



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LETRAS - HABILITAÇÃO EM LÍNGUA FRANCESA

JÉSSICA HOLANDA DE MEDEIROS BATISTA

**LITERATURA E AULA DE FLE: TRABALHANDO COM CONTO
FRANCÓFONO**

JOÃO PESSOA –PB

2017

JÉSSICA HOLANDA DE MEDEIROS BATISTA

**LITERATURA E AULA DE FLE: TRABALHANDO COM CONTO
FRANCÓFONO**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Francesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Karina Chianca Venâncio.

JOÃO PESSOA –PB

2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Batista, Jéssica Holanda de Medeiros.

Literatura e aula de FLE : trabalhando com conto francófono. /
Jéssica Holanda de Medeiros Batista.- João Pessoa, 2017.

60f.

Monografia (Graduação em Letras - Língua francesa) – Universidade
Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Karina Chianca Venâncio

1. Literatura. 2. Francês Língua Estrangeira (FLE). 3. Conto
francófono. I. Título.

BSE-CCHLA

CDU 82.0

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por sempre acompanhar os meus passos. Agradeço a Irla, mainha, por todo o amor, paciência e compreensão. A Olívio, painho, por toda a inspiração para seguir no francês.

Aos meus irmãos queridos, Mara e Pierre, pelo incentivo e companheirismo de sempre. A Rafael, meu amor, pela grande parceria e por me indicar o curso de Letras-Francês. Sem essa ideia eu não estaria aqui.

Agradeço principalmente à professora Karina Chianca, pelas prazerosas e significativas aulas de literatura. Pelas dicas, reuniões, sugestões, incentivos, pelas preciosas orientações e pelos áudios esclarecedores durante a elaboração deste trabalho. Minha eterna admiração e gratidão!

Um obrigado especial à professora Rosalina Chianca, pela referência de pessoa, professora comprometida, engajada e humanizada e por todos os seus ensinamentos nos últimos anos do curso.

Um super agradecimento à professora Sandra Helena, que me acompanha desde o início do curso, por todas as orientações na Extensão, pela confiança e por todo o carinho ao longo dessa caminhada.

Agradeço à professora Ana Cristina Cardoso, uma das minhas primeiras professoras de Francês, pelo apoio como tutora na Extensão do DLEM nos primeiros anos do curso, nunca irei esquecer esta experiência.

Aos demais professores que compõem o corpo docente deste curso, pelas aulas significativas nesta formação inicial. Vocês são minha bagagem teórica e levarei todos comigo a cada aula que lecionar.

Aos professores que compõem a banca deste TCC, pela atenção e conhecimento compartilhado.

Aos colegas de curso, pelas experiências vivenciadas juntos.

Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa a literatura e o seu papel em sala de aula de Francês Língua Estrangeira (FLE) a partir de uma proposta de estudo com conto francófono. Para isso, baseamo-nos em autores que trabalham com a Didática da Literatura no ensino de FLE, como Marie-Claude Albert, Marc Souchon e Amor Séoud. Temos como objetivo analisar a pertinência do texto literário francófono na aula de FLE visando uma educação voltada para descobertas culturais. Para alcançar tal objetivo, o primeiro capítulo abordará o percurso da literatura nas metodologias de FLE ao longo do tempo e também tecerá sobre a literatura enquanto documento autêntico. O trabalho com o intercultural é um dos eixos fundamentais do retorno do texto literário (TL) ao ensino do FLE. Ademais, esse documento pedagógico também será discutido como fonte de motivação e prazer em sala de aula. Por último, à luz de toda a discussão acerca da literatura, proporemos um estudo do nosso *corpus*, o conto francófono *L'OS* presente no livro *Les Nouveaux Contes d'Amadou Koumba*, escrito por Birago Diop (1961).

Palavras-chave: Literatura; Francês Língua Estrangeira; conto francófono.

RESUMÉ

Ce travail a pour objet de recherche la littérature et son rôle en classe de Français Langue Étrangère (FLE) à partir d'une proposition d'étude d'un conte francophone. Pour cela, nous nous appuyons sur des auteurs qui travaillent avec la didactique du texte littéraire dans l'enseignement du FLE, comme Marie-Claude Albert, Marc Souchon et Amor Séoud. Notre objectif est d'analyser la pertinence du texte littéraire francophone dans la classe de FLE visant une éducation orientée aux découvertes culturelles. Afin d'atteindre cet objectif, le premier chapitre abordera le parcours de la littérature dans les méthodologies du FLE au fil du temps et abordera la littérature en tant que document authentique. Le travail avec l'interculturel est un des axes fondamentaux du retour du texte littéraire (TL) à l'enseignement du FLE. En plus, ce document pédagogique sera travaillé aussi comme source de motivation et de plaisir en salle de classe. Finalement, compte tenu de toute cette discussion relative à la littérature, nous proposerons une étude de notre *corpus*, le conte francophone *L'OS* qui se trouve dans le livre *Les Nouveaux Contes d'Amadou Koumba*, écrit par Birago Diop (1961).

Mots-clés: Littérature; Français Langue Étrangère; conte francophone.

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

FLE – Frances Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

LVE – *Langues Vivantes  trangeres* (Linguas Vivas Estrangeiras)

MA – Metodologia Ativa

MAV – Metodologia Audiovisual

MC – Metodologia Comunicativa

MD – Metodologia Direta

MN – Metodologia Natural

SGAV – *Structuro Globale Audiovisuelle*

TL – Texto literário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1.1 A LITERATURA NAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE FLE.....	11
1.2 A LITERATURA E O APRENDIZADO AUTÊNTICO.....	19
2. CONCEPÇÕES PARA UMA LEITURA LITERÁRIA EM AULA DE FLE..	24
2.1 O INTERCULTURAL.....	24
2.2 LITERATURA COMO FONTE DE PRAZER.....	31
3. ESTUDANDO O CONTO <i>L'OS</i> EM <i>LES NOUVEAUX CONTES D'AMADOU KOUMBA</i>	35
3.1 O CONTO LITERÁRIO E AULA DE FLE.....	35
3.2 UM OLHAR SOBRE A LITERATURA AFRICANA.....	37
3.3 ANÁLISE DE <i>L'OS</i> EM <i>LES NOUVEAUX CONTES D'AMADOU KOUMBA</i>	39
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44
ANEXOS	47

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu através do contato com as literaturas francófonas, em 2016, durante a disciplina de Literaturas de Expressão Francesa, lecionada pela professora Doutora Karina Chianca, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. A motivação para a elaboração deste trabalho despontou ao fazer leituras de literaturas negro africanas, influenciadas pelo movimento da negritude, que tem Senghor como referência. Durante esta disciplina conhecemos um pouco mais das literaturas francófonas e percebemos que possuímos diversas ligações culturais com a literatura africana e que estamos mais próximos de sua realidade por herança da colonização do Brasil, diferentemente da França e de outros países francófonos que estamos acostumados a estudar nos livros didáticos de FLE.

Temos como hipótese de trabalho que a utilização do texto literário africano permite a descoberta de marcas do intercultural em sala de aula de língua estrangeira. Perante essa constatação, utilizamos o conto africano francófono *L'OS* do livro *Les nouveaux contes d'Amadou Koumba* escrito por Birago Diop (1906- 1989), autor africano senegalês, e lançaremos uma proposta para o seu uso em sala de aula de FLE. Fundamentaremos o trabalho a partir de autores da Didática da Literatura, que defendem a reinserção do texto literário no ensino de FLE, como Amor Séoud e Marie-Claude Albert e Marc Souchon, entre outros que sustentaram o nosso trabalho.

No seguinte trabalho, temos como objetivo mostrar as marcas culturais dentro de uma análise de um conto africano. Este Trabalho de Conclusão de Curso será dividido em três partes. A primeira faz um percurso histórico da presença da literatura nas metodologias de FLE, além de discorrer sobre a autenticidade da leitura literária em sala de aula. Num segundo momento trataremos de interculturalidade e prazer na literatura, como fatores para um aprendizado real e significativo. Num último momento, proporemos a leitura e o estudo do nosso *corpus*, o conto francófono *L'OS* em sala de aula de francês língua estrangeira, para demonstrar que é possível trabalhar com literatura em sala de aula de LE.

Deste modo, nosso trabalho procura evidenciar uma experiência intercultural mediante a leitura literária como suporte didático afim de revalorizar o texto literário sobretudo africano na sala de aula de FLE e de mostrar a importância da sua exploração pedagógica no ensino-aprendizagem do FLE, e mais precisamente na

aquisição da competência intercultural para permitir que os aprendentes possam superar seus preconceitos bem como os mal-entendidos culturais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A LITERATURA NAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE FLE

O Francês Língua Estrangeira(FLE) e a literatura têm uma história que remonta a várias épocas. Até o fim do século 19 e início do século 20, a metodologia tradicional (MT) considerava efetivamente o texto literário (TL) como um suporte pedagógico perfeitamente adaptado ao aprendizado de uma língua estrangeira. Entretanto, novas necessidades em termos de comunicação levaram a repensar a aprendizagem de línguas estrangeiras nos primeiros anos do século 20, e a reflexão didática deste século conduziu à exclusão do texto literário (TL) das práticas de aula. A prioridade dada à oralidade em diversas metodologias, o caráter patrimonial deste tipo de texto ou a dificuldade de acesso aparente à língua literária são alguns dos fatores que o distanciaram dos discursos metodológicos.

Nos anos 70, a metodologia comunicativa (MC) ou abordagem comunicativa trouxe novas práticas e exploração pedagógica de novos suportes. Nesta metodologia o professor é mais livre, ele escolhe os materiais apresentados aos aprendentes e introduz documentos autênticos em sala, trazendo uma fonte de motivação suplementar. O texto literário encontrou seu lugar dentre os documentos autênticos depois de alguns anos, mas sua imagem continuou ligada ao método tradicional, às atividades de gramática-tradução que não correspondiam mais à metodologia comunicativa. É preciso repensar a didática do texto literário e diferentes artigos teóricos foram publicados com este intuito. Os métodos sempre seguiram, bem ou mal, com muitos anos de atraso, o caminho de disciplinas tais como a linguística, a psicologia, a sociologia e a pedagogia. (Coste, 1970).

Aqui, apresentaremos de maneira sucinta a sequência histórica de algumas das metodologias no ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) apontando o lugar do texto literário dentre elas: da metodologia tradicional fundada sobre o estudo da gramática e do vocabulário até a abordagem comunicativa onde o elemento “competência cultural” dita intercultural é privilegiada.

Um breve histórico da relação entre literatura e FLE nas diferentes metodologias nos mostra que a literatura conheceu de maneira cíclica fases de abundância e de escassez, entre sacralização, dessacralização e banalização. O texto literário, a função

didática que ele ocupa dentro de uma metodologia, mas também as técnicas de ensino de que é objeto, podem assim ser considerados como uma das variáveis que permitem diferenciar as metodologias uma das outras.

É difícil colocar datas precisas às abordagens pedagógicas pois elas foram exploradas mais ou menos intensamente, em momentos e lugares diferentes, sob diversas formas. Digamos que a metodologia tradicional (MT), que ainda se pratica hoje, sendo apropriada ou não, remonta ao início do ensino das línguas estrangeiras no meio escolar.

Até o fim do século 19, o ensino de línguas modernas estava calcado sobre o ensino das línguas antigas (como o grego e latim), seguindo um método de tema-versão, no qual o domínio da língua estrangeira estava atrelado à capacidade de traduzir enunciados produzidos em língua materna. Esta metodologia, conhecida como tradicional, visava a aprendizagem das regras gramaticais e da escrita.

Besse (1985 apud AMORAS, 2012, p.42) chama esta metodologia de bilíngue, pois exige do professor não somente competência em língua estrangeira (LE), como também o total domínio em língua materna (LM). A MT se inscreve numa perspectiva de tradução. Ela corresponde a um período no qual os materiais em língua alvo eram poucos e unicamente de natureza literária.

Segundo Estelle Riquois:

Cette méthodologie d'enseignement a perduré plusieurs siècles. Parmi les héritiers de la méthode traditionnelle, nombreux sont ceux qui ont abandonné la traduction pour proposer des ouvrages rédigés uniquement en langue cible. Ils trouvent encore aujourd'hui leur public, car dans un grand nombre de classes de langue vivante, notamment universitaires en France, ce que l'on nomme le "thème-version" est toujours bien présent, malgré les différentes méthodologies qui ont pu être expérimentées au fil du XXe siècle (RIQUOIS, 2010, p.131).¹

Para Leffa a MT, também chamada de Abordagem da gramática e da tradução (AGT) consiste

¹ As traduções feitas ao longo deste trabalho são de nossa autoria; "Esta metodologia de ensino perdurou vários séculos. Dentre os herdeiros do método tradicional, vários são os que abandonaram a tradução para propor obras redigidas unicamente na língua alvo. Eles encontram ainda hoje seu público, pois em um grande número de classes de língua viva, notadamente universitárias na França que nomeamos de "tema-versão", está sempre presente, apesar das diferentes metodologias que puderam ser experimentadas ao longo do século XX."

[...] no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema) . É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo (LEFFA, 1988, p.214).

Com a metodologia tradicional, a oralidade é deixada em segundo plano e a prioridade é dada à escrita. A MT usa a língua alvo principalmente na competência escrita, utilizando a leitura e a tradução.

Puren explica o inconveniente desta metodologia dizendo:

Cette inflation de l'enseignement théorique du latin écrit classique se fait aux dépens de l'apprentissage du latin parlé, comme le montre à l'époque la multiplication des plaintes concernant l'inefficacité pratique de cet enseignement (PUREN, 1988, p.25).²

Considerada como um corpus ideal reunindo três polos de objetivo formativo, a estética, o intelectual e a moral, a literatura ocupou um lugar privilegiado na metodologia tradicional. A MT era centrada sobre a literatura e exercícios de versão eram propostos sobre fragmentos de obras de grandes autores.

Puren destaca:

Recueils de morceaux choisis adaptés de la littérature latine, présentés souvent avec leur traduction juxtalinéaire (mot à mot le plus strict possible et respectant au maximum l'ordre des mots dans le texte latin puis leur traduction en bon français) (Ibid, 1988, p.20).³

Vê-se através deste exemplo que a MT faz da literatura tanto meio e fim do ensino de línguas. O treino da tradução, da língua de partida para a língua alvo ou vice-versa é considerado o exercício mais apropriado nesta metodologia. Também, os vínculos entre a literatura e cultura são extremamente estreitos, pois a literatura é a parte mais eminente da cultura e o conhecimento de referências literárias é indissociável do capital cultural da elite intelectual e social.

² Esta inflação do ensino teórico do latim clássico escrito acontece em detrimento da aprendizagem do latim falado, como se mostra na época a multiplicação de queixas relacionadas à ineficácia prática deste ensino.

³ Coletâneas de partes escolhidas adaptadas da literatura latina, apresentadas frequentemente com a sua tradução justalinear (palavra por palavra, o mais estrito possível e respeitando ao máximo a ordem das palavras no texto em latim seguidamente da sua tradução em bom francês).

Porém, mesmo quando a MT alcança o seu apogeu, ainda no fim do século 19, muitos pedagogos criticam a sua ineficácia, pois não permite realmente aprender a falar as línguas ensinadas. A introdução precoce da literatura nos níveis iniciais foi julgada ineficaz e passou-se a aconselhar a introduzi-la apenas num estágio avançado de aprendizagem.

Já o Método natural (MN), historicamente, se situa no fim do século 19 e coexistiu com a Metodologia tradicional. Porém a MN supõe uma concepção de aprendizagem praticamente oposta à MT. Segundo Puren (1988), a expressão metodologia natural já era utilizada frequentemente no século 17 e designa o método em que a mãe ou a governanta ou os preceptores estrangeiros utilizavam instintivamente com as crianças.

Henri Besse destaca que

ces dialogues étaient plus naturels que les dialogues de nos manuels actuels. Il remarque que, chose amusante, dans les maisons nobles à l'étranger, tout le monde parle un excellent français, maître serviteurs, palefreniers, etc. Il était aussi possible d'aller dans un pays et apprendre la langue (acquisition naturelle ou guidée) (BESSE, 2001 apud ROBERT, 2007, p.2)⁴.

O começo do século 19, em que acontece a instauração do ensino das Línguas vivas estrangeiras (LVE) no ensino secundário francês, marca uma certa regressão do pensamento didático, pois um certo número de reformadores foi favorável ao Método natural (MN) integral, totalmente empírico e com um grande número de professores estrangeiros carentes de formação profissional.

O Método Natural (MN) privilegiava tanto a oralidade como a escrita. Nele, os alunos devem ser expostos a um meio linguístico rico e variado, que se baseava sobre as teorias da aprendizagem (psicologia, sociologia, linguística, etc.). No MN a literatura perde sua força.

Para F. Gouin por exemplo,

la merveilleuse aptitude de l'enfant pour s'assimiler une langue n'est pas un don : c'est le résultat d'un travail admirablement conduit, d'un procédé qui repose sur des principes encore inaperçus et souvent en

⁴ Esses diálogos eram mais naturais que os diálogos de nossos manuais atuais. Ele observa que, coisa engraçada, nas casas nobres no estrangeiro, todo mundo fala um excelente francês, maître, serventes, cavalariços, etc. Também era possível ir para um país e aprender a língua (aquisição natural ou guiada).

parfaite contradiction avec ceux que proclament nos prétendues méthodes (GOUIN,1880, apud PUREN, 1988, p. 9).⁵

A metodologia direta (MD), historicamente, é a primeira metodologia específica no ensino de línguas estrangeiras (PUREN,1988). Inspirada pelos princípios do método natural e pelos trabalhos de pedagogos alemães, a MD corresponde a uma concepção mais utilitária da língua, como um instrumento de comunicação. “Le passage de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe, c’est aussi le moment où le centre de gravité de la leçon bascule de la règle ou du paradigme grammatical au texte” (PUREN, 1988, p.81)

A MD é oficialmente imposta na França em 1902 mas, mas “elle marque en même temps un mouvement très net en direction de cet éclectisme méthodologique (favorable à une méthodologie « mixte», mi-directe, mitraditionnelle), auquel sont déjà acquis de très nombreux méthodologues et professeurs (PUREN,1988 p.95)”. Esta metodologia se chama direta pois o aluno aprende a nomear diretamente as coisas que o circundam, é uma metodologia que dá ênfase ao vocabulário do cotidiano que é utilizado para introduzir aos poucos um vocabulário mais avançado.

A gramática é apresentada de forma indutiva e implícita (CUQ & GRUCA, 2002). Se a MT utilizava muito a descrição gramatical, a MD não sabia utiliza-la de um modo claro e eficaz para que os aprendentes pudessem entendê-la e utilizá-la para falar. No método direto as lições eram repletas de vocabulário e com pouca descrição gramatical.

Conforme Puren, o grande postulado da Metodologia Direta é

[...] l’homologie nécessaire entre la fin et les moyens, qui est utilisée pour justifier cette méthode directe: si l’enseignement/apprentissage doit se faire directement, sans utiliser l’intermédiaire du français, c’est parce que l’objectif est d’amener l’élève à s’exprimer directement, sans traduction mentale, c’est-à-dire, selon l’expression couramment utilisée, à “*penser directement en langue étrangère*” (PUREN, 1988, p.122).⁶

⁵ A maravilhosa aptidão da criança para assimilar uma língua não é um dom: é o resultado de um trabalho admiravelmente conduzido, de um processo que repousa sobre princípios ainda despercebidos e muitas vezes em perfeita contradição com aqueles que proclamam nossos pretendidos métodos.

⁶ [...] a homologia necessária entre o fim e os meios, que é utilizada para justificar este método direto: se o ensino/aprendizagem deve se fazer diretamente, sem utilizar o intermediário do francês, é porque o objetivo é levar o aluno a se expressar diretamente, sem tradução mental, isto é, segundo a expressão frequentemente utilizada, pensar diretamente em língua estrangeira.

O texto literário, se ficou presente, viu seu posto ser consideravelmente reavaliado. Com a língua sendo vista como uma realidade oral, os textos e a leitura não constituem mais a base da aprendizagem. A língua de referência é uma língua usual e não mais literária. Na metodologia direta, a cultura literária e humanista é relegada a segundo plano.

Desta forma, como a oralidade era prioridade na MD e a escrita pouco explorada, a metodologia acabou se tornando insuficiente para o ensino na França. Então, a Metodologia Ativa (MA) surge para sucedê-la diante da necessidade de encontrar um equilíbrio no ensino.

A Metodologia ativa foi utilizada no ensino escolar francês dos anos 20 aos anos 60, e também ficou conhecida como metodologia eclética ou mista, pois tentava harmonizar a MT e a MD. Com o método ativo, o ensino da literatura é novamente associado às humanidades e à cultura do espírito, de maneira bem marcada para os níveis mais avançados.

Para Puren:

On comprend comment l'apparition de la méthodologie audiovisuelle en didactique scolaire des LVE (langues vivantes étrangères) dans les années 1960 a pu être ressentie par beaucoup de méthodologues et professeurs comme une véritable bouffée d'air frais, et vécue comme l'occasion inespérée de s'arracher enfin à une problématique qui leur semblait sclérosée. Et comment ce demi-siècle de MA (méthode active) a été sans doute responsable en grande partie de leur totale absence d'intérêt – au moins jusqu'à une date très récente – pour l'histoire de leur propre discipline (PUREN, 1988, p.273).⁷

A metodologia SGAV (*structuro-globale audiovisuelle*) começou a ser desenvolvida depois da segunda Grande Guerra. Esta metodologia usa situações/diálogos para ensinar. Conforme Puren:

[...] l'une des fonctions principales du support audiovisuel y est en effet de suppléer le support écrit, dont il n'était guère possible de faire longtemps l'économie dans la MD, et la forme dialoguée du

⁷Nós entendemos como a aparição da metodologia audiovisual em didática escolar das LVE (línguas vivas estrangeiras) nos anos 1960 pôde ser sentida por muitos metodólogos e professores como um verdadeiro sopro de ar fresco, e vivida como ocasião inesperada de se afastar enfim de uma problemática esclerosada. E como este meio século de MA (método ativo) foi sem dúvida responsável em grande parte de sua total falta de interesse – ao menos até uma data muito recente – pela história da sua própria disciplina.

document de base audiovisuel vise en particulier à faciliter son exploitation exclusivement orale en classe, en fournissant aux élèves les modèles directement réutilisables (PUREN, 1988, p. 323).⁸

A metodologia audiovisual (MAV) é dominante na França nos anos 60 e 70, e foi construída em torno da utilização conjunta da imagem e do som. A expressão “audiovisual” vem da América do Norte, e com o fim da Segunda Guerra Mundial os “*audio visual aids*” tiveram uma grande expansão na pedagogia em geral. Puren (1988) coloca o método áudio-oral e o método “do exército” como duas metodologias diferentes que fazem parte da metodologia audiovisual.

L'influence de la Linguistique appliquée américaine en France n'explique pas à elle seule celle qu'a exercée la MAO sur la MAV. Pour H. BESSE, “*l'influence qu'a eue la méthod[ologie] audio-orale en France [...] paraît essentiellement liée à des facteurs non méthodologiques. [...] Quel enseignant pouvait récuser une méthod[ologie] conçue par des universitaires américains, appliquant les "lois" de la Science, l'expérience d'une armée victorieuse et faisant appel à la technique la plus avancée!*” (PUREN, 1988, p.314 apud BESSE, 1985, p. 38).⁹

Os métodos audiovisuais colocam em primeiro plano a cultura do cotidiano, em detrimento da cultura literária. A seleção do léxico e da gramática não é feita mais sobre textos de grandes autores, mas sim em função de sua frequência de emprego de todos os dias. Assim, com a vinda do método audiovisual, que ficou famoso pelo seu ensino de LE em tempo recorde, a literatura ficou totalmente excluída da sala de FLE.

Como reação aos métodos anteriores, surge a abordagem comunicativa que tem por finalidade aprender a comunicar em língua estrangeira e se desenvolveu nos anos 70. Esta abordagem usa os “*jeux de rôles*” (jogos de simulações) para favorecer a oralidade e assim acentuar a compreensão global. Nesta abordagem, ao contrário dos métodos anteriores, o ensino é centrado sobre o aprendente e suas necessidades. As necessidades do aprendente não são unicamente linguísticas: a aprendizagem dos sons,

⁸ [...] uma das funções principais do suporte audiovisual é a de substituir o suporte escrito, o qual não era possível de fazer há muito tempo a economia na MD e a forma dialogada do documento de base audiovisual visa particularmente facilitar sua exploração exclusivamente oral em sala, fornecendo aos alunos os modelos diretamente reutilizáveis.

⁹ A influência da Linguística aplicada americana na França não explica sozinha a influência que exerceu a MAO sobre a MAV. Para H. Besse, “*a influência que teve a método[logia] áudio-oral na França [...] parece essencialmente ligada a fatores não metodológicos. [...] Qual professor poderia recusar uma método[logia] concebida por universitários americanos, aplicando “leis” da Ciência, a experiência de um exército vitorioso e recorrendo à técnica mais avançada!*”

das estruturas gramaticais e do léxico são importantes, mas são apenas alguns dos componentes da aprendizagem.

Para se comunicar eficazmente em língua estrangeira é preciso conhecer a situação de comunicação e a intenção da comunicação. A própria utilização da palavra “abordagem” remete à flexibilidade que ela propõe. A literatura volta a ocupar um maior espaço na aula de FLE particularmente com a chegada da abordagem comunicativa como reação aos métodos anteriores.

Na abordagem comunicativa, os documentos explorados em sala de aula se diversificaram à medida em que os objetivos de ensino foram modificados. O aluno tornou-se o centro de interesse de todo o ensino aprendizagem e suas necessidades de comunicação em língua estrangeira são a maior preocupação desta abordagem. Ele é considerado como um sujeito dotado de valores e de comportamentos sociais e culturais que se distinguem de uma cultura para outra. A abordagem comunicativa faz uso dos documentos autênticos como artigos de jornal, cartas, propagandas, receitas de cozinha, notícias, poemas, histórias em quadrinhos, trechos de romances, contos, etc.

Porém na abordagem comunicativa, o texto literário passou a ser utilizado equiparado a outros documentos autênticos de maneira a contribuir com sua banalização, pois como destacam M. A. Albert e M. Souchon:

Les textes littéraires sont devenus aujourd’hui des “documents de langue” parmi d’autres, tout particulièrement dans les méthodes de français langue étrangère. Ils apparaissent avec les recettes de cuisine, les publicités, les petites annonces ou autres fiches d’état civil, afin “d’exemplifier” les variétés d’écrits circulant dans la société française (ALBERT et SOUCHON, 2000 p.9).¹⁰

Posto isso, será que podemos aplicar a um texto literário a mesma abordagem aplicada a outros documentos sem banalizá-lo? Para Albert e Souchon (2000): nem banalização, nem sacralização, deve-se optar por uma terceira via. Os textos literários podem desempenhar um papel importante na aprendizagem de uma língua estrangeira:

Comme d’autres documents écrits, ils apportent un supplément appréciable de diversité; par les activités de lecture et d’écriture auxquelles ils se prêtent, ils contribuent, au même titre que d’autres pratiques, à rendre la classe plus “créative” et à accroître la part de

¹⁰ Os textos literários se tornaram hoje “documentos de língua” entre outros, em especial nos métodos de francês língua estrangeira. Eles aparecem com as receitas de cozinha, as publicidades, os pequenos anúncios ou outras fichas de estado civil, de modo a “exemplificar” as variedades de escritos circulando na sociedade francesa.

plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais ils sont les seuls à permettre cela tout en suscitant une réflexion sur les modes de fonctionnements discursifs et textuels dont l'apprenant ne saurait faire l'économie pour s'approprier la langue et la culture étrangère (ALBERT et SOUCHON, 2000, p.10).¹¹

Com isso, fica evidente então, que cabe ao professor de FLE dar à literatura seu devido e merecido lugar nos tempos modernos, pois a sala de aula não fica completa sem o texto literário.

Il n'est pas possible d'admettre que la littérature soit mise à l'écart d'une problématique de la communication au cours de cette démarche fondamentalement interculturelle qu'est l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. De ce point de vue, la littérature a une place parfaitement légitime, "naturelle" même, dans une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères (ALBERT et SOUCHON, 2000, p.10).¹²

1.2 A LITERATURA E O APRENDIZADO AUTÊNTICO

Ao longo dos anos a literatura tem sido um meio precioso através do qual diferentes autores transmitiram seus pensamentos em relação a temas variados. O texto literário, obedecendo a preocupações estéticas e formais diversas, sempre cumpriu várias funções conforme os períodos históricos, as correntes socioculturais e as ideologias dos indivíduos: educar as pessoas, agradá-las através da utilização estética da linguagem, descrever um contexto, denunciar uma problemática social, entre outros. Assim, o texto literário não reflete somente o universo dos escritores, mas representa também uma forma original de comunicação entre os autores e os leitores.

A diversidade de pensamentos, de costumes ou de situações refletidas pelos autores em suas obras pode permitir que os aprendentes confrontem suas representações diante das diferentes culturas aprendidas e de sua própria cultura.

¹¹ Como outros documentos escritos, eles fornecem um suplemento apreciável de diversidade; pelas atividades de leitura e de escrita as quais eles se prestam, eles contribuem juntamente com as outras práticas, para deixar a classe mais "criativa" e aumentar a parte do prazer na aprendizagem de uma língua estrangeira. Mas eles são os únicos a permitir tudo isso suscitando uma reflexão sobre os modos de desempenhos discursivos e textuais dos quais o aprendente não poderia abrir mão para se apropriar da língua e da cultura estrangeira.

¹² Não é possível admitir que a literatura seja posta à margem de uma problemática da comunicação no decurso desta iniciativa fundamentalmente intercultural que é o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Deste ponto de vista, a literatura tem um lugar legítimo, "natural" mesmo, em uma abordagem comunicativa do ensino de línguas estrangeiras.

Através deste confronto de representações, os aprendentes podem ampliar seus horizontes e encontrar um equilíbrio entre o que eles já conhecem e os novos conhecimentos apresentados pela literatura. D. Jodelet definiu a noção de representação como “une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la réalité commune à un ensemble social”¹³(1989, p.36). Por sua vez Chianca disserta acerca da representação:

La représentation est ainsi déterminée par l’action sociale de sujets appartenant à un même groupe, pour devenir un “système d’interprétation” de soi-même et d’autrui. L’objet social modelé par la représentation est de ce fait le produit “partagé” des groupes, marquant leur différenciation par rapport aux autres groupes. Cet objet social constitue ainsi le vrai fondement de leur activité et de leurs relations (CHIANCA, 2004, p.62).¹⁴

Graças à sua riqueza linguística, o TL constitui um excelente suporte para trabalhar fatores socioculturais, interculturais, variantes linguísticas, estruturas morfossintáticas, o léxico, entre outros aspectos da língua na sala de aula de LE. O texto literário é um documento autêntico, trata-se de um texto que foi elaborado para ser lido por qualquer pessoa, sem intencionalidade pedagógica.

A nosso ver, para se desenvolver uma sensibilização à abordagem intercultural na sala de aula, a melhor maneira de fazê-la é a partir do documento autêntico que exerce funções de fonte de vocabulário, de estruturas gramaticais, de informações a respeito do país da língua alvo, da língua, da cultura, da literatura e sobretudo, fonte de motivação para o aluno.

E o que se entende por documento autêntico? Trata-se de textos destinados a falantes nativos, sem nenhuma preocupação pedagógica, como textos de jornais, de revistas, de programas de rádio ou de televisão e da Internet, entre outros. O conceito de documento autêntico na didática do FLE apareceu no início dos anos 70. Christine Tagliante explica: “La définition la plus courante du document “authentique” de

¹³ Uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, tendo uma visão prática e concorrendo com uma realidade conjunta de um grupo social.

¹⁴ A representação é assim determinada pela ação social de sujeitos pertencentes a um mesmo grupo, para se tornar um “sistema de interpretação” de si mesmo e do outro. O objeto social modelado pela representação é consequentemente produto “compartilhado” dos grupos, marcando sua diferenciação em relação a outros grupos. Este objeto social constitui o verdadeiro fundamento de sua atividade e de suas relações.

quelque nature qu'il soit (écrit, oral, visuel ou audiovisuel) est qu'il s'agit d'un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques" (1994, p.37).¹⁵

O documento autêntico possibilita a introdução de maneira natural do léxico, de variantes linguísticas, de expressões idiomáticas, de fatores socioculturais, de estruturas gramaticais contextualizadas, dentre outros. Para Tagliante (1994, p.38) "le document authentique favorise l'authenticité des interactions dans la classe de langue"¹⁶. No ensino de hoje, não queremos apenas fornecer informações. Formar o espírito crítico do aprendente e sua atitude face a aprendizagem é o principal objetivo que o professor busca atingir. É preciso incitar os alunos a procurar informações além da sala de aula e motivá-los para a autonomia. Os aprendentes têm a necessidade de ver a relação entre a vida real e o objeto de ensino estudado na sala de aula de FLE. É neste sentido que os documentos autênticos podem satisfazer o aprendizado, além de serem atrativos para os alunos.

É comum haver o "esquecimento" do texto literário nos manuais e em sala de aula de FLE, que constitui por excelência um documento autêntico. O TL é especial, pois é carregado de significados, é polissêmico e, por este motivo, pode estimular a abordagem intercultural em sala de aula de francês como língua estrangeira.

A literatura pode favorecer o desenvolvimento da compreensão e da produção escrita, a interação oral e a aprendizagem intercultural e linguística na sala de aula de FLE. Para que isto aconteça, é necessário que os professores conheçam os autores e os textos que irão ser utilizados como suportes pedagógicos e que eles os explorem de acordo com o perfil, com o nível linguístico e com os interesses dos seus alunos, além dos objetivos dos programas do curso em si.

Os textos literários, tendo um verdadeiro caráter de autenticidade, encontram plenamente sua razão de estarem incluídos na sala de língua e cultura estrangeira na medida em que apresentam uma fonte de prazer, incitam o diálogo, criam tarefas e provocam reações. Além do mais, "tous s'accordent à considérer le texte littéraire

¹⁵ A definição mais comum do documento "autêntico" de qualquer que seja a sua natureza (escrita, oral, visual ou audiovisual) é que se trata de um documento que não foi concebido para fins pedagógicos.

¹⁶ O documento autêntico favorece a autenticidade das interações na sala de língua.

comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l’interculturalité” (CUQ & GRUCA, 2005, p. 413).¹⁷

Isto posto, este trabalho também se propõe a considerar a pertinência da autenticidade dos textos literários, seja em prosa ou em poesia, em relação aos outros documentos autênticos supracitados. Os documentos autênticos são geralmente dotados de uma autenticidade efêmera. Eles envelhecem rapidamente e não funcionam senão no contexto dado, enquanto que os textos literários não perdem seu interesse sócio-psicológico e sua relação com a realidade. Os textos literários funcionam independentemente do contexto de produção e constroem um “monde qui interagit avec celui du lecteur”¹⁸(CICUREL, 1991, p.126).

Séoud (1994, p.10) lembra que “ la qualité type distinctive du texte littéraire, et dont il est bon ou même capital de tenir compte en didactique, c’est la polysémie qui fait qu’il peut parler à tout le monde et que tout le monde peut le parler”¹⁹. Assim, o texto literário permite uma leitura plural, podendo ser abordado sobre diferentes ângulos de análise e se presta à múltiplas leituras e interpretações. Toda leitura de um texto é interpretação e, conforme o pensamento de Barthes, interpretar um texto não é lhe dar um sentido e sim mostrar em qual plural ele é feito.

Jean Peytard, sobre a polissemia do texto literário destaca:

Si le texte littéraire au cours des générations suscite tant de lectures, d’interprétations diverses contrastées, contraires, contradictoires, si le texte littéraire provoque autant de lectures, qu’il touche de lecteurs, c’est qu’il est bien cet “espace de langage” marqué par une “disponibilité poly/diasémique”. Un ensemble d’écriture, qui dispose (c’est cela être disponible), en sa texture, à la lecture toujours renouvelée” (PEYTARD, 1988, p.16).²⁰

Desta forma o texto literário, assim como qualquer outro documento autêntico, deve ocupar um lugar no ensino aprendizagem do FLE. No plano linguístico, ele mobiliza os conhecimentos do aluno/leitor quanto ao gênero (conto, romance, novela,

¹⁷ Todos concordam em considerar o texto literário como um verdadeiro laboratório de língua e como um espaço privilegiado onde se desenvolve a interculturalidade.

¹⁸ Um mundo que interage com aquele do leitor.

¹⁹ A qualidade tipo distintiva do texto literário, e que ele é bom ou até mesmo capital considerar em didática, é a polissemia que faz com que ele possa conversar com todos mundo e que todo mundo pode lhe falar.

²⁰ Se o texto literário no decorrer das gerações suscita tantas leituras, interpretações diversas contrastantes, contrárias, contraditórias, se o texto literário provoca tantas leituras, que toca os leitores, é que ele é este “espaço de linguagem” marcado por uma “disponibilidade poli/diassêmica”. Um conjunto de escrita, que dispõe , na sua textura, à leitura sempre renovada.

poema, entre outros), quanto ao vocabulário e todo o horizonte de expectativas relativas ao gênero lido. No plano sociocultural e intercultural, o texto literário é detentor de narrativas sobre uma sociedade e uma dada época. E no plano do sujeito-leitor, ele suscita um envolvimento pessoal, mobilizando a língua além de uma simples dimensão instrumental.

Para concluir este ponto, afirmamos que o TL é um objeto de uso privilegiado em sala de aula de FLE, no qual uma língua, uma cultura, uma representação do mundo, são trabalhados e são redescobertos por intermédio de um sujeito/leitor. Deve-se então, a partir de toda essa autenticidade da literatura, levá-la para sala de aula de francês língua estrangeira.

2. CONCEPÇÕES PARA UMA LEITURA LITERÁRIA EM AULA DE FLE

2.1 O INTERCULTURAL

O termo intercultural ainda é recente, mas a realidade intercultural é antiga. Clanet (1993) definiu a interculturalidade como o conjunto dos processos psíquicos e intrapsíquicos, relacionais, grupais, institucionais, decorrentes dos relacionamentos, bem como das mudanças e transformações recíprocas que resultam. Se essa reciprocidade é reconhecida, então, o ponto de vista perante outras culturas torna-se positivo. Segundo Clanet (1993, p.2), este prefixo “inter” sugere “a idéia de posse compartilhada”. Vivemos juntos em um mundo que pertence a todos.

Na pedagogia intercultural C. Clanet (1993, p.201) distinguiu três funções principais: aprender a viver com a heterogeneidade cultural, aprender a comparar sem julgar, aprender a negociar, aprender a ter experiências e a criticar, desenvolvendo a técnica da argumentação.

O crescimento do número de encontros de pessoas que representam culturas diferentes justifica o desejo de aprender uma língua estrangeira. É aprendendo uma outra língua que nos tornamos capazes de descobrir os lados positivos e negativos assim como a riqueza da nossa própria cultura.

O processo de interculturalidade, compreendido com uma fonte de enriquecimento cultural, impõe novas tarefas tanto aos professores como aos alunos. Para Séoud (1997, p.15) “ la littérature, le contact avec les textes, grâce à leur polysémie, est le terrain le plus favorable, le plus propice à l’expression interculturelle”²¹ e “[...] la littérature est, bien plus que la langue, perçue comme phénomène de culture, et davantage liée à la question des *valeurs*.”²²

É importante colocar a contribuição da literatura numa abordagem de análise intercultural, pois as obras literárias podem constituir uma via de acesso a códigos sociais e modelos culturais na medida em que elas representam expressões linguageiras particulares de diferentes culturas.

²¹ A literatura, o contato com os textos, graças á sua polissemia, é o terreno mais favorável, mais propício à expressão intercultural.

²² A literatura é, muito mais que a língua, percebida como fenômeno de cultura e sobretudo ligada à questão dos *valeurs*.

Segundo Abdallah-Prétceille e Porcher (1996, p.32), “la compétence interculturelle est la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique), [...] une analyse en termes de structures et d’états”²³. Esta competência se encontra em permanente evolução. A questão de abertura para o mundo é um verdadeiro trabalho sobre representações tanto para os alunos quanto para os professores.

Trabalhar na sala de língua estrangeira com o texto literário traz marcas de uma cultura, diversifica os olhares sobre os outros (outras culturas), partindo do patrimônio literário materno que os alunos confrontam com os outros patrimônios de modo a aceitar o outro e ver a perspectiva intercultural. O ensino-aprendizagem do FLE significa a entrada num mundo desconhecido, significa questionar a identidade e a alteridade dos nossos próprios sistemas de interpretação da realidade.

No percurso da didática do FLE, a dimensão cultural da língua passou a ser mais reconhecida com o desenvolvimento da abordagem comunicativa. No processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, o confronto de dois sistemas linguísticos implica necessariamente duas culturas veiculadas por duas línguas. É primordial que o ensino de uma LE seja associado ao ensino da cultura na qual esta língua está impregnada.

Da prioridade que eles ocuparam durante um longo período no ensino do FLE e depois serem marginalizados com a metodologia audiovisual, os textos literários foram reinseridos entre os anos 70 e 80 e com a abordagem comunicativa. A partir deste fenômeno de exclusão e subsequentemente de reinserção correspondente a uma evolução metodológica mas também às transformações culturais ao longo da história nos leva a pensar que o texto literário tem um papel legítimo no ensino de língua estrangeira apoiando-se na dimensão intercultural e formativa.

O texto literário considerado “comme un espace privilégié où se déploie l’interculturalité”²⁴(CUQ & GRUCA, 2005, p.413) não pode ser posto de lado da “la démarche fondamentalement interculturelle qu’est l’enseignement/apprentissage d’une

²³ A competência intercultural conhecimento das diferenças culturais (dimensão etnográfica), [...] uma análise em termos de estruturas e de estados.

²⁴ Como um espaço privilegiado onde se desenvolve a interculturalidade.

langue étrangère”²⁵ (ALBERT et SOUCHON, 2000, p.10). A abordagem intercultural, visa a experiência da alteridade pelo aprendente, pois conforme especificam Béacco e Byram (2003 p. 70), um dos papéis educativos das línguas estrangeiras é o de educar para a pluralidade cultural, em direção ao Outro. Chianca destaca que:

Effectivement, parler dans la langue de l’autre sous-entend avoir une compétence linguistico-culturelle qui permette d’anticiper ce qui va être dit, de reformuler ses pensées, ... de réagir tout en écoutant et parlant, sans que les participants de cet échange aient les clés culturelles qui permettent non seulement l’écoute et la lecture des mots dits mais aussi sous-dits (CHIANCA , 2017, p.11).²⁶

Segundo Xypas:

Le développement de la culture et de la dimension interculturel d’une langue étrangère se fait par la lecture. Celle-ci est synonyme d’ancrage dans l’inconnu, voire dans l’ambiguïté, on découvre, on se découvre également, différemment, car on fait des comparaisons. La compétence de la lecture est donc vue, comme des allers retours dans le texte pour la construction de sens dans lequel l’apprenant doit être actif. (XYPAS, 2017, p.50)²⁷

Para a autora, o ato de ler desvenda um novo mundo e o aprendente poderá interrogar-se sobre a sua própria cultura (Ibid, p.50). O texto literário veicula imagens que remetem à mitos conhecidos e aceitos pelo grupo no qual o autor faz parte e onde sua obra é primeiramente recebida. Neste sentido, segundo Sperková:

La culture de l’élève va être confrontée avec le monde de l’Autre. Ce fait lui permettra de relativiser le statut de sa propre culture et de vivre une expérience interculturelle (ŠPERKOVÁ, 2009/2010, p. 6).²⁸

Trabalhar numa perspectiva intercultural, para Chianca,

sous-entend placer le “sujet” au centre de ses préoccupations et de sa recherche et le considérer comme partie du “tout” dans lequel il est inséré, c’est-à-dire la famille, l’école et les autres sous-groupes (sous-

²⁵ A abordagem fundamentalmente intercultural que é o ensino aprendizagem de uma língua estrangeira.

²⁶ Efetivamente, falar na língua do outro, subentende ter uma competência linguístico-cultural que permite antecipar o que vai ser dito, reformular seus pensamentos, ...a reagir escutando e falando, sem que os participantes desta troca tenham as chaves culturais que permitem não somente a escuta e a leitura das palavras mas também os implícitos.

²⁷ O desenvolvimento da cultura e da dimensão intercultural de uma língua estrangeira se faz pela leitura. Esta é sinônimo de ancoragem no desconhecido, até mesmo na ambiguidade, descobrimos, nos descobrimos igualmente, diferentemente, pois fazemos comparações. A competência da leitura é vista então, como idas e voltas no texto para a construção do sentido no qual o aprendente deve ser ativo.

²⁸ A cultura do aluno vai ser confrontada com o mundo do *Outro*. Este fato lhe permitirá relativizar o estatus da sua própria cultura e de viver uma experiência intercultural.

systemes) dans lesquels il évolue. C'est l'individu qui est "chargé" de culture et donc porteur de culture. (CHIANCA, 2010, p.169)²⁹

Chianca aponta que "la perception de *l'autre* est ainsi le point d'appui de l'approche interculturelle qui nécessite un double mouvement de décentration supposant la prise de conscience de sa propre identité culturelle" e "c'est donc en prenant conscience de ma propre subjectivité que je peux comprendre celle d'autrui" (2001, p.78).³⁰

Abdallah Pretceille e L. Porcher afirmam sobre o texto literário como mediador entre o eu e o Outro:

[...]le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice de la rencontre avec l'Autre [...] ; rencontre par procuration, certes, mais rencontre tout de même produit de culture, dans les deux sens du terme ("culture cultivée" et "culture anthropologique") le texte retrouve progressivement ses titres de noblesse (...) il est actuellement redécouvert comme médiateur dans la rencontre et la découverte de L'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité (1996, p. 138).³¹

Disto, L. Porcher (1986) afirmava: "Pour être complète, une compétence culturelle doit inclure une compétence interculturelle."³² Isto posto, o texto literário implica interculturalidade e alteridade e por isso pode ser considerado um espaço favorável para a aquisição da competência cultural ou mesmo intercultural, pois leva ao olhar sobre certas realidades e desta maneira a cultura estrangeira é reconhecida em toda sua alteridade.

Segundo L. Collès (1994, p.17), "l'œuvre littéraire est l'expression, l'originalité de l'auteur mais constitue un accès à des codes sociaux et des modèles culturels dans la

²⁹ Subentende colocar o "sujeito" no centro das suas preocupações e da sua pesquisa e considerá-lo como parte do "todo" no qual ele está inserido, isto é, a família, a escola e os outros subgrupos (subsistemas) nos quais ele evolui. É o indivíduo que é "carregado" de cultura e portanto portador de cultura.

³⁰ A percepção do outro é assim o ponto de apoio da abordagem intercultural que necessita de um duplo movimento de descentralização suponto a tomada de consciência da sua própria identidade cultural e é tomando consciência da minha própria subjetividade que eu posso compreender a do outro.

³¹ [...] o texto literário, produção do imaginário, representa um gênero inesgotável para o exercício do encontro com o Outro [...]; encontro por procuração, certamente, mas encontro mesmo assim produto de cultura, nos dois sentidos do termo ("cultura cultivada" e "cultura antropológica") o texto reencontra progressivamente seus títulos de nobreza (...) ele é atualmente redescoberto como mediador no encontro e na descoberta do Outro. A literatura permite estudar o homem na sua complexidade e e variabilidade.

³² Para ser completa, uma competência cultural deve incluir uma competência intercultural.

mesure où elle représente des expressions langagières particulières de ces différents systèmes”.³³

Nesta perspectiva os textos literários, meios de cultura, são um ponto de encontro entre os modelos culturais representados pelos aprendentes e os modelos culturais presentes nas obras literárias lidas na sala de aula de FLE. O TL torna-se também um meio encontrar a diversidade do cotidiano, de viver a alteridade através da ficção, um meio de produção do imaginário e de um encontro com o Outro. A literatura e a narração de histórias reais ou inventadas tornam possível a experiência da alteridade e da diversidade cultural.

Em didática de línguas, optar por uma pedagogia intercultural aplicada ao texto literário implica seguir uma abordagem educativa que favoreça o desenvolvimento de representações e atitudes positivas para a abertura à literatura e a motivação para a leitura e, o desenvolvimento de uma cultura literária.

Desta maneira, as abordagens realizadas visando uma educação intercultural através do TL baseiam-se sobre a identidade do aprendente juntamente com seu capital cultural e linguístico tanto no nível dos materiais selecionados quanto dos objetivos de leitura, escrita e de abertura ao mundo do livro.

Numa aula na qual o intercultural está presente, o professor age como um mediador intercultural. Ele faz uso de estratégias de negociação entre o aprendente e a cultura do outro, com o objetivo de realizar um equilíbrio identitário. Contudo, o professor no seu ímpeto de levar os alunos para a diversidade e de compartilhar da língua francesa e da literatura, Zarate e Byram assinalavam:

Le formateur qui adopte une démarche d’ouverture à l’autre, se trouve au coeur d’un dispositif contradictoire: apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d’une communauté donnée(...) apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs qui est potentiellement différent voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés (ZARATE, BYRAM, 1996, p.9).³⁴

³³ A obra literária é a expressão, a originalidade do autor mas constitui um acesso à códigos sociais e a modelos culturais na medida em que ela representa expressões linguageiras particulares desses diferentes sistemas.

³⁴ O formador que adota uma abordagem de abertura ao outro se encontra no centro de um dispositivo contraditório: ensinar os alunos que eles são os membros de uma comunidade dada(...) ensinar aos seus alunos a se distanciar dos valores que é potencialmente diferente até mesmo contraditório, com aquele no qual eles estão socializados.

Isto explica que o professor deve iniciar os aprendentes para a alteridade. O professor, enquanto intermediário no grupo assume o papel de mediador, assim, a formação acadêmica do professor de língua estrangeira encarrega-se não somente do lado linguístico, mas também da dimensão cultural para lhe permitir, por sua vez, formar alunos culturalmente competentes.

Chianca (2010, p.172) explica que o professor de língua estrangeira tem uma função importante na sala de aula enquanto mediador entre a língua-cultura materna e a língua-cultura estrangeira. É indispensável que ele tenha um conhecimento tanto da sua língua de origem como da língua-alvo, para que ele não seja visto como um agente de dominação cultural e sim como um agente que promova uma abordagem intercultural, favorecendo as trocas culturais e promovendo a conscientização da identidade individual de cada um.

Para mostrarmos o quanto a literatura é importante para o desenvolvimento dos alunos, os autores Albert & Souchon expressam:

Les textes littéraire peuvent jouer un rôle important, dans l'apprentissage d'une langue étrangère; ils ne se situent ni en marge, ni à la périphérie des différents processus mis en oeuvre. Comme d'autres documents écrits, ils apportent un supplément appréciable de diversité (ALBERT & SOUCHON, 2000, p.10).³⁵

É justamente na vida das pessoas que a literatura age, pois é capaz de emocionar, fazer refletir sobre nós mesmos, e também sobre o outro, estimula a imaginação. Ler pelo prazer de imaginar o lugar descrito naquela história, a aparência dos personagens, a literatura pode ser a chave para o desenvolvimento tanto da fala quanto da escrita. O estudo do texto literário é capaz de despertar no aprendente o seu senso crítico e mostrar a diversidade do mundo.

O texto literário favorece, dessa forma, uma comunicação autêntica favorecendo a interação e as trocas de conhecimentos entre os alunos, estabelecidas a partir da relação de cada aluno com o texto literário. Portanto, o TL, tal qual obra descrita por um autor através do seu olhar, interpretada através da leitura que cada

³⁵ Os textos literários podem desempenhar um papel importante na aprendizagem de uma língua estrangeira; eles não se situam nem à margem nem na periferia dos diferentes processos de prática. Como outros documentos escritos, eles trazem consigo um suplemento apreciável de diversidade.

leitor faz do texto, dentro de seu olhar, favorece um percurso intercultural através da troca desses pontos de vista sobre o texto:

[...] tout texte, si realiste soit-il, n'est jamais la réalité, mais toujours un *regard* sur la réalité, c'est-à-dire une représentation, forcément culturelle et impliquée dans l'histoire, que donne de cette réalité un individu à un moment donné dans un espace donné. La lecture ne serait donc qu'un regard sur (ou à travers) un autre regard. En littérature, cette lecture est par définition plurielle, en raison de la polysémie des textes, et il en découlera par conséquent, en situation de classe, un processus de coisement de regards, qui sera d'autant plus complexe, en théorie, qu'il y a plus de lecteurs, que ces lecteurs appartiennent à des cultures différentes, etc (SÉOUD, 1997, p.138).³⁶

Um dos méritos da abordagem comunicativa foi o de procurar introduzir na sala de aula as condições da comunicação autêntica, intercultural. Para Porcher, a comunicação intercultural se define como "l'attitude qui consiste à construire entre des cultures différentes des relations de réciprocité, c'est-à-dire de connaissance mutuelle, "connaissance" étant pris ici au sens de saisie des lois de fonctionnement organisant chacune des cultures considérées" (1986, p .128).³⁷

Por conseguinte, o recurso ao texto literário é especialmente justificável, pois a comunicação literária é caracterizada pela complexidade dos planos enunciativos. Além disso, ela desperta na sala de aula interações entre o aprendente e o texto e, entre os aprendentes e o professor sobre o texto.

Nesta perspectiva “ce qui est à privilégier, ce n'est pas la relation apprenant-enseignant, ce n'est pas non plus le texte lui-même, mais c'est la relation texte-apprenant”(ALBERT & SOUCHON, 2000, p. 52)³⁸. Portanto, o uso de texto literário em sala de aula se justifica pelo fato de que é necessário se tirar do ideário dos professores que literatura só deve ser trabalhada em níveis mais avançados, para tornar

³⁶ [...] todo texto, por mais realista que seja, nunca é realidade, mas sempre um olhar sobre a realidade, isto é, uma representação, necessariamente cultural e implicada na história, que dá nesta realidade um indivíduo em um momento dado e em um espaço dado. A leitura seria então um olhar sobre (ou através) um outro olhar. Em literatura, esta leitura é por definição plural, em razão da polissemia dos textos, e resultará consequentemente, em situação de aula, um processo de cruzamento de olhares que será tão mais complexo na teoria, quanto mais leitores houver e que esses leitores pertencerem a culturas diferentes, etc.

³⁷ A atitude que consistem em construir entre culturas diferentes relações de reciprocidade, isto é, de conhecimento mútuo, “conhecimento” sendo tomado pelo sentido de apreensão das leis de funcionamento organizando cada uma das culturas consideradas.

³⁸ O que há que se privilegiar, não é a relação aprendente-professor, também não é o próprio texto, mas a relação texto-aprendente.

a literatura algo mais palpável, mais próximo do cotidiano dos alunos. Além disso, pela importância de se refletir formas de se trabalhar textos literários em sala de aula de forma a promover um diálogo de culturas.

Neste sentido, o TL constitui um lugar de encontro cultural, uma fonte inestimável que põe em evidência e reforça as competências linguísticas e culturais. Com efeito, o que Amor Seoud (1997, p.15) proferiu: “Morale de l’histoire : la littérature, le contact avec les textes, grâce à leur polysémie, est le terrain le plus favorable, le plus propice à l’expression interculturelle”³⁹. Ademais, na interação em sala de aula de FLE, sabemos que o texto literário realiza um lugar interativo entre o texto e o leitor ou entre o professor e os aprendentes.

2.2 LITERATURA COMO FONTE DE PRAZER

Falar uma língua estrangeira é também ler esta língua e através da leitura o leitor descobre e reconstrói sentidos. Ler não é apenas a transformação e a decodificação de palavras, é interpretar, formar hipóteses, entender os sentidos produzidos pelo texto.

Através da polissemia que caracteriza o texto literário, a leitura literária conduz o leitor a abordar o texto sob vários ângulos. O leitor é constantemente levado a construir e a desconstruir os sentidos encontrados no texto lido, apropriando-se dele à sua maneira. Segundo Umberto Eco, o leitor:

Suscite, alors, d’infinies lectures pour autant autoriser n’importe quelle lecture possible. Si l’on peut dire quelle est la meilleure interprétation d’un texte, on peut dire lesquelles sont erronées (...) après qu’un texte a été produit, il est possible de lui faire dire beaucoup de choses (...), mais il est possible (...) de lui faire dire ce qu’il ne dit pas. Souvent, les textes disent plus que ce que leurs auteurs entendaient dire, mais moins que ce que beaucoup de lecteurs incontinentes voudraient qu’ils disent (ECO, 1992, p.130).⁴⁰

Por meio da leitura literária o leitor pode fazer um paralelo das suas referências culturais com as que são abordadas no texto, seja de maneira consciente ou

³⁹ Moral da história: a literatura, o contato com os textos, graças a sua polissemia, é o terreno mais favorável, o mais propício à expressão intercultural.

⁴⁰ Suscita, então, infinitas leituras para no entanto autorizar não importa qual leitura possível. Se podemos dizer qual é a melhor interpretação de um texto, podemos dizer quais são errôneas (...) depois que um texto foi produzido, e possível fazê-lo dizer muitas coisas (...), mas é possível de lhe fazer dizer o que ele não diz. Frequentemente, os textos dizem mais que o que os seus autores pensavam dizer, mas menos que o que muitos leitores incontinentes queriam que eles dissessem.

inconsciente, o que lhe permite construir novos conhecimentos culturais e tomar consciência da sua própria cultura. Sobre a leitura literária Tauveron explica:

Il s'agit d'une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer des effets de non-sens pour leur trouver du sens, toutes opérations qui supposent la mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle (TAUVERON, 2002, p. 18).⁴¹

A literatura desperta os elementos afetivos e emocionais e por essa razão, constitui um meio privilegiado que incita os aprendentes a participarem pessoalmente da aprendizagem. Os textos literários são em geral considerados como mais motivadores e mais lúdicos que os demais textos usados em sala de aula de FLE. Um aluno que trabalha com o TL aprende a ler de maneira crítica, empática e criativa.

De acordo com Aron et Viala (2005, p.3), é preciso ensinar a literatura tanto como um fator de realização pessoal, como um prazer e como uma necessidade da sociedade inteira. A literatura constitui um lugar onde se mostra uma identidade cultural e a consciência de uma pertença histórica. Ela também é vetor de uma experiência estética, de adesão a valores, ao mesmo tempo que transmite um *savoir faire* argumentativo e expressivo. Nela, se cruzam as mais variadas formas e usos da língua.

Uma das qualidades do texto literário reside no prazer, que é inerente à motivação, indispensável a toda aprendizagem, em particular no caso da aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Barthes (1973) o prazer do texto é o primeiro objetivo da leitura. O texto prazeroso é aquele que envolve o leitor não pelas informações que podemos tirar dele, mas pelas sensações provocadas ao lermos, pela identificação com os sentimentos ou revoltas que faz com que a pessoa que o lê ame a história e conseqüentemente ame ler. Para as pessoas habituadas com a leitura, seu nível de satisfação difere de um texto a outro. O prazer, qualidade inata do texto literário, pode acontecer de duas formas:

La première forme de plaisir est donc, pour simplifier, celle qui résulte de la projection de soi, de la reconnaissance de soi dans le texte, qui renvoie paisiblement au lecteur sa propre image, le confortant dans ses habitudes de pensées, ses goûts, sa culture; c'est sans doute la forme de plaisir plus familière, ou tout au moins la plus répandue. La

⁴¹ Trata-se de uma leitura atenta ao funcionamento do texto e a sua dimensão estética, de uma leitura problemática de desmascarar efeitos de sentido não imediatos e de fazê-los proliferar, de desmarcar efeitos de não-sentido para dar lhes sentidos, todas operações que supõem a mobilização de uma cultura anteriormente construída e a criação de uma nova cultura.

deuxième est moins sécurisante; elle ébranle les convictions du lecteur, suscite chez lui le doute, brise ses attentes: on comprend que cette forme de plaisir soit de nature différente de la première (SÉOUD,1997, p.66).⁴²

Roland Barthes em sua teoria sobre o “prazer do texto”, elabora uma distinção sutil entre o prazer no seu estado simples e o prazer (gozo) que ele chama de jouissance. Segundo ele (1997, p.25), um texto de prazer é “celui qui contente, emplit, donne de l’euphorie; celui qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle, est lié à une pratique confortable de la lecture”⁴³. E o texto de gozo é “celui qui met en état de perte, celui qui déconforte (...), fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques, du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en crise son rapport au langage”⁴⁴.

Séoud acrescenta:

Ce qu’on cherche dans un livre, c’est généralement ce que l’auteur y met: non pas une information mais une émotion, non pas un sens mais une sensation – effet d’une combinaison de sons et de sens qui touchent par leur justesse ou l’inattendu de leurs rencontres. La réponse semble peut-être banale, mais on l’oublie trop souvent, et elle a l’avantage, que nous jugeons déterminant dans notre optique, d’être conforme à la nature des choses, authentique (SÉOUD, 1997, p.64).⁴⁵

Acerca da sensação de prazer na leitura do TL, Roland Barthes (1973) criando uma metáfora extraordinária, compara o texto a um corpo feminino sedutor: “L’endroit le plus érotique d’un corps n’est-il pas là où le vêtement bâille?”⁴⁶ (BARTHES,1973, p. 19). Do mesmo modo que o corpo encanta os olhos se despindo gradualmente, o texto suscita o prazer dos leitores revelando-se aos poucos. O prazer de ver uma dançarina despindo-se pouco a pouco em um bar se estende até atingir seu apogeu: a visão do seu

⁴² A primeira forma de prazaz é portanto, para simplificar, aquela que resulta da projeção de si, do reconhecimento de si no texto, que devolve pacificamente ao leitor sua própria imagem, confortando-o nos seus hábitos de pensamentos, seus gostos, sua cultura; é sem dúvida a forma de prazer mais familiar ou ao menos a mais difundida. A segunda é menos segura; ela abala as convicções do leitor, suscita nele a dúvida, quebra suas expectativas; compreendemos que esta forma de prazer seja diferente da primeira.

⁴³ Aquele que alegra, que preenche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, é ligado a uma prática confortável da leitura.

⁴⁴ Aquele que coloca em estado de perda, aquele que desconforta, (...) faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, coloca em crise sua relação com a linguagem.

⁴⁵ O que procuramos em um livro, é geralmente o que o autor coloca: não uma informação, mas uma emoção, não um sentido mas uma sensação – efeito de uma combinação de sons e de sentidos que tocam por sua exatidão ou o inesperado de seus encontros. A resposta parece ser talvez banal, mas nós a esquecemos com muita frequência e ela tem a vantagem, que nós julgamos determinante na nossa ótica, de ser conforme a natureza das coisas, autêntica.

⁴⁶ O lugar mais erótico do corpo não é lá onde o vestuário se entreabre?

corpo nu, é o mesmo que desvendar gradualmente um texto até alcançar o seu fim ou sua moral. A este respeito diz:

Le texte est un objet fétiche et ce fétiche me désire. Le texte me choisit, par toute une disposition d'écrans invisibles, de chicanes sélectives: le vocabulaire, les références, la lisibilité, etc ; et, perdu au milieu du texte [...] il y a toujours l'autre, l'auteur (BARTHES, 1973 , p. 45).⁴⁷

Em relação à leitura literária na sala de aula de FLE, há que se levar em conta o prazer da literatura, afim de motivar os alunos e alcançar um real aprendizado, sem que o processo de leitura da literatura estrangeira seja “doloroso” para o aluno. É preciso tirar proveito do prazer do texto de um ponto de vista didático “pour préserver la motivation des élèves, en sachant mettre en jeu leurs vrais désirs, leurs rapports authentiques avec les textes”⁴⁸ (SÉOUD, 1997, p.121).

Dito isto, Séoud afirma que:

Nous devons nous rendre compte en plus que, en contexte F.L.E., cette motivation du plaisir peut être affirmée de manière encore plus évidente; car on se doute bien que, si on va chercher à apprendre une littérature étrangère, ce n'est pas en général pour y retrouver des “valeurs”, un “bien moral” (Barthes), une sorte de “nourriture de l'esprit”, toutes choses dont on peut honnêtement penser qu'on les trouve dans sa propre littérature , en partant du principe, difficilement contestable, qu'il n'y a pas de littérature meilleure qu'une autre (SÉOUD, 1997, p. 117).⁴⁹

Assim, a leitura literária não é inacessível à compreensão dos alunos-leitores, uma vez desenvolvidos métodos que contribuam de modo prazeroso para a aprendizagem do francês como língua estrangeira. Desta forma é de grande importância incentivar a prática da leitura de textos literários nas aulas de língua estrangeira, pois as aplicações de tais características da literatura para as aulas de FLE teriam um grande valor no processo de ensino aprendizagem, desenvolvendo as competências comunicativas, oral e escrita de forma eficaz e prazerosa.

⁴⁷ O texto é um objeto fetiche e esse fetiche me deseja. O texto me escolheu, através de toda uma disposição de telas invisíveis, de chicanas seletivas: o vocabulário, as referências, a legibilidade, etc.; e, perdido no meio do texto [...] há sempre o outro, o autor.

⁴⁸ Para preservar a motivação dos alunos, sabendo pôr em jogo seus verdadeiros desejos, suas relações autênticas com os textos.

⁴⁹ Nós devemos nos dar conta que, no contexto F.L.E, esta motivação do prazer pode ser afirmada de maneira ainda mais evidente; pois nós suspeitamos que se nós vamos procurar aprender uma literatura estrangeira, geralmente não é para encontrar “valores”, um “bem moral” (Barthes), uma espécie de “alimento do espírito”, todas as coisas nas quais podemos honestamente pensar que encontramos na sua própria literatura, partindo do princípio, dificilmente contestável, que não há uma literatura melhor que outra.

3 ESTUDANDO O CONTO *L'OS* EM *LES NOUVEAUX CONTES D'AMADOU KOUMBA*

3.1 O CONTO LITERÁRIO E AULA DE FLE

Tudo o que foi discutido nos capítulos anteriores deste trabalho nos leva a dizer que o texto literário deve reencontrar seu lugar na sala de aula de língua estrangeira. No que diz respeito ao trabalho com o intercultural, escolhemos centrar nossa pesquisa sobre um conto francófono. E por que o conto? Consideramos que em uma abordagem centrada no intercultural, o conto, graças à sua riqueza no nível linguístico e cultural/intercultural, nos permite sensibilizar os aspectos cognitivos, emotivos e criativos dos aprendentes. Além disso o conto é um gênero textual que é geralmente curto, podendo ser trabalhado em sala de aula em sua integralidade, não através de trechos, como muito se vê nos manuais de FLE.

Por conseguinte, podemos considerar a interação entre o aprendente-leitor e o texto (conto) como uma experiência singular, na medida em que ele provoca reações de natureza afetiva, intelectual e social, favorecendo o discurso personalizado. A experiência do uso do conto em sala de aula de FLE pode variar no âmbito do grupo em função da experiência de vida dos aprendentes e das experiências pessoais que surgem após o ato de leitura e após a fase de pós leitura. A abordagem intercultural prevê justamente a aprendizagem pelas diferenças, onde ninguém é neutro, cada aluno é portador de cultura e a partir da aprendizagem do FLE, sua cultura é confrontada com a cultura do outro. A fase de pós leitura, centrada no aprendente, tem o potencial de encorajar cada aluno a manifestar sua própria voz, na qualidade de indivíduo pleno.

Um dos desafios atuais na sala de aula de FLE é o de proporcionar, através do uso do texto literário, uma verdadeira competência leitora e conduzir ao diálogo intercultural utilizando as experiências dos alunos em suas culturas de origem. Estabelecer caminhos entre as culturas, tentando estabelecer pontos de encontros permite unir estreitamente de um lado a aprendizagem da língua e da cultura estrangeira e, por outro lado a cultura estrangeira com a cultura materna. Afinal, a literatura é um vasto sistema no qual se encontram e se separam pontos de vista e visões do mundo distintas e semelhantes. A literatura pode ser acolhida sem medo em todos os níveis, textos e procedimentos sendo escolhida conforme o público-alvo.

Diante dessa constatação, vale ressaltar o papel crucial do professor no uso do texto literário em sala de aula de FLE.

O professor leva os aprendentes a expressar com pertinência o que eles observam ou sentem diante de seus questionamentos acerca da leitura literária. As atividades de análise literária oferecem ocasiões ricas para que se trabalhem formulações, enquetes, ateliês de criação, entre outros. Por ser um documento autêntico que mostra a língua em uso, o texto literário é um modelo para o ensino de língua, pois representa uma dada sociedade e se abre para o intercultural, provocando uma reflexão sobre a linguagem e exercendo a afetividade e a emoção.

Mas como trabalhar os textos literários na prática? Para a compreensão escrita, a análise parece ser a via de aprendizagem que melhor dá conta da especificidade do texto literário. Ela faz com que o aluno descubra como o texto mobiliza um arsenal de técnicas, procedimentos, figuras de linguagem para produzir uma série de efeitos, impressões, sentidos, e como essa construção pode tocar a sensibilidade. O interesse pelo autor e o contexto da escrita será uma segunda estratégia, debruçando-se sobre a cultura francófona e se fundando na análise íntima do texto.

Uma outra questão do nosso trabalho é: por que utilizar o conto francófono na aula de FLE? Um dos paradoxos flagrantes refere-se à falta de visibilidade de textos que abrangem a literatura francófona. Ora, a francofonia é o exemplo da diversidade linguística e cultural dentro de um espaço plural no qual o francês, em contato com outras línguas e outras culturas, é uma língua de comunicação e cooperação. Neste contexto, a literatura francófona para além dos aspectos históricos, políticos, econômicos, é por excelência o campo do compartilhamento e do diálogo entre culturas.

A palavra francofonia foi inventada por Onésime Reclus (1837-1916) para designar sobretudo o conjunto das populações falantes de francês. A palavra francófono significa aquele que fala a língua francesa, e a francofonia os espaços nos quais falamos a língua francesa. São de fato os países nos quais o francês é língua materna, língua oficial, língua corrente ou administrativa.

Léopold Sédar Senghor elaborou uma definição da francofonia. Ele diz substancialmente:

[...] Le mot de “francophonie” avec ou sans f majuscule peut signifier : 1. l’ensemble des Etats, des pays et des régions qui

emploient le français comme langue nationale, comme langue officielle, comme langue de communication internationale ou simplement comme langue de travail ; 2 .l'ensemble des personnes qui emploient le français dans les fonctions que voilà ; 3. la communauté d'esprit qui résulte de ces différents emplois (SENGHOR, 1993, p.261)⁵⁰

Assim, a francofonia significa enfim uma ideia que ultrapassa a realidade geográfica, representa todos aqueles que aceitam a língua francesa e tudo o que está relacionado a ela. Compreendida no quadro da francofonia, iremos nos debruçar sobre a literatura africana.

3.2 UM OLHAR SOBRE A LITERATURA AFRICANA

Terra da oralidade por excelência, a África permite a transmissão de saberes, notadamente em lugares rurais, através das artes da fala, com os contos em particular. A imagem é bastante conhecida: jovens reunidos ao redor de uma fogueira escutando narrativas de fatos ou de aventuras imaginárias narradas por um sábio do povoado. Não somente na África, mas em vários lugares onde o conto é inerente à cultura local, como no Brasil, por meios das lendas do folclore brasileiro tais quais o boto, o curupira e o saci-pererê, o conto participa da socialização na medida em que comunica valores de um povo e também seu misticismo. Ele tem uma função de descobertas e também de reflexão. Por essas razões surge o interesse de utilizá-lo para fins didáticos em sala de aula de LE. Infelizmente, muitos professores não utilizam o texto literário por considerá-lo difícil ou até mesmo por despreparo.

Isto posto, propomos o uso do conto *L'OS*, presente no livro *Les nouveaux contes d'Amadou Koumba* (1961), escrito por Birago Diop, escritor e poeta senegalês de literatura francófona conhecido pela sua relação com a negritude e pela escrita de contos tradicionais da literatura oral africana, que é o caso do conto posto em discussão. O livro *Les nouveaux contes d'Amadou Koumba* foi prefaciado por Léopold Sédar Senghor, escritor, professor e político, um dos pioneiros do movimento da negritude e defensor da francofonia. Eis o que diz Senghor sobre Birago Diop:

⁵⁰ A palavra francofonia, com ou sem f maiúsculo pode significar: 1. O conjunto de Estados, países e de regiões que empregam o francês como língua nacional, como língua oficial, como língua de comunicação internacional, ou simplesmente com língua de trabalho.2 O conjunto de pessoas que empregam o francês nas funções vistas ; 3 a comunidade de espírito que se resultas desses diferentes empregos.

Mais voilà que les Nègro-africains de langue française veulent eux-mêmes manifester cette littérature, et ils se présentent en traducteurs le plus souvent. [...] c'est le cas du Sénégalais Birago Diop, dont l'œuvre est mon propos. Or, donc, Birago Diop ne prétend pas faire œuvre originale; il se veut disciple du griot Amadou, fils de Koumba, dont il se contenterait de traduire les dits. Mais, on le devine, c'est par modestie. Car Birago Diop ne se contente pas du mot à mot. Il a vécu, comme seuls savent le faire les auditeurs négro-africains, les récits du griot, il les a repensés et écrits en artiste nègre et français en même temps, se souvenant que "traduttore traditore". (SENGHOR, 1961 apud DIOP, 1961, p.7)⁵¹

Em seu prefácio Senghor reconhece o trabalho de Birago Diop, dizendo que são as substâncias e a seiva mesmas da narrativa negro-africana que nos são oferecidas no livro *Les Nouveaux contes d'Amadou Koumba*: sua visão profunda do mundo e sua arte (DIOP, 1961, p.7-8). O prefaciador começa por dizer que os contos de Amadou Koumba são na verdade de dois gêneros, o conto propriamente dito e a fábula. Em seguida, caracteriza os dois gêneros textuais de maneira simplificada:

Le conte est un récit dont les héros sont des génies et des hommes, et qui est sans portée morale. Il nous introduit dans le monde surréel du merveilleux, où l'âme vit des émotions essentielles; il participe du mythe. La fable, elle, nous promène dans le monde réel des faits. L'homme social n'y est occupé que de lui-même et des autres hommes, ses semblables; parce que pleinement homme, il ne s'y occupe pas uniquement de la satisfaction des besoins du corps – manger, se vêtir, survivre – mais aussi ceux de l'âme, pas seulement de sa personne, mais encore de la cité. (SENGHOR, 1961 apud DIOP p.8)⁵²

Segundo ele, trata-se apenas de uma simplificação grosseira, para explicar que na África Negra não há nem aduaneiros nem placas de sinalização nas fronteiras da literatura. "Du mythe au proverbe, en passant par la légende, le conte, la fable, il n'y a pas de frontière." (ibid, p.8).⁵³

⁵¹ Mas veja que os Negro-Africanos de língua francesa querem manifestar esta literatura e eles se apresentam como tradutores mais frequentemente.[...] é o caso do senegalês Birago Diop, o qual a obra é o meu propósito. Ora, então, Birago Diop não pretende fazer obra original; ele pretende ser um discípulo do griot Amadou, filho de Koumba, do qual ele se contentaria de traduzir os dits. Mas, nós o adivinhamos, é por modéstia. Pois, Birago Diop não se contenta com o literal. Ele viveu como só sabem fazer os ouvintes Negro-Africanos, as narrativas do griot, ele as repensou e escreveu como artista negro e francês ao mesmo tempo, lembrando-se que "traduttore traditore".

⁵² O conto é uma narrativa na qual os heróis são gênios e homens, e que não tem atenção moral. Ele nos introduz no mundo do surreal, do maravilhoso onde a alma vive as emoções essenciais; ele participa do mito. A fábula nos leva para o mundo real dos fatos. O homem social só se ocupa com ele e com os outros homens, seus semelhantes; por que plenamente homem, ele só se preocupa unicamente com a satisfação das necessidades do corpo – comer, se vestir, sobreviver – mas também aquelas da alma, não somente da sua pessoa, mas ainda da cidade.

⁵³ Do mito ao provérbio, passando pela lenda, o conto, a fábula, não há fronteira.

3.3 ANÁLISE DE *L'OS* EM *LES NOUVEAUX CONTES D'AMADOU KOUMBA*

Adentrando no conto propriamente dito, procuraremos dar pistas didáticas para sua utilização em sala de aula de FLE na perspectiva intercultural. Resumidamente, a narrativa fala de um homem avarento e comilão chamado Mor Lamé que tinha um colega “mais que irmão” chamado Moussa. Um dia, enquanto Mor Lamé cozinhava um osso de boi abatido e preparado pela sua esposa Awa, seu amigo veio lhe visitar. Segundo a tradição, ele deveria compartilhar o menu com o seu visitante. Contudo, ele amava comer o osso, sobretudo o osso da coxa do animal, comida escassa em seu povoado. Assim, ele não quis aceitá-lo em sua casa até que o osso estivesse amolecido para comê-lo. Para impedir a entrada do seu amigo em sua casa, Mor Lamé se faz de morto e pede a sua mulher que anuncie sua morte à população. Sua mulher obedece. Enquanto as pessoas se reuniam, sua esposa vai vê-lo e diz na sua orelha: “Mor! Lève-toi, on va t’ensevelir et t’enterrer si tu continues à faire le mort.”(DIOP, 1961, p.35).⁵⁴ E o mesmo se nega a levantar enquanto o osso não fica amolecido e pronto para comer.

Enfim o osso fica completamente cozido, porém Moussa continua na casa. Mor Lamé então prefere morrer a dividir seu osso com seu “mais que irmão” Moussa. Mor Lamé termina sendo enterrado vivo. Todos retornam à casa e o chefe da família chama Moussa e lhe diz que por ser irmão (confrère) de Mor Lamé, Awa, agora viúva, se tornará sua esposa. Assim, Moussa herdou a esposa de seu amigo morto por avareza e comeu o osso que Mor Lamé tanto queria. Deste fato, Mor Lamé, querendo comer o osso, perdeu o osso, sua esposa e sua vida. Este conto é uma narrativa que trata de uma moralidade tradicional, mas que por sua vez gera um efeito cômico. A partir desse conto podemos depreender muitos traços culturais da África Negra.

Para a formação do aluno-leitor na sala de aula de FLE, propomos a leitura do conto em sua integralidade, para em seguida ser analisado pela classe. O conto *L'OS* permite a abordagem de múltiplos temas levando em conta a interculturalidade. Logo no seu primeiro primeiro parágrafo é dito:

“S’il avait le ventre derrière lui, ce ventre le mettrait dans un trou”.
Ainsi dit-on d’un gourmand impertinent. A propos de Mor Lamé

⁵⁴ Mor, levante-se, vão te enterrar se tu continuares a te fingir de morto.

l'on ajouta: "Si la cupidité ne t'a pas entièrement dépouillé, c'est que tu n'es vraiment pas cupide!" (DIOP, 1961, p.25).⁵⁵

Apenas deste trecho podemos extrair várias discussões com os aprendentes, como sobre provérbios, como esses dois presentes no conto, e fazer análises contrastivas com os alunos em relação aos provérbios e ditados populares brasileiros: se existem na nossa cultura, em especial a nordestina, expressões ligadas ao tema da gula, por exemplo. Além disso, na leitura desse primeiro parágrafo do conto, surpreendemo-nos com a supressão de fórmulas iniciais típicas de contos franceses, como "Il était une fois", "Comme de coutume", o que também pode ser visto como um traço distintivo de outras culturas.

Num segundo trecho, podemos verificar o tema da peste na África, tema este que pode ser relacionado ao da seca, que também causa enormes prejuízos à colheita e ao gado e faz parte da realidade do sertanejo nordestino:

Dans nombre de villages du pays, le bétail, ravagé par la plus meurtrière des pestes dont on eut jamais entendu parler de mémoire de vieillard, s'était lentement reconstitué, mais, dans Lamène, aucun homme de vingt ans ne savait encore comment était faite une bête à cornes (DIOP, 1961, p. 25).⁵⁶

Ainda, podemos comparar os hábitos alimentares da cultura negro-africana com a brasileira – que sofre muita influência da herança africana deixada no Brasil – por meio do léxico utilizado no conto (DIOP, 1961), como *mil*, *maïs*, *couscous*, *arrachide*, *um jarret bien fourni en chair et bourré de moelle onctueuse*, entre outros. O papel que os personagens exercem na narrativa também elucidam a configuração da família africana. No Brasil há essa tradição da viúva ter de se casar outra vez? A mulher é quem cuida dos afazeres domésticos? Creemos que este tema gera muitas discussões, o que incentiva a oralidade na sala de FLE.

Outro tema que podemos discutir em sala de Francês Língua Estrangeira é o da religião. Podem ser feitas perguntas, tais quais: Qual a religião presente no conto? Como você chegou a esta conclusão? O conto *L'Os* faz alusões às práticas religiosas do povo africano nos trechos que seguem:

⁵⁵ "Se ele tivesse a barriga atrás dele, esta barriga lhe colocaria num buraco." Assim dizemos de um guloso impertinente. Em relação a Mor Lame, acrescentamos: "Se a avareza não te roubar, é porque tu não és verdadeiramente ganancioso!"

⁵⁶ Em um número de povoados do país, o gado, devastado pela mais mortífera das pestes da qual nós jamais ouvimos falar de memória de velho. Se reconstituiu lentamente, mas, em Lamène, nenhum homem de vinte anos sabia ainda como era feito um animal de chifres.

Le partage s'était fait aussitôt dit le *assaloumou Aleykoum* de la prière de Fidjir (p.28). [...] Mor Lame, n'étant pas d'humeur loquace, sans doute, ce jour-là, ne répondait que par des oui, des non, des peut-être, des *inch Allah*[...] (DIOP,1961, p.31, grifo nosso).⁵⁷

Sobre o rito religioso, também há este outro trecho interessante, no qual a família se une em preces em horário específico do dia:

L'ombre du flamboyant s'étendit vers le levant. Le Muezzin appela à la prière de Tésbar. Mor Lame et Moussa, Awa loin derrière eux, firent leurs dévotions; saluèrent leurs anges gardiens, demandèrent au Seigneur pardon et rémission de leurs péchés puis s'étendirent à nouveau à l'ombre du flamboyant, qui s'étendait toujours vers le levant (DIOP, 1961, p.32)⁵⁸

A partir desse fragmento, podem ser feitas pesquisas sobre a diversidade religiosa na África e no Brasil, que relações temos com as religiões africanas, e através de discussões, conscientizar o aluno a aceitar a religião do outro e sobretudo, aprender a respeitá-la.

Uma particularidade estética deste conto que pode ser igualmente abordada em sala de aula de FLE são os diálogos que são animados, com cantos e choros, que se prolongam nos gestos e nas entonações do contador de histórias; diálogos intermináveis, que parecem andar em círculos, com repetições e paralelismos assimétricos, como em:

– Où est l'os?
 – L'os est là, répondit Awa après avoir soulevé le couvercle et piqué le jarret.
 – S'amollit-il?
 – Il s'amollit.
 – Remets le couvercle et attise le feu, ordonna Mor Lame(ibid,p.29).⁵⁹

E mais adiante:

– Où est l'os?
 – L'os est là.
 – S'amollit-il?
 Awa avait levé le couvercle, piqué le jarret:

⁵⁷ A divisão era feita imediatamente, disse o assouloumou Aleykoum da oração de Fidjir [...] Mor Lame, não estando com o humor eloquente ,sem dúvida, naquele dia, só respondia com sim, não , talvez, inch Allah[...].

⁵⁸ A sombra do flamboyant se estendeu no sentido do levante. Le Muezzin chamou a prece de Tesbar. Mor Lame e Moussa, Awa longe por trás deles, fizeram duas devoções. Saudaram seus anjos guardiões, pediram ao Senhor perdão e remissão de seus pecados depois se estenderam novamente na sombra do flamboyant, que ainda se estendia em direção ao levante.

⁵⁹ - Onde está o osso? - O osso está aqui, respondeu Awa depois de ter levantado a tampa e picado o pernil. - Está amolecendo? - Ele está amolecendo. - Ponha a tampa e atice o fogo, ordenou Mor Lame.

- Il s’amollit.
- Remets le couvercle, attise le feu, sors et ferme la porte! , ordonna le mari en prenant une natte (ibid, p.30-31).⁶⁰

Além do mais, dada a estética e o ritmo do conto, gênero tradicionalmente oral, propomos uma leitura compartilhada do texto, como se os alunos estivessem em uma roda de fogueira compartilhando histórias. Outrossim, os alunos podem *jouer la scène*, transformando o conto em peça teatral.

Um dos aspectos do francês da África que chama a atenção do leitor é o distanciamento em relação ao francês da França, particularmente o de Paris, massivamente presente nos métodos de FLE. O aluno então é confrontado com uma nova escrita, atentando desta forma para a diversidade linguístico-cultural. Também achamos relevante destacar o léxico, palavras africanas utilizadas no conto em que Birago Diop conserva em sua originalidade, apenas destacando-as em itálico. Como exemplo, temos as palavras *tara, gop, daba, lalo, 'bok-m'bar*, entre outras.

Por fim, concluímos a análise do corpus com uma citação de Senghor sobre a arte da África Negra no prefácio do livro *Les nouveaux contes d'Amadou Koumba*:

Le lecteur aura pensé que nous voilà loin de l’art. Qu’il se rappelle que l’art en Afrique Noire, ne se sépare de la connaissance ni de la morale. Comme elles, il vise à la praxis. Et le conteur ne serait pas artiste s’il ne savait si bien mêler le réel et l’imaginaire, s’il n’était doué du don de fabulation. Plongeant au-delà du réel, il nous rapporte ces images rythmées qui donnent à la vie sa couleur et son sens (1961, p. 18).⁶¹

⁶⁰- Onde está o osso?- O osso está lá.- Ele está amolecendo? Awa levantou a tampa, picou o pernil. - Ele está amolecendo. - Ponha a tampa, atice o fogo, saia e feche a porta! Ordenou o marido pegando uma esteira.

⁶¹ O leitor pode ter pensado que estamos longe da arte. Que ele se lembre que a arte na África Negra, não se separa do conhecimento nem da moral. Como elas, visa a práxis. E o contador não seria artista se ele não soubesse tão bem mesclar o real e o imaginário, se ele não fosse abençoado do dom da fabula. Mergulhando para além do real, ele nos relata estas imagens ritmadas que dão à vida sua cor e o seu sentido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos principais desse trabalho que foram estudar o conto francófono *L'OS* do livro *Les nouveaux contes d'Amadou Koumba* escrito pelo autor senegalês Birago Diop e lançar uma proposta para o seu uso em sala de aula de FLE, comprovamos que é possível inserir a literatura africana em sala de aula de língua estrangeira visando uma educação voltada para a interculturalidade.

Graças à sua riqueza e diversidade de sentidos, o texto literário é um objeto de uso privilegiado na aula de FLE, pois possui uma autenticidade que nos permite desenvolver nos alunos tanto competências comunicativas languageiras como competências socioculturais e interculturais, através da tomada de consciência. O texto literário, mesmo que pareça difícil, tem a força de aguçar a curiosidade e gerar motivação e prazer. O prazer na literatura faz com que ela pareça natural e mais leve.

Pudemos constatar que o conto *L'OS* proporciona uma comunicação autêntica favorecendo a interação e as trocas de conhecimentos entre os alunos, estabelecidas a partir da relação de cada aluno com o texto literário. Confirmou-se que o conto africano expõe os aprendentes a temas variados como a usos da língua em contexto diversos e inesperados, implicando os alunos a formular hipóteses e a fazer análises contrastivas, enriquecendo sua bagagem cultural e favorecendo um diálogo intercultural.

Deste modo, a literatura africana tem o seu lugar no ensino de FLE e, no Brasil, o seu ensino tem uma razão a mais de estar presente, pois nós possuímos uma clara relação com a cultura negro-africana, podendo-se observar um importante caminho para as pontes interculturais, um elo benéfico e fortalecedor entre o Brasil e a África.

Findas essas considerações, termino este trabalho dizendo que as propostas didáticas que aqui foram analisadas não foram exauridas, servindo apenas como uma alternativa de trabalho, dada a grande riqueza de possibilidades que os contos literários africanos oferecem no processo de ensino-aprendizagem de FLE.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine; PORCHER, Louis. **Éducation et communication interculturelle**. Paris: P.U.F, 1996.

ALBERT, Marie-Claude; SOUCHON, Marc. **Les Textes Littéraires en classe de langue**. Paris: Hachette, 2000

ARON, Paul.; VIALA, Alain. **L'enseignement littéraire**. Paris, France : Presses universitaires de France, 2005.

BARTHES, Roland. **Le Plaisir du texte**. Editions du Seuil, 1973.

BARTHES, Roland. **Œuvres complètes**, Tome III, Editions du Seuil, Paris, 2002.

BEACCO, Jean Claude.; BYRAM, Michael. **Guide pour l'Élaboration des Politiques Educatives en Europe – De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue**, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.

BESSE, Henri. **Peut-on “naturaliser” l'enseignement des langues en général, et celui du français en particulier ?** Le français dans le monde – Recherches et applications: Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, p. 29-57, 2001.

BESSE, Henri. **Méthodes et pratiques des manuels de langue**. Paris: Didier/Credif, 1985 In: AMORAS, A. V. Principais metodologias de ensino de Francês Língua Estrangeira. Estação Científica (UNIFAP). Macapá, v. 2, n. 2, p. 41-53, jul./dez., 2012.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. **L'enseignement des langues étrangères dans une approche interculturelle: un moyen pour promouvoir la (re)découverte de l'identité culturelle de l'apprenant et mieux le préparer à la vie sociale** . in: Moara – Revista dos Cursos de Pós-Grad. em Letras da UFPA, Belém, Editora Universitária/UFPA, n. 15, p. 61-92, jan./jun., 2001.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. **Enseignement d'une langue étrangère, discours et représentations**. Letra Viva, João Pessoa, v.6, n.1, p-59 -68. 2004.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. **L'interculturel et les représentations en didactique**. Synergies Brésil n° spécial 2 - pp. 167-174, 2010.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. **Représentations et didactique de l'enseignement de langues (dites) étrangères**. In: XYPAS, Rosiane. La dimension interculturelle en didactique des langues étrangères. 1.ed. – Campina Grande: EDUFCG, 2017.

CICUREL, Francine. **Lectures Interactives en langue étrangère**. Paris: Hachette FLE, 1991.

CLANET, Claude. **L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines**. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1993.

COLLES, Luc. **Littérature comparée et reconnaissance interculturelle**. Bruxelles, De Boeck- Duculot, 1994.

COSTE, Daniel. **Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: remarques sur les années 1955-1970**. Langue française, Larousse n° 8. p. 7-23. 1970.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

CUQ Jean-Pierre. ; GRUCA Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**, 2e éd., Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005.

DIOP, Birago. **Les Nouveaux Contes d'Amadou Koumba**. Présence Africaine, 1961.

ECO, Umberto. **Les limites de l'interprétation**. Paris, Grasset, 1992.

GOUIN, François. **L'art d'enseigner et d'étudier les langues**. Paris, 1880. In: PUREN, Christian. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris: Nathan-CLE International, 1988.

JODELET, Denise. **“Représentation sociales: un domaine en expansion” et Les représentations sociales**. Paris: PUF, coll. Sociologue d'aujourd'hui, 1989.

LEFFA, Vilson José. **Metodologia do Ensino de línguas**. In BOHN, H. I; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

PEYTARD, Jean. **Des usages de la littérature en classe de langue**. Le Français dans le monde, n° spécial, Littérature et enseignement, 1988.

PORCHER, Louis. **Remises en question in: La Civilisation, sous la direction de L.Porcher**. CLE international, Paris, 1986.

PORCHER, Louis. **La Civilisation**. Paris : CLE International, 1986.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan-CLE International, 1988.

RIQUOIS, Estelle. **Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE**. Education - Formation, pp.129-142, 2010. Disponible em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557>

ROBERT, Jean-Michel. **Enseigner les langues étrangères**. Communication présentée à l'atelier colloque du LESCLaP, UPJV, LESCLAP, Amiens, 2007. Disponible em: https://www.upicardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/LESCLAP_Methodologies1_cle021a38.pdf

SENGHOR, Leopold Sedar. **Préface**. In: DIOP, Birago. Les Nouveaux Contes d'Amadou Koumba. Présence Africaine, 1961.

SENGHOR, Léopold Sédar. **Liberté III**, Paris, Seuil ,1993.

SENGHOR, Léopold Sédar. **Liberté V**, Paris, Seuil, 1993.

SÉOUD Amor. **Document authentique ou texte littéraire**. Littérature et cultures en situation didactique, ELA, n° 93 (janvier-mars), 1994.

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

SPERKOVA, Paulina. **La littérature et l'interculturalité en classe de langue**, 2009.
Disponível em: <http://www.sens-public.org/article666.html?lang=fr>

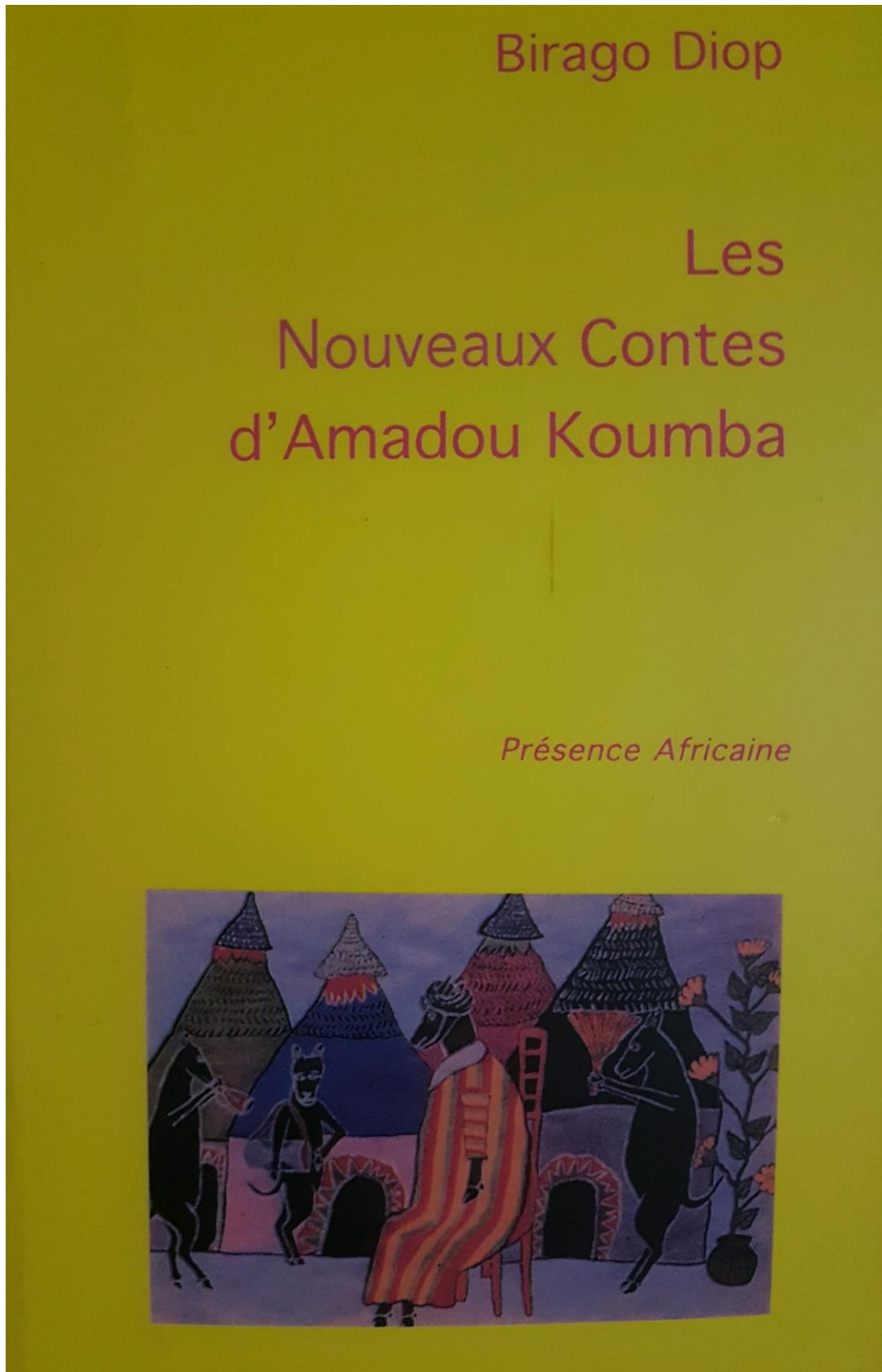
TAGLIANTE, Christine. **Classe de langue**. Paris: Clé International, 1994.

TAUVERON, Catherine. **Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM**. Hatier, 2002.

XYPAS, Rosiane. **La dimension Interculturelle dans les manuels Mobile (a1 et a2) 2012**. In: XYPAS, R. La dimension interculturelle en didactique des langues étrangères. 1.ed. – Campina Grande: EDUFCA, 2017.

ZARATE, Geneviève.; BYRAM, Michael. **Les jeunes confrontés à la différence, des propositions de formation**, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996.

ANEXO A. Imagem da capa do livro (DIOP, 1961).



ANEXO B. O conto L'OS (DIOP, 1961).

L'OS

« S'il avait le ventre derrière lui, ce ventre le mettrait dans un trou. » Ainsi dit-on d'un gourmand impénitent.

A propos de Mor Lame l'on ajouta : *« Si la cupidité ne t'a pas entièrement dépouillé, c'est que tu n'es vraiment pas cupide ! »*

-:-

-:-

Dans nombre de villages du pays, le bétail, ravagé par la plus meurtrière des pestes dont on eut jamais entendu parler de mémoire de vieillard, s'était lentement reconstitué. Mais, dans Lamène, aucun homme de vingt ans ne savait encore comment était faite une bête à cornes. Lamène était certes beaucoup moins vieux que

le village de Niangal, où le passant, jadis, n'avait trouvé, comme il le chanta plus tard, que :

*Le poisson frais des uns
Le poisson sec des autres
Le poulet n'était pas encore à la mode!*

Le chaume de toutes ses cases avait été renouvelé moins de fois et ses champs moins de fois labourés que ceux de Niangal. Mais, si le poulet y était à la mode depuis longtemps, le bœuf y était inconnu de deux générations d'hommes.

-:-

Cette année-là, les pluies avaient été abondantes, la terre généreuse, les criquets absents. Les enfants n'avaient pas été, plus qu'il ne faut, entraînés par leurs jeux et ils avaient veillé raisonnablement aux épis contre ces ravageurs impudents que sont les mange-mil.

Force gourdins avaient contraint Golo-le-Singe et sa tribu à respecter les arachides.

Quelques membres de sa famille ayant laissé plus d'une patte aux pièges posés par les Lamène-Lamène, Thile-le-Chacal avait jugé plus sage d'aller ailleurs chercher d'autres melons sinon plus succulents que ceux de Lamène, du moins de récolte plus facile et à moindres risques.

Bref! La récolte avait été magnifique, inespérée pour ceux de Lamène.

On avait donc décidé d'envoyer des ânes chargés de mil, de maïs, d'arachides là-bas, au Ferlo, où paissaient les immenses troupeaux de ces Peulhs qui ne mangent presque jamais de viande,

tant
" qu
devie
que
touc
hoy
cous
lait

I
gu
les
av
be

le
du
pe
v
n
à
d
l

tant il est vrai que l'abondance dégoûte et que « quand ramasser devient trop aisé, se baisser devient difficile ». Le Peulh ne vit cependant pas que de lait et se trouve fort aise, lui qui ne touche, de sa vie, ni *gop* ni *daba* (ni hilaire, ni hoyau) d'avoir du mil. Pour faire de ce mil un couscous, qu'il mélangera au lait de ses vaches : lait frais, lait endormi, lait caillé ou lait aigre.

-:-

Depuis trois lunes, les ânes étaient donc partis, guidés, sur les sentiers menant vers le Ferlo, par les plus forts des jeunes gens de Lamène, qui avaient reçu ordre de revenir avec, devant eux, un beau taureau de sept ans.

Le partage de cet animal, le *Tong-Tong*, entre les chefs de familles réapprendrait, au plus vieux du village, aux vieux et aux gens mûrs, la plupart hélas, maintenant sans dent, la saveur de la viande rouge. Aux jeunes et aux plus jeunes qui n'auraient peut-être, en fin de compte, que des os à ronger, il ferait connaître à tous, sinon le goût, du moins l'odeur de la chair bouillie à point et de la grillade.

-:-

Le jour même du départ des ânes et de leurs convoyeurs, Mor Lame avait choisi, dans sa tête, le morceau qu'il prendrait lors du *Tong-Tong* : un os, un jarret bien fourni en chair et bourré de moelle onctueuse !

— Tu le feras cuire doucement, lentement, longuement, avait-il depuis ce jour et chaque jour recommandé à sa femme, Awa, jusqu'à ce qu'il

28 CONTES D'AMADOU KOUMBA

s'amollisse et fonde comme du beurre dans la bouche. Et que, ce jour-là, personne n'approche de ma demeure!

-:-

Le jour arriva où les jeunes gens de Lamène, partis pour le Ferlo, revinrent au village avec au milieu d'eux, une corde à la patte postérieure droite, un splendide taureau aux cornes immenses, au poil fauve, brillant au soleil couchant. De son cou massif, comme une souche de baobab, son fanon balayait la terre.

Au risque de recevoir un coup de pied, qu'il évita de justesse, Mor Lame était venu tâter l'os de son jarret. Et, après avoir rappelé à ceux qui allaient tuer et partager la bête au premier chant du coq que c'était bien là la part qu'il avait choisie et qu'il voulait, il s'en était allé recommander à sa femme de le faire cuire doucement, lentement, longuement.

-:-

Le partage s'était fait aussitôt dit le *assalou-mou Aleykoum* de la prière de Fidjir.

Les enfants n'avaient pas encore commencé à racler les lambeaux de chair adhérant à la dépouille que Mor Lame était déjà dans la case, après avoir fermé et barricadé sa porte, et donnait sa part à sa femme :

— Fais-le cuire doucement, lentement, longuement!

Awa mit, dans la marmite, tout ce qu'un jarret réclame pour, une fois cuit à point, fondre délicieusement dans la bouche. Pour qu'il puisse donner un bouillon gras et moelleux, qui mouillera

onct
cous
quar
lalo,
au v
E
sur

M
bran
pie
Le f
peu,
tout
Lan
M
le c

—
—
levé

—
—
Mor

A
et
Aus
jour
frèr
M
vian
que

onctueusement une calebasse de couscous. Un couscous étuvé comme il faut et malaxé avec la quantité juste nécessaire de poudre de baobab, de *lalo*, qui l'aide si bien à descendre de la bouche au ventre.

Elle posa la marmite sur le feu et le couvercle sur la marmite.

-:-

Mor Lame était étendu sur son *tara*, son lit de branches et de fibres d'écorce. Awa était accroupie auprès du feu qui enfumait le haut de la case. Le fumet du bouillon montait lentement et, peu à peu, chassait l'odeur de la fumée et remplissait toute la case, chatouillant les narines de Mor Lame.

Mor Lame se releva légèrement, s'appuya sur le coude et demanda à sa femme :

— Où est l'os?

— L'os est là, répondit Awa après avoir soulevé le couvercle et piqué le jarret.

— S'amollit-il?

— Il s'amollit.

— Remets le couvercle et attise le feu ! ordonna Mor Lame.

-:-

A Lamène, tout le monde était fervent croyant et aucun adulte n'y manquait aucune prière. Aussi Moussa s'étonna-t-il de ne point voir, ce jour-là, à la prière de *yor-yor*, Mor Lame, son frère de case, son *'bok-m'bar*.

Moussa, se jurant qu'il mangerait de cette viande, s'en fut à la demeure de celui qui était plus que son frère.

-:-

Plus forte que l'amour fraternel, plus tyrannique que l'amour paternel, la fraternité de « case » soumet l'homme digne de ce nom à des règles, à des obligations, à des lois qu'il ne peut transgresser sans déchoir aux yeux de tous.

Avoir mêlé, à l'âge de douze ans, le sang de votre sexe au sang d'un autre garçon sur un vieux mortier couché sur le sol, par une aube fraîche, avoir chanté avec lui les mêmes chants initiatiques, avoir reçu les mêmes coups, avoir mangé, dans les mêmes calebasses que lui, les mêmes mets délicieux ou infects; bref! avoir été fait homme en même temps que lui dans la même case, dans la même m'bar, cela fait de vous, toute votre vie durant, l'esclave de ses désirs, le serviteur de ses besoins, le captif de ses soucis, envers et contre tout et tous : père et mère, oncles et frères.

De ce droit, que coutumes et traditions lui octroyaient sur Mor Lame, Moussa entendait user et même abuser en ce jour du Tong-Tong.

-:-

— Il ne mangera pas tout seul cet os! Il ne le mangera pas sans moi! se disait-il en heurtant, de plus en plus fort, la tapate de Mor Lame et en appelant son frère de case :

— C'est moi, Mor! C'est moi, Moussa, ton plus-que-frère, ton 'bok-m'bar! Ouvre-moi!

Entendant frapper et appeler, Mor Lame s'était levé brusquement et avait demandé :

— Où est l'os?

— L'os est là.

— S'amollit-il?

Awa avait levé le couvercle, piqué le jarret :
— Il s'amollit.

— Remets le couvercle, attise le feu, sors et ferme la porte ! ordonna le mari en prenant une natte.

Il alla étendre la natte à l'ombre du flamboyant, au milieu de la cour et s'en fut ouvrir à Moussa.

Salutations cordiales et joyeuses d'une part, de l'autre, des grognements et un visage renfrogné, comme une fesse découverte à l'air frais du matin.

L'on ne ferme pas sa porte au nez de qui y frappe et encore moins à un frère-de-case. Moussa entra donc et s'étendit à côté de Mor Lame, dont la tête reposait sur une cuisse d'Awa.

On eût peut-être entendu davantage que le bavardage des oiseaux, surtout la voix rauque et hargneuse des perroquets, si Moussa, intarissable, ne faisait, à lui tout seul, les frais de la conversation.

Il parlait du pays, des uns, des autres, du bon temps de leur jeunesse ! ressuscitant les souvenirs de leur case d'hommes pour rappeler discrètement Mor Lame à ses devoirs et obligations, si d'aventure celui-ci les avait oubliées ou inclinait à les négliger.

Mor Lame, n'étant pas d'humeur loquace, sans doute, ce jour-là, ne répondait que par des oui, des non, des peut-être, des *inch Allah*, quelquefois et le plus souvent, par les mêmes grognements qui avaient constitué le gros de ses salutations.

-:-

L'ombre du flamboyant se rétrécissait de plus en plus et livrait, déjà, les pieds des deux frères-de-case aux ardeurs du soleil.

32 *CONTES D'AMADOU KOUMBA*

Mor Lame fit signe à sa femme, qui se pencha vers lui et, dans le creux de l'oreille, il lui murmura :

- Où est l'os?
- Il est là-bas!
- S'est-il amolli?

Awa se leva, entra dans la case. Elle souleva le couvercle de la marmite, piqua le jarret, referma la marmite et revint s'asseoir, puis confia à son mari :

- Il s'est amolli.

-:-

Le soleil, après avoir hésité au zénith pour savoir s'il reviendrait sur ses pas ou s'il continuerait son chemin, commença à descendre vers l'Occident.

L'ombre du flamboyant s'étendit vers le levant.

Le Muezzin appela à la prière de Tésbar. Mor Lame et Moussa, Awa loin derrière eux, firent leurs dévotions; saluèrent leurs anges gardiens, demandèrent au Seigneur pardon et rémission de leurs péchés puis s'étendirent à nouveau à l'ombre du flamboyant, qui s'étendait toujours vers le levant.

Encore une prière. Puis la prière de l'izan, après que le soleil, las de sa journée, se fut couché.

Mor Lame, immédiatement après la dernière genuflexion, demanda, à l'écart, à sa femme :

- Où est l'os?
- L'os est là-bas.
- S'est-il amolli?

Awa s'en fut dans la case et revint :

- Il s'est amolli.
- Ce Moussa ! fit le mari tout bas, mais la rage

au cœur, ce chien ne veut pas s'en aller; Awa, je vais tomber malade.

Ainsi, dit-il, ainsi, fit-il.

Et tremblant, raide, il se mit à transpirer comme une gargoulette remplie d'eau et pendue à l'ombre d'un tamarinier; et à frissonner comme le lait qui va bouillir.

Aidée de Moussa, qui, en vrai frère-de-case, compatissait grandement aux douleurs de Mor Lame, Awa transporta son époux dans une autre case que celle où bouillait la marmite.

Sa femme à son chevet; son frère-de-case à ses pieds, Mor Lame geignait, frissonnant et transpirant. Il écouta passer le temps jusqu'au milieu de la nuit.

Faiblement, il demanda à Awa :

— Où est l'os?

— L'os est là-bas!

— S'est-il amolli?

— Il s'est amolli.

— Laisse-le là-bas. Ce chien ne veut pas partir. Femme, je vais mourir. Il sera bien forcé de s'en aller.

Ayant dit, il fit le mort; un cadavre déjà tout raide, tout sec!

Sa femme, poussant des hurlements, se griffant le visage, dit alors à Moussa :

— Moussa, ton frère-de-case est mort. Va chercher Serigne-le-Marabout et les gens du village.

— Jamais de la vie, affirma Moussa. Jamais, je n'abandonnerai, à cette heure-ci, mon plus-que-frère, ni toi toute seule devant son cadavre. La terre n'est pas encore froide, le premier coq n'a pas encore chanté. Je ne vais pas ameuter tout le village. Nous allons le veiller, tous les deux seuls,

34 *CONTES D'AMADOU KOUMBA*

comme nous le devons, nous qui sommes, nous qui fûmes les êtres qui lui furent les plus chers. Quand le soleil se lèvera, les femmes passeront bien par ici pour aller au puits; elles se chargeront toutes seules de prévenir les gens du village.

Et Moussa se rassit aux pieds du cadavre et Awa à son chevet.

La terre se refroidit, le premier coq chanta. Le soleil, sortit de sa demeure.

Des femmes, allant au puits, passèrent devant la maison de Mor Lame. Le silence inaccoutumé les intrigua. Elles entrèrent et furent mises au courant du décès de Mor Lame.

Comme un tourbillon, la nouvelle se répandit dans Lamène.

Serigne-le-Marabout et les notables et les hommes envahirent la maison.

-:-

Awa se pencha sur l'oreille de son mari et murmura :

— Mor, la chose devient trop sérieuse. Voici, dans la maison, tout le village venu pour te laver, t'ensevelir et t'enterrer.

— Où est Moussa? demanda, dans un souffle, le cadavre de Mor Lame.

— Moussa est là.

— Où est l'os?

— Il est là-bas.

— S'est-il amolli?

— Il s'est amolli.

— Que l'on me lave! décréta Mor Lame.

Selon les rites et récitant des sourates, on lava le cadavre de Mor Lame.

Au moment où Serigne-le-Marabout allait l'ensevelir dans le linceul blanc, long de sept coudées, Awa s'avança :

— Serigne, dit-elle, mon mari m'avait recommandé de réciter sur son cadavre une sourate qu'il m'avait apprise pour que Dieu ait pitié de lui.

Le Marabout et sa suite se retirèrent. Alors Awa, se penchant sur l'oreille de son époux :

— Mor ! Lève-toi ! On va t'ensevelir et t'enterrer si tu continues à faire le mort.

— Où est l'os ? s'enquit le cadavre de Mor Lame.

— Il est là-bas.

— S'est-il amolli ?

— Il s'est amolli.

— Et Moussa, où est-il ?

— Il est toujours là.

— Que l'on m'ensevelisse ! décida Mor Lame. Ainsi fut fait.

Et, son corps posé sur la planche et recouvert du cercueil qui servait pour tous les morts, on dit les paroles sacrées et on le porta au cimetière.

Pas plus qu'à la Mosquée, les femmes ne vont au cimetière les jours d'enterrement.

Mais Awa s'était souvenue, soudain, qu'elle avait encore une sourate à dire sur le corps de son époux au bord de la tombe. Elle accourut donc. Et tout le monde s'étant écarté, à genoux près de la tête du cadavre, elle supplia :

— Mor Lame, lève-toi ! Tu dépasses les bornes. On va t'enterrer maintenant.

— Où est l'os ? interrogea Mor Lame à travers son linceul.

— L'os est là-bas.

— S'est-il amolli ? S'est-il bien amolli ?

36 CONTES D'AMADOU KOUMBA

— Il s'est bien amolli.

— Et Moussa?

— Moussa est toujours là.

— Laisse que l'on m'enterre. J'espère qu'il s'en ira enfin.

On dit les dernière prières et l'on descendit au fond de la tombe le corps de Mor Lame, couché sur le côté droit.

Les premières mottes de terre couvraient déjà la moitié du défunt quand Awa demanda encore à dire une dernière prière, une dernière sourate.

— Mor Lame, souffla-t-elle dans la tombe; Mor, lève-toi, on comble la tombe!

— Où est l'os? s'informa Mor Lame à travers son linceul et le sable.

— Il est là-bas, répondit Awa dans ses larmes.

— S'est-il amolli?

— Il s'est amolli.

— Où est Moussa?

— Il est toujours là.

— Laisse combler ma tombe!

Et on combla la tombe.

Et Mor Lame, le gourmand, Mor-le-Cupide n'avait pas fini de s'expliquer avec l'Ange de la Mort venu le quêrir et à qui il voulait faire comprendre :

— Eh! je ne suis pas mort, hein! C'est un os qui m'a amené ici!

Que Serigne-le-Marabout, approuvé par tous les vieux du village, toujours de bon conseil, décidait :

— Moussa, tu fus le frère-de-case, le plus-que-frère de feu Mor Lame. Awa ne peut passer en de meilleures mains que les tiennes. Son veuvage ter-

miné, tu la prendras pour femme. Elle sera pour toi une bonne épouse.

Et tout le monde s'en fut après force *inch Allah!*

Alors Moussa, régnant déjà en maître dans la maison de feu Mor Lame, demanda à Awa :

— Où est l'os?

— Il est là, fit la veuve docile.

— Apporte-le et qu'on en finisse.