultura africana (conforme Lei Federal 10.639) enquanto um espaço importante para trocas interculturais; além de (3) analisar o referido romance como representante da escrita feminina.

Classificamos esta investigação como sendo qualitativa quanto à abordagem do problema (SILVA; MENEZES, 2001); descritiva segundo os objetivos (GIL, 2008); uma *pesquisa-ação*, de acordo com os procedimentos técnicos adotados (ENGEL, 2000) e, quanto ao método de análise literária, adotamos a corrente da sociocrítica concebida por Duchet (1971). O *corpus* da pesquisa foi constituído pelas respostas escritas dos participantes, a partir de três séries de atividades, colhidas durante a execução dos procedimentos metodológicos de coleta. Tivemos como participantes da pesquisa um grupo de estudantes da graduação do curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), situados entre os níveis

aprendizagem A2/ B1, segundo a definição do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas³ (QECRL, 2001).

No primeiro capítulo, ressaltamos a importância de a leitura literária estar presente na aula de FLE, apontando literatura pós-colonial africana como um caminho para se discutir a resistência feminina no espaço da sala de aula. Em seguida, no segundo capítulo, refletimos sobre a escrita feminina no Magrebe, como *gritos que ecoam* e que permitem que a voz da mulher árabe se faça ouvir além-fronteiras. Situamos, então, a narrativa mencionada como um lugar no qual se refaz a subjetividade da mulher árabe, a partir da noção de identidade-rizoma, trazida por Glissant (1990) para o âmbito da literatura.

No terceiro capítulo, de cunho metodológico, visamos descrever os caminhos trilhados para desenvolvermos reflexões sobre a mulher argelina para a sala de aula de FLE, apresentando os procedimentos técnicos, como se deu a coleta de dados e quais são as categorias de análise, definidas a partir da observação dos dados gerados. Por fim, no quarto e último capítulo, de cunho analítico, inserimos a visão dos participantes da pesquisa sobre o romance lido, segundo o que foi observado nos dados coletados. Assim, chegamos a duas categorias de análise: a) gritos de resistência e b) mulheres nômades.

Ademais, compreendemos a literatura argelina de escrita feminina como um elemento imprescindível no processo de ensino/aprendizagem da língua francesa no contexto exólingue brasileiro, por poder fomentar discussões que estimulem a visão crítica de alteridade nos aprendizes, além da aquisição de competências linguístico-culturais em aula de FLE.

³ O nível acima citado refere-se ao grau de aprendizagem “A2” definido pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECRL), como aquele em que o aprendiz: “É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, meio envolvente, trabalho). [...]” (2001).

CAPÍTULO 1: LITERATURA AFRICANA EM AULA DE FLE

« - Tu vois, j'écris, et ce n'est pas « pour le mal », pour « l'indécent » ! Seulement pour dire que j'existe et en palpiter ! Écrire, n'est-ce pas « me » dire? » (DJE BAR, 1985, p. 34).⁴

⁴ Tradução: “Sabe, escrevo e não é ‘para o mal’, para ‘o indecente’! Apenas para dizer que existo e fazer isso palpitar! Escrever não é ‘me dizer’?” (DJE BAR, 1985, p. 34).

Escrever para dizer-se, escrever para compreender-se. O registro escrito da linguagem pode nos dar o privilégio de transmitir nossas ideias e pensamentos para outrem; e/ou, até mesmo, para a posteridade. A língua se materializa e nos possibilita incontáveis vivências; uma delas, é a possibilidade de narrar histórias, sejam elas reais ou fictícias. Ao contar e ao ouvir histórias, involuntariamente começamos a compreender quem somos, nos descobrindo protagonistas do nosso próprio enredo. Assim, escrevemos para existir.

Há quem diga que, na construção da nossa própria história, é possível a escolha de apenas um caminho, uma só via, uma forma única de ver as coisas. Alguns preferem tomar como regra a separação entre o ensino de língua e o de literatura alegando serem coisas distintas. Porém, nesta pesquisa, acreditamos que os rios podem confluír, podem se encontrar; suas águas podem se misturar. A língua pode materializar-se sob o prisma literário; a literatura materializa-se por meio da língua.

Neste capítulo inicial, sugerimos a confluência dos rios mencionados. Situamos a leitura literária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras como um meio de fruição, e, também, discutimos sobre as literaturas africanas como uma vertente que aproxima e desperta o aprendiz da contemporaneidade para o desenvolvimento das competências linguístico-culturais na formação do pensamento crítico.

Aqui, a leitura literária é apresentada como um caminho favorável ao ensino/aprendizagem do FLE, tendo como respaldo algumas aproximações entre a realidade do continente africano e a do Brasil. Na segunda seção, vemos como a literatura se constituiu em um espaço de subterfúgio para o povo africano à época da colonização; um lugar para “se dizer” (DJE BAR, 1985, p. 34).

1.1 A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FLE

Para melhor situar o papel da leitura literária no ensino do FLE é preciso observar quais as contribuições trazidas por essa prática. Para tanto, levamos em consideração a forma como ela conduz o aprendiz a apropriar-se de competências linguísticas através da experiência estética de construção de significados no ato da leitura de um texto literário.

Quando lemos um texto literário, diversas reações podem ser, em nós, evocadas. Podemos nos identificar, ou não, com determinado poema; chorar ao ler fatos trágicos narrados em um romance; gargalhar com acontecimentos cômicos em peças teatrais ou, até mesmo, sentir antipatia em relação ao comportamento de determinada personagem de uma novela, julgando-a insensata, dentre diversas outras possíveis reações.

Concordamos, pois, com Candido (2004) quando situa a prática da leitura literária como sendo tanto um direito quanto uma necessidade do leitor, para que este possa (re)organizar-se interiormente a partir da coerência das palavras apresentadas no TL. Desse modo, a leitura literária pode possibilitar que o aprendiz organize em sua mente tanto os fatos de determinada narrativa, aliando-os aos seus conhecimentos de mundo, quanto novas informações linguísticas que ele apreende na aula de LE através da leitura, fazendo uso da competência comunicativa, que consiste na capacidade de articular conhecimentos de língua e de mundo em interação, para se situar socialmente em uma língua (ALMEIDA FILHO, 2008).

O QECRL (2001) define três vertentes presentes na competência comunicativa, a saber: a vertente linguística, que abrange conhecimentos e capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas; a vertente sociolinguística, que aponta as condições socioculturais do uso da língua e, a vertente pragmática, que considera o domínio do discurso, da coesão e da coerência nos textos produzidos pelo aprendiz da língua-alvo.

Portanto, consideramos a leitura literária uma prática de significativa relevância no âmbito da didática de línguas por ser um fator que estimula a imaginação, amplia a

sensibilidade estética do leitor e contribui para a formação do ser humano enquanto cidadão, além de motivá-lo no percurso da aprendizagem de uma língua que lhe é estrangeira, despertando-lhe para os aspectos culturais e comunicativos inerentes à linguagem.

Nesse percurso, é importante saber qual concepção de língua adotar, para tomar como ponto de partida no momento de definir metodologias de ensino a serem utilizadas durante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Desse modo, três formas de se conceber a linguagem permeiam a história dos estudos linguísticos: a tradicionalista, que enxerga a língua enquanto um meio de representação do pensamento; a estruturalista, que concebe a língua como um mero instrumento de comunicação, sendo um conjunto de signos que se combinam para transmitir uma mensagem entre um emissor e um receptor (TRAVAGLIA, 2007) e, ainda, a concepção sociointeracionista da linguagem, que a compreende como um construto social e dialógico, inserido dentro da noção de interação entre os indivíduos (BAKHTIN, 2000).

A primeira concepção apresentada limita a língua a um sistema de normas fechado, abstrato, um ato individual que não é afetado pelo outro e muito menos pelas circunstâncias do meio social. Quanto à segunda concepção, se faz necessário que o emissor e o receptor dominem o mesmo código para que haja comunicação. Além disso, privilegia-se a forma e as relações que constituem o seu sistema, em detrimento da significação e dos elementos extralinguísticos.

Assim, adotamos a concepção sociointeracionista, por consideramos que o crescimento cognitivo se dá através de um contexto social que influencia diretamente os processos de aprendizagem (VYGOTSKY, 2002). Neste caso, o que influenciaria o processo de aprendizagem do FLE seria a leitura literária que, por se tratar de uma experiência estética e de um fenômeno complexo, de ordem cognitiva (BARTHES 2008), seria um elemento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem da língua

francesa, sobretudo por envolver e fomentar os aspectos imaginativos e intelectuais do aprendiz.

Para Peytard (1982), a literatura pode e deve estar presente na aula de língua, uma vez que considera o TL como uma espécie de laboratório da linguagem, um lugar onde a linguagem é, naturalmente, trabalhada e desenvolvida. Roman Jakobson (1896-1982) também colaborou para a confluência dos rios da língua e da literatura, ao introduzir a noção da função poética da linguagem nos estudos linguísticos. Ele definiu seis funções presentes no processo comunicativo que podem atuar em conjunto, mas de formas singulares, por estarem direcionadas para diferentes aspectos da comunicação, a saber: a função referencial (voltada para o contexto), a função emotiva (voltada para o emissor), a função poética (centrada na mensagem), a função conotativa (referente ao receptor), a função fática (voltada para o contato) e a função metalinguística (centrada no código utilizado na comunicação) (JAKOBSON, 2015).

Assim, a função poética viabiliza a emissão de uma mensagem de modo que forma e conteúdo se arranjam e provocam o prazer estético através de efeitos sonoros, rítmicos e de figuras de linguagem; o traço dominante da mensagem é a função poética, que se torna, então, o enfoque do trabalho artístico realizado na língua.

Desse modo, deu-se início, cientificamente, à confluência dos dois rios: língua e literatura que, por natureza, nunca estiveram separados. Ademais, na prática discursiva, o TL é capaz de legitimar novas significações culturais e ideológicas (SÉOUD, 1997) na medida em que pode fomentar discussões em sala de aula a respeito de situações problemáticas, levando os aprendizes à construção de uma consciência crítica e politicamente consciente.

Roland Barthes (1915-1980), em sua obra *O prazer do texto* (2008) desenvolve uma indispensável percepção sobre o prazer no processo de leitura, a qual abrange reflexões sobre as noções de prazer e de fruição que o leitor pode provar ao entrar em contato com o texto literário. Para ele, três nuances permeiam o processo de leitura. A

primeira diz respeito à dificuldade de se impor um critério geral para determinar quais textos geram o prazer da leitura, pois uma leitura que gratifica determinado leitor pode não ser tão significativa para outro.

A segunda nuance reside na resistência cultural à noção de prazer, uma vez que essa é censurada tanto pelo senso comum, quanto pelo meio filosófico. Tal resistência gera um entrave quanto à abertura do leitor ao desejo de gratificação imediata – como é conceituado o prazer pela psicanálise –, mediante a leitura do texto literário. Quanto à terceira, consiste na dicotomia presente no conceito de prazer, definidas pelos estudos psicanalíticos a partir da oposição entre prazer e fruição.

Assim, Barthes (2008) estabelece a noção de textos de prazer como aqueles que proporcionam ao leitor o sentimento de euforia, de preenchimento, cuja leitura consiste em uma prática confortável de estar diante de um texto que provém de sua cultura. Quanto à fruição, consiste em um processo que coloca o leitor em um estado de perda, de desestabilidade, que o desconforta e o deixa em crise, o abala, o pluraliza.

As rupturas causadas pela fruição acontecem dado o caráter plurissignificativo do texto literário. Assim, o leitor é levado a completar os espaços vazios criados pelo autor e a dar significados para a obra com a qual está em contato. Apesar de delinear tal dicotomia, Barthes (2008) assegura que não pretende estabelecer limites que determinem quais são os textos de prazer e quais são os textos de fruição, pois isso pode variar conforme a experiência estética do leitor.

Então, perguntamos: até que ponto a literatura, de modo geral, pode proporcionar ao leitor uma sensação de conforto, de satisfação, de contentamento? É possível dizer que todo processo de leitura do texto literário proporciona ao leitor o sentimento de deleite e de euforia? A maior parte das obras da escritora magrebinha Assia Djebar, (1936-2015) bem como de outras escritoras magrebins tratam de temas em torno das guerras da invasão francesa em países árabes, do exílio, da imigração, da subalternização da mulher, dentre

outros. Até que ponto a leitura de romances que abordam esses temas se constituem em textos de que provocam o contentamento, o conforto, e a euforia?

A fruição, segundo Barthes (2008), causa no leitor o rompimento com estruturas pré-determinadas pela cultura, estimulando o pensamento crítico e auxiliando o leitor a enxergar as plurissignificações presentes no texto literário. Ela acontece no momento em que o texto literário provoca no leitor uma crise que o leva a fazer questionamentos, a perder suas certezas e adquirir rompimentos, rupturas.

Deste modo, é impossível dizer que o processo de fruição na leitura literária seja algo simples e tão facilmente direcionável e/ou alcançável. O prazer do texto literário não é aquele dito para o deleite do leitor (caso seja, é apenas um desejo de contentamento) mas, sim, é aquele caracterizado pela dor. Um prazer doloroso, que torna o processo cognitivo de construção de significados algo complexo que pode proporcionar perdas, rompimentos, sofrimentos, cortes. Ler literatura é sentir dor: sofrer para interpretar; sofrer para avançar às próximas páginas; sofrer para vivenciar situações diversas com as personagens; sofrer para desenvolver um senso crítico diante daquilo que se lê – isto para aqueles que experimentam o processo de fruição literária.

Em se tratando de um texto literário em língua estrangeira, podemos dizer que esse “sofrimento” se duplica, pois, o aprendiz tem de decifrar, para além da linguagem literária, a linguística. Porém, mesmo sendo um processo doloroso, a leitura literária constitui-se como um caminho favorável ao ensino/aprendizagem de uma LE. Destacamos, assim, a importância de abordar a leitura literária dentro do contexto da formação inicial de professores de FLE como uma forma de fomentar, principalmente, o pensamento crítico e a problematização dos discursos homogêneos que não cedem espaço às diferenças. Acreditamos que as rupturas e os cortes de que fala Barthes (2008) devem estar presentes na aula de FLE.

Olhando para o contexto do ensino/aprendizagem da língua francesa, o lugar-comum nos leva a lembrar da França como modelo cultural para a aprendizagem dessa

LE. Porém, a existência da Organização Internacional da Francofonia (OIF) (2014) atestamos o fato de que não é apenas no Hexágono onde se utiliza a língua francesa. Essa língua é falada em diversas outras regiões, em todos os continentes do globo, especialmente no continente africano, onde o índice de países que utilizam a língua francesa é bastante elevado, tendo em vista que muitos deles foram colonizados pelo Império colonial Francês entre os séculos XVI e XX (BOAHEN, 2010).

Assim, considerando que cerca de 20 países na África utilizam o francês como língua oficial, segunda língua ou como LE, o que compõe cerca de 42% dos falantes francófonos (OIF, 2014), esse continente apresenta uma estimativa muito próxima daquela do continente europeu, com 47% de falantes. Assim, outra vez nos deparamos com a confluência dos rios: ensino/aprendizagem de língua francesa e culturas africanas em sala de aula.

No contexto brasileiro do ensino do FLE, parece-nos propício o retorno às origens étnico-culturais, uma vez que a população brasileira foi composta majoritariamente por povos africanos e, conseqüentemente, por sua cultura. Diante de tal fato, constatamos que as práticas, ideologias e valores dos africanos trazidos para o Brasil no período colonial e imperial fizeram morada no território brasileiro e constituem a nossa herança sociocultural africana. Assim, a base da formação étnica da população brasileira se deu a partir da miscigenação entre povos africanos, indígenas e europeus.

Além dessa influência direta da cultura africana na formação cultural, populacional e linguística brasileira, os países do continente africano e o Brasil também se assemelham no que diz respeito ao processo de colonização pelo qual passaram: ambos foram subordinados à imposição da cultura do seu colonizador.

O continente africano é dividido em duas grandes regiões: África do Sul (Subsaariana), cuja população é majoritariamente negra e, a África do Norte (Saariana), cuja população é de origem árabe. Contudo, histórica e socialmente falando, o termo 'África' é diretamente associado ao negro. Enxergamos, pois, uma espécie de

‘negrocentrismo’ que desconsidera as diversas populações e culturas africanas que não têm fenótipos negros. Desse modo, estereotipam a África como um continente de um só povo. Além disso, há diversos tipos de fenótipos negros e, muitos deles não são originários da África, a exemplo dos povos da Malanésia e também os da Papua Nova Guiné, regiões da Oceania cuja população é majoritariamente negra e é etnicamente mais próxima dos chineses do que dos congolese, por exemplo (SOUZA, 2014).

Ademais, as notícias veiculadas no meio midiático mantêm uma espécie de filtro que separa os informes referentes a essas duas regiões (MANTECÓN, 2015). Logo, é exibida, por um lado, a imagem estereotipada de uma África que consiste apenas na região situada ao Sul do Grande Deserto, cujos países seriam todos subdesenvolvidos, com crianças famintas e com uma população unicamente negra; enquanto por outro lado, na região norte figuraria, apenas, a imagem de radicalistas islâmicos e de terroristas cuja cor de pele é “branca”. Esses estereótipos completamente equivocados são reforçados pela mídia e, enquanto isso, a verdadeira diversidade cultural africana nunca é mostrada, estudada e/ou discutida.

Essa divisão do referido continente, presente em um consciente coletivo em todo o planeta, -a respeito dos diversos povos africanos- apenas reforça as rivalidades étnicas, disputas territoriais e segregações raciais entre as regiões Norte e Sul. Logo, os norte-africanos se sentem muito mais árabes do que propriamente africanos.

Devido à miscigenação étnica da população brasileira, há muito da África do Norte em nossas culturas brasileiras, especialmente quando, olhando para a nossa história, vemos que, devido a problemas socioeconômicos e religiosos, muitos imigrantes asiáticos e norte-africanos vieram para o Brasil. Dados do IBGE mostram que 5.400 árabes aportaram no Brasil entre 1871 e 1900; até 1920 havia cerca de 58.000 imigrantes árabes em nosso país (MOTT, 2000).

Portanto, acreditamos que o resgate da cultura africana seja favorável para o ensino/aprendizagem da língua francesa em contexto brasileiro. Ao promover o contato do

aprendiz de FLE com o texto literário oriundo do continente africano, será estabelecida uma espécie de resgate de nossas raízes e marcas identitárias (ROLON, 2011). Além disso, se esse contato estiver relacionado a textos provenientes de países francófonos, com características histórico-geográficas semelhantes às do nosso país, acreditamos que esse seja um caminho eficaz (PINHEIRO-MARIZ; BLONDEAU, 2012) para se chegar a uma didática que promova a reflexão e a quebra de paradigmas, dentro da sala de aula do FLE, além, certamente, da aquisição das competências de aprendizagem da língua-alvo.

É, portanto, importante destacar que esse caminho eficaz pode estar no que se estuda sobre a literatura africana no nosso país, uma vez que mesmo quando se pensa nas literaturas daquele continente, quase nunca os países situados ao norte do continente são contemplados. Tal fato ratifica a necessidade de um estudo mais atento das culturas presentes no continente e, por essa razão, entendemos que é indispensável que o nosso estudante, - de FLE no Brasil, - tenha acesso às diversas Áfricas presentes naquele bloco continental e para isso, então, enfocamos a Argélia como esse caminho que pode dar maior abertura de horizontes para o estudante da língua francesa.

1.2 A LITERATURA COMO ESPAÇO DE SUBTERFÚGIO PARA A ARGÉLIA PÓS-COLONIAL

Durante muito tempo, diversas sociedades africanas foram condicionadas ao jugo da colonização, situação que ocasionou a ocultação das identidades desses povos devido à imposição das culturas dominantes. Esse processo deixou vestígios dolorosos para os povos africanos, que perduram até hoje, a exemplo dos estereótipos raciais, geradores de desrezos e de incompreensões.

O continente africano possui uma média de trinta milhões de quilômetros quadrados e teve a sua realidade “retalhada, subjugada e efetivamente ocupada pelas nações industrializadas da Europa” (UZOIGWE, 2010, p. 3). O período de 1880 a 1935 abarcou o cenário da conquista, ocupação e instauração do sistema colonial na África. Até

1880, 80% do território africano era governado por seus próprios reis, rainhas, chefes de clã. Porém, nos 30 anos seguintes, viu-se uma mudança radical nesse quadro e, em 1914, a África inteira estava sob a dominação de potências europeias e dividida em colônias, conforme a divisão estabelecida pelos colonizadores europeus.

No final do século XIX, a região do Magrebe tornou-se o terreno de caça do império francês que, de modo cruel e violento, colonizou os povos dessa região, impondo, assim, a sua cultura e a língua francesa como idioma oficial do local. A partir disso, tanto o sistema educacional quanto o administrativo passaram a ser mediados por essa língua. Logo, a língua do colonizador tornou-se o símbolo da despersonalização cultural do povo da região do Magrebe (SOARES, 1990). Finalmente, em 1935, diversos movimentos nacionalistas, reivindicando independência, conseguiram, aos poucos, a liberdade de alguns países africanos do jugo e poderio europeu (BOAHEN, 2010).

Em meados dos anos 1970, o conceito de pós-colonialismo adquiriu consistência teórica, a partir da publicação dos livros *Orientalism*, de Edward Said e *The empires writes back: theory and practice in post-colonial literatures*, de Ashcroft (1989). Segundo esses estudos, o pós-colonialismo designa um conjunto de teorias que analisa os efeitos filosóficos, políticos e artísticos causados pela colonização, tendo como função descrever a cultura influenciada pelo imperialismo desde o princípio dos processos coloniais, até a contemporaneidade.

Ashcroft (et al., 1991) chama de literatura pós-colonial, toda obra nascida das mãos de povos que passaram pela experiência de colonização, sob o domínio de potências europeias entre o século XV e XX, demarcando as tensões estabelecidas entre esses povos e o monopólio imperialista. Assim, o povo argelino encontrou, na prática da escrita literária, uma maneira de falar, de expressar a sua dor, as suas revoltas, as suas tristezas, as suas alegrias, os seus sonhos, mediante a situação de subalternização, tanto com relação aos povos indígenas, quanto com relação à situação da mulher argelina. A

literatura constituiu-se, portanto, como um espaço de subterfúgio para esse povo que estava passando por um doloroso processo de colonização (COMBE, 2010).

Essa escrita adentra na definição de Ashcroft (1991) sobre a crítica pós-colonialista, como uma abordagem para se compreender as influências do colonialismo, desenvolvendo questionamentos sobre as relações entre a cultura colonizada e o imperialismo, mediante a dita descolonização.

Prefigurando um espaço de contestação e de denúncias, o romance *L'amour, la Fantasia* (1985) é classificado por Chih (2014), Benalil (2004), Gafaiti (1999) e por Najiba (1995) como uma obra autobiográfica. Contudo, as nuances autobiográficas tornam-se difíceis de ser enxergadas, porque, mesmo com a presença de situações particulares de sua vida pessoal, a autora imerge esses elementos em situações fictícias, apropriando-se e revivendo histórias de personagens femininas diversas, transitando entre o contexto do passado colonial e o do momento presente pós independência política.

Evocando histórias vividas por suas ancestrais, Assia Djebar narra a sua nação (BHABHA, 2005), ressuscitando, através da escrita, muitas mulheres que foram privadas de dizer que existiam, privadas de concretizar seus sonhos, seus desejos, tal como a Argélia também foi privada desta liberdade diante da colonização francesa.

Desse modo, a ficção torna-se um elemento muito mais forte do que os registros autobiográficos nesse romance, uma vez que a autora toma para si as histórias que narra, transmitidas por gerações através da tradição oral, testemunhadas por anciãos das diversas tribos de seu país, para compor o todo de sua obra. Inclusive, na própria narrativa, a narradora diz que a autobiografia escrita na língua do outro constitui-se como uma ficção e, ainda, chama o romance de “ficção; minha ficção” (DJEJAR, 1985, p. 142).

Para o especialista no gênero autobiográfico Philippe Lejeune (2008), a autobiografia consiste em uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14). Esse gênero apresenta a personalidade

do autor com um aspecto confessional e não possui o elemento do segredo, que prende o leitor à narrativa.

Logo, observamos que *L'amour, la Fantasia* não se caracteriza por essa definição de autobiografia. A tese defendida por Regaieg (1999) é a de que esse romance constitui uma tentativa de escrita autobiográfica que chegou a fracassar. E esse fracasso se deu pelo fato de ter sido escrito em língua francesa – língua que lhe recorda, de imediato, da “história sangrenta da Argélia” (REGAIEG, 1999, p. 1).

Para essa estudiosa tunisiana, o projeto autobiográfico de Assia Djebar não consegue manter os pactos autobiográficos mencionados por Lejeune (2008), visto que encontramos uma narradora anônima que utiliza apenas uma dezena de páginas para mencionar situações de sua vida pessoal, enquanto a sua “escrita de si” se transforma em “escrita-ferida” (REGAIEG, 1999, p. 2). A escrita autobiográfica é, pois, minada pela quase onipresença da história da Argélia e esse é um exemplo incontestável da forma como a literatura se caracteriza como um lugar de subterfúgio para os povos argelinos mediante a opressão colonizadora.

CAPÍTULO 2: A ESCRITA FEMININA NO MAGREBE: GRITOS QUE ECOAM

« Écrire en langue étrangère, hors de l'oralité des deux langues de ma région natale — le berbère des montagnes du Dahra et l'arabe de ma ville—, écrire m'a ramené aux cris des femmes sourdement révoltées de mon enfance, à ma seule origine. Écrire ne tue pas la voix, mais la réveille, surtout pour ressusciter tant de sœurs disparues. »⁵ (DJE BAR 1995, p. 285).

⁵ Tradução: Escrever em língua estrangeira, fora da oralidade das duas línguas da minha região natal – o berbere das montanhas do Dahra e o árabe da minha cidade -, me levou aos gritos das mulheres surdamente revoltadas de minha infância, à minha única origem. Escrever não mata a voz, mas a desperta, sobretudo para ressuscitar muitas irmãs desaparecidas. (DJE BAR 1995, p. 285).

Ressuscitar irmãs desaparecidas: aquelas que não eram notadas, que mantinham seus rostos escondidos por baixo de véus, por detrás de muros, por detrás das ordens de seus maridos e/ou de seus irmãos. Aquelas que sofriam punições, muitas vezes públicas, por expressarem suas vontades próprias. Aquelas que foram subalternizadas e silenciadas.

Em seu romance, Assia Djebar ressuscita esta mulher que, desde a antiguidade, é submetida a bárbaros atos de violência. Em Bangladesh, por exemplo, mulheres são atacadas com jatos de ácido no rosto; normalmente, as vítimas são aquelas que se recusam a submeter-se a casamentos arranjados, à clausura ou a investidas sexuais da parte de seus maridos ou pais. No Afeganistão, a mulher que se recusa a vestir uma burca é apedrejada em praça pública. Em vários países africanos, mais de 2 milhões de mulheres jovens e adultas sofrem mutilações genitais (ESPINOLA, 2000).

Neste capítulo, discorremos sobre diversas situações de subalternização vivenciadas pela mulher argelina e a forma como essa mulher duplamente colonizada toma a literatura como um caminho para fazer ecoar a sua voz. Dessa maneira, os gritos de revolta de milhares de ancestrais, começam a se fazer ouvir. Assim, fazemos ressuscitar a mulher argelina.

2.1 MULHERES DA ARGÉLIA PÓS-COLONIAL: ROMPENDO SILENCIAMENTOS

Hall (2011) caracteriza o pós-colonialismo como uma “mudança nas relações globais, que marca a transição da era dos impérios para o momento da pós-independência ou da pós-descolonização” (HALL, 2011, p. 101). Dessa forma, esse conceito propõe a ultrapassagem da história única da colonização, para que não se viva exclusivamente imerso em uma assimilação da tomada colonial de outrora. Numa vertente literária, o pós-colonialismo materializa características na escolha dos temas: o exilo, a imigração, o

nomadismo, a aculturação, a diversidade, a diferença cultural, o hibridismo, a situação das mulheres na cultura muçulmana, dentre outros (COMBE, 2010).

Essas temáticas remetem à fala de Fanon (2008), quando nos faz refletir que as formas de exploração e subalternização são idênticas e têm em comum o mesmo objeto, o ser humano. Os romances da literatura pós-colonial apresentam cunho realista, carregados de emoção e de esperança, mostrando, assim, a resistência desses povos aos vestígios deixados pelo colonialismo europeu.

Um dos temas presentes na literatura pós-colonial que, por ser hodierno e tão urgente, necessita ser discutido, é a situação das mulheres no contexto supramencionado. Para Alonso (2004), relacionar os textos de mulheres à luz da teoria pós-colonial e da teoria feminista leva a perceber algumas similitudes entre esses dois âmbitos, a começar pela analogia estabelecida entre a situação marginal ou subordinada da mulher e a do povo colonizado. Além disso, ambas as teorias em questão visam dar voz àqueles e àquelas que ficaram na invisibilidade, desconstruindo o peso das autoridades canônicas e o combate entre o masculino-ocidental.

Para a autora, a teoria pós-colonial e a teoria feminista têm como objetivo transformar a condição do colonizado e/ou da mulher de simples “objeto” ao status de “sujeito”. Diante do conjunto cultural árabe-muçulmano do Magrebe, a maioria dos povos que habitam essas regiões tem como ideologia e preceito de vida o Islamismo, que consiste em um sistema religioso monoteísta, fundamentado nos ensinamentos de Maomé (FRANCISCO, 2012). Como acontece em determinadas civilizações, a religião exerce grande influência sobre os poderes políticos e sobre a organização social do povo árabe.

Nos primeiros três séculos que deram início ao Islamismo, estava em vigor o *ljitihâd*: um método de interpretação dos textos sagrados, elaborado pelos primeiros sábios e teólogos do Islã que propunham o bem comum e a igualdade de gênero. Porém, no século precedente, mediante a suspensão do *ljitihâd*, as mulheres foram as principais afetadas, uma vez que tal fato ocasionou a prática de leis e costumes desfavoráveis à

emancipação das mulheres e favorável à sua marginalização e condição subalternizada com relação ao homem, situação que vem se prolongando até os dias atuais (HAJJAMI, 2008).

A *IV Conferência da Mulher*, em Pequim, 1995, reconheceu que:

[...] as mulheres são vítimas de preconceitos, crimes, espoliação dos direitos enquanto pessoa e sempre atacadas na sua dignidade. Golpeadas, mutiladas, violadas, sequestradas e aterrorizadas: as histórias percorrem todo o globo terrestre: “violência, assalto doméstico, prostituição forçada, abuso sexual de crianças, assédio nos locais de trabalho. Estas e outras formas de violência contra as mulheres cruzaram as fronteiras culturais, religiosas e regionais” disse o secretário geral da ONU, Kofi Annan (SPINOLA, 2000).

Nos documentos que dizem respeito aos Direitos Humanos, em códigos, leis e normas vemos que a mulher deve ser tratada de maneira igual ao homem no que se refere à dignidade e à liberdade. Porém, na prática, esses direitos são violados e o que se vê são atos de violência não justificada, declarada ou velada, que nega à mulher o direito de ser. No mundo árabe, leis modernas reservam às mulheres um status inferior ao dos homens (ACHOUR, 2011).

Na Argélia, as mulheres compõem apenas 15% da população economicamente ativa, mesmo diante de estudos comprovando que elas estão mais qualificadas para o mercado de trabalho argelino do que os homens porque “mais da metade das mulheres em atividade remunerada são titulares de, ao menos, o diploma de estudos secundários, contra apenas um quinto dos homens.” (ACHOUR, 2011, p. 36).

Todas essas reflexões situam o lugar da mulher dentro desse contexto pós-colonial, no qual a proposta ideológica e discursiva é a de deixar para trás o pensamento colonialista e construir uma nova história, autônoma, independente e livre de imagens e construções culturais de supremacia da cultura do colonizador. Assim, faz-se necessário mudar o quadro em que se encontram as mulheres na sociedade contemporânea, especialmente no que diz respeito às sociedades africanas magrebina. As mulheres têm voz, têm o direito de se fazer ouvir e, assim, de resistir ao silenciamento e ao sofrimento que lhes foi (e ainda é) imposto durante anos.

Nesse contexto, voltamo-nos para a escritora e também cineasta argelina Assia Djébar, que escreveu desde romances, novelas, poemas, ensaios até peças de teatro e cinema, tendo como temas centrais de suas produções a emancipação feminina e a situação conflituosa da Argélia na época da colonização. Djébar é tida como uma das mais influentes personalidades da literatura feminina do Magrebe, uma verdadeira porta-voz da mulher através da literatura, em face do silêncio a que foi condicionada.

No período pós emancipação política da Argélia, diversas obras literárias magrebina tratam da problemática do lugar outorgado à mulher em meio a uma situação social que a discrimina e a põe à margem nas sociedades africanas. Dentre as muitas escritoras magrebina de língua francesa que expressaram com afinco, em suas obras, as suas revoltas mediante o contexto de luta contra os vestígios da colonização e da afirmação de identidades culturais próprias, situadas no âmbito da literatura pós-colonial, citamos Malika Mokedden, médica por formação que, em 1985, deixou a medicina para se dedicar à literatura. Jamais deixou de lutar para que as mulheres pudessem estudar e ser livres da opressão que sofrem com relação à ideologia machista e patriarcal.

Também destacamos Leïla Sebbar cuja obra se debruça sobre as questões do universo da mulher, em denúncia, reflexões e exercício constante sobre a sua posição no mundo argelino, esmiuçando a infância e a maturidade feminina. Salima Ghezali também compartilha desses mesmos ideais. Escritora e fundadora das Mulheres da Europa e do Magrebe, presidente da associação pela emancipação da mulher, redatora chefe da revista feminina Nyssa é também militante dos direitos da mulher e da democracia na Argélia. Além de Ghezali, Hélé Béji, Maïssa Bey, Fatima Mernissi, Samira Negrouche, Hélène Cixous, Assia Djébar e muitas outras escritoras fazem a voz da mulher magrebina ecoar para além das terras africanas (HOYET, 2013).

Se colocarmos em contraponto a crítica pós-colonialista e a corrente feminista, observamos a figura da mulher como metáfora da colonização: “Uma mulher da colônia é uma metáfora da mulher como colônia” (BONNICI, 2009). Evidenciamos, pois, que a

mulher argelina foi duplamente colonizada. Primeiramente, por integrar um povo que foi colonizado e, secundamente, pelo fato de ser marginalizada e tratada como inferior com relação ao homem (BONNICI, 2009). Tanto os ideais pós-coloniais quanto os feministas têm como objetivo a integração da mulher marginalizada a sociedade, questionando os mascaramentos dos fundamentos masculinos no cânone literário e evidenciando a supracitada dupla colonização da mulher, bem como a sua objetificação nas dimensões de classe, de raça e de gênero.

Desse modo, uma das mais eficazes estratégias de descolonização feminina consistiu na rota da linguagem e da experimentação linguística (ASHCROFT et al., 1991 *apud* BONNICI, 1998). A mulher do período pós emancipação política encontrou, na literatura, uma forma de lutar contra as marcas deixadas pela colonização até os dias de hoje.

2.2 ASSIA DJEBAR: PORTA-VOZ DA MULHER ARGELINA

A escritora magrebina Assia Djebbar, descendente de uma família tradicional argelina era filha de Tahar, professor de uma escola primária francesa no interior da Argélia. A vida de Djebbar tomou um rumo diferente do das demais mulheres da cultura árabe quando o seu pai a matriculou em uma escola francesa com apenas cinco anos de idade (SOARES, 1990). Tendo estudado na França, escreveu o seu primeiro romance aos 20 anos: *La soif* (1957), utilizando um pseudônimo para que os seus pais não soubessem que ela havia escrito um romance, visto que, enquanto mulher árabe, ela estaria transgredindo os costumes de sua cultura. Após essa narrativa longa, ela escreveu ainda vários outros, a exemplo de *Les impatientes* (1958) e de *Les alouettes naïves* (1967).

No período pós-guerra, na Argélia, Djebbar lecionou História na universidade de Argel. Porém, via-se diante de um dilema: sendo uma historiadora árabe e conhecendo toda a opressão vivida pelo povo argelino com relação aos colonizadores franceses, a sua

língua de escrita era a mesma do colonizador. Desse modo, ela optou por afastar-se da literatura por mais de 10 anos, recorrendo, assim, ao cinema como um modo de voltar a entrar em contato com a língua árabe dialetal, que era a variante da língua materna de seu conhecimento.

O cinema funcionou como um mediador entre a escritora e a sua própria cultura, uma vez que ela sentia que estava devendo algo à cultura do seu povo, por ser uma escritora de língua francesa e não de língua árabe. A sua angústia era grande, pois apesar de ter assimilado a cultura francesa, ela continuava sendo uma mulher árabe.

Em 1966, Djébar afastou-se do seu emprego como professora da universidade de Argel para ir a Paris, quando se aproximou, então, da arte do teatro e também da crítica literária cinematográfica. Quando retornou a Argélia, o seu país estava vivenciando a normatização político-linguística da arabização (predominância do árabe clássico em todo o sistema de ensino). Como não dominava o árabe clássico, Djébar não teria mais como dar aulas de História e, por isso, passou a dar aulas de Semiologia do cinema, que era a parte do ensino que ainda não havia sido arabizada (SOARES, 1990).

A partir disso, o sistema televisivo árabe a convidou para produzir filmes, o que se constituía em um desafio para uma mulher árabe, dada a falta de espaço para esse público no mercado cinematográfico. Contudo, aceitou a proposta, pois assim, estaria enfrentando a sua contradição linguística. O cinema serviu como uma ponte para reconciliar as relações da escritora com a literatura e, conseqüentemente, com a língua francesa. Outrora, Djébar sentia-se longe do seu povo por escrever apenas em francês; mas, depois, a partir do seu contato com o cinema usando o árabe dialetal, ela reconciliou-se com a sua cultura e, de certo modo, pagou a “dívida” que acreditava ter com o seu país (SOARES, 1990).

Tanto em sua expressão literária quanto em sua produção cinematográfica, Assia Djébar abordou questões em torno do universo feminino de maneira minuciosa, desde os aspectos físicos até os mentais, os sociais, os linguísticos etc., a partir de suas experiências

íntimas e das suas reflexões pessoais. O principal tema encontrado em sua obra é a questão da emancipação da mulher durante a guerra da independência (1954-1962).

Em *Les alouettes naïves* (1967), o tema principal é o prazer do romance erótico, no qual, ao final da narrativa, a heroína adquire a liberdade de ter uma vida emancipada, independente, mas que, ao mesmo tempo, traz nas veias o sangue da inquietação. Tal inquietude é demonstrada como o principal desejo de todas as mulheres argelinas em *L'amour, la Fantasia* (1985), obra em que Djébar retrata a realidade social durante a fase de conquista da Argélia, bem como a fase da guerra pela sua independência (BRAHIMI, 2011).

Todas essas mulheres, movidas pelo ímpeto de romper com o silenciamento que lhes foi/é conferido anunciam a sua própria existência através da escrita literária; reivindicam espaços que lhes são culturalmente interditos. Essas mulheres demonstram que não são “fantasmas invisíveis” e negam esse lugar único que lhes foi dado: o esconderijo por baixo das burcas, por trás dos muros, por trás dos véus. A denúncia desse apagamento existencial reconstrói a figura da mulher argelina como alguém que possui uma identidade múltipla. Alguém que pode ser caracterizado de maneiras diferentes, a partir do lugar de onde fala, seja ele social, físico ou temporal. Essas escritoras argelinas reescrevem seu perfil, mostrando sua identidade rizomáticas.

2.3 IDENTIDADE-RIZOMA: A RECONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE FEMININA

O meticuloso ofício daqueles que trabalham em teares pode ser visto como uma metáfora que nos faz vislumbrar os rumos múltiplos da subjetividade feminina. No entanto, o discurso patriarcal e tradicionalista que enquadra a mulher em papéis pré-determinados e fechados em si concebe a subjetividade feminina como um todo homogêneo ao lhe conferir uma categoria fixa e previsível, plena de inferioridades com relação ao gênero masculino. Assim ocorreu – e ainda ocorre – em diversas sociedades.

Na sociedade árabe, a influência do pensamento totalitário e eurocêntrico do colonizador tornou ainda mais opaca a visão da identidade múltipla da mulher, especialmente no que se refere à sua dupla colonização (BONNICI, 2009). Contudo, no âmbito da literatura pós-colonial, a escrita de mulheres passou a demarcar traços dessa multiplicidade ao expressar representações de contestação e de resistência mediante essa herança cultural e literária da metrópole, que privilegiava o homem, o homem branco, o homem branco e europeu.

Alonso (2004) afirma que a escrita de mulheres não deve ser vista como algo separado “da escrita de homens”, em um paralelo de oposição binária *homem x mulher*, mas, pelo contrário, deve ser vista como uma escrita que se inscreve em meio a muitas outras de majorias e de minorias. Assim, essa escrita que busca dar voz aos que estão na invisibilidade vem desconstruir os moldes homogêneos que não conseguem abarcar as particularidades étnicas, socioculturais, raciais etc. que caracterizam o ser mulher.

Braidotti (2000 *apud* ALONSO, 2004) considera que cada mulher fala e age a partir de sua localização no tempo, no espaço, na história, de tal modo que a *não-unidade* da subjetividade da mulher recusa as definições homogêneas de uma identidade fixa. Nesse sentido, até mesmo a sua relação com a língua francesa torna-se um algo dual e ambíguo para algumas mulheres magrebina.

Ao tempo em que carregam consigo dolorosas marcas da colonização, algumas escritoras argelinas enxergam no país colonizador um sinal de liberdade, pois é, para elas, uma via de acesso à escola, à universidade, ao mercado de trabalho etc. Logo, a liberdade de algumas dessas mulheres está diretamente associada ao colonialismo (BOURGET, 2002 *apud* ALONSO, 2004), uma vez que esse é um dos únicos caminhos encontrados para burlar a interdição de liberdade que lhes era conferida. Ainda assim, é uma liberdade subalternizada, pois os direitos aos quais elas têm acesso não cedem espaço à expressão cultural de seu país de origem; é uma liberdade parcial e eurocêntrica.

Esta relação dual entre a mulher e a figura do colonizador faz parte da identidade das mulheres árabes; contudo, não é possível generalizar. Para aquelas que não advêm de famílias militantes ou que de algum modo não têm acesso à mencionada *liberdade* de estudar, ler, escrever, trabalhar, escolher seu próprio caminho etc., a relação que se identifica é apenas a de opressão e de imposição da cultura dominante. Esta situação é um exemplo que pode ilustrar a *não-unidade* subjetiva da mulher árabe.

As pertencas não-fixas e variáveis possibilitam a percepção de uma reconstrução da identidade feminina nos textos francófonos pós-coloniais e fazem confluír o ser mulher e diversos elementos que o perpassam e o compõem. O trabalho de (re)criação do universo social através da escrita, classificado por Horer (1973 *apud* ALONSO, 2004) como um ato subversivo, torna possível a muitas escritoras magrebinas o reagrupamento de elementos identitários.

Alonso (2004) acredita que a escrita pode reagrupar elementos identitários da mulher, permitindo uma espécie de retorno às suas origens. Na obra em estudo, Assia Djebar utiliza-se de uma mobilidade memorial para transitar entre o passado e o presente, tendo a escrita como instrumento central de reconstrução de si mesma e da história de seu povo, evocando lembranças e vivências daquelas a quem chama de “*sœurs disparues*” (DJEBAR, 1985, p. 285). Assim, a recusa social à qual a mulher argelina foi outrora submetida chega ao seu fim a partir do instante em que Djebar e tantas outras escritoras magrebinas recuperam o espaço perdido através dessa escrita militante.

Da mesma forma que ocorre com Djebar e, aliás, é algo bastante recorrente na escrita engajada das escritoras magrebinas, a história pessoal da escritora argelina Malika Mokeddem é perpassada pela de seu país. Tal fato evidencia a sua identidade híbrida diante da relação com a língua francesa. Ela toma essa língua como algo que a possuiu e, diante dessa invasão pessoal, a reação de apropriar-se dessa língua deu-lhe espaço para que ela expressasse e, por que não dizer, impusesse a complexa situação de seu país, “argelinizando” a língua francesa, conforme dito:

Não escolhi esta língua, mas ela é minha – então cito esse paradoxo, quando tenho um público francês – foi ela que veio me colonizar, para a minha felicidade – a língua, não o colonizador – e agora por ela ter me possuído, é que ela faz parte de mim, sou eu que, agora, vou colonizá-la e lhe dizer a complexidade da situação argelina e de “argelinizá-la”. E foi assim que ela se tornou minha. (HELM, 2000, p. 42-43)⁶

A escrita destas mulheres torna-se, então, uma atitude militante, um lugar de combate e de resistência para reconquistar espaços. Às mulheres eram assentidos espaços privados para conversar, obedecendo aos moldes de inferioridade que lhes eram conferidos; aos homens, a liberdade de utilizar espaços públicos para o que quisessem. Esta situação traumática e perpetuada pelo discurso misógino da religião islâmica é denunciada por Djebbar (1985), quando, no romance em estudo menciona que até na mesquita era reservado um lugar para que as mulheres fizessem suas orações (p. 191), ao passo que os homens possuíam todo o restante do espaço.

Esse uso da literatura produzida por mulheres magrebina inscreve o princípio da alteridade, na medida em que articula a escrita “na língua do outro” – sendo esse outro, o colonizador – como uma forma de afirmação de identidade que ordena o *eu plural* que habita a subjetividade feminina.

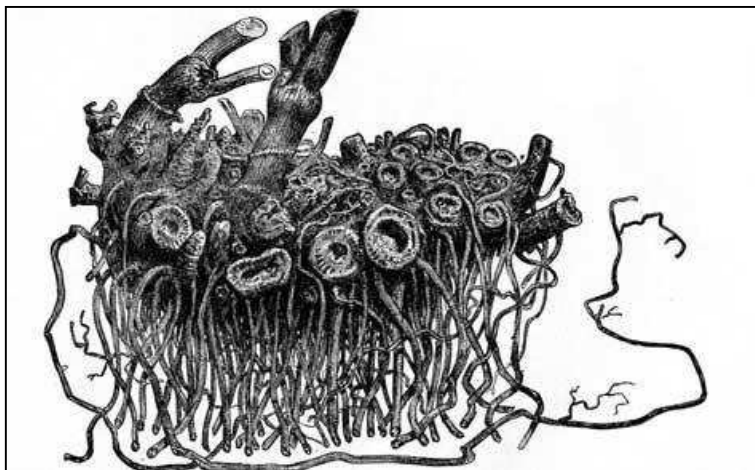
Nos anos 1980 e 1990, o escritor martiniquense Édouard Glissant (1928-2011) direcionou críticas à concepção de *raiz única* em sua poética da *Relação*, aprofundando os questionamentos levantados pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari na obra *Mil platôs* (1976/2000). Glissant (1990) concebeu noções sobre o mesmo e o diverso para defender a ideia de uma identidade rizomática.

Trata-se de um conceito originário da área da botânica, que vê o rizoma como um tipo de caule cujas extensões tomam dimensões diversas que funcionam como raiz, talo ou ramo (Figura 1) e que cresce de forma horizontal, estando em condições subterrâneas

⁶ Texto original: Je n'ai pas choisi cette langue mais elle est mienne —alors je dis cela en boutade quand j'ai un public français— c'est elle qui est venue me coloniser, pour mon bonheur — la langue, pas le colonisateur— et maintenant puisqu'elle m'a possédée, qu'elle fait partie de moi, c'est moi qui, à présent, vais la coloniser et lui dire la complexité de la situation algérienne et de l' « algérianiser ». Voilà, c'est comme cela qu'elle est devenue mienne (HELM, 2000, p. 42-43).

ou aéreas. A grama (*gramineae*) é um exemplo de planta rizomática, ao lado do bambu e da cana-de-açúcar, dentre outras (TRAVITZKI, 2008).

FIGURA 1: Figura ilustrativa de um rizoma – raiz múltipla.



FONTE: Site oficial dedicado ao escritor Édouard Glissant "*Une pensée archipélique*" (CÉRY, 2016).

Usando a metafórica imagem de um caule de planta para se chegar a uma compreensão acerca da subjetividade do mundo moderno, Deleuze e Guattari (2000) traçam um modelo epistemológico no qual não se identifica uma matriz. Nesse sistema, o conhecimento não provém de um conjunto de princípios-matriz, mas ele é elaborado através de todos os pontos, sujeito à influência de conceitos diversos. Não há uma raiz única que dê origem aos ramos, mas, diferentemente, qualquer elemento pode afetar o outro. A ideia da raiz única remete ao totalitarismo que não cede espaço à multiplicidade, pois necessita de uma unidade principal, de um eixo único do qual derivam as outras ramificações (DELEUZE; GUATTARI, 2000).

Costa (2008) delinea, de modo detalhado, a forma como a noção de rizoma foi desenvolvida e situa os conceitos de mesmo e diverso, traçados por Édouard Glissant, nesse percurso. O conceito de mesmo concerne a uma identidade fechada em si mesma, a partir de um discurso hegemônico que nega o outro e o que lhe é diferente; trata-se de uma raiz única cuja natureza mata tudo o que estiver ao seu redor (GLISSANT, 1990). Por

outro lado, o diverso propõe a identidade-rizoma, ou seja, aquela que possui raiz múltipla e se propaga sem prejudicar as outras plantas.

Glissant (1990) elaborou sua poética da relação a partir da realidade dos países caribenhos que foram, durante muito tempo, colonizados e explorados por potências europeias. Em suas reflexões, ele define algumas noções necessárias à criação de um modelo de sociedade que busca conexão com outras realidades não para dominá-las, mas, sim, para buscar a modificação e a renovação em um processo mútuo. Para ele, o ideal seria que não houvesse relações de imposição ou de dominação no contato entre realidades culturais distintas, mas, sim, que esse contato se desse a partir de vínculos. A essa aproximação geradora de trocas interculturais, Glissant (1990) chama de *relação*.

Para que haja o movimento de relação entre culturas é preciso que elas estejam em uma zona de contato que gere dois processos: o primeiro é a *éclairage*, a iluminação, não no sentido de clarear o que está no escuro, mas sim de considerar que é a partir do contato entre as culturas que essas irão se conhecer, se enxergar. O segundo processo é o *éclatement*, a explosão que provoca o surgimento de novas realidades quando culturas diferentes se encontram. Desse modo, não se concebe a hierarquização ou a dominação de uma cultura sobre a outra, mas se percebe movimentos que levam à intervalorização de elementos culturais heterogêneos. Glissant (1990) nomeia essa interpenetração cultural de crioulização.

A crioulização consiste em encontros entre culturas, que conduzem à valorização dos vínculos múltiplos e do pensamento plural. Assim, a recusa da hegemonia para enxergar *le divers* representa o esforço para se estar constantemente em uma relação transversal, saindo de si para estar em um processo de multi-relações (COSTA, 2008). O agir crioulo representa um movimento errante que leva uma cultura a caminhar rumo ao desconhecido, ao encontro de outras culturas, sem subordiná-las a padrões pré-definidos. Essa errância considera o distanciamento dos centros de referência, a saber: da metrópole, do pensamento ocidental que legitima uma visão de verdade absoluta, do pensamento de

conquista e de dominação, dos padrões culturais pré-estabelecidos e tidos como modelos, para abrir-se à multiplicidade, ao que é diferente, ao pensamento da busca, ao movimento de ir em direção ao outro para com ele relacionar-se.

O pensamento de conquista, para Glissant (1990), incide em um nomadismo em flecha; ou seja, o sair de si para ir ao outro, mantendo-se em um eixo principal, em uma raiz única, para conquistar territórios e apropriar-se da cultura alheia. Assim, a proposta de Glissant, contrariamente ao pensamento da conquista, sugere a criação de um modelo estético de relações culturais no qual ocorre uma abdicação ao nomadismo em flecha para se aderir ao nomadismo espiral, circular, que provoca deslocamentos, buscas por multiplicidade de realidades, espalhando as raízes rizomáticas por diversos lados.

Deste modo, a noção da identidade rizomática como aquela raiz que vai ao encontro de outras, de Glissant (1990), se aproxima da concepção apresentada pela filósofa italiana Rosi Braidotti (2002), para a qual o nomadismo consiste em “um tipo de consciência crítica que resiste a se ajustar aos modos de pensamento e comportamento codificados. É a subversão do conjunto de convenções que define o estado nômade.” (BRAIDOTTI, 2002, p. 10-11). Logo, entendemos o nomadismo como deslocamentos ou trânsitos que levam o indivíduo a recusar os comportamentos pré-determinados, buscando relacionar-se com o outro em movimentos que geram vínculos múltiplos.

Assim, o nomadismo que projeta uma cultura ao movimento do ir-e-vir (GLISSANT, 1990), ou seja, a sair de si e ir ao encontro de outra(s) também compreende a prática na qual uma ou mais pessoas vagueiam por diferentes territórios, estando, pois, em constante mudança, transitando e habitando em lugares variados, desde que esteja em um movimento espiral, com a intenção de relacionar-se e de crioulizar-se; e que não seja um movimento vertical ou em flechas, cujo intuito é o de provocar o *effacement*, o apagamento da cultura do outro.

Para o pensador palestino Edward Said (2003), o indivíduo cuja subjetividade está em trânsitos nômades, se encontra em exílio. Segundo ele, nossa época é um “tempo de

exilados', de refugiados, de expatriados, de pessoas que cruzam fronteiras e que permanecem em constante distanciamento da sua terra natal. Assim, o lugar/ o lar se constitui em uma metáfora da condição de sujeitos errantes, exilados (FREITAG; SEVERO, 2015).

Said (2003) afirma que o exílio é uma realidade difícil para o indivíduo, uma vez que ele se encontra diante de novas referências urbanas, climáticas, linguísticas, longe do contato direto com a família, implicando, assim, na dificuldade de integração na cultura do outro. Os exilados buscam assimilar a nova cultura onde estão inseridos, contudo, nem todos conseguem fazê-lo. A nova adaptação se torna um processo doloroso e então o exilado fica em um lugar de desconforto, provando de lembranças do passado, de sua terra natal e, confrontando essas lembranças com as do presente, do novo lugar que não lhe pertence.

Em se tratando de escritores exilados, as suas obras são diretamente influenciadas pela sua condição refugiada, uma vez que eles permanecem inquietos diante da nova realidade em que vivem. Para o escritor uruguaio Mario Benedetti (1999, apud RAMALHO, 2013), o exílio deixa marcas que nunca se apagam completamente. Mesmo que o indivíduo retorne ao seu lugar de origem, a realidade a ser vivenciada nunca será a mesma, pois ele viverá a experiência do desexílio. Quando retorna ao país natal, o indivíduo deseja restabelecer não apenas a sua própria identidade, mas também a do seu país: espaço físico e conjunto de valores. A essa busca de reparação identitária pessoal e coletiva, Benedetti (1999, apud RAMALHO, 2013) chama de desexílio.

O estado de desexílio leva o escritor a fundir a sua história pessoal com a da sua nação. Para Homi Bhabha (2005), um dos principais teóricos e críticos pós-coloniais, esse tipo de escrita pode ser definido como a narração da nação. Para ele, a nação pode ser narrada mediante dois níveis do discurso: o pedagógico e o performativo. O primeiro conta uma história linear, através de uma temporalidade homogênea que não permite vozes minoritárias. E o segundo, ao contrário, desintegra a imagem de totalidade de um povo,

ampliando as articulações presentes nessa narrativa, incluindo os elementos heterogêneos existentes, dentre eles: raça, gênero, classe, diferenças culturais, temporalidades moderna, colonial, pós-colonial (BHABHA, 2005).

Desse modo, a narração da nação é vista por Bhabha (2005) não como uma construção de uma identidade nacional que se opõe a uma estrangeira mas, sim, como uma expressão de uma nação heterogênea, possuínte de elementos plurais.

A escrita da mulher africana exilada se insere neste espaço como a narração de uma nação que busca alcançar a descolonização identitária, reconstruindo a sua nação através de suas raízes rizomáticas que se estendem para diversos lados. Estando exilada, Assia Djebar vai em busca da cultura do outro para com ela relacionar-se, contando a história da sua nação, em língua francesa (a língua do colonizador), inserindo nessa narrativa os elementos heterogêneos e as vozes das mulheres que foram por tanto tempo silenciadas. Assim como Djebar, há muitas outras escritoras árabes que, apenas no exílio, nesse lugar triste mencionado por Benedetti (1999), puderam romper silenciamentos e buscar a reconstrução identitária particular e coletiva.

Nesse sentido, a escritora argelina Malika Mokeddem demonstrou uma tomada de consciência sobre a sua identidade rizomática, ao proferir as seguintes palavras:

Duas palavras me arrepiam “nacionalidade” e “raízes” ... Eu sei exatamente que não é preciso renegar nada para se florescer realmente. Mas não quero que me fechem em alguma fronteira qualquer que seja. Minha avó dizia: “Apenas as palmeiras têm raízes. Nós, nós somos nômades. Nós temos uma memória e pernas para caminhar.” Fiz disso meu lema de vida (HELM, 2000, *apud* ALONSO, 2004, p. 11).⁷

As palavras de Mokeddem repudiam o fechamento do ser em fronteiras e em raízes únicas. Herdando essa forma de pensar de sua avó, a escritora demonstra ter

⁷ Deux mots me hérissent « nationalité » et « racines » ... Je sais profondément qu'il ne faut rien renier pour s'épanouir vraiment. Mais je ne veux pas qu'on m'enferme dans quelque frontière que ce soit. Ma grand-mère disait : « Il n'y a que les palmiers qui ont des racines. Nous, nous sommes nomades. Nous avons une mémoire et des jambes pour marcher ». J'en ai fait ma devise. (HELM, 2000, *apud* ALONSO, 2004, p. 11).

certeza de seu nomadismo compreendendo que é possível transitar e habitar em vários lugares, reais ou ficcionais, concretos ou abstratos, ideológicos ou geográficos, tendo a memória e as pernas como meio de condução para essa errância.

Desse mesmo modo, Assia Djebar se apropria desta errância nômade e caminha rumo ao período colonial, através de *L'amour, la Fantasia* (1985), para contar outra vez a história de seu país. Desta vez, em uma versão diferente daquela que é apresentada nos documentos oficiais, diferentemente do discurso pedagógico sinalizado por Bhabha (2005). Assim, através de um discurso de caráter performático, as vozes de suas ancestrais ganham a liberdade de poder fazer suas próprias escolhas e de tomar suas próprias decisões. Do mesmo modo, a Argélia também recebe esse trunfo, com relação aos colonizadores franceses.

2.4 L'AMOUR, LA FANTASIA: AS VOZES DAS MULHERES ARGELINAS SE FAZEM OUVIR

O romance *L'amour, la Fantasia* (1985) reescreve a história da Argélia e de Assia Djebar, expressando e recriando lembranças coletivas e pessoais presentes nas vozes de mulheres argelinas. Trata-se de ouvir as histórias de luta e de dores que contam estas mulheres, desvelando a subjetividade feminina diante do período conflituoso da colonização (contexto histórico do enredo) e também da pós-colonização (contexto de publicação da obra), através da evocação de recordações da infância da narradora-personagem.

Realizamos uma leitura acerca de alguns elementos presentes em cada uma destas partes, situando esse texto literário como um lugar no qual a mulher pode se fazer ouvir e existir na sociedade africana argelina; existir, explicamos, no sentido de romper com a condição subalternizada de apagamento à qual ela foi condicionada. Para tanto, tomamos como base a sociocrítica, teoria segundo a qual a natureza social do texto não se reflete na obra, mas nela se reproduz (DUCHET, 1971).

A primeira parte, intitulada *La prise de la ville ou L'amour s'écrit* [A tomada da cidade ou O amor se escreve ou, ainda, o amor se grita], está subdividida em nove blocos (DJEBAR, 1985). Em quatro deles, encontramos testemunhos históricos referentes à invasão francesa em terras argelinas com riqueza de detalhes. Durante a invasão, alguns escribas franceses profissionais foram designados para registrar cada passo da “conquista” do território argelino e o fizeram, evidentemente, a partir do ponto de vista do colonizador.

Um desses encarregados de realizar registros escritos sobre a colonização, J. T. Merle, profere palavras eufóricas e entusiasmadas diante da chegada de uma impressora, por ele solicitada, para divulgar amplamente as “vitórias” dos colonizadores. Tal fato teria como resultado, segundo ele, gritos aclamatórios para exaltar a França. Portanto, as mortes e opressões realizadas foram enxergadas como motivo de aclamação e de vitória pelos franceses (DJEBAR, 1985, p. 52-53).

Diante deste contexto de exaltação da cultura do colonizador e da opressão vivenciada pelos povos argelinos, a narradora-personagem, em sua vivência adulta no período pós autonomia política da Argélia, é impulsionada a romper com as convenções socialmente impostas. Assim, retorna às suas lembranças de infância como uma “visitante inoportuna” (DJEBAR, 1985, p. 17) em uma tentativa de compreender o passado no qual as mulheres da cidade argelina onde habitou possuíam sonhos de amor que apenas se acendiam e nunca se realizavam, ou que se apagavam para sempre, conforme o trecho:

Nesta aurora da dupla descoberta, que se dizem as mulheres da cidade, quais sonhos de amor nelas se acendem, ou se apagam para sempre, enquanto elas contemplam a frota real que desenha as figuras de uma coreografia misteriosa? ... Eu sonho com esta trégua de todos os começos; me insinuo, visitante inoportuna, no vestíbulo desse passado próximo, elevando as minhas sandálias segundo o rito habitual, suspendendo minha respiração para tentar tudo ouvir de novo... (DJEBAR, 1985, p. 17).⁸

⁸ En cette aurore de la double découverte, que se disent les femmes de la ville, quels rêves d'amour s'allument en elles, ou s'éteignent à jamais, tandis qu'elles contemplent la flotte royale qui dessine les figures d'une chorégraphie mystérieuse ? ... Je rêve à cette brève trêve de tous les commencements ; je m'insinue, visiteuse importune, dans le vestibule de ce proche passé, enlevant mes sandales selon le rite habituel, suspendant mon souffle pour tenter de tout réentendre... (DJEBAR, 1985, p. 17).

Na tentativa de ouvir os “gritos sem voz” (DJEBAR, 1985, p. 12) destas mulheres cujos sonhos de amor se perdem na poeira do deserto, identificamos algumas denúncias acerca do mínimo espaço dado a elas. Para tanto, a narradora anuncia no primeiro bloco: “eu cortei as amarras” (DJEBAR, 1985, p. 12), ato que representa uma ruptura com as limitações socialmente impostas às mulheres e não aos homens. Do mesmo modo, esse cortar as amarras pode significar uma libertação de alguém que estava aprisionado, colonizado, subalternizado.

A atitude de cortar as amarras permite que a mulher argelina tenha voz e possa expressar-se livremente, assim como o homem também o faz, afinal, a pertinente indagação de Rocca (2000) faz todo sentido: “o que pode valer a existência sem a possibilidade de exprimir seus desejos?” (ROCCA, 2000, p. 2).

No terceiro capítulo da primeira parte, deparamo-nos com um dos momentos culminantes do romance em meio à vivência de três irmãs que são mantidas em clausura em uma mansão no Sahel argelino, amigas íntimas da narradora-personagem. O marasmo cotidiano da vida destas três irmãs é rompido a partir do momento em que elas adentram a “biblioteca proibida” do irmão (DJEBAR, 1985, p. 20) e realizam um ato que, caso fosse descoberto, seria tratado como um grandioso escândalo, conforme o trecho:

Naquele mesmo verão, a caçula e eu pudemos abrir a biblioteca – aquela do irmão ausente e que até então estava fechada com chave. (...) em um mês, nós lemos todos os romances empilhados desordenadamente: Paul Bourget, Colette e Agatha Christie. Nós descobrimos um álbum de fotografias eróticas e, em um envelope, cartões postais de Ouled-Naïls plenos de joias, os seios nus. Outrora a severidade murmurante do irmão nos inspirava um terror cotidiano; ei-lo aqui, estranhamente presente, nestas horas opacas da sesta. Nós fechamos discretamente o armário, quando as mulheres se levantaram para a oração da tarde. Nós nos imaginamos surgir de uma região proibida; nós nos sentimos mais velhas (DJEBAR, 1985, p. 20-21).⁹

⁹ Au cours de ce même été, la benjamine et moi avons pu ouvrir la bibliothèque – celle du frère absent et qui jusque-là avait été fermée à clef. (...) En un mois, nous lisons tous les romans entassés pêle-mêle : Paul Bourget, Colette et Agatha Christie. Nous découvrons un album de photographies érotiques et, dans une enveloppe, des cartes portales d’Ouled-Naïls alourdis de bijoux, les seins nus. Autrefois la sévérité bougonne du frère nous inspirait une terreur quotidienne ; le voici redevenu étrangement présent, à ces heures opaques de la sieste. Nous refermons discrètement l’armoire,

Em um contexto no qual o corpo da mulher árabe é representado sob a aparência de um “frágil fantasma” (DJEBAR, 1985, p. 19), ou seja, aquele que não possui uma realidade carnal e que, por isso, fica oculto debaixo de um véu, estas três irmãs se fazem existir, ser e ouvir. Mesmo sentindo que estavam imersas em uma “região proibida”, elas passaram a ler romances, debater sobre concepções e estilos de escrita e partilhavam de um precioso segredo, o qual não podia, de modo algum, ser revelado.

Tal segredo, presente ainda no terceiro capítulo da primeira parte, é revelado para o leitor enfaticamente: “As jovens meninas enclausuradas *escreviam; escreviam cartas; cartas a homens; a homens dos quatro cantos do mundo; do mundo árabe, naturalmente.*” (DJEBAR, 1985, p. 21)¹⁰. Esse segredo causou, na narradora-personagem, um profundo sentimento de temor; ela refere-se ao segredo como sendo um “terrível pecado” (DJEBAR, 1985, p. 24). Ainda assim, as jovens liam e escreviam.

No sétimo capítulo, enquanto todas as mulheres argelinas são orientadas a se dirigirem aos seus maridos utilizando o correspondente árabe à terceira pessoa do singular (ele), a mãe da narradora-personagem designava o seu esposo pelos termos “meu marido” (DJEBAR, 1985, p. 55), ou ainda, pelo seu próprio nome, Tahar (nome do pai da escritora Assia Djebar – DJEBAR, 1985, p. 55), o que era terminantemente proibido às mulheres argelinas.

Nesse mesmo capítulo, o pai da narradora-personagem também toma uma atitude incomum, caracterizada, no romance, como uma atitude ousada. Tahar faz uma viagem e, do lugar de onde está, envia um cartão-postal para a esposa. Tal fato já causou estranheza nas pessoas: um homem escrevendo para a sua esposa?! E, quando se elucida o fato de que ele pôs, no destinatário, o nome de sua esposa, para as pessoas que souberam deste

quand les femmes se relèvent pour la prière de l'après-midi. Nous nous imaginons surgir d'une région interdite; nous nous sentons plus vieilles (DJEBAR, 1985, p. 20-21).

¹⁰ « Les jeunes filles écrivaient ; écrivaient des lettres ; des lettres à des hommes ; à des hommes aux quatre coins du monde ; du monde arabe, naturellement. » (DJEBAR, 1985, p. 21).

feito ele foi considerado uma vergonha pública (DJE BAR, 1985), tendo em vista que, nestas situações, o convencional era que o homem, caso fosse enviar algo para a sua família, colocasse no destinatário: “À casa” e não o nome de sua esposa (DJE BAR, 1985, p. 57). Esse pensamento machista conserva os princípios patriarcalistas perpetuados pela religião islâmica, que inferioriza a mulher sob a desculpa de se estar cumprindo a vontade de Deus.

Quanto à segunda parte, ela está subdividida em sete capítulos. Três deles trazem relatos históricos de guerras e massacres ocorridos na Argélia, enquanto outros três trazem relatos pessoais de vivências da narradora-personagem. O último capítulo apresenta um texto poético de caráter lírico.

Nas primeiras páginas da segunda parte intitulada *Les cris de la Fantasia* (os gritos da *Fantasia*), a epígrafe denuncia o que será visto com a leitura das páginas seguintes: a violência da invasão francesa em terras argelinas. Naquelas páginas, são evocadas as palavras de Ibn Khaldoun (1332-1406), filósofo tunisiano “(...) Após ter penetrado no país deles e vencido sua resistência, tomei reféns como um gesto de obediência...”¹¹ (DJE BAR, 1985, p. 72), mostrando que o objetivo do colonizador era, justamente, o de enfraquecer a força dos habitantes nativos utilizando o discurso como principal arma para revelar a sua dita superioridade e dominação como carro-chefe de suas ações. O termo “penetrar” no país argelino denuncia a ação forçada do colonizador de introduzir-se naquele lugar e de apropriar-se dele, matando quem quer que encontrasse no caminho, ateando fogo em tribos inteiras e massacrando os nativos “inimigos que, tendo acabado de despertar, não poderão combater”¹² (DJE BAR, 1985, p. 77). Emboscadas, ataques-surpresa e pelotões populosos foram preparados de modo a, de fato, penetrar nesse país e “vencer” a força dos nativos de modo cruel.

¹¹ (...) Après avoir pénétré dans leurs pays et vaincu leur résistance, je pris des otages en gage d'obéissance. (DJE BAR, 1985, p. 72).

¹² “Ennemis qui, mal réveillés, ne pourront pas combattre. (DJE BAR, 1985, p. 77).

Por ser historiadora, Assia Djebar tinha acesso aos documentos oficiais que contam a história de seu país. Assim, conhecia bem o discurso vitorioso do colonizador que narra a “conquista” realizada em terras argelinas e, portanto, também tinha conhecimento das histórias que não haviam sido contadas, isto é, o massacre de seu povo. Por muito tempo, ela, como historiadora, colocou-se como ouvinte para conhecer os relatos de mulheres guardiãs da história ocultada dos documentos oficiais (BRASCHI, 2011). Tendo escutado as mulheres de seu país – tias, vizinhas, ancestrais cujas histórias foram sendo transmitidas de geração em geração – e somado essas narrativas àquelas da sua infância, da adolescência e da vida adulta, a autora buscou traçar um paralelo entre a sua história pessoal e a história de seu país.

Ao trazer à tona histórias de mulheres que lutaram, que viveram e que existiram, mas que foram silenciadas, Assia Djebar reivindica, através de sua escrita, o papel das mulheres na conquista da independência de seu país durante a guerra da libertação. Deste modo, o próprio ato de ter escrito esta obra trazendo para o seu cerne relatos sobre o massacre vivenciado pelo povo argelino já denota um registro da consciência coletiva, bem como a primeira atitude de denúncia mediante a subalternização feminina aqui apontada.

No primeiro capítulo, deparamo-nos com registros da consciência coletiva sobre a invasão francesa no território de Orã, cidade no litoral mediterrâneo da Argélia, que fazia com que perdurassem as “*hostilités franco-algériennes*” [Hostilidades franco-argelinas] (DJEBAR, 1985, p. 74). Logo, se as hostilidades eram mútuas, isso quer dizer que os argelinos também travavam combates corpo a corpo com os franceses, de modo que perdurava uma persistente “*effervescence*” [Efervescência] (DJEBAR, 1985, p. 74) nas relações entre colonizador e colônia/colonizado.

Como as mulheres eram excluídas desse tipo de batalha por serem consideradas incapazes para tal fim, apenas os homens eram considerados guerreiros, lutando de forma direta. Quanto às mulheres, elas eram tratadas apenas como as esposas, filhas, irmãs dos guerreiros. Contudo, quando se encontravam diante dos invasores, dos inimigos, as

mulheres também lutavam e se protegiam “até mesmo com o sangue, se preciso” (DJEBAR, 1985, p. 83).

Esta forma de luta não-declarada, silenciada e ocultada dos relatos históricos mediante a hostilidade dos soldados franceses pode ser observada quando a narradora menciona prisioneiras agrupadas aguardando o que lhes será feito com uma “calma ostensiva” (DJEBAR, 1985, p. 79). Ora, a calma lhes conferia o equilíbrio para não agir de forma destemperada diante dos soldados armados; contudo, a ostensividade se calcava no parâmetro provocativo para demonstrar que não se mantinham intimidadas e que dentro de si carregavam a força necessária para revidar e reagir a qualquer ataque que lhes atingisse.

Assim, a figura de uma mulher mais velha, de face descoberta – ação que era terminantemente proibida à mulher –, encarando e fitando os soldados franceses traz à tona mais um sinal de luta feminina, entendido pelo capitão Bosquet como uma atitude de “injúria”. Sem palavras, sem nada dizer, apenas utilizando o olhar, esta mulher gritava a indignação de todo o seu povo. A filha de Agha, outra personagem mencionada, traz sinais desta força de reação feminina ao permanecer de cabeça erguida e sem derramar lágrimas em face da morte de seu irmão para não demonstrar aos soldados franceses nenhum traço de fraqueza. Não que lágrimas signifiquem, necessariamente, fraqueza; mas, nesse contexto, a personagem buscou permanecer com um olhar de orgulho, de modo a reagir à intimidação dos soldados através desta estranha “guerra muda” (DJEBAR, 1985, p. 82).

A figura subalternizada da mulher também pode ser identificada quando a ela é negado o direito de ser expectadora do palco das guerras travadas, e muito menos objeto desse “espetáculo” de horrores. Sua exclusão, privação, silenciamento e reação são denunciados na medida em que a autora a menciona como um ser que parece submisso, mas que não se deixa vencer, pois não reconhece e nem nomeia o ser invasor.

Quando indagado sobre a razão pela qual sete mulheres foram mortas, um soldado francês afirma que elas os chamaram de “cachorros, filhos de cachorros!” (DJEBAR, 1985,

p. 80). Assim, sete mulheres que utilizaram como arma a força retórica para lutar contra a subalternização imposta pelo colonizador transformaram-se em cadáveres; suas vozes e seus gritos de injúria e escárnio foram silenciados. Contudo, Assia Djébar as evoca, resgata esta lembrança de reação, esta “memória exumada desse duplo ossuário” (DJEBAR, 1985, p. 113) comparando a sua escrita à figura do palimpsesto, papiro no qual se pode, por meio de técnicas de raspagem, apagar o que está escrito e escrever um novo texto.

Desse modo, a partir da aparição do pé de uma mulher adornado com ouro, bem como dos sete cadáveres de mulheres estendidos no chão, a narradora-personagem desenvolve um monólogo, questionando-se sobre o motivo destas mulheres ‘injuriosas’ haverem reagido ao ataque “surpresa” das tropas francesas, resultando na transformação de seus corpos vivos, em cadáveres.

A imagem da voz da mulher proferida de forma ‘coletiva e selvagem’ vem elucidar os gritos destas mulheres que reagem à medida em que entoam ‘gemidos fúnebres’, expressando um pesar diante da sua dupla condição subalternizada: a) de nativa colonizada e b) de mulher – condicionada à margem da sociedade, sendo, pois, o grito, o gemido fúnebre e o canto selvagem seus modos de lutar e de se fazer ouvir, conforme está dito:

As mulheres, por seu gemido fúnebre, improvisam, em direção ao outro sexo, como uma estranha falácia sobre a guerra. Desumanidade desses gritos, canto estridente que lancina, hieróglifos da voz coletiva e selvagem: nossos escritores são assombrados por esse rumor. (DJEBAR, 1985 p. 83) ¹³

A condição submissa da Argélia é, então, comparada à condição de submissão da mulher argelina. O modo como os franceses invadiram, renderam e tomaram a Argélia para

¹³ Les femmes, par leur hululement funèbre, improvisent, en direction de l’autre sexe, comme une étrange parlerie de la guerre. Inhumanité certes de ces cris, stridulation du chant qui lancine, hiéroglyphes de la voix collective et sauvage : nos écrivains sont hantés par cette rumeur. (DJEBAR, 1985 p. 83).

si é comparado com um ato sexual forçado; uma “penetração quase de modo sexual” (DJEBAR, 1985, p. 84); uma “defloração” que vem desvirginar o que estava intocado. A mulher, que vivencia estas situações de subordinação diante de um discurso masculino dominante, o qual visa cobri-la com um véu e esconder o seu rosto, a sua voz e a sua alma, é vista como a Argélia, que foi coberta com um véu de sangue colocado pelos soldados franceses. Desse modo, Assia Djébar afirma em seu romance que escreve para dizer que existe e que escreve em nome de todas as mulheres que não alcançaram as palavras, que não tiveram o direito de contar a sua história, o direito de falar e que, durante gerações, permaneceram em um lugar de reclusão, abrindo sua boca apenas para realizar as orações cotidianas.

Tal situação nos remete à afirmação de Spivak (2010) de que não se pode considerar todo sujeito posto à margem da sociedade como um sujeito subalternizado. A ideia de subalternização está, desse modo, ligada ao proletariado como aquela voz que não pode ser ouvida. O subalternizado está situado nas camadas mais baixas da sociedade, excluído de papéis sociais; logo, todo ato de reação está imbricado no discurso hegemônico. Spivak (2010) situa a importância de se produzir um discurso crítico que procure transformar a forma como vemos os âmbitos sociais da contemporaneidade por meio da intermediação entre o sujeito, a obra e o leitor.

O subalternizado não possui voz própria, não podendo, assim, ter a sua voz ouvida nem no discurso dominante, nem em algum outro espaço onde possa falar e ser ouvido. Assim, a atitude de reação está diretamente ligada à condição de subalternização e os traços ideológicos de supremacia sempre estarão presentes no discurso do dominador. Consequentemente, o discurso do sujeito dominante será a sua principal arma (SPIVAK, 2010).

Considerando as ponderações da teórica indiana supracitada, a voz do subalternizado pode ser ouvida na medida em que ele produz um discurso crítico de reação. Por isso, retomamos a indagação sobre a razão pela qual as sete mulheres foram

mortas. Quando os soldados franceses afirmam que elas os chamaram de “cachorros, filhos de cachorros!”, observa-se a palavra como essa arma que se coloca contra a subalternização imposta pelo colonizador. Para silenciar o subalternizado com voz, só o transformando em restos mortais para serem silenciados, como no romance.

A atitude de reagir e de falar em um contexto no qual a mulher só podia se fazer ouvir para proclamar as suas orações e, ainda assim, deveria ser em forma de murmúrios já caracteriza uma visão crítica de desejo de transformação mediante o ato de falar quando essa ação é proibida. As palavras proferidas pelas sete mulheres foram a causa de suas mortes. No entanto, essa foi a forma que encontraram para reagir e para reivindicar a sua condição social da subalternização.

A escrita de Assia Djebar evoca essas mulheres, resgatando essa postura de reivindicação que, como em um papiro, reescreve a história da Argélia. Através dessa comparação, a escritora busca redesenhar a história de seu país, a sua própria e a dessas mulheres subalternizadas que tiveram suas vozes silenciadas fazendo-as falar, desde a publicação de seu romance até os dias de hoje.

Djebar coloca-se, pois, como aquela que cumpre o ofício da espeleologia – estudo da formação e constituição de grutas e cavidades do solo –, como alguém que busca desenterrar do chão “relatos, narrações e testemunhos do passado” (DJEBAR, 1985, p. 113) após um século e meio de massacres de mulheres que reagiram e insistiram em gritar, em olhar, em não chorar para mostrarem-se fortes e intimidarem o invasor, registrando, assim, em seu romance, toda a melancolia de mulheres cujos lábios eram proibidos de gritar e que, por isso, só lhes restavam o murmúrio e os gemidos de lamento.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO: DA ARGÉLIA PARA A SALA DE AULA DE FLE

« On me dit exilée. La différence est plus lourde : je suis expulsée de là-bas pour entendre et ramener à mes parentes les traces de la liberté (...). » (DJEBAR, 1985, p. 303).¹⁴

¹⁴ “Chamam-me exilada. A diferença é mais densa: fui expulsa do meu país para ouvir e levar às minhas irmãs, os traços da liberdade. ” (DJEBAR, 1985, p. 303).

Exilada na França durante muito tempo, Assia Djebar utilizou este tempo de distanciamento para tentar compreender os processos pelos quais o povo argelino passou durante o período colonial. Entre idas e vindas, residindo entre a França e a Argélia, Djebar buscou, através de sua escrita, dar voz ao seu povo para que pudesse, finalmente, alcançar a liberdade social e cultural tão almejada. O desenvolvimento deste trabalho se constitui, pois, em uma maneira de fazer com que esses gritos de resistência permaneçam ecoando, criando, assim, uma ponte entre a Argélia e a sala de aula de FLE em contexto brasileiro.

Para a caracterização do desenvolvimento desta pesquisa, este capítulo tem como objetivo descrever e explicar as estratégias metodológicas adotadas e os instrumentos de coleta de dados utilizados durante a sua execução. Primeiramente, classificamos a sua tipologia: a) do ponto de vista da abordagem do problema, b) segundo os objetivos, c) segundo os procedimentos técnicos e d) quanto ao método de análise literária. Em seguida, especificamos qual foi o objeto de estudo e o *corpus* desta investigação, analisado à luz dos fundamentos teórico-metodológicos. Demonstramos, também, quais foram as estratégias e os instrumentos de geração dos dados, as categorias de análise e as etapas que constituíram o desenvolvimento desta pesquisa, bem como traçamos o perfil dos participantes de modo a singularizá-los e situá-los no âmbito da formação inicial do ensino/aprendizagem do FLE.

3.1 TIPOLOGIAS DA PESQUISA

Sendo uma pesquisa aplicada que objetiva gerar conhecimentos para solução de uma problemática apontando uma possível solução para a aplicação prática, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa quanto à abordagem do problema (SILVA; MENEZES, 2001), visto que buscamos compreender a forma como a leitura literária pode auxiliar o processo de ensino/aprendizagem da língua francesa. Assim,

considera a relação direta entre o mundo objetivo e a subjetividade do participante, em dados não quantificáveis, de modo a interpretar o significado dos fenômenos de aprendizagem diante da leitura do TL.

Quanto aos objetivos, classificamos esta investigação como descritiva, pois desejamos compreender o fenômeno estudado, a saber: a forma como a leitura do romance pode constituir-se num espaço de resistência para a mulher das sociedades africanas com base na descrição das características do contato promovido entre os participantes e o referido TL por meio da observação e análise dos dados colhidos, estabelecendo relações entre as variáveis (GIL, 2008). Assim, descrevemos como se deu a aproximação dos participantes com o TL, observando quais os passos dados no caminho da construção interpretativa e na abordagem da leitura literária na formação inicial de professores de FLE da UFCG mediante o emprego de técnicas descritivas.

Com relação aos procedimentos técnicos, caracterizamos este estudo como uma pesquisa-ação. Esse é um tipo de pesquisa que envolve um plano de ação baseado em objetivos, em um processo de acompanhamento e no controle da ação planejada a partir de intervenções (ENGEL, 2000) através da elaboração e da aplicação de três séries de atividades. Aqui, realizamos um planejamento prévio de como seriam realizadas as intervenções em sala de aula e, em seguida, este foi aplicado através das referidas atividades com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de leitura literária em aula de FLE.

Quanto ao caminho de análise literária, existem métodos de diferentes vertentes presentes nos estudos desse âmbito: a crítica temática, a crítica genética, a crítica psicanalítica, a semanálise, a crítica textual e a sociocrítica (PINHEIRO-MARIZ, 2007). Embora saibamos que a crítica mais abordada nas aulas de FLE na região Nordeste seja a crítica temática, segundo os estudos de Pinheiro-Mariz (2007), tomamos a *sociocrítica* como orientação metodológica no presente estudo.

Para esta corrente de análise, concebida por Claude Duchet (1925) e difundida por demais filósofos marxistas, a natureza social do texto não se reflete na obra, mas nela se reproduz (DUCHET, 1971 *apud* PINHEIRO-MARIZ, 2007). Com o surgimento de teorias marxistas no início do século XX, leituras ideológicas a respeito do TL viabilizaram a formulação de questões de lutas de classes, de economia, de tecnologia, “incluindo os juízos de valor e o exame dos discursos associados a determinadas ideologias” (NETO, 2007, p. 19).

Assim, o prisma da sociocrítica permitiu-nos lançar um olhar voltado para a sociohistória mediante a leitura do nosso objeto de estudo, nomeadamente, o romance *L'amour, la Fantasia*, da escritora argelina Assia Djebar. Também elaboramos as atividades (apêndices 7, 8 e 9) baseadas em uma leitura ideológica, sobretudo por estarmos lidando com questões de resistência em virtude da subalternização feminina existente na sociedade argelina.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para respondermos à questão norteadora da presente pesquisa, a saber: Como o romance *L'amour, la Fantasia*, da escritora argelina Assia Djebar, pode favorecer o ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE)? e alcançarmos os objetivos pretendidos, tomamos como estratégias, técnicas e instrumentos de pesquisa a revisão bibliográfica, o planejamento de atividades, a aplicação de um questionário semiestruturado para compor o perfil de cada um dos participantes e, também, três séries de atividades referentes ao romance em estudo. Além disso, também utilizamos um diário de campo para as anotações.

A respeito das ponderações teóricas e revisões bibliográficas do capítulo teórico-metodológico da pesquisa, refletimos sobre a leitura literária de resistência feminina na

formação inicial de professores de FLE; a escrita feminina no Magrebe, sendo enxergada pelo prisma da identidade-rizoma de Glissant (1990), dentre outras reflexões.

Para o recolhimento dos dados a serem analisados nesta investigação, utilizamos os seguintes instrumentos e técnicas de pesquisa: atividades de leitura do referido romance, observação de aulas e anotações de campo. Desse modo, o *corpus* da pesquisa foi constituído pelas reflexões escritas dos participantes da pesquisa, expressas em atividades durante a aplicação dos procedimentos metodológicos de coleta.

Esta pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas: a) revisão bibliográfica em torno dos fundamentos teóricos que sustentam as reflexões desenvolvidas; b) planejamento e coleta de dados através das intervenções em sala de aula, após termos recebido um parecer favorável mediante a solicitação de consentimento junto ao Comitê de ética sob o número de CAAE 56936916.8.0000.5182 (anexo D); c) questionamentos e reflexões em torno dos dados obtidos de modo a encontrar categorias de análise que pudessem abarcar o direcionamento encontrado no material coletado e d) análise dos dados coletados.

Na segunda fase, realizamos intervenções através da aplicação de três séries de atividades e as aplicamos junto ao grupo de participantes da pesquisa. Buscamos, também, incitar discussões em sala de aula a respeito de questões culturais presentes na obra em estudo tencionando conduzi-los a um olhar de alteridade diante das diferenças culturais identificadas nesses diálogos.

Durante as intervenções foram realizados seis encontros de três horas cada um, somando dezoito horas-aula distribuídas durante os meses de 15 de março a 17 de maio de 2016. Para dar início aos primeiros contatos entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa foi realizada uma breve apresentação da mesma, sem ainda serem revelados os propósitos da investigação. Iniciou-se uma conversa utilizando as perguntas norteadoras: “Para você, o que é a literatura? Quais são suas experiências com a literatura? Quando

você teve os primeiros contatos com a arte literária? ” As perguntas foram escritas na lousa e, então, os participantes foram convidados a refletir e a discutir a respeito das mesmas.

Após as considerações de cada participante sobre as perguntas colocadas, foi realizado um sorteio com pequenas fichas contendo citações literárias (Tabela 1) da escritora argelina Assia Djebar. Cada aluno leu a citação que recebeu e expressou as suas impressões e o que lhe evocavam aquelas palavras. Ao final, à turma foi revelada a autoria das frases e perguntada se esta autora lhe era familiar.

TABELA 1: Citações literárias de Assia Djebar, distribuídas aos alunos.

I	« Ce qui est dit est dit, ce qui est fait est fait, la vie continue malgré l'échec ! » (DJEBAR, 2007).
II	« La vie m'a appris des leçons que nul maître ne me l'a apprise ! » (DJEBAR, 2007).
III	« Sitôt libérées du passé, où sommes-nous ? Le présent se coagule. » (DJEBAR, 1987).
IV	« J'écris pour me frayer mon chemin secret. » (DJEBAR, 2002).
V	« Comme ils me paraissent lourds, tous ces hommes en foule à l'opinion indécise. » (DJEBAR, 2002).

FONTE: tabela elaborada pela pesquisadora; traduções no anexo C.

Diante disso, foi perguntado: Para você, é importante realizar a leitura literária em sala de aula de FLE? Por quê? Após o compartilhamento de experiências, foi realizada a leitura e a discussão de um trecho de um artigo científico a respeito da literatura enquanto um “laboratório da linguagem” (GRUCA, 2009) para se refletir sobre a importância de língua e literatura caminharem de mãos dadas.

Ao final destas discussões, a pesquisa foi apresentada aos participantes (com o auxílio de slides previamente elaborados) e lhes foi exposta a sua relevância, os objetivos, os procedimentos e o papel dos participantes, sendo, pois, tarefa principal e inicial a realização da leitura da obra *L'amour, la Fantasia*. Por fim, foi-lhes perguntado se desejariam, voluntariamente, participar da pesquisa. Mediante a resposta afirmativa de cada um deles, entregamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que,

devidamente assinado, fossem estabelecidas as condições de participação mediante o voluntariado de cada um.

No encontro seguinte, os participantes receberam um questionário para registrar informações que compusessem o seu perfil. O questionário foi entregue para ser respondido e levado no encontro seguinte. Após discussões em torno do que evocavam as palavras *mulher, África, árabe, escritora e língua francesa*, foi perguntado aos participantes quais escritoras africanas francófonas que eles conheciam. Então, foram dadas algumas informações a respeito da escritora, cineasta e historiadora Assia Djébar para, posteriormente, ser exibido um vídeo contendo um resumo de sua vida e obra¹⁵ e para se discutir a sua importância no cenário cultural da literatura africana.

Após os dois primeiros encontros foram dados alguns dias para a leitura do romance, em língua francesa, a saber: uma semana para a leitura da primeira parte, duas semanas para a leitura da segunda parte e três semanas para a leitura da terceira e última parte do romance. Foi sugerida, aos participantes, uma tabela contendo um quadro de *meta de leitura* de páginas por dia (apêndice 3) para organizar e reger o hábito de ler diariamente algumas páginas do romance. Após a leitura prévia realizada em casa, os participantes compartilharam o processo de construção interpretativa acerca do referido texto literário falando sobre as impressões que tiveram das leituras.

No momento em que a compreensão do TL se tornou mais complexa, os participantes apresentaram certo arrefecimento do interesse pela leitura do romance. Chegamos a essa constatação quando os alunos, em dado momento, não mais conseguiram acompanhar o quadro de meta de leituras sugerido inicialmente. Na ocasião, foi-lhes perguntada a razão de não terem atingido a meta de leitura proposta. Os alunos, então, responderam estar tendo dificuldades no domínio do léxico; assim, havia uma

¹⁵ Hommage du canal Algerie à Assia Djébar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SGSAfNC_KaE, duração de 24min33. Acesso em: 10/05/2016.

quantidade considerável de palavras cujo significado precisava ser pesquisado durante o ato da leitura, demandando, assim, muito tempo para os momentos de pesquisa.

Tal dificuldade chegou a interferir na construção de significações e de interpretações. Foi sugerido que os alunos utilizassem aplicativos de dicionários em seus celulares como uma ferramenta de consulta rápida, que também iriam exigir tempo de pesquisa, mas que poderiam ser um pouco mais rápidos do que a consulta aos dicionários impressos. Contudo, foi-lhes avisado que não pesquisassem todas as palavras desconhecidas; mas que procurassem construir sentidos a partir do contexto, mesmo não conhecendo a definição de um termo ou de outro.

Também foi recomendado que eles pudessem formular perguntas sempre que quisessem tirar alguma dúvida e direcioná-las tanto à pesquisadora quanto aos demais colegas de turma, através de um grupo criado em um *software*/aplicativo de troca de mensagens instantâneas¹⁶. Diante dessa realidade, julgamos ser necessário mudar a estratégia de discussão, uma vez que o envolvimento dos participantes nas discussões orais estava sendo prejudicado por tais dificuldades.

Redirecionamos o nosso percurso a partir do terceiro encontro. Saindo de uma abordagem voltada para uma participação dialogada por meio da produção oral, voltamos para o prisma da abordagem co-acional, inscrita em um modelo cognitivo e pedagógico e inspirado na abordagem comunicativa e tendo como foco a *ação*. Esta propõe a *ação* através de tarefas de modo a devolver as competências de aprendizagem por meio da interação. Para Puren (2002 apud BAGNOLI et al., 2010), a abordagem co-acional enxerga um pouco mais longe, pois sugere que os alunos ajam, coajam e auxiliem na aprendizagem uns dos outros de forma colaborativa através de tarefas coletivas.

Inicialmente, o caminho metodológico adotado oferecia um livre espaço para que os alunos comentassem as páginas lidas de forma espontânea e dialogada. Assim, cada estudante descrevia os principais acontecimentos expressos na narrativa em linhas gerais,

¹⁶ O software utilizado para a troca de mensagens instantâneas foi o *WhatsApp*.

comentando aquilo que mais lhes chamava atenção ou o que seria mais significativo para cada um deles; assim, os alunos iniciaram esse percurso, construindo caminhos de interpretação.

Contudo, diante do arrefecimento supracitado, passamos a trilhar o caminho da abordagem co-acional, conforme dito. Foram elaboradas perguntas específicas acerca de excertos pré-selecionados e foi realizada uma *enquete colaborativa* através da qual se estabeleceu a divisão da turma em dois grupos competidores que deveriam responder, dentro dos limites de interpretação literária, aos questionamentos colocados por meio de sorteios de perguntas e enunciados. Ao final de cada encontro, os participantes receberam todas as questões colocadas em uma folha impressa, para que, em casa, respondessem aos enunciados com base nas discussões e reflexões realizadas em sala de aula e os entregassem no encontro posterior.

Nesta tarefa coletiva foram estabelecidas algumas regras de participação (Figura 2; tradução: apêndice 4), de modo a envolver a todos nas atividades previamente elaboradas.

FIGURA 2: regras de participação da enquete colaborativa.

- 3. Quiz – Partie I**
Les règles :
- a) Répondre les questions en pairs (2 groupes) ;
 - b) Tirage au sort des questions : un groupe prend une question et la pose pour le groupe adverse (vice-versa). Il aura 5min. pour préparer la réponse.
 - c) Chaque réponse doit être répondue en 10 minutes (min.) ;
 - d) 7 questions pour chaque groupe (14 questions) ;
 - e) Si un groupe répond en moins de 10min., les points sont pour le groupe adverse ;
 - f) Chaque réponse vaut 2 points ;
 - g) Dans la réponse, il ne peut pas s'enfuir de ce qui demande la question. Mais, il faut ajouter des éléments du texte pour justifier la réponse (situer la/les page/s, les paroles des personnages, de la narratrice etc.) et argumenter. Le temps de réponse peut être partagé entre les personnes du groupe ;
 - h) Les points seront ajoutés à ceux de l'activité suivante. Le groupe qui avoir un bon nombre de points sera le vainqueur.
 - i) Le prix – pour tous les participants : des nouvelles connaissances, le développement de la pensée analytique, l'échange en groupe... ; pour le groupe vainqueur : les choses précédentes et aussi des souvenirs.

FONTE: Imagem contendo regras da enquete, elaborado pela pesquisadora.

As questões sorteadas para serem respondidas oralmente foram também entregues sob a forma de atividades escritas (apêndices 7, 8 e 9). Assim, a enquête colaborativa auxiliou os alunos a refletirem sob as formas possíveis de se compreender o romance, o que, segundo eles, auxiliou no processo de construção das respostas escritas das atividades. Como consequência desta mudança de abordagem, os alunos participaram de modo mais engajado e fizeram registros escritos das discussões realizadas em sala de aula.

Tendo realizado a etapa de coleta de dados através dos procedimentos já descritos, utilizamos a técnica da análise de conteúdo, definida por Chizzotti (2006 *apud* MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011) como um conjunto de métodos empregados para que se compreenda criticamente as significações tanto explícitas quanto as ocultas em um determinado material coletado. Assim, seguimos as seguintes fases definidas por Bardin (2006 *apud* MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011): a) leitura flutuante dos dados; b) escolha do material a ser analisado (as partes relevantes segundo os objetivos que se pretende alcançar); c) formulação de hipóteses e inferências e d) elaboração de indicadores de categorias através da definição de sistemas de decodificação.

Dentro desse sistema de exploração e de interpretação do material colhido, identificamos algumas características que nos conduziram a definir duas categorias de análise, a saber: “Gritos de resistência da mulher argelina” e “Mulheres nômades”.

Compondo a primeira categoria de análise, temos a resistência como um tipo de oposição a uma ocupação inimiga. Esta categoria abarca traços desse tipo de resistência feminina. A mulher argelina, em meio às lutas de seu povo e de sua dupla colonização, não permanece como mera expectadora dos massacres, mas, ao contrário, busca resistir e, até mesmo, se opor às intimidações dos colonizadores.

O ato de resistir impulsiona a mulher a transgredir espaços proibidos como um ato de enfrentamento cultural. Assim, essa categoria também envolve as atitudes de violação

das leis de proibição voltadas às mulheres que foram infringidas segundo os relatos presentes no romance em questão. A título de exemplo, citamos o momento em que três personagens femininas entram na biblioteca do irmão e passam a ler os seus livros e revistas; isso, por si só, é tratado como um “pecado” ou um segredo que lhes custaria a vida, caso fosse revelado. Quanto à segunda categoria, conforme discutido no segundo capítulo, adotamos o conceito da filósofa italiana Rosi Braidotti (2002), para o qual o nomadismo é um estado que leva o indivíduo a não aceitar as categorizações pré-determinadas socialmente.

Diante do material coletado, selecionamos os dados que seriam analisados, para que a pesquisa pudesse visibilizar tais categorias de análise. Assim, escolhemos 13 excertos / reflexões que expressaram as interpretações mais predominantes construídas pelos professores em formação inicial que participaram deste estudo. O nosso critério de seleção foi, portanto, a predominância interpretativa presente nas respostas de cada um; então, os elementos que sumariavam a visão de cada participante sobre a obra lida foram apresentados e analisados, destacando-se as duas categorias supracitadas: gritos de resistência da mulher argelina e mulheres nômades.

3.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Tivemos como participantes da pesquisa um grupo de cinco professores em formação inicial, alocados na graduação do curso de Letras Língua Francesa e Língua Portuguesa da UFCG, localizada numa cidade do interior da Paraíba, possuindo faixa etária entre 21 e 34 anos à época da coleta de dados e situados entre os níveis aprendizagem A2/ B1, segundo a definição do QECRL (2001). A ementa da disciplina da turma de aprendizes escolhida já possuía o intento de refletir sobre a leitura literária francófona e este foi um dos critérios para a escolha dessa.

Dentre os participantes, quatro declaram ser do gênero feminino e um declara ser do gênero masculino. Aqui, utilizamos pseudônimos, para preservar o sigilo quanto à identidade dos participantes, seguindo os princípios éticos da pesquisa científica. Quanto às informações colhidas no questionário, temos as seguintes: todos são brasileiros e têm em comum a mesma língua materna: a Língua Portuguesa. Sobre a profissão, todos se declaram estudantes e apenas um se declara também professor.

Quando perguntados se já haviam estudado algum excerto literário ou obra em língua francesa, todos responderam que sim e, segundo solicitado, expressaram qual a obra lida e como foi trabalhada em sala de aula, como se pode ver na tabela abaixo:

TABELA 2: respostas dos participantes da pesquisa, presentes no questionário de perfil do aprendiz, referente aos textos literários lidos em língua francesa e a forma como os mesmos foram trabalhados em sala de aula.

Nome/pseudônimo	Excerto lido / Obra lida	Como a obra foi trabalhada?
Flávio	<i>Les misérables</i>	Leitura de passagens em sala de aula; Discussão temática; Civilização/cultura através dos textos;
Helena	<i>Stupeur et tremblements</i> <i>Le Bourgeois gentilhomme</i> <i>Andromaque</i> <i>Les caprices de Marianne</i>	Leitura de passagens em sala de aula; Civilização/cultura através dos textos; Tradução; Discussão temática; Análise de fragmentos;
Joyce	<i>Madame Bovary</i> <i>Stupeur et tremblements</i> <i>L'analphabète</i>	Leitura de passagens em sala de aula; Discussão temática; Análise de textos;
Marta	<i>Les misérables</i>	Leitura de passagens em sala de aula; Discussão temática; Civilização/cultura através dos textos;
Mércia	<i>L'analphabète</i> <i>Notre dame de Paris</i>	Leitura de passagens em sala de aula; Discussão temática; Civilização/cultura através dos textos; Tradução; Explicação de palavras; Análise de textos.

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora.

Quando perguntados se desejavam estudar literatura francófona (estando, pois, em uma disciplina com esse foco), 4 responderam que sim e 1 respondeu que não. Perguntamos, também, a razão pela qual desejariam estudar literatura francófona (Tabela 3):

TABELA 3: respostas dos participantes da pesquisa, presentes no questionário de perfil do aprendiz, referentes ao estudo do texto francófono e ao papel de escritoras no cerne desta produção literária.

Nome/pseudônimo	Você deseja estudar literatura francófona? Porquê?	Para você, qual papel possuem as mulheres escritoras, na literatura francófona?
Flávio	“Sim, pois a literatura francófona merece seu espaço na sociedade.”	“O papel das mulheres na literatura francófona é ainda um lugar invisível e menos valorizado, por se tratar de mulheres.”
Helena	“Não, pois me interesse por estudar outras coisas, linguística, por exemplo.”	“As mulheres escritoras têm um papel muito importante na literatura, pois elas falam de seus problemas e elas encorajam outras mulheres a falar de sua situação e para isso, elas favorecem a resistência feminina.”
Joyce	“Sim, pois a literatura francófona é imensa e está presente em diversas culturas, sendo, então, muito importante.”	“Um papel muito importante, pois é a partir da literatura, que as mulheres têm voz na sociedade.”
Marta	“Sim, pois através desta literatura, eu posso conhecer várias culturas e ler melhor em língua francesa.”	“Elas têm um papel muito importante, pois a maioria são engajadas em questões sociais e elas representam toda uma classe de mulheres, pois a maior parte delas não tem esta oportunidade.”
Mércia	“Sim, pois eu acho interessante conhecer literaturas em língua francesa, que estão além da França.”	“Acho que as mulheres têm um papel importante nesse domínio, pois elas podem contar a história a partir da condição da mulher na sociedade.”

FONTE: tabela elaborada pela pesquisadora.

É importante notar que, nestas justificativas, todos os estudantes possuem consciência da subalternização feminina denunciada através dos escritos literários. As respostas obtidas nos ajudam a perceber que esta é uma situação conhecida por eles, até

mesmo pelo fato de essa situação também ocorrer na realidade brasileira, segundo relatos orais dos próprios aprendizes, durante a intervenção.

3.4 O ROMANCE *L'AMOUR, LA FANTASIA* (1985) E ASSIA DJEBAR

O romance em estudo situa a mulher como metáfora da Argélia colonizada de forma bastante sutil e, ao mesmo tempo, profunda. Ao reinserir a mulher em determinados espaços onde ela não poderia adentrar, Assia Djébar dá às suas “irmãs desaparecidas”, como chama as suas ancestrais, o direito de falar, de ser e de agir, conforme refletido no capítulo anterior.

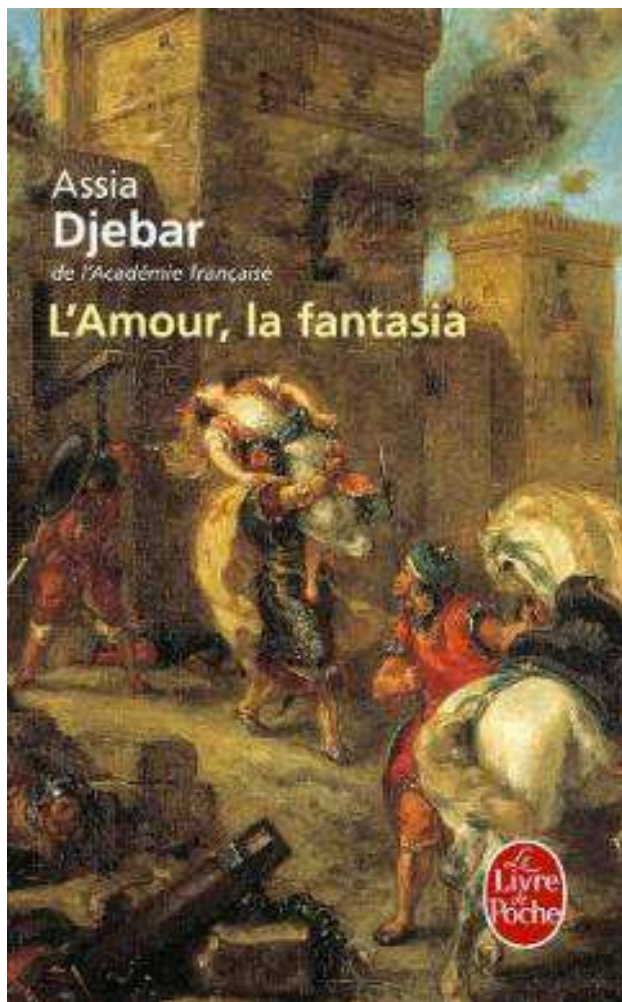
Na capa da versão impressa do livro de bolso lançado pela Editora Albin Michel em 2015, temos a imagem de um quadro (Figura 3) pintado por Eugène Delacroix (1798-1863) chamado *L'enlèvement de Rebecca* (1858) durante o assalto ao Castelo de Frondeboeuf, hoje exposto no Museu do Louvre, em Paris. Delacroix foi um pintor francês orientalista do romantismo que produziu diversas obras inspirando-se tanto em fatos históricos contemporâneos quanto em uma viagem feita ao Magrebe, especificamente à Argélia, no ano de 1832. Assia Djébar, inclusive, tomou o nome de um de seus quadros como título de um de seus romances (*Femmes d'Alger dans leur appartement*).

Na capa em questão, vemos a imagem de quatro homens, um deles próximo a um cavalo, imagem que evoca a *Fantasia*¹⁷ presente no título. Outro homem está segurando uma mulher, que parece estar sofrendo por ser tirada à força de algum lugar. Dequier (2010) chama atenção para o formato de S que se desenha desde a fumaça que sobe em direção ao céu, passando pela mulher, Rebecca (personagem do romance

¹⁷ O termo *Fantasia* pode ter dois significados: em um sentido cultural, representa espetáculos equestres, que marcam o fim de um casamento tradicional Berbere. Esses espetáculos simulam assaltos militares nos quais os cavaleiros, munidos de espingardas, realizam uma salva de disparos com as armas de fogo. Em um sentido musical, é uma composição de forma livre, quase sempre feita a partir de improvisos. (SOARES, 1990).

histórico *Ivanhoe*, de Walter Scott), elevada por um cavaleiro até chegar à crina do cavalo e ao feixe de lenha no canto inferior esquerdo.

FIGURA 3: Capa do livro “*L’amour, la Fantasia*” (1985).



FONTE: Disponível no site: <https://www.amazon.com/LAmour-Fantasia-Livre-Poche-French/dp/2253151270>. Acesso em: 05/05/2016.

Para Dequier (2010), a letra S remete ao ‘sequestro’ que se delineia na cena de modo a refletir a intensidade dramática e o medo da jovem mulher. Essa sibilância representada pela letra S também pode nos remeter às palavras ‘silenciamento’ e ‘subalternização’, que são situações às quais a mulher árabe é condicionada. Assim, chama-nos atenção a forma como ela luta, peito e pescoço jogados para trás, fato que, relacionado ao romance *L’amour, la Fantasia*, faz todo o sentido, por remeter à opressão

colonial que silenciava e sequestrava as culturas próprias do povo argelino, bem como a opressão patriarcalista, que fazia o mesmo com as vozes das mulheres argelinas.

Acreditamos que levando esse romance para a sala de aula de FLE, as reflexões acerca da subalternização à qual a mulher foi condicionada podem favorecer o ensino/aprendizagem da língua francesa, motivando os aprendizes a despertarem uma visão crítica, tendo a alteridade como cerne. Além disso, a leitura literária estará possibilitando a aquisição das competências leitora, cultural e comunicativa, promovendo uma reflexão não apenas sobre a cultura do outro, mas, também, sobre a sua própria.

CAPÍTULO 4: RECONFIGURAÇÃO DA MULHER ARGELINA EM AULA DE FLE

« Ces deux Algériennes — l'une agonisante, à moitié raidie, tenant le cœur d'un cadavre français au creux de sa main ensanglantée, la seconde, dans un sursaut de bravoure désespérée, faisant éclater le crâne de son enfant comme une grenade printanière, avant de mourir, allégée —, ces deux héroïnes entrent ainsi dans l'histoire nouvelle. » (DJEBAR, 1985, p. 10).¹⁸

¹⁸ Essas duas Argelinas – uma agonizante, meio paralisada, segurando o coração de um cadáver francês na palma de sua mão ensanguentada, a segunda, em um sobressalto de bravura desesperada, estourando o crânio de seu filho como uma granada primaveril, antes de morrer, iluminada –, essas duas heroínas entram assim em uma nova história. ”

Mulheres bravas e destemidas que constroem uma nova história: aquela que não foi registrada nos documentos oficiais sobre a tomada da Argélia e sobre a luta pela sua liberação. No romance em estudo, essas mulheres aparecem e protagonizam essa nova história, lutando não por um título de intrepidez, mas, pela dignidade e pela libertação do seu povo.

Ao levarmos esse romance para a sala de aula, no primeiro dia de intervenção, perguntamos aos participantes quais as palavras que lhes vinham à cabeça ao ouvirem o termo “mulher”, ao que responderam: “força”, “coragem”, “dor” e “beleza”. Em seguida, lhes foi direcionada a mesma pergunta, desta vez em relação ao termo “mulher árabe”, ao que responderam: “submissão”, “sofrimento”, “véu” e “silêncio”. Logo, é perceptível a mudança ocorrida em relação a essa visão ao final das intervenções, após a leitura e as discussões do romance, conforme podemos verificar no decorrer da análise de dados. Assim, através da leitura do romance *L'amour, la Fantasia*, os participantes de nossa pesquisa reconfiguraram as suas visões a respeito das mulheres argelinas, passando a vê-las não mais como mulheres submissas, mas como mulheres “bravas e destemidas”.

Outra percepção que foi reconfigurada ao longo das intervenções foi a noção acerca do continente africano. Conforme discutido no primeiro capítulo, comumente se dissocia as regiões Sul e Norte da África, de modo que se considera como África apenas a região ao Sul do deserto do Saara, cuja população é predominantemente negra. Nas intervenções realizadas, através da leitura do romance em estudo, os professores em formação entraram em contato com a história e a cultura de um dos países da região Magrebina, localizada ao Norte da África.

Nesses momentos de discussões sobre a região norte do continente africano, refletimos sobre a influência e a contribuição dos povos árabes para a formação étnico-cultural da população brasileira, conforme mencionado no primeiro capítulo (MOTT, 2000). Logo, acreditamos que essa reconfiguração se deu também no âmbito da quebra de estereótipos, pois a visão fechada sobre a África como um só povo deu lugar à visão de

uma África plural que vai além do deserto do Saara (BOAHEN, 2010) e que abrange também outros modos de vida e culturas plurais.

Neste capítulo, portanto, vemos esta reconfiguração através da análise dos dados coletados segundo a experiência da leitura literária do romance em estudo. Conforme detalhado no capítulo anterior, por meio de três séries de atividades (apêndices 7, 8 e 9) chegamos às duas categorias de análise, discutidas nos capítulos teóricos e retomadas no capítulo metodológico: “gritos de resistência da mulher argelina” e “mulheres nômades”.

Para chegar a essas duas categorias, buscamos compreender criticamente as possíveis significações no material coletado, através da formulação de hipóteses, de inferências e de elaboração de indicadores de categorias. Para a análise, selecionamos 13 excertos, dispostos em ordem alfabética, de acordo as iniciais dos pseudônimos adotados.

Todas as séries de atividades sugeriram que os estudantes fizessem relações entre alguns trechos do romance e que construíssem, de tal modo, interpretações diante dessas relações. Adiante, vemos como se acentuam estas categorias nas reflexões e leituras desenvolvidas por eles, de modo a ponderarmos sobre como se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem do FLE partindo-se da leitura literária.

4.1 GRITOS DE RESISTÊNCIA DA MULHER ARGELINA

Em capítulos alternados entre relatos históricos individuais e coletivos, o romance em estudo apresenta a forma violenta com a qual os soldados franceses invadiram a Argélia. A narradora-personagem relata a tomada de Alger e a forma como *O amor se escreve* (*L'amour s'écrit*” é o título da primeira parte do romance).

Destaque-se que a fonética da língua francesa, aliada às plurissignificações trazidas por esse romance, podem nos levar a ler/ouvir *se grita*. O Amor se escreve; o Amor se grita! Este jogo de palavras relaciona o amor a duas condições de ação: escrever e gritar, posto que o verbo mencionado: *s'écrit* (*se escreve*): [sekʁi] possui uma forte semelhança fonética com: *se crie* (*se grita*): [sə kʁi]. Consideramos que o uso dessas

palavras homófonas pode gerar um efeito dual de significações, remetendo o leitor à ideia do escrever como um ato de gritar. A presença de outros títulos de capítulos desse romance construídos em torno do campo semântico relativo à voz (gritos, murmúrios, voz, silêncio, clamor, dentre outros) reforça essa analogia compreendida entre a escrita e o ato de gritar. Desta forma, a narradora-personagem expressa seu amor e suas dores por seu país e igualmente por suas ancestrais: escrevendo e permitindo-lhes gritar. Esses gritos de resistência são percebidos pelos participantes dessa pesquisa.

Os termos que nomeiam a primeira categoria de análise identificada nos dados colhidos designam uma percepção dos participantes desta pesquisa acerca de atitudes de permanência quando se está diante de forças opressoras. No romance *L'Amour, la Fantasia*, a mulher argelina - cuja presença não é mencionada em documentos históricos oficiais sobre a colonização - passa a ser enxergada como alguém que resiste aos abusos cometidos contra o seu povo e a sua cultura.

Sob o olhar dos professores em formação inicial, que participaram da pesquisa, as personagens femininas demonstram atitudes de resistência em presença de duas principais situações conflituosas: 1) a invasão dos franceses colonizadores; e, 2) a subalternização à qual são submetidas. A predominância de personagens femininas no romance leva a uma maior aproximação da realidade vivenciada por essas mulheres.

Imerso nesse contexto, o participante Flávio, por exemplo, resgata um episódio (Fig. 4), no qual uma personagem referenciada como “a mãe de Djennet”, permite que a sua fazenda funcione como esconderijo para os nativos que foram perseguidos pelos soldados franceses, durante cinco anos. Os colonizadores, por **três** vezes, atearam fogo nesse mesmo lugar e, nas três ocasiões, a mãe de Djennet, juntamente a outras pessoas, reconstróem esse refúgio.

FIGURA 4: Resposta de Flávio à questão 2.1 b, da terceira série de atividades¹⁹.

b)

Les femmes dans la résistance française ont joué un rôle important dans le contexte du livre, la narratrice dans la page (210) parle sur le refuge pendant 5 ans « Jusu' à ce que la « révolution » arrivât à son terme!... » Cette refuge été reconstruit pour les algériens. Les résistantes dans les femmes font l'objet de mesures d'internement en l'Algérie, elles démontre la force e l'action de la minorité.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.²⁰

Diferentemente do que impõe a ideologia patriarcalista, em *L'amour, la Fantasia*, o homem não é necessariamente o “herói” da história; nesse romance, ocorre uma reversão de papéis: é a mulher quem assume o papel de heroína: aquela que busca preservar a vida de seu povo e lutar para libertá-lo das mãos do inimigo (o colonizador). Na resposta acima (Fig. 4) são sinalizadas a “força e ação da minoria”. Ao afirmar isso, Flávio demonstra entender que as mulheres argelinas fazem parte de um grupo minoritário e desfavorecido, que busca resistir às forças opressoras. O número três, bíblicamente considerado como marca de insistência, de completude e de confirmação²¹, registra uma atitude resistente da

¹⁹ Tradução da resposta: As mulheres na resistência [contra a França] tiveram um papel importante no contexto do livro, a narradora, na página 210, fala sobre o refúgio durante 5 anos “até que a ‘revolução’ chegasse ao seu fim!...”. Esse refúgio foi reconstruído pelos argelinos. As mulheres resistentes (...) demonstram a força e a ação da minoria.

²⁰ Existe, nessa resposta, como há também em muitas outras, algumas imprecisões de ordem linguística. Aqui, trazemos as respostas *ipsis literis*, pois não é o nosso foco analisar as questões linguísticas nas produções escritas. Mas, como na nossa abordagem, buscamos igualmente trabalhar questões relativas à língua, algumas correções foram feitas, oralmente, durante os encontros para as intervenções da presente pesquisa. As respostas integrais dos participantes se encontram anexadas em um CD.

²¹ Para citar alguns exemplos, mencionamos: a) os sonhos interpretados por José do Egito referiam-se a três dias, representados por três cachos de uvas e três pães; b) mediante a oração de Moisés, recaíram três dias de trevas sobre o Egito; c) Daniel orava três vezes por dia; d) Jonas permaneceu três dias e três noites no ventre da baleia; e) Mateus viu três pessoas no momento da transfiguração: Moisés, Jesus e Elias; f) três reis magos levaram presentes para Jesus, quando nasceu; g) Jesus ressuscitou três dias após a sua morte; h) Pedro negou Cristo três vezes; h) Cristo perguntou a Pedro se ele o amava, três vezes e, o mesmo deu a sua resposta na mesma quantidade de vezes; i) Deus é representado pelo cristianismo por três pessoas distintas e unas (Pai, Filho e Espírito Santo): a Santíssima Trindade.

personagem diante da perseguição dos franceses que por **três** vezes atearam fogo no esconderijo e em todas as vezes, o local foi reconstruído por mulheres.

Segundo a percepção do estudante Flávio, as articulações homogêneas operadas pelo patriarcalismo e pelo imperialismo que centralizam as ações no masculino e no colonizador são quebradas no romance em estudo. Assim, ocorre o que Glissant (1990) chama de estética da turbulência, que significa a recusa à hegemonia cultural.

A inclusão dos elementos culturais heterogênicos e híbridos percebidos por Flávio (a mulher enquanto heroína do seu povo) é vista por Bhabha (2005) como uma ação do discurso performático que busca abranger as vozes minoritárias nas narrativas que relatam a história de uma determinada nação. Ao enxergar essas mulheres como heroínas, abrigando nativos e reconstruindo esconderijos, essas personagens mencionadas por Flávio (Fig. 4) quebram o processo duplo da colonização da mulher (BONNICI, 2007) que consiste no viés da exploração e da subalternização, ambos definidos por Fanon (2008) como processos idênticos.

O estudante Flávio ainda cita a menção feita, no romance, à personagem Pauline Roland (que foi uma militante feminista francesa do século XIX). Flávio situa Pauline como uma ancestral da narradora que, através desse romance, grita “resistente lutando pelos seus direitos” (Fig. 5) – direito, sobretudo, de falar e de ser ouvida.

FIGURA 5: Resposta de Flávio à questão 5.2 b, da terceira série de atividades. ²²

5.2 Cinquième Mouvement : B

- a. Les extraits parlé de Pauline Roland, est une féministe socialiste français. Elle le cri de triomphe ancestral, c'est une femme resistente luttant pour leurs droits.
- b. Dans « la fantasia » et « air de nay » remarqué la comparaison de la femme et les combats. La narratrice s'approprie de la langue pour parler de la fantasia de la mort, faisant ainsi une allusion au titre du livre.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Toda esta luta pelo direito de liberdade se estabelece na medida em que estas mulheres ancestrais ganham voz a partir de da narrativa. Tal atitude é percebida pelo estudante Flávio (Fig. 5) como um ato de transgressão ao silenciamento condicionado a essas mulheres. A percepção desse participante sobre esse rompimento com estruturas que pré-estabelecem que a mulher seja um ser submisso e silenciado é evidenciada por Barthes (2008) como um elemento que compõe o processo de fruição mediante a leitura literária. A fruição provoca perdas, desestabilidades, choques, rompimentos diante daquilo que quebra estereótipos e que rompe com a cultura.

Conforme a afirmativa de Duchet (1971) de que a realidade se reproduz na obra literária, Flávio enxerga (Fig. 5) a personagem Pauline Roland como uma figura que de fato existiu e que lutou contra as realidades de imposição da cultura do colonizador e da subalternização da mulher, que estiveram e permanecem presentes, tanto no âmbito africano, quanto no contexto brasileiro. Ao perceber a verossimilhança quanto à atitude da personagem Pauline no romance em estudo, ele a define como uma mulher resistente que luta pelos seus direitos. Dessa forma, o estudante enxerga a literatura como espaço de subterfúgio (COMBE, 2010) onde a mulher árabe luta pelo seu direito de expressão.

²² Tradução da resposta: a. Os trechos falam de Pauline Roland, uma feminista socialista francesa. Ela (...) o grito de triunfo ancestral, é uma mulher resistente lutando pelos seus direitos. b. Em “*la Fantasia*” e “*air de nay*”, é destacável a comparação da mulher e os combates. A narradora se apropria da língua para falar da fantasia da morte, fazendo assim uma alusão ao título do livro.

Na sequência, ainda analisando por esse viés, a participante Joyce destacou que a personagem Chérifa demonstra atitudes de recusa diante daquilo que lhe foi imposto (Fig. 6). Para a estudante, Chérifa recusou-se a ficar em um lugar onde queriam aprisioná-la, rejeitando ser dominada e, assim, tomou uma posição de resistência em relação aos colonizadores.

FIGURA 6: Resposta de Joyce à questão 1.2 b, referente à terceira série de atividades²³.

Voix et Corps enlacés
B. Pendant tout le chapitre « <i>Voix</i> », le personnage Chérifa résiste à plusieurs choses que se passe avec elle. Elle se refuse de rester dans le lieu qu'elle était. Elle se refuse aussi de se marier avec le « chef » de Mouzaïa. Après cela, elle est capturée avec les soldats français et Chérifa continue à se refuser d'être « dominé ». Elle plusieurs choses qu'indiquent ce positionnement avec la guerre : « Je ne vous reconnais pas » Je ne reconnais pas la France ! » (p. 192) ; « je combattais ! [...] Pour ma foi et mes idées ! » (p. 199). Ainsi,
est possible d'observer que Chérifa a une position de résistance avec la guerre et les Français. Cette position est évident quand nous observons la paroles de la personnage avec plusieurs particules de negation (<i>ne, n'...pas</i>).

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Joyce sinaliza essa recusa através do uso de estruturas de negação em língua francesa, utilizado pela personagem (*ne; n'... pas*), acentuando, assim, uma recusa à dominação, a ser direcionada por outrem e “condenada” a um mesmo “destino” que muitas outras mulheres árabes tinham. A negação ao silenciamento representando uma adesão à liberdade de poder fazer suas próprias escolhas é identificada por Joyce como uma

²³ Tradução da resposta: Durante todo o capítulo *Voz*, a personagem Chérifa resiste a diversas coisas que acontecem com ela. Ela se recusa a ficar no lugar em que estava. Ela se recusa, também, a se casar com o ‘chefe’ de Mouzaïa. Depois disso, ela é capturada pelos soldados franceses e Chérifa continua a se recusar a ser ‘dominada’. Ela [faz] várias coisas que indicam esse posicionamento em [relação] à guerra: ‘Eu não os reconheço. Eu não reconheço a França!’ (DJE BAR, 1985, p. 192); ‘eu combatia! [...]. Pela minha fé e minhas ideias!’ (DJE BAR, 1985, p. 199). Assim, é possível observar que Chérifa tem uma posição de resistência com a guerra e os franceses. Essa posição é evidente quando observamos a fala da personagem com várias partículas de negação (*ne, n'...pas*).

posição de resistência de uma mulher que passa a transgredir a “ditadura” instalada pelos franceses e também ao silenciamento imposto pelo patriarcado.

Para Joyce, a personagem Chérifa não se enxergou dentro da realidade de aprisionamento imposta pelos soldados franceses e, por essa razão, falando desse lugar de inferioridade o qual lhe foi condicionado, ela se recusa (Fig. 6) a ter uma raiz única e demonstra seu anseio por desbravar outros espaços, tal como define Glissant (1990) como o pensamento de errância, no qual o indivíduo se desloca da sua referência para estar em relação com o outro e, através desse vínculo, fortalecer a sua identidade para, assim, resistir aos abusos e opressões.

Considerando o romance como um espaço que reflete a realidade social e emocional (DUCHET, 1971), a estudante Joyce identifica a personagem Chérifa como uma mulher que resiste às forças opressoras do colonizador (Fig. 7). Para ela, essa resistência pode ser comparada à de todo o povo argelino, posto que, do mesmo modo com o qual a mulher foi invadida pelas forças patriarcalistas, a Argélia foi invadida pelas forças imperialistas.

A estudante também faz uma relação entre a esterilidade da personagem Djennet e a esterilidade do país argelino, como uma forma de expressar a impossibilidade de a Argélia gerar os frutos de sua própria cultura, uma vez que estava sendo sufocada pela imposição francesa em seu país. Essa é mais uma constatação de que cada mulher fala a partir de sua ancoragem no tempo, no espaço e na história, conforme situado por Braidotti (2002). Desse modo, a esterilidade da personagem compreendida por Joyce (Fig. 7) como uma analogia à situação da Argélia colonial, corrobora a presença das forças opressoras que sufocam tanto a identidade da mulher, quanto a da sua nação.

Nessa esteira, ambas ganham voz através da narrativa de Assia Djebar, refletindo o que Horer (1973) nomeia de recriação do universo social por meio da escrita. Para ele, essa é a marca da escrita de mulheres magrebinas, considerando-se que através de suas

narrativas, elas fazem falar aqueles que foram silenciados e/ou subalternizados sendo, ela própria, uma silenciada.

FIGURA 7: Resposta de Joyce à questão 2.1 b (terceira série de atividades).²⁴

Voix et Murmures

B. Ainsi comme la femme, l'Algérie a résisté l'invasion des Français. Même avec la présence étrangère, les Algériens ont gardé leurs forces pour résister aux attaques françaises. Cette résistante peut être représentée à partir de la ferme comme refuge des algériens.

L'stérilité de Djennet peut faire rapport avec l'stérilité d'Algérie, parce que ainsi comme Djennet ne pouvait pas avoir des « fruits », l'Algérie ne pouvait pas avoir des fruits. Cela de passe parce que l'Algérie, comme pays conquis/envahi n'il y avait pas la possibilité, à ce moment, de produire sa propre cultures, d'avoir les propres fruits, une fois que les Français ont pris possession de tout ou presque tout.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

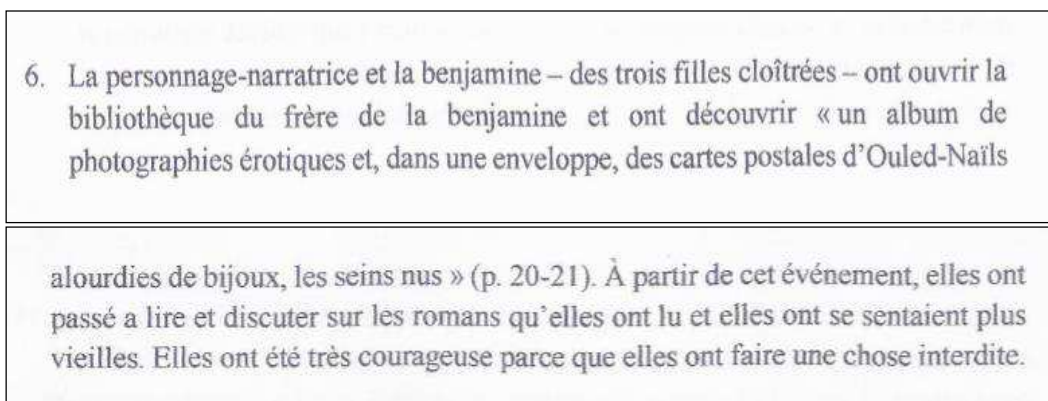
Na continuidade, a estudante Marta enxerga as três personagens nomeadas de “três meninas enclausuradas” (personagens femininas que aparecem na primeira parte do romance) como corajosas (Fig. 8) porque, ao adentrarem na biblioteca do irmão, fizeram algo que lhes era proibido: passaram a ler romances, a ver cartões postais com imagens sensuais e a discutir sobre os romances que liam.

Para Marta, apesar de realizarem esses momentos de leitura às escondidas, essa era a forma que essas mulheres encontraram para resistir: transgredindo frente às proibições que lhes eram impostas. A estudante também afirma que, ao entrarem em contato com a leitura de obras literárias e com diversos outros textos encontrados em uma biblioteca, as meninas se sentiam mais velhas.

²⁴ Tradução da resposta: Assim como a mulher, a Argélia resistiu à invasão dos franceses. Mesmo com a presença estrangeira, as argelinas guardaram suas forças para resistir aos ataques franceses. Essa resistência pode ser representada a partir da mulher como refúgio dos argelinos. A esterilidade de Djennet pode ter uma relação com a esterilidade da Argélia, porque assim como Djennet não podia ter “frutos”, a Argélia também não podia. Isso ocorre porque a Argélia como país conquistado/invadido não tinha a possibilidade, nesse momento, de produzir a sua própria cultura, de ter seus próprios frutos, uma vez que os franceses tomaram posse de tudo, ou de quase tudo.

Logo, podemos compreender a sensação de crescimento intelectual a partir das reflexões de Alonso (2004), que afirma que a escrita pode reagrupar elementos identitários da mulher e contribuir para com a expansão da sua subjetividade. Desse modo, a não-unicidade de sua subjetividade as leva a designar o que Deleuze e Guattari (2000) e, também, Glissant (1990) chamam de identidade-rizoma. Ou seja, uma identidade que não é composta por uma raiz única, um único caminho, mas aquela que tem a liberdade de escolher para onde vai e a opção de seguir, seja pelo subterrâneo, seja pelas vias aéreas, sem sufocar nenhuma outra raiz que esteja ao seu redor. Assim, essas personagens mencionadas por Marta criam raízes rizomáticas e passam ler os livros que desejam, rompendo com a proibição de não acessarem a biblioteca.

FIGURA 8: Resposta de Marta à sexta questão da primeira série de atividades.²⁵



FONTE: Extraído das atividades realizadas.

A estudante Marta destaca um episódio no qual (Fig. 9) a mãe da narradora chama o seu esposo pelo nome; todavia, esse ato escandalizou os vizinhos, pois as leis diziam que a mulher deveria usar a terceira pessoa do singular para dirigirem-se aos seus maridos.

²⁵ Tradução da resposta: A personagem-narradora e a amiga mais nova dentre as suas irmãs – das três meninas enclausuradas – abriram a biblioteca do irmão (...) e descobriram “um álbum de fotografias eróticas e, em um envelope, cartões postais de Ouled-Nails [sociedade tribal berbère] plenas de joias, com os seios nus.” (p. 20-21). A partir disso, elas passaram a ler e a discutir sobre os romances que leram e começaram a se sentir mais velhas. Elas foram muito corajosas porque fizeram algo proibido.

Marta caracteriza essa atitude como uma “audaciosa e corajosa” forma de “romper com um costume cultural de seu povo; e uma forma de resistência aos costumes que colocam a mulher como submissa com relação aos homens” (Fig. 9).

FIGURA 9: Resposta de Marta à questão 11, presente na primeira série de atividades²⁶

11. D'abord, la mère de la personnage-narratrice ne désignait jamais – comme toutes les femmes algériennes – son mari que par le pronom personnel arabe correspondant à « lui », mais après, quand elle a appris la langue française avec les épouses des collègues de son mari, elle a commencé à l'appeler par son prénom. Cette attitude de transgression réalisée par la mère de la narratrice est très audacieuse et courageuse, parce que c'est une façon de rompre avec une coutume culturelle de son peuple, c'est une forme de résistance aux coutumes qui placent les femmes comme soumises devant les hommes.

FONTE: Extraído das atividades aplicadas.

Para a estudante, a nominalização íntima da personagem para com o marido se caracteriza como uma atitude “corajosa”. Trata-se de uma significativa coragem diante da sociedade patriarcal e impositiva, que faz a mulher considerar-se inferior em relação ao homem, dirigindo-se a ele da forma mais distante possível. Esse rompimento com as determinações culturais, pontuado por Marta, faz parte do processo de descolonização feminina (BONNICI, 2009), o qual é marcado pela luta da mulher contra o machismo em suas diversas formas, bem como contra os abusos cometidos pelos colonizadores que permanecem em suas nações e em suas mentes, mesmo após o término do período colonial.

²⁶ Tradução da resposta à questão 11: “Inicialmente, a mãe da personagem-narradora apenas designava – como todas as outras mulheres argelinas – seu marido pelo pronome pessoal árabe correspondente a ‘ele’, mas, depois, quando ela aprendeu a língua francesa com as esposas dos colegas de seu marido, ela começou a chamá-lo pelo seu nome. Essa atitude de transgressão realizada pela mãe da narradora é muito audaciosa e corajosa, porque é uma forma de romper com um costume cultural de seu povo, é uma forma de resistência aos costumes que colocam as mulheres como submissas diante dos homens.”

A experiência de buscar confluir o ensino de FLE e o de literatura no espaço da sala de aula justifica-se ainda mais quando percebemos os benefícios que podem ser obtidos pela leitura de uma obra literária. Além da reorganização cognitiva discutida por Candido (2004), na qual são reformulados os pensamentos referentes ao enredo de determinada narrativa quando aliados aos seus conhecimentos de mundo, novas informações linguísticas podem ser adquiridas no ato da leitura. Ou seja, na medida em que o leitor constrói uma interpretação sobre o enredo do romance em estudo, os seus conhecimentos de mundo também passam por essa espécie de mobilização e de adequação cognitiva e/ou intelectual.

Nesse sentido, a estudante Marta demonstra ter uma percepção prévia sobre as práticas culturais do universo árabe e aciona esse conhecimento, associando-o à resistência demonstrada pela mulher ao transgredir uma característica cultural e religiosa de proibição e inferioridade socialmente imposta às mulheres argelinas. Por isso, Marta classifica como uma atitude de coragem o fato de as três jovens enclausuradas entrarem na biblioteca, proibida, de seu irmão.

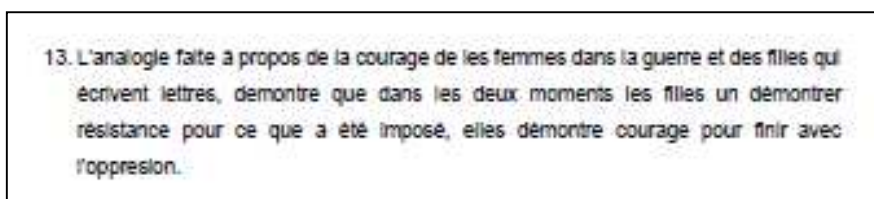
Também é possível que essa estudante, futura professora, tenha enxergado essa situação como absurda – o fato de a biblioteca ser proibida para as mulheres – haja vista ter realizado um paralelo cultural com o nosso país. Isso ratifica o quanto se faz relevante a leitura do romance em estudo, de modo que esta mobiliza tais reflexões dentro da aula de FLE, fazendo-nos enxergar as diferenças culturais e pensar sobre a nossa própria, conduzidos pelo cerne da alteridade.

Em nosso país, as mulheres não são proibidas de entrar, por exemplo, em bibliotecas; no entanto, de modo geral, o índice de pessoas que busca a aquisição de conhecimentos em bibliotecas é consideravelmente baixo. De acordo com as pesquisas do PISA (2016), o Brasil se encontra na 59ª posição do ranking de leitura. Assim, refletimos sobre a desvalorização do estudo e do crescimento intelectual no Brasil, enquanto, diante da desigualdade de gênero em outras sociedades, a mulher luta para conseguir esse

acesso ou o faz de forma velada, escondida. Portanto, pode-se repensar sobre questões políticas, culturais e ideológicas em aula de FLE, uma vez que esse é um espaço propício para se estabelecerem novas significações acerca de culturas, de valores e de ideologias, imperativas para a formação da criticidade de um indivíduo.

A estudante Mércia também utiliza o termo “coragem” (Fig. 10) para designar a atitude que tiveram as três meninas enclausuradas de escrever cartas a homens usando pseudônimos de celebridades, em uma tentativa de ter uma oportunidade para se comunicar com outras pessoas além daquelas de sua família. Também menciona esse mesmo ímpeto aplicado ao momento das guerras, no qual, reconstruindo esses episódios, Assia Djebar insere a figura da mulher, dando-lhe a oportunidade de enfrentar o processo colonialista. Esses dois momentos são nomeados por Mércia como atitudes de “resistência” que são direcionadas como maneiras de lutar contra a “opressão” sofrida por essas mulheres.

FIGURA 10: Resposta de Mércia à questão 13 da primeira série de atividades²⁷.



13. L'analogie faite a propos de la courage de les femmes dans la guerre et des filles qui écrivent lettres, demontre que dans les deux moments les filles un démontrer résistance pour ce que a été imposé, elles démontre courage pour finir avec l'oppression.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

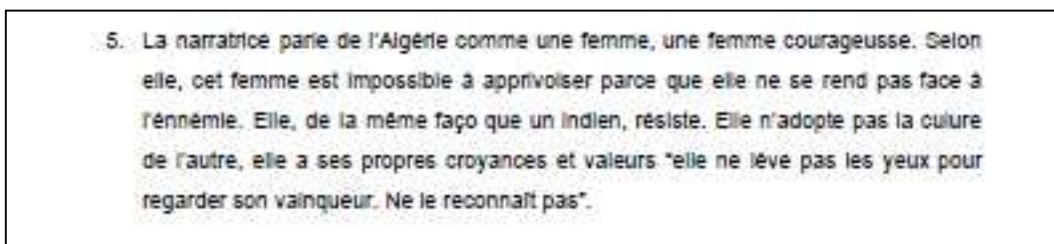
Retomando as reflexões realizadas no primeiro capítulo, reiteramos que a influência exercida por um contexto social está diretamente ligada ao crescimento cognitivo e aos processos de aprendizagem (VYGOTSKY, 2002). Logo, vemos que, por meio da leitura do romance, as aquisições culturais e comunicativas, dentre outros aspectos, viabilizam a construção de sentidos no ato da leitura do texto literário.

²⁷ A analogia feita entre a coragem das mulheres na guerra e a das meninas que escrevem cartas demonstra que em dois momentos as meninas demonstraram resistência para o que lhes foi imposto, elas demonstram coragem para acabar com a opressão.

A participante Mércia interpreta a analogia referente à escrita das jovens meninas, como uma forma de retirar do apagamento a mulher argelina que tem voz e que deseja comunicar-se além-fronteiras. Apesar disso lhe ser negado, a narrativa torna possível que essas meninas falem e escrevam.

A estudante Mércia ainda afirma que a “Argélia-mulher” é impossível de se conquistar (Fig. 11), pois sendo corajosa, não se rende facilmente ao inimigo invasor. Essa resposta nos conduz à afirmação de Séoud (1997) sobre a capacidade que uma obra literária tem de corroborar novas significações culturais e ideológicas, podendo fomentar discussões a respeito de situações problemáticas em sala de aula, levando os aprendizes à construção de uma consciência crítica.

FIGURA 11: Resposta de Mércia à questão 5 da segunda série de atividades²⁸.



FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Assim como o nativo argelino face aos ataques invasores da colônia francesa, a mulher resiste, não concordando em adotar a cultura do outro porque tem suas próprias crenças e valores, não reconhecendo ou legitimando aquele vem para colonizá-la. Entendemos que essas reflexões em aula de FLE levam os professores em formação a um pensamento politicamente consciente no que diz respeito à problemática da dupla colonização da mulher, como apontado por Bonnici (2009).

²⁸ Tradução da resposta: A narradora fala da Argélia como uma mulher, uma mulher corajosa. Segundo ela, essa mulher é impossível de se conquistar, porque ela não se entrega fácil ao inimigo. Ela, da mesma forma que um indígena, resiste. Ela não adota a cultura do outro, ela tem suas próprias crenças e valores 'ela não levanta seus olhos para olhar seu vencedor. Não o reconhece.'

4.2 MULHERES NÔMADES

No âmbito de nossas reflexões, buscamos ponderar sobre uma das formas com a qual os participantes desta pesquisa passaram a enxergar a mulher argelina, após a leitura do romance em estudo. Essa nova configuração do perfil dessa mulher se dá a partir do momento em que os professores em formação deixam de vê-la como mulher silenciada, submissa e estática (como é desenhada pelo patriarcado) e passam a enxergar, de modo mais evidente, a mobilidade com a qual elas se locomovem em espaços físicos e/ou subjetivos.

Conforme exposto no segundo capítulo, entendemos o nomadismo como um estado de consciência crítica que leva o indivíduo a não aceitar os comportamentos pré-estabelecidos pelas normas universalizantes, conforme a conceituação de Braidotti (2002). Os trânsitos diaspóricos favorecem esse estado nômade, sobretudo em se tratando de escritores exilados, posto que, através de suas obras, eles encontram a possibilidade e a liberdade para expressar as suas recusas.

No que se refere ao nomadismo enquanto deslocamento no espaço físico, observando pela ótica do romance *L'Amour, la fantasia*, temos a mulher argelina como alguém que está sempre de partida; algumas vezes escapando do invasor, de aldeia em aldeia, buscando resguardar as tribos de seu povo, reconstruindo novas moradas incansável e insistentemente. Trazendo, também, a figura da escritora Assia Djebar, exilada em Paris durante muitos anos e transitando entre a cidade francesa e a Argélia, posteriormente à Guerra de Liberação. Esse prisma vem demarcar o não-lugar da mulher argelina no processo de locomoção espacial que muito tem a ver com a sua multiplicidade identitária.

Já no que se refere ao nomadismo enquanto subjetividade feminina, a locomoção vem constituir a mulher argelina como um ser de identidades plurais, marcada pela hibridez cultural bebere, argelina e francesa. Esta mulher que, algumas vezes, é alguém que busca ser a guardiã das histórias de sofrimento e de resistência de seus ancestrais é também

aquela que busca exercer o papel imposto pela sociedade árabe, com todas as limitações e proibições que esse posto oferece; muitas vezes, silenciando e aceitando essa realidade, outras vezes gritando e resistindo de formas declaradas ou veladas – através da escrita, por exemplo.

A *não-unicidade* da mulher argelina cuja subjetividade não pode ser definida de forma singular a conduz a assumir-se enquanto um ser heterogêneo, que está sempre desempenhando diversos papéis sociais, sendo, assim, múltipla em sua forma de ser, de pensar e de agir, de acordo com as variáveis de raça, de etnia, de classe social (BRAIDOTTI, 2002). Como resultado, propomos categorizar essa fluidez identitária como uma característica da subjetividade feminina da mulher argelina, interpretada de acordo com o que enxergamos nos dados coletados.

Um primeiro exemplo pode ser verificado nas reflexões do estudante Flávio (Fig. 12) a respeito de uma personagem de nacionalidade argelina que vagueia sozinha, à noite, pelas ruas de Paris, até ver-se atirada na frente de um bonde. Flávio compreende o episódio como um instante de desespero, despertado pelas vozes do passado de uma personagem que ele identifica como uma “exilada errante” (Fig. 12).

Tais constatações remetem, imediatamente, às ponderações de Said (2003) sobre o os sentimentos que o exílio provoca no indivíduo, enquanto um doloroso processo de adaptação às novas referências urbanas, climáticas e culturais e, dessa forma, o exilado permanece em um constante desconforto com as lembranças do presente, confrontadas com as do passado; no caso da personagem mencionada por Flávio, um passado colonizado e subalternizado.

Assim, a percepção de Flávio sobre o desespero pelo qual a personagem passa e que a leva a, conscientemente ou não, a tentar o suicídio, se explica quando refletimos sobre as dificuldades pelas quais o exilado passa durante o processo de tentativa de assimilação de uma nova cultura. Tentativa que nem sempre é bem-sucedida, posto que as marcas do exílio nunca se apagam completamente (BENEDETTI, 1999). Assim,

constantemente à espera do retorno para seu país natal, o indivíduo permanece à procura de reparar a sua identidade pessoal e também a coletiva (da sua nação).

FIGURA 12: Resposta de Flávio à primeira questão da terceira série de atividades.²⁹

Les Deux Inconnus

a) Les deux inconnus, est un chapitre autobiographique qui nous transporte à Paris. Dans la pages 163 et 164 la narratrice nous montre une femme sort seul en Paris. La narratrice revenant sur son adolescence, nous décrit un moment de désespoir qui l'avait poussé à une tentative de suicide. La voix explose peut être considéré comme la voix du passé, comme si elle reconnaissait. La narratrice est défini comme une exilée errante, le sentiment de mélancolie montre ses remarques sur les femmes du siècle.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Flávio ainda afirma que a narradora possui um sentimento dúbio com relação à escrita em língua francesa (Fig. 13) pois, se por um lado ela se sente livre para expressar as suas dores e revoltas através dessa língua, por outro, não consegue falar sobre suas vivências afetivas como, por exemplo, sobre a sua noite de núpcias. O estudante entende que a causa dessa dualidade é o fato de a narradora ter raízes em dois 'mundos' opostos: a Argélia e a França.

Enquanto estava na Argélia, a narradora não possuía o direito de se expressar. Tal situação remete aos estudos de Spivak (2010), para quem um sujeito subalternizado é aquele que é excluído de papéis sociais, cuja voz não pode ser ouvida. A impossibilidade de expressão gera na narradora, condicionada à subalternização, uma espécie de sufocamento da sua subjetividade. Tal situação a impele a se deslocar para outro lugar onde possa falar e ser ouvida.

²⁹ *Os dois desconhecidos*, é um capítulo autobiográfico que nos transporta a Paris. Nas páginas 163 e 164 a narradora mostra uma mulher que sai sozinha em Paris. A narradora retorna à sua adolescência e descreve um momento de desespero que a havia levado a uma tentativa de suicídio. A voz explode, talvez considerada como a voz do passado, como se ela a reconhecesse. A narradora é definida como uma exilada errante, o sentimento de melancolia mostra suas marcas sobre as mulheres do século.

Desse modo, compreendemos o conceito de nomadismo traçado por Braidotti (2002) como uma consciência crítica que leva o sujeito a reagir, a resistir às determinações subalternizantes, inclusive aos silenciamentos impostos à mulher africana no âmbito muçulmano. Assim, ao dizer que a narradora possui uma identidade híbrida, Flávio percebe o entrelugar definido por Bhabha (2005), que a narradora ocupa; sendo ela originária da Argélia e exilada em Paris, experimenta, pois, uma afasia que a leva a não ter a língua francesa (língua do colonizador) como um meio de expressar sentimentos ternos. Exilada, nômade, deslocada, apenas quando se locomoveu para fora do seu país natal, a narradora conseguiu emprestar sua voz para suas ancestrais, para assim narrar a sua história e, conseqüentemente, a da sua nação.

FIGURA 13: Resposta de Flávio à questão 6, da segunda série de atividades. ³⁰

6. La relation de la narratrice avec l'écriture est essentiellement à son identité hybride, la narratrice est tiraillée entre ces deux mondes opposés. De manière général la langue d'écriture dans le roman est entouré par la narratrice et de ses sentiments. Quand elle entame le récit de sa nuit de noce, elle se trouve incapable de décrire son amour par des mots français.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Por esse viés, a explosão da voz da narradora se dá apenas quando se encontra “nas terras dos outros”, fora do seu país natal. Apenas nesse lugar, a sua voz é liberada e, junto com ela, todas as “escórias do passado”, ou seja, todos os gritos e murmúrios dos seus ancestrais que ficaram sufocados durante muito tempo pelos colonizadores franceses, pela ditadura, pela colonização da mente (mesmo pós independência), pelo

³⁰ A relação da narradora com a escrita é essencialmente ligada à sua identidade híbrida, a narradora está dividida entre esses dois mundos opostos. De maneira geral, a língua de escrita no romance está em torno da narradora e dos seus sentimentos. Quando ela narra a sua noite de núpcias, ela se sente incapaz de descrever o seu amor através de palavras em francês.

patriarcado e pelo pensamento machista, que condiciona a mulher a uma cultura subalternizada. Assim, lembramos as reflexões de Fanon (1990), que afirma ser a descolonização, um fenômeno violento no qual o colonizado fala apenas quando se transforma em um ser politicamente consciente de que enfrenta o seu opressor antagonicamente. Logo, liberar a sua voz e falar sobre o seu passado, como faz a personagem e mencionado por Flávio, é um processo doloroso, pois se trata da descolonização da mente da mulher, que recebeu uma carga dupla de colonização (BONNICI, 2009).

Tudo isso vem para fora no momento em que a narradora se desloca para um lugar onde encontra a liberdade que deseja. Uma vez no exílio e na condição definida por Said (2003) como errância, o seu deslocamento não foi apenas físico, mas também subjetivo, pois houve uma transição, ou um deslocamento de possibilidades. As mulheres, durante tanto tempo impedidas de ler, de estudar, de dançar, de escrever, de combater, ganham um novo espaço através de *L'amour, la Fantasia* e, através das leituras, como a dos participantes desta pesquisa, elas transitam do lugar de silenciadas para o lugar de mulheres "bravas e destemidas" que resistem, que transgredem, que lutam para serem livres.

Mais um exemplo de transgressão, desta vez sinalizado pela participante Helena (Fig. 14) está situado na terceira parte do romance, o qual estabelece uma analogia entre a imagem de um palimpsesto e a escrita da narradora em primeira pessoa que, por diversas vezes, utiliza o recurso da metalinguagem para mencionar o próprio processo de escrita. Na percepção da estudante, a narradora vem apagar os registros imperialistas do pensamento de conquista e do nomadismo em flechas (que tem como objetivo a dominação) situado por Glissant (1990), para reescrever a verdadeira história, na qual houve derramamento de sangue, massacre e violência durante a colonização francesa em terras argelinas e, também, na qual as mulheres tiveram um papel fundamental para a libertação desse país do domínio francês.

Esse tipo de escrita palimpséstica apontada por Helena é situada por Bhabha (2005) como a narração da nação. Conforme discutido nos capítulos teóricos, o indivíduo narra a sua nação na medida em que relata a sua história, fundindo-a aos elementos heterogêneos e plurais do seu país, contrariamente à história linear e pedagógica que não cede espaço às vozes minoritárias. Logo, para a estudante Helena (Fig. 14), a narradora dá voz às mulheres argelinas subalternizadas e, assim, narra a sua nação.

FIGURA 14: Resposta de Helena à questão 9, da terceira série de atividades.³¹

9. La comparaison entre entre l'image du palimpseste et l'écriture du roman *L'amour, la fantasia* est que palimpseste est, selon le dictionnaire Larousse un parchemin dont le texte original a été grattée pour donner lieu à un autre. Ainsi, nous observons qu'elle fait cette comparaison en raison d'un des buts de son roman, qui est donner voix aux ancêtres, surtout ancêtres féminins. De cette manière, la narratrice fait cette comparaison pour donner importance de tout qui a été enregistré dans le roman à propos de l'invasion des français.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Ainda no rastro do nomadismo, a estudante Joyce evoca um episódio (Fig. 15), no qual algumas mulheres africanas estão reunidas em um quintal dançando e cantando. Para ela, esse é um dos únicos momentos nos quais essas mulheres têm a possibilidade de falar e, assim, se sentem vivas. Contudo, o que mais lhe chama atenção, nessa ocasião, não é o fato de todas terem a possibilidade de falar, mas, sim, o fato de uma dessas mulheres, a mais velha, se recusar a repetir o que chama de 'fórmulas de submissão'.

³¹ Tradução da resposta: A comparação entre a imagem do palimpsesto e a escrita do romance *L'amour, la Fantasia* é que o palimpsesto é, segundo o dicionário Larousse, um pergaminho cujo texto original foi raspado para dar lugar a outro. Assim, observamos que ela faz essa comparação em razão de um dos objetivos do seu romance, que é dar voz aos ancestrais, sobretudo ancestrais femininas. De certa maneira, a narradora faz essa comparação para dar importância a tudo que foi registrado no romance sobre a invasão dos franceses.

Assim, percebemos a personagem citada por Joyce como uma mulher nômade que se recusa a permanecer no *locus* que lhe foi pré-determinado. Sua subjetividade se desloca do lugar de silenciamento imposto tanto pelo patriarcalismo, que enxerga a mulher como inferior ao homem, quanto pelo imperialismo, que enxerga o nativo como inferior ao colonizador. Vemos, pois, na fala de Joyce (Fig. 15), a percepção de uma mulher duplamente colonizada, segundo as definições de Bonnici (2009), que transita desse silenciamento que foi condicionado, em direção ao lugar de indivíduo nômade, que resiste a esse lugar subalternizado, ao não cantar a letra da canção a qual as outras mulheres cantavam.

FIGURA 15: Resposta de Joyce à questão 2.1, da terceira série de atividades. ³²

Trases

A. La grand-mère de la narratrice est les autres femmes dansaient et chantaient ensemble. Ces occasions étaient très importantes par ces femmes, parce que c'était une occasion pour avoir voix. La danse, le chante entre autres sont des choses qui ont gardé ces femmes "vivant" (dans le sens plus large du mot) dans la période « étranger » Est possible d'observer cela avec l'extrait suivant : « Je sentais le mystère : l'aïeule, habituellement, était la seule des femmes à ne jamais se plaindre ; elle ne prononçait les formules de soumission que du bout des lèvres, avec un dédain condescendant [...]. Mais quand elle dansait, elle redevenait reine de la ville, indubitablement. Dans cet antre de musiques et de sauvagerie, elle puisait, sous les yeux de nous tous rassemblés, sa force quotidienne. » (p. 208).

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Dando continuidade às nossas reflexões, identificamos que a participante Marta cita a personagem Chérifa, já apresentada ao leitor. Para ela, na medida em que Chérifa libera a sua voz para falar, se posiciona em determinadas situações, trabalha em hospitais e foge ou enfrenta soldados franceses, um peso vai sendo tirado de suas costas e das de suas

³² Tradução da resposta: A avó da narradora e outras mulheres dançavam e cantavam juntas. Essas ocasiões eram muito importantes para essas mulheres, pois era uma ocasião para ter voz. A dança, o canto entre outras, são coisas que guardaram essas mulheres 'vivas' (em um sentido mais largo da palavra) no período 'estrangeiro'. É possível observar isso com o excerto seguinte: 'Eu sentia o mistério: a avó, habitualmente, era a única das mulheres que nunca se queixava; ela pronunciava as fórmulas de submissão apenas na ponta dos lábios, com um desdém condescendente (...). Mas quando ela dançava, ela se tornava rainha da cidade, sem dúvidas. Nesse antro de músicas e de selvageria, ela empregava, sob os olhos de todos reunidos, sua força quotidiana.' (p. 208).

ancestrais. Marta compreende Chérifa como uma personagem cuja ação (representada pela voz) tem o poder de atenuar o peso da opressão vivenciada pelas mulheres argelinas (Fig. 16), posto que a subjetividade de Chérifa também opera um movimento nômade ao se deslocar, de um lugar frequente, para um lugar de posicionamentos e de resistência (BRAIDOTTI, 2009), não muito comum para o que se observa em uma sociedade árabe.

Essa personagem realiza diversos deslocamentos físicos, frequentando vários cenários em um curto espaço de tempo. Essa atitude nômade e transitória nos evoca a noção de errância, traçada por Glissant (1990), para quem essa ação consiste em um distanciamento de uma referência para se relacionar com o outro, através de movimentos múltiplos. Dessa forma, tanto Chérifa quanto as demais personagens comentadas pelos estudantes participantes desta pesquisa saem de si e vão em direção ao outro: ao outro espaço, ao outro papel, a outras características, outras habilidades, outras concretizações, outras forças para resistir. Esse movimento se contrapõe à visão imobilista do ser e consiste em um nomadismo subjetivo (BRAIDOTTI, 2009), que leva à multiplicidade de vínculos, à multiplicidade do ser. O indivíduo errante considera a totalidade, não para dominá-la (como faz o colonialismo), mas sim para com ela relacionar-se, crioulizar-se, conforme diz Glissant (1990).

FIGURA 16: Resposta de Marta à questão 1.2 b, da terceira série de atividades.³³

B.2) Dans les chapitres *Corps enlacés* la narratrice raconte que « la voix de Chérifa enlace les jours d’hier », comme si on rencontrait la voix de peur, de défi et de révolte ancienne, quand elle libère sa voix elle donne voix à leurs antécédentes et ainsi la narratrice affirme que « libérant pour moi sa voix, elle se libère à nouveau » comme se le fait de pouvoir s’exprimer la donne un soulagement, comme si elle excluait un poids de son dos.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

³³ Nos capítulos *Corpos enlaçados* a narradora conta que ‘a voz de Chérifa envolve os dias de ontem’, como se encontrássemos a voz do medo, do desafio e de revolta antiga, quando ela libera a sua voz, ela dá voz aos seus antecedentes e assim a narradora afirma que ‘liberando para mim sua voz, ela se liberta novamente’, como se o fato de poder se exprimir lhe desse um alívio, como se tirasse um peso de suas costas.

Os estudantes enxergaram, em todas essas personagens, perfis incomuns de mulheres árabes que se deslocam do domínio do colonizador para soltar as amarras que as prendem. Personagens que vivem o exílio social e o psicológico e que, através de seus relatos, contam a verdadeira história de como tudo aconteceu. Personagens que gritam a revolta de terem os seus entes assassinados, as suas tribos esfaceladas pelo colonialismo.

Ao final da experiência de leitura e discussão literária, os estudantes mudaram a percepção que possuíam no início, sobre a mulher árabe estar sempre silenciada, escondida atrás de véus e de muros e passam a enxergá-la como alguém que reage, que transgrede, que resiste. Alguém que se desloca, nômade, errante, narrando a sua história, contando assim a história da sua nação. Com esse olhar, os participantes quebraram estereótipos pré-concebidos, reconfigurando e reconstruindo o perfil da mulher argelina, como aquela que se recusa a ser um indivíduo com papéis sociais pré-determinados e que escolhe escrever a sua própria história, mesmo que isso lhe traga sofrimentos e lhe custe afastar-se da sua pátria e daqueles a quem tanto ama ou, até mesmo, que signifique dizer que ela estará em um lugar que lhe confere a liberdade de ser, mas que não é a sua pátria, o seu lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos refletir sobre o ensino do FLE (Francês como Língua Estrangeira), verificando a sala de aula como um espaço importante para propiciar a sensibilização à leitura literária. Enxergamos, pois, esse processo como um caminho didático que pode favorecer o ensino da referida língua em suas dimensões linguístico-culturais. Contudo, esse não é um caminho tão simples de ser trilhado. Os estudos de Roland Barthes (2008) sobre o doloroso processo da leitura literária atestam que este pode ser um caminho de rupturas, de perdas e de choques. Esses rompimentos que constituem o processo de fruição levam o leitor a sair do conforto da sua cultura, das ditas verdades universais, das certezas pré-estabelecidas, para ir ao encontro do outro. Através da leitura literária, é possível conhecer o universo de culturas existentes que nos cercam, sobretudo se falamos sobre o contexto brasileiro.

Acreditamos que, em nosso contexto, esse encontro com o outro se faz necessário, sobretudo para resgatar as nossas raízes identitárias, estabelecendo, assim, uma ponte entre nós e aqueles que fazem parte da nossa miscigenação étnica, pois, conforme refletido nos capítulos teóricos, há muito da África dentro do Brasil. Assim, concordamos com Rolon (2011) quando assegura que o contato do aprendiz de FLE com o texto literário oriundo do continente africano pode estabelecer um resgate de nossas raízes e marcas identitárias.

Desse modo, a Relação de que fala Glissant (1990), como um contato entre realidades culturais distintas não por imposição mas, através de um movimento espiral que gere vínculos, transformações e renovações, deve se dar entre o Brasil e a África, não de modo restrito com relação à região Sul, mas, se deve incluir também toda a região Norte, compreendendo assim o Magrebe e o Machreck, com toda a sua pluralidade cultural, cujas culturas diversas também fazem parte das nossas; as raízes rizomáticas devem continuar se relacionando e se crioulizando.

Movidos pelo intuito de levar os participantes da pesquisa, professores em formação, ao encontro dessa África plural, levamos o romance para a sala de aula de FLE, o romance *L'amour, la Fantasia*, da escritora argelina Assia Djébar. A leitura dessa obra proporcionou para os estudantes, a visão de uma Argélia que faz parte da África, com a qual temos vínculos étnicos e culturais e, também, de uma mulher árabe assume identidades múltiplas e que tem a literatura como um espaço de subterfúgio para lutar contra as forças opressoras do patriarcalismo e do imperialismo.

Reiteramos que a leitura de uma obra literária em aula de FLE pode se constituir em uma prática que resgata temáticas pouco discutidas, relativas às minorias, por exemplo, como o tema da subalternização da mulher, tratado na obra supracitada. Por esta ótica, concluímos que essas reflexões estimularam a criticidade dos professores em formação inicial a partir da apropriação da literatura enquanto um caminho de (re)construção de sentidos e de reconfiguração de ideias pré-estabelecidas, ou seja, proporcionando aos estudantes a quebra de estereótipos.

Acreditamos na relevância de se discutir as temáticas abordadas no romance em estudo e de refletir a respeito do papel da literatura como um importante espaço para se ouvir a voz da mulher árabe, considerando que essas discussões podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico de aprendizes do FLE em sala de aula. Assim, enxergamos Assia Djébar como um exemplo de escritora que mobiliza a força da literatura para que se torne um espaço propício para a resistência da mulher argelina.

Desse modo, respondemos à pergunta norteadora desta pesquisa, mostrando como é possível favorecer o ensino do FLE, através da leitura e discussão do romance em estudo. Mostramos como a sala de aula de FLE pode se tornar um espaço para a sensibilização à leitura literária, buscando o desenvolvimento de competências linguístico-culturais na formação do pensamento crítico, na medida em que constatamos as mutações e as transformações na forma de pensar sobre a mulher árabe e sobre a Argélia enquanto território africano.

Destacamos, pois, a relevância de a leitura do texto literário ser uma prática efetiva em aula de FLE, principalmente no contexto da formação inicial de professores da referida língua, como uma forma de fomentar o pensamento crítico e a problematização dos discursos homogêneos que não cedem espaço às diferenças, trazendo à tona práticas de resistência da luta da mulher para conquistar a igualdade de gênero.

REFERÊNCIAS

ACHOUR, S. B. Direitos garantidos, liberdades confiscadas. p. 28. Mulheres na conquista por novos espaços de liberdade – Revista *O correio da UNESCO*. Paris, 2011.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2008.

ASHCROFT, B. et al. *The empire writes back: theory and practice in post-colonial literatures*. Londres: Routledge, 1989.

ALONSO, J. B. *Femme, identité, écriture dans les textes francophones du Maghreb*. Séminaire sur « Le roman français et francophone : thèmes et auteurs contemporains». Universidad de Alicante - Departamento de Filologías Integradas, 2004.

AMARAL, J. J. F. *Manual sobre como fazer uma pesquisa bibliográfica*. Fortaleza: UFC, 2007. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>>. Acesso em: 04/04/2014.

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1993.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. [Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAGNOLI, P. et al. La perspective actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. *Anais* : 3er. Foro de Lenguas de ANEP, 8 – 10 de octubre, Montevideo, 2010.

BARTHES, R. O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BENALIL, M. L'autobiographie et les enjeux du dialogisme culturel dans L'amour, la Fantasia d'Assia Djebar. *Diálogos* Bucarest, v. 9, 2004.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BOAHEN, A. A. *História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935 – 2.ed. rev.* – Brasília: UNESCO, 2010.

BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. Bauru: *Mimesis*, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.

BONNICI, T. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009: 257-286.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola. 2008.

BRAHIMI, D. *Langue et littératures francophones*. Ellipses. Paris, 2001.

BRAIDOTTI, R. Diferença, diversidade e subjetividade. Trad.: Roberto Barbosa. *Revista Labrys, estudos femininos*, nº 1-2, 2002, p. 1-16.

BRASCHI, M. J. Femme sans sépulture, d'Assia Djebar : conflits et ententes entre le français et l'arabe dans les lettres algériennes. *Synergies*. Argentina : Universidad Nacional de La Plata., n° 1, 2012. p. 33-38.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CÉRY, L. Site oficial dedicado ao escritor Édouard Glissant: *Une pensée archipélique*. Disponível em: <<http://www.edouardglissant.fr/rhizome.html>>. Acesso em: 04/10/2016.

CHIH, Z. *L'Amour, la fantasia* d'Assia Djebar: de l'écriture autobiographique à l'écriture des cris. *Synergies*. Algérie n° 21 - 2014 p. 29-43.

COMBE, D. *Les littératures francophones* - questions, débats, polemiques. Presses Universitaires de France. Paris, 2010.

COSTA, H. B. A. *Reflexões sobre o ensino da literatura: da Poética de Edouard Glissant às perspectivas de leitura rizomáticas*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP. São Paulo, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Tradução: Aurélio G. Neto e Célia P. Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

DJEBAR, A. *L'amour, la Fantasia*. Paris : Albin Michel, 1985.

_____. *Nulle part dans la maison de mon père*. Paris : Fayard, 2007.

_____. *Ombre sultane*. Paris : J.-C. Lattès, 1987.

_____. *Vaste et la prison*. Paris : Albin Michel, 1995.

DUCHET, C. *Pour une sociocritique ou variations sur un incipit*, *Littérature*, n° 1 (février 1971).

DUMONT, P. *L'interculturel dans l'espace francophone*. Paris : L'Hamattan, 2001.

ENGEL, G. I. *Pesquisa-ação*. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf> Acesso em: 03/04/2014.

ESPINOLA, C. V. *A mulher no Islã - Direitos Humanos, violência e gênero*. X Jornadas sobre Alternativas Religiosas en Latinoamérica, Tucumán, 2000. Disponível em: <<http://www.equiponaya.com.ar/religion/XJornadas/pdf/7/7-Espinola.PDF>>. Acesso em: 03/11/2015.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANCISCO, W. C. *Islamismo*. Site Brasil Escola. 2012. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/religiao/islamismo.htm>> Acesso em: 04 de outubro de 2013.

FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G. Org. *Mulheres, linguagem e poder: estudos de gênero na sociolinguística brasileira*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2015.

GAFAITI, H. Assia Djebar ou l'autobiographie plurielle. *Itinéraires et contacts de cultures*, Paris, L'Harmattan et Université Paris 13, n° 27, 1° semestre 1999.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 03/04/2014.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GLISSANT, É. *Poétique de la relation*. Paris, Editions Gallimard, 1990.

GONDIM, C. G. Pinturas rupestres: a representação da imaginação do homem primitivo. *Revista Temática*. n. 04, ano VIII, 2012. Disponível em: http://www.insite.pro.br/2012/Abril/pinturas_rupestres_homem.pdf. Acesso em: 13/09/2016.

GRUCA, I. Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures: entre identité et altérité. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du Colloque International des 4 et 5 juin 2009. Athènes : Université Nationale d'Athènes, 2009.

HAJJAMI, A. E. *A condição das mulheres no Islã: a questão da igualdade*. Cadernos Pagu (online). Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu. pp. 107-120. Nº. 30. Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332008000100009>. Acesso em: 03/11/2015.

HALL, S. *Da Diáspora. Identidades e Mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HOYET M.-J. Leila Sebbar, Malika Mokeddem, Maïssa Bey, Fatima Mernissi, Hélé Beji. *Magazine Babelmed - cultures méditerranéennes en ligne*. Roma, 2013.

JAKOBSON, R. *Linguística, poética, cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LAGO, N. A. Um olhar pelos recônditos: fatores afetivos e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: CRUZ, N. C.; PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de línguas estrangeiras – contribuições teóricas e de pesquisa*. Campina Grande: EDUFCG, 2011. p. 11-35.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

MANTECÓN, J. *Por qué no consideramos el Magreb y Egipto como parte de Africa?* Site Afribuku – cultura africana contemporânea, 2015. Disponível em: <<http://www.afribuku.com/por-que-no-consideramos-el-magreb-y-egipto-como-parte-de-africa/>>. Acesso em: 29 de junho de 2017.

M'BOW, A.-M. Prefácio. História geral da África VII- *África sob dominação colonial, 1880-1935* – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

MOTT, M.L. Imigração árabe: um certo oriente no Brasil. In: *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro, 2000.

MOZZATO A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. *RAC - Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>. Acesso em: 02 de outubro de 2016.

NAJIBA, R. *L'autobiographie à la fiction ou le je(u) de l'écriture : étude de L'Amour, la Fantasia et d'Ombre sultane d'Assia Djébar*. 1995. 395 f. Thèse de doctorat de littérature française - Université Paris Nord, U.F.R. Lettres, Département de Français. 1995.

NETO, M. L. A. A sociologia da literatura: origens e questionamentos. *Revista Entrelaces*. Ceará: UFC, 2007. Disponível em: <http://www.entrelaces.ufc.br/miguel.pdf>. Acesso em: 04/09/2016.

OIF - Organização Internacional da Francofonia. *A língua francesa no mundo*. p. 6., Paris: Éditions Nathan, 2014. Disponível em: http://www.francophonie.org/IMG/pdf/oif_synthese_portugais_001-024.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2016.

PACE, A. A. B. C. *Lendo e escrevendo sobre o pacto autobiográfico de Philippe Lejeune*. Dissertação – Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês – USP. São Paulo, 2012.

PEYTARD, J. Littérature et classe de langue: français langue étrangère. *Langues et apprentissage des langues*. Paris : Hatier-Crédif, 1982.

PINHEIRO-MARIZ, J.; BLONDEAU, N. Há uma voz feminina nos mares e nos continentes de Língua Francesa? In: *Pontos de Interrogação* n. 1. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. A produção de autoria feminina - Vol. 2, n. 1, jan./jun. 2012. Universidade do Estado da Bahia, Campus II — Alagoinhas, 2012.

PISA, *Programme for International Student Assessment*, 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Brazil.pdf>. Acesso em: 12/04/2017.

RAMALHO, Y. A. *O exílio no romance 'Primavera con una esquina rota de Mario Benedetti'*. 2013. 72 p. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em estudos da linguagem.

RANKE, M. C. J. ; MAGALHÃES, H. G. D. Breves considerações sobre fruição literária na escola. *Entreletras - Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT* – nº 3 – 2011-2.

REGAIEG, N. L'amour, la Fantasia d'Assia Djébar: de l'autobiographie à la fiction. Extrait de la revue *Itinéraires et contacts de cultures*, Paris, L'Harmattan et Université Paris 13, nº 27, 1º semestre 1999.

RESTUCCIA, L. Assia Djébar, ou l'Orient seuil de la mémoire. In: *Letterature di Frontiera : Littératures Frontalières, XII*. Palerme: Edizioni Università di Trieste, 2002. Disponível em: <https://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/6964>. Acesso em: 17/09/2016.

ROCCA, A. *Assia Djébar le corps invisible: voir sans être vue*. Dissertação. Faculty of the Louisiana State University. Louisiana, 2000.

ROLON, R. B. B. O ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no curriculum escolar brasileiro: algumas considerações. *Revista Ecos*. Universidade do Estado de Mato Grosso. Nº 011, 2011.

SAID, E. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 03/04/2014.

SÉOUD, A. *Pour une didactique de la littérature. Langues et Apprentissage de Langues*. Paris : Didier, 1997.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 3a edição revisada e atualizada. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Laboratório de Ensino à Distância, 2001. 121 p.

SOARES, V. L. A situação linguística e a literatura de expressão francesa no Maghreb. *Revista Fragmentos*, Florianópolis : UFSC, 1990.

SOFIA, B. *Pour une étude postcoloniale dans « Ce que le jour doit à la nuit » de Yasmina Khadra*. Dissertação. Biskra: Université de Mohamed Khider, 2015.

SOUZA, A. S. A nação, a viagem: aproximações entre Corsino Fortes e Sousândrade. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, D. *Egito, terra africana*. Blogger Egiptologia Brasil, 2014. Disponível em: <<http://egiptologiabrasil.blogspot.com.br/2014/08/egito-terra-africana.html>>. Acesso em 02 de junho de 2017.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2007.

TRAVITZKI, R. O conceito botânico de rizoma. *Rizomas*. Disponível em: <http://rizomas.net/filosofia/rizoma/77-o-conceito-botanico-de-rizoma.html>. Acesso em: 12/10/2016.

UZOIGWE, G. N. Periodização do colonialismo na África. In: *História geral da África VII- África sob dominação colonial, 1880-1935 – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.*
VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

APÊNDICES

Apêndice 1- Tabela com o detalhamento das intervenções

	Procedimentos	Recursos
15/03/2016	Primeiro encontro	
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre a arte literária; - Discussão sobre a literatura em aula de FLE; - Apresentação da pesquisa; - Conversa sobre a escritora argelina Assia Djébar - Preenchimento do questionário (de perfil do aluno). 	<p>a) Para dar início aos primeiros contatos entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, foi realizada uma breve apresentação da mesma, sem ainda serem revelados os propósitos da investigação.</p> <p>b) A seguir, iniciou-se uma conversa introdutória, utilizando as seguintes perguntas norteadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>D'après vous, qu'est-ce que la littérature ?</i> - <i>Quelles sont vos expériences avec la littérature ?</i> - <i>Quand avez-vous pris les premiers contacts avec l'art littéraire ?</i> <p>As perguntas foram escritas na lousa e, então, os alunos foram convidados a refletir e a discutir a respeito das mesmas.</p> <p>c) Após as considerações de cada participante sobre as perguntas colocadas, foi realizado um sorteio com pequenas fichas contendo citações literárias da escritora argelina Assia Djébar (a autoria das citações não foi revelada inicialmente); cada aluno leu a citação que recebeu e expressou quais as suas impressões e o que lhe evocam aquelas palavras. Ao final, lhes foi revelada a autoria das frases e, além disso, foi perguntado se os alunos conheciam a referida autora.</p> <p>As citações (anexo C) foram as seguintes:</p> <p>« <i>Ce qui est dit est dit, ce qui est fait est fait, la vie continue malgré l'échec !</i> »</p> <p>« <i>La vie m'a appris des leçons que nul maître ne me l'a apprise !</i> »</p> <p>« <i>Sitôt libérées du passé, où sommes-nous ? Le présent se coagule.</i> »</p> <p>« <i>J'écris pour me frayer mon chemin secret.</i> »</p> <p>« <i>Comme ils me paraissent lourds, tous ces hommes en foule à l'opinion indécise.</i> »</p> <p>Diante disso, foi perguntado, aos alunos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa - Lápis para lousa - Papel A4 - Computador - Projetor - Cópias do texto de Gruca (2009) – anexo A. - Cópias da breve biografia de Assia Djébar (anexo B). - Cópias das citações de Assia Djébar (anexo C).

	<p>- <i>Il est important de réaliser la lecture littéraire en classe de FLE ? Pourquoi ?</i></p> <p>d) Foi realizada a leitura e discussão de um trecho de um artigo científico (de Isabelle Gruca, 2009 - anexo A) a respeito da literatura enquanto um “laboratório da linguagem”, para reiterar a importância de língua e literatura caminharem de mãos dadas;</p> <p>e) Ao final dessas discussões, a pesquisa foi apresentada aos participantes (com o auxílio de slides previamente elaborados) e lhes foi exposta a sua relevância, os seus objetivos, procedimentos, o papel dos participantes, sendo, pois, uma tarefa principal e inicial, a realização da leitura da obra <i>L’amour, la Fantasia</i>; por fim, foi perguntado aos alunos se eles desejariam, voluntariamente, participar da pesquisa.</p>	
22/03	Segundo encontro	
	<p>a) Foi entregue o termo de consentimento para que pudessem assiná-lo.</p> <p>b) Os participantes receberam um questionário, de modo que cada participante pudesse registrar informações que compusessem o seu perfil (apêndice 5). O questionário foi entregue para que respondessem em casa e o trouxessem no próximo encontro.</p> <p>c) Foram escritas, na lousa, as palavras: <i>femme, Afrique, arabe, écrivain(e), langue française</i>; e foi perguntado aos participantes:</p> <p>- <i>Qu’est-ce que ces mots vous évoquent ? Pourquoi ?</i> - <i>Quelles sont les écrivain(e)s que vous connaissez ?</i></p> <p>d) Conversando sobre a escritora Assia Djebar: perguntou-se aos participantes o que eles sabiam a respeito dessa escritora, cineasta e historiadora. Depois, foi exibido um vídeo contendo um resumo de sua vida e obra (Hommage canal Algerie à Assia Djebar) https://www.youtube.com/watch?v=SGSAfNC_KaE 24min33). Receberam, também, um resumo de sua biografia (anexo B). Ao final, discutiu-se sobre a sua importância no cenário cultural da literatura africana.</p>	<p>- Termo de consentimento</p> <p>- Questionário semiestruturado para perfil do participante</p> <p>- Lousa</p> <p>- Lápis para lousa</p> <p>- Vídeo</p> <p>- Computador</p> <p>- Projetor</p> <p>- Cópias do resumo da biografia de Assia Djebar</p>
26/04	Terceiro encontro	
Sensibilização à leitura do romance	<p>- Discussão e primeiras impressões sobre a leitura (realizada extraclasse) da primeira parte do romance.</p> <p>- Foi solicitado que os participantes elaborassem um texto cujo gênero é chamado de <i>commentaire composé</i> (comentário composto, apêndice 6) sobre a primeira</p>	<p>- Cópias da atividade <i>Commentaire composé</i> (apêndice 6).</p>

	parte do romance, para verificar as interpretações iniciais dos participantes.	
03/05	Quarto encontro	
Discussão sobre a primeira parte do romance.	Aplicação da primeira série atividades (apêndice 7).	- Cópias da primeira série de atividades (apêndice 7).
10/05	Quinto encontro	
Discussão sobre a segunda parte do romance.	Aplicação da segunda série atividades (apêndice 8).	- Cópias da primeira série de atividades (apêndice 8).
17/05	Sexto encontro	
Discussão sobre a terceira parte do romance.	Aplicação da terceira série atividades (apêndice 9).	- Cópias da primeira série de atividades (apêndice 9).

Apêndice 2 – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: *L'amour, la fantasia*, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas.

Nome da Pesquisadora: Maria Rennally Soares da Silva

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz

1. Natureza da pesquisa: o sr.(a) sra. está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade verificar a sala de aula de FLE como um espaço relevante para favorecer a sensibilização à leitura literária, através do romance *L'amour, la fantasia*, da escritora argelina Assia Djebar, considerando-a como um lugar favorável para o desenvolvimento das competências linguístico-culturais na formação do pensamento crítico. Esta pesquisa tem características de pesquisa-ação (pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, a fim de buscar resolver um problema coletivamente).

2. Participantes da pesquisa: Os participantes são alunos da graduação do curso de Letras Língua Francesa e Língua Portuguesa, da disciplina de Literatura Francófona, da UFCG.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o(a) sr.(a) permitirá que as pesquisadoras possam obter os dados necessários para realização da pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvido no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino do curso de Letras da UFCG, 2016.1. O(a) sr.(a) tem liberdade para se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(a). Sempre que julgar necessário, poderá pedir maiores esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone da Pesquisadora do projeto, bem como através do telefone da Orientadora.

4. Sobre os questionários: os questionários da pesquisa serão semiabertos, contendo questões discursivas.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. No entanto, podemos classificar como riscos e desconfortos, algum tipo de constrangimento ideológico proveniente das discussões a respeito do romance em questão, que é objeto de estudo dessa pesquisa. Contudo, a pesquisadora dará suas aulas procurando estabelecer o melhor diálogo possível com os alunos. Será usado o gravador quando possível. Logo, consideramos como risco a possibilidade de o gravador ser furtado; assim, a voz dos participantes estaria em mãos indesejadas. Mas será tomado todo cuidado para que isso não aconteça. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente as pesquisadoras terão livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados de acordo com as categorias de análise da pesquisa.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o (a) sr. (sra) não terá, em princípio, nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo venha incitar a formação de leitores literários no contexto do ensino de FLE, a partir da leitura da obra literária *L'amour, la fantasia*, enfocando-se as contribuições que essa leitura pode oferecer ao aprendiz no processo de ensino/aprendizagem, além de estimular a aprendizagem das competências socioculturais e linguísticas de compreensão e

Apêndice 3 - Quadro de meta de leitura entregue aos participantes

Datas	Intervalo de págs.	Número de páginas lidas, por dia	Cumprimento da meta (Marcar um x a cada meta cumprida, por dia)
15/03	Primeiro encontro	-	-
16/03	p. 11-69 <i>Première partie</i> (58 p.)	9	
17/03		9	
18/03		10	
19/03		10	
20/03		10	
21/03		10	
22/03	Segundo encontro	-	-
23/03	73-153 <i>Deuxième partie</i> (80 p.)	7	
24/03		7	
25/03		7	
26/03		7	
27/03		7	
28/03		7	
29/03		7	
30/03		7	
31/04		7	
01/04		7	
02/04		7	
03/04		3	
04/04		-	-
05/04		Terceiro encontro	-
06/04	161-314 <i>Troisième Partie</i> (153 p.)	8	
07/04		8	
08/04		8	
09/04		8	
10/04		8	
11/04		8	
12/04		8	
13/04		8	
14/04		8	
15/04		8	
16/04		8	
17/04		8	
18/04		8	
19/04		8	
20/04		8	
21/04		8	
22/04		8	
23/04		8	
24/04		9	
25/04	-	-	
26/04	Quarto encontro	-	-
-	Total: 291 p.	-	-

Apêndice 4: regras acerca do quizz utilizado nas intervenções

3. Quizz – Partie I

Les règles :

- a) Répondre les questions en pairs (2 groupes) ;
- b) Tirage au sort des questions : un groupe prend une question et la pose pour le groupe adverse (vice-versa). Il aura 5min. pour préparer la réponse.
- c) Chaque réponse doit être répondue en 10 minutes (min.) ;
- d) 7 questions pour chaque groupe (14 questions) ;
- e) Si un groupe répond en moins de 10min., les points sont pour le groupe adverse ;
- f) Chaque réponse vaut 2 points ;
- g) Dans la réponse, il ne peut pas s'enfuir de ce qui demande la question. Mais, il faut ajouter des éléments du texte pour justifier la réponse (situer la/les page/s, les paroles des personnages, de la narratrice etc.) et argumenter. Le temps de réponse peut être partagé entre les personnes du groupe ;
- h) Les points seront ajoutés à ceux de l'activité suivante. Le groupe qui avoir un bon nombre de points sera le vainqueur.
- i) Le prix – pour tous les participants : des nouvelles connaissances, le développement de la pensée analytique, l'échange en groupe... ; pour le groupe vainqueur : les choses précédentes et aussi des souvenirs.

FONTE: Quadro de regras da enquete elaborado pela pesquisadora.

Tradução

Regras de participação:

- a) Responder as questões em pares (2 grupos);
- b) Sorteio de questões: um grupo toma uma questão e a direciona para o grupo adversário (vice-versa); (5min. para refletir, antes de apresentar uma resposta);
- c) cada resposta deve ser apresentada em 10 min.;
- d) 7 questões para cada grupo (total: 14);
- e) se um grupo responder em menos de 10 minutos, os pontos irão para o grupo adversário;
- f) cada resposta vale 2 pontos;
- g) na resposta, não se pode fugir do que pede a questão. Mas, pode-se e deve-se adicionar elementos do texto, para justificar a resposta (situar a/as página/s, as falas das personagens, das narradoras etc.) e argumentar. O tempo de resposta pode ser partilhado entre as pessoas do grupo;
- h) os pontos serão somados aos das atividades seguintes. O grupo que tiver um bom número de pontos, ao final dos encontros, será o vencedor da enquete colaborativa.
- i) o prêmio – para todos os participantes: novos conhecimentos, desenvolvimento do pensamento analítico, troca de experiências entre os grupos etc.; para o grupo que tiver mais pontos: todos os elementos citados, além de *souvenirs!*

Apêndice 5 – Questionário acerca do perfil dos participantes

Afin de composer le profil des participants de la recherche intitulé « *L'amour, la Fantasia*, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas », ce questionnaire a été adapté, pour moi, Maria Rennally S. Silva, d'après celui trouvé dans la thèse de doctorat « O texto literário em aula de Francês como Língua Estrangeira (FLE) », de Josilene Pinheiro-Mariz. Le remplissement de questionnaire amènera à aboutir la première phase de ma recherche de Master dans le Programme « Linguagem e ensino », dans l'Université Fédérale de Campina Grande, sous la direction de la Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz.

Questionnaire – La littérature en classe de FLE

1. 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 Cours / discipline : _____
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 d'autres) ? _____

2. 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) () discussion thématique () approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots () analyse de textes (fragments) () autres (préciser) _____
2.3 a) Avez-vous étudié des œuvres littéraires intégrales ? () oui () non. Si oui, lesquelles ?

- b) Comment ?
() Lecture de passages (en classe) () discussion thématique () approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots () analyse de textes (fragments) () autres (préciser) _____
2.4 a) Quels types d'exercices vous demandait-on ?
() Résumé () traduction () commentaire () essai () dissertation
b) Que pensez-vous à propos de ce type d'exercice ?

III. MOTIVATIONS

- 3.1 a) Les cours sont offerts en : () langue française () langue maternelle
b) Si en français, quels sont les principaux problèmes trouvés par rapport aux lectures/apprentissage :
() Compréhension des textes travaillés () niveau de la langue () vocabulaires () aspects culturels () autres (préciser) _____

3.2 a) Avez-vous lu, pour votre plaisir personnel, des œuvres littéraires françaises ?
() Oui () Non.

b) Si oui, en langue française (), en langue maternelle () ou aux deux langues () ? Lesquels ?

3.3 a) Préférez-vous :

() la littérature classique () la littérature moderne (XVIIe - XIXe siècles) () la littérature contemporaine () le roman () le théâtre () la poésie () autre/lequel

b) Pourquoi ?

3.4 Quel est votre auteur et œuvres favoris ? _____

3.5 a) Souhaitez-vous acquérir des connaissances sur :

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

3.5 b) Pourquoi ?

3.6 Lisez-vous une œuvre pour :

() les mots () l'histoire () les faits de civilisation/culture () l'analyse qu'on peut en faire. Pourquoi ?

SUR LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE

3.7 Souhaitez-vous étudier la littérature francophone ? () oui () non. Pourquoi ?

3.8 a) Quels écrivains/ *écrivaines* francophones connaissez-vous ?

Auteurs : _____

Œuvres : _____

Pays : _____

b) Vous les lisez ? () toujours () souvent () de temps en temps () presque jamais

Pourquoi

?

c) D'après vous, quel(s) rôle(s) jouent les femmes *écrivaines* dans la littérature francophone ?

4. VOTRE OPINION

4.1 À votre avis quel est l'importance de travailler de texte littéraire en classe de FLE ? Est-il possible ? Justifiez votre réponse.

Apêndice 6 – Atividade inicial : Commentaire composé

Université Fédérale de Campina Grande

Discipline : Littérature Francophone

Projet de recherche : “*L’amour, la Fantasia*, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas”

Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz

Chercheuse : Maria Rennally S. Silva

Étudiant/e : _____

L’Amour, la Fantasia, œuvre autobiographique de l’auteur Assia Djebar, entrelace l’histoire d’Algérie colonial et une histoire personnelle d’une jeune femme algérienne. Djebar s’occupe du désir de son pays pour l’Indépendance de la France, qui est parallèle au désir des femmes algériennes de la libération de leurs vies cloîtrées.

D’après les discussions en salle de classe et vos impressions à travers la lecture de la « *Première partie : la prise de la ville ou L’amour s’écrit* » (p. 11 – 69) du roman, rédigez un commentaire composé, en faisant une analyse des aspects importants dans le cadre des rôles joués par les personnages féminins dans cette partie.

Apêndice 7 - Primeira série de atividades

Université Fédérale   Campina Grande

Discipline : Littérature Francophone

Projet de recherche : “*L’amour, la Fantasia*, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas”

Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz

Chercheuse : Maria Rennally S. Silva

 tudiant/e : _____

Activités - Partie 1

1. Aux pages 13 – 17, il est possible d’apercevoir quelques éléments qui construisent une analogie entre l’image de la **guerre**, qui est pour commencer, et celle d’une **fête**. Remarquez ces éléments et commentez comment cette analogie est construite.
2. Dans l’extrait « En cette aurore... » (p. 17), la narratrice se conçoit comme une « visiteuse importune » et justifie son retour aux histoires du passé de l’Algérie. Commentez cette justificative.³⁴
3. Décrivez la relation de le personnage-narratrice avec les trois « jeunes filles cloîtrées » (p. 18).
4. On entend parler d’une aïeule, dépourvue de sénilité, délirante, qui récite des « bribes de Coran » à la « voix violente » (p. 19), qui ne laisse pas les autres femmes oublier les prières quotidiennes. Est-ce que le personnage de l’aïeule représente l’image des femmes arabes et leurs **futurs** ? Pourquoi ?
5. Pourquoi les femmes arabes sont décrites comme des « frêles fantômes » qui mettent « leurs lèvres au carrelage froid » (p. 19) ?
6. L’ouverture de la bibliothèque a été un  v nement tr s bouleversant pour les filles (p. 20-21). Ce fait a provoqué des changements dans la pensée des filles. Commentez ce fait. ³⁵
7. Les filles partagent un « lourd, exceptionnel et étrange » secret (p. 21). Lequel ? Pourquoi il est si « terrible », considéré par la narratrice comme un « péché » (p. 24) ? Quels sujets étaient présents dans les lettres qui les filles écrivaient (p. 23) ? « La seconde » des filles n’écrivait pas. Pourquoi ?

³⁴ No trecho “Nesta aurora...” (DJEBAR, 1985, p. 17), a narradora se concebe como uma “visitante importuna” e justifica seu retorno  s histórias do passado da Argélia. Comente essa justificativa.

³⁵ A abertura da biblioteca foi um acontecimento marcante para as meninas enclausuradas (DJEBAR, 1985, p. 20-21). Esse fato provocou mudanças no pensamento dessas meninas. Comente esse fato.

(p. 23) Qu'est-ce qui pensait la benjamine à propos du mariage ? Quel était son discours ? (DJEBAR, 1985, p. 24)

8. À la page 28, la narratrice parle d'une espèce de « **fascination** » qui semble être présente dans les envahisseurs et aussi dans le camp menacé. À la page 32, on voit l'extrait : « Mais pourquoi, au-dessus des cadavres qui vont pourrir sur les successifs champs de bataille, cette première campagne d'Algérie fait-elle entendre les bruits d'une **copulation obscène** ? ». À la page 85 : « Ce monde étranger qu'ils pénétraient quasiment sur le **mode sexuel** (...) ». Commentez ces faits et dites comment ils se sont déroulés pendant la prise de l'Algérie. Est-ce possible de trouver un rapport entre le sentiment de « **fascination** », l'image évoquée de la « copulation obscène » (p. 32) et celle de l'invasion d'un « **mode sexuel** » ?

9. Commentez la relation entre la famille du gendarme français (de la bourguignonne) et celle des trois sœurs. Décrivez les caractères de Marie-Louise, en contrastant avec ceux des filles arabes (p. 33...).

10. Marie-Louise appelle son petit-ami par le terme « Pilou-chéri » (p. 43). Quel est l'effet de cette attitude pour la narratrice ? Pourquoi ce fait l'a détruit ?

11. Selon la narratrice, toute femme mariée « ne désignait jamais » son mari « que par le pronom personnel arabe correspondant à 'lui' » (p. 54). La mère de la narratrice, par contre : « évoquait presque naturellement, et même avec une pointe de supériorité, son mari : elle l'appelait, audacieuse nouveauté, par son prénom ! » p. 55). Commentez cette attitude de transgression, réalisée par la mère de la narratrice.³⁶

12. « Le fait, banal dans un autre monde, devenait chez nous pour le moins **étrange** : mon père, au cours d'un voyage exceptionnellement lointain (...), **mon père donc écrivit à ma mère – oui, à ma mère ! (...)** **La révolution était manifeste** (...) » (p. 56-57). Devant ce fait, les personnes restaient incroyables et honteuses. Un homme qui écrit à une femme ! Pourquoi ce fait a provoqué l'étonnement des personnes du village ? Le père a réalisé une attitude de transgression ? Justifiez.

13. « En ce moment, les femmes se précipitent au-devant de nous, jetant leurs enfants à nos pieds et s'écriant : 'c'est bien si vous êtes vainqueurs, mais si vous ne l'êtes pas, sachez alors que les Infidèles viendront nous déshonorer ! Partez donc, mais avant de partir, immolez-nous !' » (p. 64). L'attitude de courage des femmes pendant la prise de l'Algérie est évoqué, par la narratrice, d'une

³⁶ Segundo a narradora, toda mulher casada "apenas designava" seu marido "pelo pronome pessoal árabe correspondente a 'ele' " (p. 54). A mãe da narradora, ao contrário disso: "evocava quase naturalmente, e mesmo com uma ponta de superioridade, seu marido: ela o chamava, audaciosa novidade, pelo seu nome!" (p. 55). Comente essa atitude realizada pela mãe da narradora.

façon à rappeler les échanges épistolaires des jeunes filles enfermées de son enfance. Elle justifie cette écriture comme une manière de « respirer un nouvel oxygène » et « surmonter le tragique » (p. 67-68). Faites un rapport entre l'évocation de ce rappel d'enfance et l'enregistrement du courage des femmes pendant la guerre.³⁷

14. Le dernier chapitre de la Première Partie (p. 69) est intitulé « Biffure ». Justifiez le titre du texte en faisant une liaison avec le premier énoncé : « **La prise de l'Imprenable** » et ce qui dit la narratrice, à la page 85 : « Les lettres de ces capitaines oubliés (...) ces lettres parlent, dans le fond, d'une **Algérie-femme impossible à apprivoiser**. Fantasme d'une Algérie domptée : **chaque combat** éloigne encore plus **l'épuisement** de la révolte.

³⁷ A atitude de coragem das mulheres durante a tomada da Argélia é evocada pela narradora, de forma a lembrar as trocas epistolares das jovens meninas confinadas de sua infância. Ela justifica essa escrita como uma maneira de 'respirar um novo oxigênio' e de 'superar o trágico' (p. 67-68). Faça uma relação entre a evocação dessa lembrança de infância e o registro da coragem das mulheres durante a guerra.

Apêndice 8 - Segunda série de atividades

Universit  Fédérale   Campina Grande

Discipline : Littérature Francophone

Projet de recherche : "L'amour, la Fantasia, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas"

Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz

Chercheuse : Maria Rennally S. Silva

 tudiant/e : _____

Activités – Partie 2

1. Faites un rapport entre les extraits suivants, en justifiant leur liaison :

« Les deux officiers (...) entretiennent une correspondance familiale (...). La publication posthume de ces écrits entretient le prestige de ces auteurs, alors qu'ils décrivent **le ballet de la conquête sur notre territoire**. Quel territoire ? Celui de notre **mémoire qui fermente** ? » (p. 75-76).

« La **razzia** s'annonce propice : rapt, pillage, peut-être même **massacre** des ennemis qui, **mal réveillés**, ne pourront pas combattre. » (p. 77)

« '**Rires moqueurs, cris de mort contre les victimes qu'ils allaient dépouiller**', relate Bosquet qui admire le lancé de ce départ en *Fantasia*. » (p. 78)

« '**Notre petite armée est dans la joie et les festins**, écrit Bosquet le 1^{er} novembre 1840. **On respire dans toute la ville une délicieuse odeur de grillades de mouton et de fricass s de poulet...**' » (p. 80).

« Marche militaire et sages combinaisons, énergie **digne d'éloge** dans l'infanterie (...). '**Ce petit combat offrait un coup d' il charmant**. Ces nuées de **cavaliers légers comme des oiseaux**, se croisent, voltigent sur tous les points, ces hourras, ces **coups de fusil dominés**, de temps à autre, par la **voix majestueuse du canon**, tout cela présentait un **panorama délicieux** et une scène enivrante. » (p. 81).

« Notre capitaine s'adonne à l'illusion de ce **divertissement viril** : faire corps avec **l'Afrique rebelle**, et comment, sinon dans le **vertige du viol et de la surprise meurtrière** ? ... Bosquet, comme Montagnac, restera **célibataire** : nul besoin d'épouse, nulle aspiration à une vie rangée quand **le plaisir guerrier se ravive** (...). » (p. 82)

« Ces **guerriers** qui parquent me deviennent, au milieu des cris que leur style élégant ne peut atténuer, **les amants funèbres de mon Algérie**. » (p. 84).

2. Dans le chapitre *La Razzia du capitaine Bosquet, à partir d'Oran...*, on entend parler d'un groupe de femmes prisonnières, dont il y avait une vieille qui « (...) **face découverte**, dévisage avec morgue les Français qui regardent (...). **La vieille ne baisse pas les yeux**. » (p. 79-80).

  la page 80, la narratrice met en évidence sept cadavres de femmes, exécutées par les soldats français, qui ont « (...) choisi, dans le ralenti de la surprise, **de se présenter injurieuses** (...) ».

« **Les femmes**, par leur **hululement funèbre**, improvisent, en direction de l'autre sexe, comme une étrange **parlerie de la guerre**. **Inhumanité** certes de ces **cris**, stridulation du **chant qui lancine**, hiéroglyphes de la **voix collective et sauvage** : nos écrivains sont hantés par cette rumeur. » (p. 83).

Justifiez l'action de la vieille, des femmes « injurieuses » et celle des « femmes qui hululent » en considérant le contexte du roman. Qu'est-ce qui signifie leurs attitudes ? On peut les considérer comme des actions de **transgression** ? Pourquoi ?

3. Faites un rapport entre les extraits suivants et le titre du roman :

« Comme si **l'amour** de et dans la guerre **ne cessait de puer**, ce que notre Béarnais déplore ! Ne serait-ce pas le décor qui, par sa barbarie naturelle, contamine ces **nobles assaillants** ? » (p. 82).

« Cette correspondance au jour le jour, qui part des bivouacs, offre une **analogie** avec des **lettres d'amour** ; la destinataire devient soudain prétexte pour se dévisager dans l'obscurité de l'émoi... **Traces semblables de la guerre, de l'amour** ; danse d'hésitation face à l'image de celui qui glisse. Or, cette fuite fait peur : **l'on écrit pour la juguler**. » (p. 84).

4. Commentez les extraits suivants, mettant en relief **le viol** à la femme et à l'Algérie (les deux attachées) :

« Écrire sur la guerre d'Afrique (...) est-ce prétendre **repeupler un théâtre déserté** ? **Les femmes prisonnières ne peuvent être ni spectatrices, ni objets du spectacle** dans le pseudo-triomphe. **Plus grave, elles ne regardent pas**. » (p. 83).

« Le comte Castellane – qui, après avoir participé à de semblables chevauchés, collabore, à Paris, à la *Revue des Deux Mondes* – le remarque presque dédaigneusement : **ces Algériennes s'enduisent le visage de boue et d'excréments**, quand on les conduit dans le **cortège du vainqueur**. (...) **elles ne se protègent pas seulement de l'ennemi, mais du chrétien, à la fois conquérant, étranger et tabou ! Elles se masquent toutes comme elles peuvent, et elles le feraient avec leur sang, si besoin était...** » (p. 83)

5. Faites un rapport entre les extraits suivants, mettant en évidence l'insoumission de cette « Algérie-femme » (p. 84). Pourquoi est-elle « impossible à apprivoiser » ?³⁸

« **L'indigène**, même quand il **semble soumis**, n'est pas vaincu. Ne lève pas les yeux pour regarder son vainqueur. Ne le 'reconnait' pas. Ne le nomme pas. Qu'est-ce qu'une victoire si elle n'est pas nommée ? » (p. 83).

« Ces lettres parlent, dans le fond, d'une **Algérie-femme** impossible à apprivoiser. Fantasme d'une Algérie domptée : **chaque combat éloigne encore plus l'épuisement de la révolte**. » (p. 84).

« (...) **Ce monde étranger qu'ils pénétraient quasiment sur le mode sexuel (...) Y pénètrent comme un une défloration. L'Afrique est prise malgré le refus qu'elle ne peut étouffer**. » (p. 85).

6. Commentez la relation de la narratrice avec l'écriture, d'après les extraits suivants :

« **Premières lettres d'amour**, écrites lors de mon adolescence. L'écrit s'y développe en journal de rêveuse cloîtrée. Je croyais ces pages 'd'amour', puisque leur destinataire était amoureux clandestin ; ce n'était que des lettres du danger. » (p. 86)

« **J'écris pour encercler les jours cernés...** Ces mois d'été que je passe en prisonnière n'engendrent en moi nulle révolte. Le huis-clos, je le ressens comme une halte des vacances. La rentrée scolaire s'annonce proche, le temps d'étude m'est promises d'une liberté qui hésite. » (p. 86)

« En attendant, mes missives en langue française partent pour ailleurs. Elles tentent de **circonscrire cet enfermement**. Ces lettres 'dites d'amour', mais à contresens, apparaissent comme des claires de persiennes filtrant l'éclat solaire. » (p. 86)

³⁸ Estabeleça uma relação entre os excertos seguintes, colocando em evidência a insubmissão dessa "Argélia-mulher" (p. 84). Por que ela é "impossível de se conquistar"?

« (...) **mots doux** que la main inscrit, que la voix chuchoterait contre **la grille en fer forgé**. » (p. 86)

« Mon **écriture**, en entretenant ce dialogue sous influence, devenait en moi tentative – ou tentation – de **délimiter mon propre silence**... Mais le souvenir des **exécuteurs de harem ressuscite** ; il me rappelle que tout papier écrit dans la pénombre rameute la plus ordinaire des **inquisitions** ! » (p. 91)

« **Écrire devant** l'amour. Éclairer le corps, pour aider à lever l'interdit, pour **dévoiler**... » (p. 92).

« Dès lors **l'écrit s'inscrit dans une dialectique du silence** devant l'aimé. Plus la pudeur raidit les corps en présence, plus **le mot recherche la mise à nu**. » (p. 92)

7. Comment se passe la relation de la narratrice avec l'arabe et la langue française ? Qu'est-ce qui représente, pour elle, chaque langue ? Commentez d'après l'extrait :

« Un jour – âgée de dix-huit ans, j'avais cessé depuis longtemps de fréquenter l'école coranique – je décachetai une lettre reproduisant le texte d'un long poème d'Imriou el Ouais. L'expéditeur me demandait avec insistance d'en apprendre les strophes. Je déchiffrai la calligraphie arabe ; je m'efforçai de retenir les premiers vers de cette 'moallakat', poésie dite 'suspendue'. Ni la musique ni la ferveur du barde anté-islamique ne trouvèrent écho en moi. À peine si l'éclat du chef-d'œuvre me fit fermer une seconde les paupières : tristesse abstraite !

Dès lors, quels mots de l'intimité rencontrer dans cette antichambre de ma jeunesse ? Je n'écrivais pas pour me dénuder, même pas pour approcher du frisson (...) plutôt pour lui tourner le dos, dans un déni du corps. » (p. 87-88).

« La fièvre qui me presse s'entrave dans ce désert de l'expression. Ma voix qui se cherche quête l'oralité d'une tendresse qui tarde. Et je tâtonne, mais ouvertes, yeux fermés pour scruter quel dévoilement possible... » (p. 88)

8. Aux pages 87, 89, 80, 91, on perçoit que la vie de la narratrice est toujours traversé par le regard de l'autre, ça veut dire : son père, son ami qui a lu sa lettre d'amour, et les deux mendiants (l'une, qui a volé son portefeuille et, l'autre, qui lui a dirigée quelques mots).

À ce regard de l'autre, la narratrice appelle : « un ennemi » (90) ; « un voleur » (p. 90) ; « l'intrus » (p. 91).

Commentez cette « intrusion » du regard étranger dans la vie de la narratrice et celui des français envahisseurs dans l'Algérie, en situant des extraits dans le roman.

9. Dans le chapitre « Femmes, enfants, bœufs couchés dans les grottes... » (p. 94-115), on trouve une détaillée description du combat entre français et algériens, la souffrance du peuple dit colonisé, à travers des façons les plus horribles, surtout d'après les **enfumées**. Dans ces tristes épisodes, la narratrice considère les registres de Pélissier, le colonel d'état-major (celui qui voulait réduire le nombre des tribus de l'Algérie), comme une espèce de **palimpseste**. D'après l'extrait suivant, justifiez cette comparaison de l'image du palimpseste avec l'écriture du roman *L'amour, la Fantasia*.

« Pélissier, l'intercesseur de cette mort longue, pour mille cinq cents cadavres sous El Kantara, avec leurs troupeaux bêlant indéfiniment au trépas, me tend son rapport et je reçois ce palimpseste pour y inscrire à mon tour la passion calcinée des ancêtres. » (p. 115).

10. Aux pages 116-117, la narratrice est interpellée par le sentiment de tendresse, après avoir évoqué le mot « hannouni ». Expliquez la signification de ce mot, justifiez ce sentiment et comparez-le avec sa relation avec sa langue maternelle, son peuple et son pays d'origine.

11. Dans le chapitre « III », lorsque la narratrice évoque sa nuit de noce, dans le récit, on voit qu'elle se trouve incapable de décrire son amour par des mots français. Décrivez les sentiments évoqués dans sa nuit de noces, commentez cette aphasie amoureuse et justifiez la présence de son père dans sa mémoire dans les noces (p. 145-155).

Apêndice 9 - Terceira série de atividades

Université Fédérale à Campina Grande

Discipline : Littérature Francophone

Projet de recherche: "L'amour, la Fantasia, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas"

Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz

Chercheuse : Maria Rennally S. Silva

Étudiant/e : _____

Questionnaire 3 Partie 3 : LES VOIX ENSEVELIES

1. Premier mouvement :

1.1 Racontez ce qui se passe dans les 3 chapitres : *Les deux inconnus* (p. 161-166) ; *Voix* (167-174) et *Clameur* (175-178), d'après les fils conducteurs suivants :

LES DEUX INCONNUS

A) Commentez ce qui se passe entre la narratrice et 'les deux inconnus', et le rapport entre la présence ces 'étrangers' dans sa vie et son sentiment de liberté pendant qu'elle fait entendre da voix.

« J'ai tout oublié de l'inconnu, mais le timbre de sa voix, au creux de cette houle, résonne encore en moi. » (p. 162).

« Une femme sort seule, une nuit, dans Paris. Pour marcher, pour comprendre... Chercher les mots pour ne plus rêver, pour ne plus attendre. Rue Richelieu, dix heures, onze heures du soir ; la nuit d'automne est humide. Comprendre... Où aboutir au bout du tunnel de silence intérieur ? À force d'avancer, de sentir la nervosité des jambes, le balancement des hanches, la légèreté du corps en mouvement, la vie s'éclaire et les murs, tous les murs, disparaissent... Quelqu'un, un inconnu marche depuis un moment derrière moi. J'entends le pas. Qu'importe ? Je suis seule. Je me sens bien seule, je me perçois complète, intacte, comment dire, 'au commencement', mais de quoi, au moins de cette pérégrination. L'espace est nu, la rue longue et déserte m'appartient, ma démarche libre laisse montrer le rythme mine, sous le regard des pierres. » (p. 163-164)

« Tandis que la solitude de ces derniers mois se dissout dans l'éclat des teintes froides du paysage nocturne, soudain la voix explose. Libère en flux toutes les scories du passé. Quelle voix, est-ce ma voix, je la reconnais à peine. » (p. 164)

« Amoindrir au moins l'intensité ! Les étrangers, derrière leurs murs, se recueillent et je ne suis, moi, qu'une exilée errante, échappée d'autres rivages où les femmes se meuvent fantômes blancs, formes ensevelies à la verticale, justement pour ne pas faire ce que je fais là maintenant, pour ne pas hurler ainsi continûment : son de barbare, son de sauvage, résidu macabre d'un autre siècle !... » (p. 154).

VOIX et CLAMEUR

B) Dans ces chapitres, il est évident le sentiment de la peur, sentit par les Algériens, devant la cruauté des français, pendant la guerre. En particulier, la peur d'être brûlés. Alors, l'image de feu et de la peur contrastent avec les attitudes de résistance présentes dans ces pages, en particulier la résistance des femmes. Commentez ces deux chapitres, d'après les fils conducteurs et faites un rapport entre : la voix ; le cri ; et la clameur du personnage Chérifa. De quelle voix s'agit ?

« La **France** est venue et **elle nous a brûlés**. (...) De nouveau, les soldats revinrent ; de **nouveau ils nous brûlèrent**. (...) Ils emmenèrent ma **mère**, ainsi que la **femme** de mon frère. Ils nous **brûlent la maison une troisième fois**. » (p. 167)

« - Ces gens entreront parmi vous ! Tant pis !... Certains d'entre vous ont-ils peur des conséquences ? Qu'ils aillent se rendre à l'ennemi, s'ils préfèrent... **Ces gens resteront là !** » (p. 168).

« La France décida de faire descendre tout le peuple jusqu'à la plaine. **Nous, nous sommes restés** sur place, avec notre mère qui avait été libérée. » (p. 168).

« - Je n'irai pas ! **criai-je**. Un soldat me prit par le bras, un second par l'autre ; moi, je continuai de crier. Ils m'ont sortie ainsi de la maison. » (p. 168).

« Un homme souleva ma **jeune sœur** pour traverser. **Elle se débattit de toutes ses forces : - ne me porte pas**. (...) – Elle t'a dit de ne pas la toucher, ne la touche pas ! (...) Le matin, une vieille (...) vint jusqu'à la porte pour nous prévenir : - Moi, je vais travailler aux champs ! Chuchota-t-elle. Demandez à sortir, **ne restez pas ici !** » (p. 168-169)

« - **Cours, ma sœur !** suppliait-il en s'en allant et j'ai encore **l'accent de sa voix** dans l'oreille. S'ils te tiennent, ils te tortureront ! » (p. 171).

« Que faire ? Dormir par terre, malgré le froid ? Mais je serais à la merci des sangliers et des chacals. Grimper sur un arbre ? Je craignais, en m'endormant, de tomber... Finalement, je trouvai un chêne robuste, au tronc puissant. Je m'installai là, m'agrippai à une branche. Je parvins à rester ainsi à demi endormie, jusqu'au matin. Je me suis fiée à la protection de Dieu ! (...) **Il me semblait être devenue un fantôme** (...). » (p. 172).

« Ahmed était là, couché : l'ennemi l'avait dépouillé de ses papiers, des photos qu'il portait sur lui. (...) – **Il est tombé devant moi !** dis-je en me retournant d'un coup. Devant moi ! Et **ma voix chavira**. » (p. 173-174)

« C'est elle, la **bergère** de treize ans (...). La voici **orpheline** du frère tombé (...). » (p. 175) .

« Ensuite elle s'est tournée, pour **protester**, ou se **convaincre**. » (p. 176).

« Elle a entonné un long **premier cri**, la fillette. **Son corps se relève**, tache plus claire dans la clarté aveugle ; la **voix** jaillit, hésitante aux premières notes, une voile à peine dépliée qui frémirait, au bas d'un mât de misaine. Puis le vol démarre précautionneusement, la **voix** prend du **corps** dans **l'espace**, **quelle voix ? Celle de ma mère que les soldats ont torturée dans qu'elle gémit, des sœurs trop jeunes, parquées mais porteuses de l'angoisse aux yeux fous**, la voix des **vieilles du douar** qui, bouches béantes, mains décharnées, paumes en avant, **font face à l'horreur** du glas qui approche ? **Quel murmure inextinguible, quelle clameur ample**, grenelée de stridence ? Est-ce la voix de la fillette aux doigts rougis de henné et de sang fraternel ? » (p.176-177).

« **Épuisé, le cri** revient en peau qui se ratatine sur le sol. Elle ne paraît pas prostrée ; **peut-être est-elle plus forte**. Elle s'appelle **Chérifa**. Quand elle entame le récit, **vingt ans après**, elle n'évoque ni l'inhumation, ni un autre ensevelissement pour le frère gisant dans la rivière. » (p. 178).

1.2 Premier mouvement : racontez ce qui se passe dans les 3 chapitres : *Aphasie amoureuse* (p. 179-184) ; *Voix* (185-200) et *Corps enlacés* (p. 201-203), d'après les fils conducteurs suivantes :

APHASIE AMOUREUSE

A) De quel « aphasie amoureuse » parle la narratrice dans ce chapitre ? Commentez, d'après les extraits, sa relation avec la langue française et la langue maternelle :

« Ainsi de la **parole française** pour moi. **La langue étrangère me servait**, dès l'enfance, d'embrasement pour le **spectacle du monde et de ses richesses**. Voici qu'en certaines circonstances, elle devenait **dard pointé sur ma personne**. » (p. 180).

« Je découvrais que **j'étais, moi aussi, femme voilée**, moins déguisée qu'anonyme. Mon **corps**, pourtant pareil à celui d'une jeune **Occidentale**, je l'avais cru, malgré l'évidence, invisible ; je souffrais que cette illusion ne se révélât point partagée. » (p. 181).

« Le commentaire, anodin ou respectueux, véhiculé par la **langue étrangère**, traversait une zone neutralisante de silence... Comment avouer à l'étranger, adopté quelquefois en camarade ou en allié, que **les mots** ainsi chargés se désamorçaient d'eux-mêmes, **ne m'atteignaient pas** de par leur nature même, et qu'il **ne s'agissait dans ce cas ni de moi ni de lui ?** » (p. 185).

« Je ne m'apercevais pas que ma **présomption** signifiait une reprise du **voile symbolique**. Ayant dépassé l'âge pubère sans mettre immergée, à l'instar de mes cousines, dans le harem, demeurant, lors d'une adolescence rêveuse, sur ses marges, ni en dehors tout à fait, ni en son cœur, **je parlais, j'étudiais donc le français, et mon corps, durant cette formation, s'occidentalisait à sa manière**. » (p. 185).

« **Entre l'homme et moi, un refus de langue se coagulait**, devenait point de départ et point d'arrivée à la fois. » (p. 186).

« Je vivais, moi, dans une époque où, **depuis plus d'un siècle, le dernier des hommes de la société dominante s'imaginait maître**, face à nous. Lui était alors ôtée toute chance d'endosser, devant nos yeux féminins, l'habit du **séducteur**. Après tout Lucifer lui-même partage avec Ève un royaume identique. » (p. 183).

« Cette **impossibilité en amour, la mémoire de la conquête la renforça**. Lorsque, enfant, je fréquentais l'école, **les mots français** commençaient à peine à **attaquer** ce rempart. J'héritai de cette étanchéité ; dès mon adolescence, j'expérimentai une sorte **d'aphasie amoureuse** : les mots **écrits**, les mots appris, faisaient retrait devant moi, dès que tentait de s'exprimer le moindre élan de mon cœur. » (p. 183).

« Si je désirais soudain, par caprice, **diminuer la distance entre l'homme et moi**, il ne m'était pas nécessaire de **montrer**, par quelque mimique, mon **affabilité**. **Il suffisait d'opérer le passage à la langue maternelle : revenir, pour un détail, au son de l'enfance**, c'était envisager que sûrement la **camaraderie complice**, peut-être **l'amitié**, et pourquoi pas, par miracle, **l'amour** pouvait surgir entre nous comme risque mutuel de connaissance. S'agit-il d'ami ou amoureux **issu de ma terre, expulsé d'une enfance identique**, langé des **mêmes bruits originels**, oint par la même chaleur des aïeules, écorché à l'identique arête de la frustration des cousins, des voisins, des ennemis intimes, **plongé encore dans le même jardin des interdits**, dans le même enfouissement de la léthargie, oui s'agit-il pour moi de frères ou de frères-amants, je peux enfin parler, partager des litotes, entrecroiser des allusions, de tons et d'accents, laisser les courbures, les chuintements de la prononciation présager des étreintes... **Enfin, la voix revoie à la voix et le corps peut s'approcher du corps**. » (p. 184).

VOIX ET CORPS ENLACÉS

B) Racontez le parcours de Chérifa trouvé dans le chapitre *Voix* (p. 185-200) en travaillant dans deux hôpitaux. Est-ce qu'on voit dans son travail une attitude de résistance pendant la guerre ? Pourquoi ? Justifiez avec des extraits de ces chapitres-là. ³⁹

En *Corps enlacés*, qu'est-ce qui raconte la narratrice à propos de Chérifa, pendant qu'elle libère, pour lui, sa voix ? (p. 201-203) Justifiez avec des extraits de ces chapitres-là.

2. Deuxième Mouvement

2.1 Répondez les questions :

TRANSES

A) Dans ce chapitre, la narratrice raconte un souvenir d'enfance : sa grand-mère maternelle et des autres femmes, qui dansaient et chantaient dans un *préambule solennel*. Commentez comment la voix et le corps de ces femmes exprimaient ses cris, ses plaintes, dans les « jours étranges » de la guerre. Justifiez votre réponse, en utilisant des extraits.

VOIX et MURMURES

B) Dans le chapitre *Voix* (p. 209-215), la ferme de la mère de Djennet est devenue refuge pendant 5 ans « jusqu'à ce que la 'révolution' arrivât à son terme !... » (p. 210). Ce refuge a été brûlé des plusieurs fois, mais les algériens ont tout reconstruit. Racontez comment l'action de reconstruire la ferme, démontre la force et la résistance de la femme, aussi bien que de l'Algérie.

Dans le chapitre *Murmures* (p. 216-218), on entend parler de l'stérilité de Djennet. Est-ce qu'on peut penser à l'stérilité de l'Algérie dans le contexte de la guerre ? Comment ? Justifiez. ⁴⁰

2.2 Répondez les questions :

LA MISE À SAC

A) Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :

« Écrire les plus anodins des **souvenirs d'enfance** renvoie donc au corps dépouillé de **voix**. Tenter l'**autobiographie** par les seuls **mots français**, c'est, sous le lent scalpel de l'autopsie à vif, montre plus que sa peau. Sa chair se desquame, semble-t-il, en lambeau du parler d'enfance qui ne **s'écrit plus**. Les blessures s'ouvrent, les veines pleurent, coule le sang de soi et des autres, qui n'a jamais séché. (...) »

Parler de soi-même hors de la langue des aïeules, c'est se dévoiler certes, mais pas seulement pour sortir de l'enfance, pour s'en exiler définitivement. Le dévoilement, aussi contingent, devient, comme le souligne mon arabe dialectal du quotidien, vraiment '**se mettre à nu**'.

³⁹ Fale sobre o percurso de Chérifa, situado no capítulo *Voz* (p. 185-200), trabalhando em dois hospitais. Podemos ver em seu trabalho, uma atitude de resistência durante a guerra? Por quê? Justifique com excertos desses capítulos. Em *Corpos enlaçados*, o que diz a narradora sobre Chérifa, enquanto ela libera sua voz? (p. 201-203). Justifique com excertos desses capítulos.

⁴⁰ No capítulo *Voz* (p. 209-215), a fazenda da mãe de Djennet tornou-se refúgio durante 5 anos "até que a 'revolução' chegasse ao seu fim!" (p. 210). Esse refúgio foi queimado várias vezes, mas, os argelinos construíram tudo. Conte como a ação de reconstruir a fazenda demonstra a força e a resistência da mulher, assim como a da Argélia. No capítulo *Murmúrios* (p. 216-218), ouvimos falar da esterilidade de Djennet. Podemos pensar na esterilidade da Argélia, no contexto da guerra? Como? Justifique a sua resposta.

Or cette mise à nu, déployée dans la langue de l'ancien conquérant, lui qui, plus d'un siècle durant, a pu s'emparer de tout, sauf précisément des **corps féminins**, cette mise à nu renvoie étrangement à la **mise à sac du siècle précédent**.

Le corps, hors de l'embaumement des plaintes rituelles, se retrouve comme fagoté de hardes. Reviennent en écho les clameurs des ancêtres désarçonnées lors des **combats oubliés** ; et les hymnes des **pleureuses**, le thrène des **spectatrices de la mort** les accompagnent. » (p. 224).

VOIX et CORPS ENLACÉS

B) Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :

« - **Mère, le feu te mange !** Le feu te mange !

C'est ainsi que j'ai perdu tous mes cheveux. Je me jetai dans l'eau. Mais d'autres braises me tombaient dessus. Nous ne pouvions quitter l'endroit. Je garde depuis ces cicatrices sur le front et le cou. » (p. 230)

« Les gens n'aimaient pas abriter ceux qui, comme nous, font arriver derrière eux, la **France !** » (p. 231).

« Je suis allée à nouveau chez Djennet, à Hadjout ; je n'avais plus rien à me mettre. Je cherchais un pantalon bouffant pour le desserrer à la taille et m'en couvrir la tête, m'en servir comme un voile ; je n'ai pas trouvé. **Qui m'aurait donné un voile ?** » (p. 232).

« Dire à mon tour. **Transmettre ce qui a été dit, puis écrit. Propos d'il y a plus de un siècle, comme ceux que nous échangeons aujourd'hui, nous, femmes de la même tribu.** » (p. 234).

3. Troisième Mouvement :

3.1 Répondez les questions :

LA COMPLAINTÉ D'ABRAHAM

A) Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :

« Chaque réunion, pour un enterrement, une noce, est soumise à d'implacables lois : respecter rigoureusement la **séparation des sexes** (...).

À la mosquée, dans le coin réservé aux **femmes**, ne s'accroupissent que les vieilles, **qui n'ont plus de voix**.

Dans la **transmission islamique**, une érosion a fait agir son acide : entrer par soumission, semble décider la Tradition, et non par amour. **L'amour** qu'allumerait la plus simple des mises en scène apparaît dangereux. » (p. 239)

« (...) ignorer que nous nous livrions aux **plaisirs profanes des bains de mer** plutôt qu'aux dévotions annoncées. » (p. 241)

« Mon premier émoi religieux remonte à plus loin (...) où ma mère, levée plus tôt que d'habitude allumait le poste de radio. Le programme arabe comportait (...) un ténor célèbre chantait une mélodie dont une dizaine de couplets mettait en scène Abraham et son fils. Cette écoute, dont la régularité annuelle a scandé mon jeune âge, modela, je crois, en moi une sensibilité islamique. (...) Dans la pénombre de l'aurore, je me réveille sous la tendresse de la voix du chanteur (...). Suspendue au drame biblique qui commençait, je ne sais pourquoi ce chant me plongeait dans une émotion si riche (...). **La texture même du chant, sa diaprure me transportaient : termes rares, pudiques, palpitants d'images du dialecte arabe. Cette langue que le ténor savait rendre simple, frissonnait de gravité primitive.**

La **femme d'Abraham**, Sarah, intervenait dans le couplet, comme ma mère, quand elle nous décrivait ses joies ou ses craintes, ses pressentiments. **Abraham aurait pu être mon père**, qui, lui, ne parlait jamais pour livrer son émotion, mais qui, me semblait-il, aurait pu... L'émoi me saisissait aussi devant la soumission du fils ; sa vénération, sa délicatesse dans le poids de la peine et cette perfection même me plongeait dans un autre âge, à la fois plus naïf et plus grand.
(...) Ainsi, concluait-elle toujours de la même manière, **la première des musulmanes et des musulmans était une femme, peut-être même avant le Prophète lui-même, qu'Allah l'ait en sa sauvegarde ! Une femme avait adhéré à la foi islamique**, historiquement la première 'par amour conjugal', affirmait ma parente. » (p. 241-243).

VOIX et CHUCHOTEMENTS

B) Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :

« En avril 1842, la zaouïa des Berkani est brûlée ; femmes et enfants errent sur les neiges des pentes montagneuses – cette année-là, l'hiver fut rigoureux. Les cadavres nourriront les chacals. (...) L'année suivante, les mêmes guerriers reviennent. Puisque destructions et morts n'ont amené **aucune soumission** définitive, puisque le vieux khalifat Berkani continue, plus à l'ouest, d'animer, comme lieutenant de l'Émir, la résistance (...). » (p. 249)

« **Chuchotements de femmes** : dans les couches, une fois la chandelle éteinte, pendant les nuits de l'alerte, une fois les braises des braseros refroidies. (...) La voix attend dans les entrailles de la mutité, les râles sont avalés, les plaintes transmues.
Temps **d'asphyxiées du désir**, tranchées de la jeunesse où le chœur des spectatrices de la mot vrille par spasmes (...). (p. 250)

3.2 Répondez les questions :

L'ÉCOLE CORANIQUE

A) Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :

« **'Elle lit'**, c'est-à-dire, en langue arabe, **'elle étudie'**. Maintenant je me dis que ce verbe 'lire' ne fut pas par hasard l'ordre lancé par l'archange Gabriel, dans la grotte, pour la révélation coranique... 'Elle lit' autant dire que l'écriture à lire, y compris celle des mécréants, et toujours source de révélation : **de la mobilité du corps dans mon cas, et donc de ma future liberté.** »

- Commentez aussi les pages : **254, 255 et 256.**

VOIX DE VEUVE et CORPS ENLACÉS

B) Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :

« Ton masque à toi, ô aïeule d'aïeule la première expatriée, est plus lourd encore que cet acier romanesque ! **Je te ressuscite**, au cours de cette traversée **que n'évoquera nulle lettre de guerrier français...** »

« (...) les **femmes** suivent, enveloppées de **voiles blancs** ou gris bleuâtre auxquels s'accrochent les enfants en pleurs, sous lesquels geignent les bébés. À ce départ d'exode, tu te sais **femme lourde.** » (p. 267).

« Fille de ma tribu maternelle, **lève-tôt !** » (p. 269).

4. Quatrième mouvement

4.1 Répondez les questions :

LE CRI DANS LE RÊVE

A) Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :

« Elle mourut quelques années après. Cette femme douce, dont le dernier fils était devenu le soutien, a **perdu sa voix dans ma mémoire**. Je devrais la nommer 'ma mère silencieuse' (...) » (p. 272).

« **Elle seule, la muette**, par ce geste des mains enserrant mes pieds, reste liée à moi... C'est pourquoi, je **crie** ; c'est pourquoi, dans ce rêve accompagnant le défilé de mes ans, elle revient en absence tenace et ma course de fillette tente désespérément de lui redonner voix. » (p. 272).

« Je **crie et personne ne m'entend**, étrange condamnation. Je crie, non pas comme si j'étouffais, plutôt comme si je respirais très fort, très vite. » (p. 273).

« **L'aïeule maternelle s'imposait à moi par son corps dansant** dans les séances régulières de trances ; en outre, à chaque veillé, sa voix, d'autorité autant que de transmission, m'enveloppait. La mère de mon père, grâce aux caresses de ses mains, demeure autant présente, peut-être davantage : seul, **son silence d'hier continue à m'écorcher aujourd'hui...** » (p. 276).

VOIX DE VEUVE et CONCILIABULES

B) Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :

« **Vocable pour suggérer le viol, ou pour le contourner** : après le passage des soldats près de la rivière, eux que la jeune femme, cachée durant des heures, n'a pu éviter. (...) 'J'ai subi la France', aurait dit la bergère de treize ans, Chérifa, elle qui justement n'a rien subi, sinon, **aujourd'hui, le présent étale**. (...) la femme, **chaque femme**, revient, une heure ou deux heures après, marche pour **affronter le monde** (...).

Vingt ans après, puis-je prétendre habiter ces **voix d'asphyxie** ? Ne vais-je pas trouver tout au plus de l'eau évaporée ? Quels fantômes réveiller, alors que, dans le désert de **l'expression d'amour** (amour reçu, 'amour' imposé), me sont renvoyées ma propre aridité et mon **aphasie**. » (p. 282-283).

4.2 Répondez les questions :

LES VOYEUSES

A) Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :

« En somme, les **corps voilés**, avaient droit de circuler dans la cité. Mais ces **femmes**, dont les **cris de révolte** allaient jusqu'à transpercer l'azur, que faisaient-elles, sinon attiser le risque suprême ? **Refuser de voiler sa voix et se mettre 'à crier'**, là gisait l'indécence, la dissidence. Car le silence de toutes les autres perdait brusquement son charme pour révéler sa vérité : celle d'être une prison irrémédiable. » (p. 285)

« **Écrire en langue étrangère**, hors de l'oralité des deux langues de ma région natale – le berbère des montagnes du Dahra et l'arabe de ma ville – écrire m'a ramenée aux cris des femmes sourdement révoltées de mon enfance, à ma seule origine. **Écrire ne tue pas la voix**, mais la **réveille**, surtout pour ressusciter tant de **sœurs disparues**. » (p. 285).

« (...) ces femmes qui 'crient' dans la vie quotidienne, celles que les matrones écartent et méprisent, personnifient sans doute la nécessité d'un regard, d'un publique. » (p. 286).

VOIX DE VEUVE et CORPS ENLACÉS

B) Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :

« Vingt ans après, je vous rapporte la scène, à vous les **veuves**, pour qu'à votre tour vous regardiez, pour qu'à votre tour, vous vous taisiez. Et les **vieilles immobilisées** écoutent la villageoise inconnue qui se donne.

Silence chevauchant les **nuits de passion** et les mots refroidis, silence des voyeuses qui accompagnent, au cœur d'un hameau ruiné, le frémissement des baisers. » (p. 295)

5. Cinquième mouvement

5.1 Répondez les questions :

LA TUNIQUE DE NESSUS

A) Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :

« Le **français m'est langue marâtre**. Quelle est ma langue mère disparue, qui m'a abandonnée sur le trottoir et s'est enfuie ? » (p. 298).

« 'L'amour, ses **cris** (s'écrit) : ma main qui écrit établit le jeu de mots français sur les amours qui s'exhalent ; mon corps qui, lui, simplement s'avance (...) » (p. 299).

« **Après plus d'un siècle d'occupation française** – qui finit, il y a peu, par un écharnement -, un **territoire de langue** subsiste entre **deux peuples**, entre **deux mémoires** ; la langue française, **corps** et **voix**, s'installe en moi comme un orgueilleux **préside**, tandis que la **langue maternelle**, toute en oralité, en hardes dépenaillées, résiste et attaque, entre deux essoufflements. » (p. 299).

« **Mots de revendication, de procédure, de violence, voici la source orale de ce français des colonisés.** » (p. 300).

« **Me mettre à nu** dans cette langue me fait entretenir un danger permanent de déflagration. De **l'exercice de l'autobiographie dans la langue de l'adversaire d'hier.** » (p. 300)

« **L'autobiographie** pratiquée dans la langue adverse se tisse comme fiction, du moins tant que l'oubli des morts charriés par l'écriture n'opère pas son anesthésie. Croyant 'me parcourir', je ne fais **que choisir un autre voile**. Voulant, à chaque pas, parvenir à la transparence, je m'engloutis davantage dans l'anonymat des aïeules ! » (p. 302).

« **La langue encore coagulée des Autres** m'a enveloppée, dès l'enfance, en tunique de Nessus, don d'amour de mon père qui, chaque matin, me tenait par la main sur le chemin de l'école. Fillette arabe, dans un village du Sahel algérien... » (p. 302).

SOLILOQUE et TZARL-RIT

B) Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :

« **On me dit exilée**. La différence est plus lourde : **je suis expulsée** de là-bas pour **entendre** et ramener à mes **parentes** les traces de la **liberté** (...). » (p. 303).

« **Ma fiction est cette autobiographie** qui s'esquisse, alourdie par **l'héritage** qui m'encombre. Vais-je succomber ? ... Mais la légende tribale zigzague dans les béances et c'est dans le silence des mots d'amour, jamais proférés, de la **langue maternelle non écrite**, transportée comme un bavardage d'une mime inconnue et hagarde, c'est dans cette nuit-là que l'imagination, mendicante des rues, s'accroupit... » (p. 304).

5.2 Répondez les questions :

PAULINE

A) Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :

« Pauline Roland (...) qui '**combat pour sa foi et ses idées**', pour reprendre les mots de la bergère de mes montagnes. (...) »

En fait, elle n'a plus quitté l'Algérie sinon pour délirer... Notre pays devient sa fosse : ses **véritables héritières** – Chérifa de l'arbre, Lla Zohra errante dans les incendies de campagne, le chœur des veuves anonymes d'aujourd'hui – pourraient pousser, en son honneur, le **cri de triomphe ancestral**, cet hululement de sonorité convulsive ! » (p. 308-309).

« **Mots de tendresse d'une femme**, en gésine de l'avenir : ils irradiant là sous mes yeux et enfin me libèrent. » (p. 309).

LA FANTASIA et AIR DE NAY

B) Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :

« (...) **Et c'est le vrai tragique de cette Fantasia** que Fromentin ressuscite : gesticulation de la victoire envolée, assomption des **corps au soleil dans la vitesse des cavales**... (...) »

- O mon ami, je suis tuée ! **soupire la jeune femme sous la tente.**

Ainsi soupire la plaine entière du Sahel, hommes et bêtes, les combats une fois terminés. » (p. 312).

« Dans le silence qui termine d'ordinaire les opéras funèbres, **je vais et je viens sur ma terre**, j'entre dans le demeures de village où les diseuses se rappellent la cavalcade d'hier puis, le corps emmitoufflé (...).

Dans la gerbe des rumeurs qui s'éparpillent, j'attends, je pressens l'instant immanquable où le coup de sabot à la face renversa toute **femme** dressé libre, toute vie surgissant au soleil pour **danser** ! Oui, malgré le tumulte des miens alentour, j'entends déjà, avant même qu'il s'élève et transperce le ciel dur, **j'entends le cri de la mort dans la Fantasia.** » (p. 314).

ANEXOS

Anexo A. Trecho do artigo de Isabelle Gruca (2009).

Referência:

GRUCA, Isabelle. Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité. **La place de la littérature dans l'enseignement du FLE**. Actes du Colloque International des 4 et 5 juin 2009. Athènes : Université Nationale d'Athènes, 2009.

1.3 Le texte littéraire, un laboratoire de langue

Un autre constat apparemment simpliste, mais qu'il n'est pas inutile de rappeler dans ses généralités et qui justifie pleinement la place de la littérature dans l'enseignement du FLE. La matière même de la littérature est la langue bien qu'employée dans des intentions particulières, notamment esthétiques. Mais, c'est par le langage que l'écrivain construit un univers fictionnel, à la fois en et hors situation et qu'il instaure une communication particulière. Les mots qu'il utilise sont les mots de tous les jours, les phrases qu'il compose sont celles du quotidien, et pourtant ce ne sont pas les mêmes : l'écrivain élabore son œuvre en inventant sa langue. Le matériau est travaillé et travaille en même temps, exploitant à chaque fois les possibles et les pouvoirs de la langue. Le produit publié ne livre pas forcément les clés de l'aventure créatrice, mais offre, par le langage, une construction autonome, toujours originale, un lieu qui appelle l'interprétation. Celle-ci est une des caractéristiques du littéraire ; contrairement aux documents fonctionnels et médiatiques qui livrent généralement un message qui se donne à voir dans sa transparence, le texte littéraire, par son discours marqué, livre les possibilités d'une lecture plurielle et sollicite la coopération du lecteur pour partager ou pour construire son sens : la lecture littéraire se construit, elle est un jeu de construction (Picard, 1986).

Certes, des documents authentiques peuvent présenter cette caractéristique. La publicité, par exemple, offre de nombreux aspects littéraires et certains slogans peuvent paraître comme de véritables petits poèmes. Mais, la littérature condense ces phénomènes langagiers et construit à partir d'eux un univers fictionnel qui se réfère à lui-même tout en se référant à une multitude d'autres textes, hors de l'accidentel, mais toujours dans l'éventuel. Nous ne nous risquerons pas, dans les limites de notre problématique, d'aller plus avant sur cet aspect, mais le texte littéraire, comme l'ont souligné de nombreux spécialistes, est un véritable laboratoire de langue. Sans prétendre à l'exhaustivité et encore moins à une analyse théorique ciblée, rappelons que le discours littéraire est un discours marqué, qui présente des différences par rapport à un discours attendu, et que ce sont dans ces étonnements ou ruptures, systématisées sous le terme d'entailles par les sémioticiens, que réside(nt) le(s) sens. Difficile de faire l'économie du concept de littérarité que certains théoriciens contestent, mais fort commode du point de vue didactique et pédagogique. Tous s'accordent, cependant, à relever le caractère foncièrement polysémique du discours littéraire qui induit toujours des lectures multiples et variables. Polysémie au niveau du signe qui possède plusieurs sens, mais polysémie aussi au niveau de la typographie du texte, de sa structure, de sa texture sonore, grammaticale, syntaxique, sémantique et, enfin, dans les correspondances internes et externes qu'il entretient avec d'autres textes. Lieu de polysémisation intense et ouverte, le texte littéraire offre de nombreux atouts pour développer l'apprentissage de la langue et assurer une véritable compétence lectorale. Faire repérer quelques points possibles de polysémie, c'est conduire les apprenants sur des pistes de lecture différentes qui touchent à la fois la langue et le texte et qui leur donnent notamment des possibilités de dire et non pas de paraphraser des évidences.

Une des autres marques du discours littéraire, qui ne fait pas l'objet d'un consensus, concerne la connotation, notion qui a été abordée sous différents angles, quelquefois controversés.

En dépit des difficultés théoriques que ce concept contient et sans craindre le gauchissement ou la réduction que la pédagogie peut faire subir à certaines théories, il est possible d'utiliser différentes orientations, voire même rester proche de la définition courante : celle-ci se contente de relever le sens particulier d'un mot, d'une sonorité, d'un énoncé, etc., qui vient s'ajouter au sens ordinaire selon la situation ou le contexte. La connotation consiste à greffer un langage sur le langage ; habituellement envisagée comme liée au lexique, elle se déploie en réalité de diverses manières à tel point que certains ont pu dresser des typologies selon le point d'ancrage : signifié, signifiant, référentiel, culturel, socio-historique, anthropologique, etc., interne ou externe au texte. Pour faire court, on peut se référer à l'exemple que donne Jean-Paul Sartre (1948 : 66-67) à propos du mot « Florence » : par les diverses décompositions, Florence est en même temps et tout à la fois ville, femme, fleur, fleuve, etc. ; l'auteur croise ces différents niveaux qu'offrent les connotations au niveaux du signe (signifié, signifiant et référent) en un court paragraphe pour définir un aspect du langage poétique. Aisé également de percevoir les connotations de la mine dans *Germinal* où Zola, malgré une volonté réaliste, la connote soit comme un ventre nourricier et maternel, soit comme un ogre qui avale ses enfants : lire certains passages à haute voix rend évidents les phénomènes de déglutition, et donc les connotations qui frappent certains signifiants. Orienter la lecture, lorsque cela paraît productif, sur des éléments connotés ou sur des points connotatifs, peut permettre à l'apprenant de percevoir des réseaux interprétatifs différents qui structurent bien des textes littéraires, notamment de type descriptif, et qui offrent une vision culturelle et/ou symbolique intéressante.

Il serait vain et dérisoire de vouloir présenter d'autres spécificités du langage littéraire d'autant plus que chaque particularité relevée devrait être démultipliée en fonction des contextes et illustrée par de nombreux exemples, mais, pour terminer sur cet aspect, mentionnons un atout fondamental qu'offre plus que tout autre le texte littéraire et qui fait toujours sens : il s'agit des variations linguistiques qui se déclinent à tous les niveaux : mot, syntaxe, structure, phonétique, etc. Dans cette perspective, l'apprenant étranger est souvent plus armé que l'apprenant en langue maternelle. Tout choix d'un mot, d'un énoncé qui s'écartent quelque peu de la norme au sens large, fait signe pour lui : s'attardant sur le côté quelque peu insolite ou inattendu du mot, de l'expression, il recherchera plus aisément ce qu'apporte de plus le mot sélectionné ou l'expression retenue par l'auteur par rapport à une attente qui a été systématisée par de nombreux exercices et activités qui ont ponctué son apprentissage de la langue.

En fonction de tous ces aspects, et de bien d'autres que nous ne pouvons aborder dans le cadre de cet article, le littéraire doit avoir une place et des fonctions plus cohérentes et précises dans les méthodes d'enseignement/ apprentissage de la langue. Loin de nous l'idée d'envisager une dichotomie entre textes ordinaires (comme les documents authentiques, fonctionnels et médiatiques) et textes extraordinaires avec les pages littéraires, mais ces derniers peuvent participer pleinement à l'apprentissage d'une langue aux côtés des autres supports : le texte littéraire permet de dépasser la grammaire de la phrase pour saisir de nombreux aspects complexes de la grammaire du texte et, condensant et concentrant les processus, il permet de rebondir plus aisément sur les documents dits authentiques utilisés comme supports d'activités. Dans cette perspective, il est intéressant de noter que, souvent, les corpus d'études ou d'exemples des linguistiques, sont puisés dans la littérature ; intéressant aussi de noter que les exemples d'appui dans certains dictionnaires sont extraits des produits littéraires. Autre atout et non des moindres : le texte littéraire permet également de montrer les possibles et les pouvoirs de la langue qui, par ses variations, dit et redit le monde d'autant plus que l'objet même de ce discours aborde des thèmes quasi universels centrés sur la condition humaine. Il offre ainsi, plus que tout autre support, un espace d'interprétation, si ce n'est de méditation ou de rêverie. Outre ses aspects langagiers, le texte littéraire véhicule une culture qui, par essence, est métisse et métissée et cet aspect devrait redynamiser son exploitation dans les manuels de langue à l'heure où le concept de littérature-monde s'impose et où l'interculturel est prôné et revendiqué par tous.

Anexo B – Breve biografia da escritora Assia Djebar



Assia Djebar, écrivaine et historienne (1936-2015)

SAMIR HACHANI

Assia Djebar est une figure marquante de la culture algérienne, comme auteure et enseignante.

Enfance

Assia Djebar (pseudonyme de Fatma Zohra Imalayène) est née le 30 juin 1936 à Cherchell, une ville côtière cossue distante d'une centaine de kilomètres à l'ouest de la capitale Alger. Elle s'est éteinte le 6 février 2015 à Paris, en France. Elle grandit dans une famille de petite bourgeoisie traditionnelle algérienne. Son père était instituteur issu de l'École Normale de Bouzeareh, ce qui était rare à l'époque.

Elle passa son enfance à Mouzaïaville (Mitidja), étudia à l'école française puis dans une école coranique privée. À partir de l'âge de 10 ans, elle étudia au collège de Blida, en section classique (grec, latin, anglais) et obtient son baccalauréat en 1953. En 1955, elle rejoint l'École Normale Supérieure de Sèvres (France). Elle est la première femme musulmane et la première Algérienne à être admise.

Une carrière en littérature et en enseignement

Son premier roman *La Soif* parut en 1957, suivi en 1958 par *Les Impatients*. À partir de 1959, elle étudia et enseigna l'histoire moderne et contemporaine du Maghreb à la Faculté des lettres de Rabat (Maroc). En 1962, l'année de l'indépendance, elle retourna en Algérie où elle enseigna l'histoire et la philosophie à l'Université d'Alger jusqu'en 1965 avant de retourner vivre en France, car l'enseignement de ces deux matières se fit, à partir de cette date, en langue arabe.

Entretemps, en 1962, sortit à Paris son troisième roman *Les Enfants du nouveau monde*. Entre 1974 et 1980, elle enseigna de nouveau la littérature française et le cinéma à l'Université d'Alger. De 1983 à 1989, elle fut choisie par Pierre Bérégovoy, ministre français des Affaires sociales, comme représentante de l'émigration algérienne pour siéger au Conseil d'administration du FAS (Fonds d'action sociale).

Des États-Unis à l'Académie française

En 1995, elle devint professeur titulaire à Louisiana State University de Baton Rouge (États-Unis) où elle dirigea également le Centre d'études françaises et francophones de Louisiane. En 2001, elle quitta la Louisiane pour devenir professeure titulaire à New York University. En 2002, elle y fut nommée Silver Chair Professor.

Elle est Docteur honoris causa des universités de Vienne (Autriche), de Concordia (Montréal) et d'Osnabrück (Allemagne). Son œuvre littéraire est traduite en vingt-trois langues. Une vingtaine d'ouvrages en français, en anglais, en allemand et en italien étudient son œuvre. Un colloque international lui a été consacré en novembre 2003, à la Maison des écrivains, à Paris (actes publiés en 2005). Elle est élue à l'Académie française, le 16 juin 2005, au fauteuil de M. Georges Vedel (5e fauteuil). Elle devient alors la première écrivaine originaire du Maghreb à être élue à l'Académie.

Œuvres principales

- *La Soif*, roman (1957)
- *Les Impatients*, roman (1958)
- *Women of Islam* (1961)
- *Les Enfants du Nouveau Monde*, roman (1962)
- *Les Alouettes naïves*, roman (1967)
- *Poèmes pour l'Algérie heureuse*, poésie (1969)
- *Rouge l'aube*, théâtre (1969)
- *Femmes d'Alger dans leur appartement*, nouvelles (1980)
- *L'Amour, la Fantasia*, roman (1985)
- *Ombre sultane*, roman (1987)
- *Loin de Médine*, roman (1991)
- *Vaste est la prison*, roman (1995)
- *Le Blanc de l'Algérie*, récit (1996)
- *Les Nuits de Strasbourg*, roman (1997)
- *Oran-langue morte* (1997)
- *Ces voix qui m'assiègent: En marge de ma francophonie*, essai (1999)
- *La Femme sans sépulture*, roman (2002)
- *La Disparition de la langue française*, roman (2003)
- *Nulle part dans la maison de mon père*, roman (2007)

Filmographie

- *La Noubia des femmes du Mont Chenoua* (1978)
- *La Zerda ou les chants de l'oubli* (1982)
- *Filles d'Ismael dans le vent et la tempête* –Drame musical en 5 actes (2002)

Prix littéraires

- Prix Liberatur de Francfort, 1989 (Allemagne)
- Prix Maurice Maeterlinck, 1995 (Bruxelles, Belgique)
- International Literary Neustadt Prize, 1996 (États-Unis)
- Prix Marguerite Yourcenar, 1997 (Boston, États-Unis)
- Prix international de Palmi (Italie)
- Prix de la paix des Éditeurs allemands, 2000 (Francfort)
- Prix international Pablo Neruda, 2005 (Italie)
- Prix international Grinzane Cavour pour la lecture, 2006 (Turin, Italie).

Source :

HACHANI, S. Assia Djébar, écrivaine et historienne (1936-2015). **Femmes savantes, femmes de science**. Disponible en : <http://femmessavantes.pressbooks.com/chapter/chapitre-3-assia-djébar-ecrivaine-et-historienne/>. Accès : le 18 mars 2016.

Anexo C - Citações de Assia Djebar utilizadas nas intervenções

	Citações de Assia Djebar utilizadas em sala de aula	Traduções
I	« Ce qui est dit est dit, ce qui est fait est fait, la vie continue malgré l'échec ! » (DJEBAR, 2007).	O que está dito, está dito. O que está feito, está feito. A vida continua, apesar das derrotas. (DJEBAR, 2007).
II	« La vie m'a appris des leçons que nul maître ne me l'a apprise ! » (DJEBAR, 2007).	A vida me fez aprender lições que nenhum mestre me ensinou. (DJEBAR, 2007).
III	« Sitôt libérées du passé, où sommes-nous ? Le présent se coagule. » (DJEBAR, 1987).	Agora livres do passado, onde estamos? O presente se coagula. (DJEBAR, 1987).
IV	« J'écris pour me frayer mon chemin secret. » (DJEBAR, 2002).	Escrevo para encontrar o meu caminho secreto. (DJEBAR, 2002).
V	« Comme ils me paraissent lourds, tous ces hommes en foule à l'opinion indécise. » (DJEBAR, 2002).	Como me parece pesado, esse amontoado de homens de opinião indecisa. (DJEBAR, 2002).

Anexo D – Parecer consubstanciado do CEP

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO / UNIVERSIDADE FEDERAL DE	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Lamour, la fantasia, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas.

Pesquisador: MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56936916.8.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.638.181

Apresentação do Projeto:

Esta investigação trata-se de uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo, bibliográfico e interpretativista, alocada no paradigma das pesquisas descritivistas (ENGEL, 2000), tendo como objeto de estudo a obra L'amour, la fantasia, de Assia Djebar. Os participantes da pesquisa serão um grupo de estudantes da graduação do curso de Letras Língua Francesa da UFCG.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar a sala de aula de FLE como um espaço relevante para favorecer a sensibilização à leitura literária, através do romance L'amour, la fantasia, da escritora argelina Assia Djebar, considerando-a como um lugar favorável para o desenvolvimento das competências linguístico-culturais na formação do pensamento crítico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são detalhadamente previstos pela pesquisadora e os benefícios superam os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trabalho interessante e relevante para o ensino de língua estrangeira e literária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

Folha de Rosto devidamente assinada, TCLE em conformidade, Termo de Anuência Institucional,

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n	CEP: 58.107-670
Bairro: São José	
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523
	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.638.181

Termos de compromisso do pesquisador, de divulgação e de utilização de banco de dados. Toda documentação em conformidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do fato da pesquisa preencher todos os requisitos éticos previstos na Resolução 466/12 do CNS. Somos de parecer APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado acata o parecer APROVADO do relator em reunião realizada em 15 de julho de 2016.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_646051.pdf	10/06/2016 22:38:05		Aceito
Outros	Q3.docx	10/06/2016 22:37:24	MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	Q2.docx	10/06/2016 22:37:05	MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA	Aceito
Outros	Q1.docx	10/06/2016 22:36:29	MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/06/2016 22:30:55	MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	07/06/2016 11:12:57	MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia.jpg	07/06/2016 10:55:16	MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	publicacao_result.jpg	07/06/2016 10:54:39	MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromisso_pesq.jpg	07/06/2016 10:54:11	MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	banco_de_dados.jpg	07/06/2016 10:53:48	MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_2016.docx	07/06/2016 10:52:25	MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma_plataforma.docx	07/06/2016 10:51:57	MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	24/05/2016 19:31:15	MARIA RENNALLY SOARES DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.638.181

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 15 de Julho de 2016

Assinado por:
Januse Nogueira de Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br