

CONSTRUÇÃO DIDÁTICA DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA ATRAVÉS DA ABORDAGEM DE UM ROMANCE EM TURMA DO CICLO 3*

*Fanny Rinck***

RESUMO

Este artigo trata da exploração pedagógica de um romance em uma turma de ciclo 3,¹ visando questionar as representações da língua, de suas normas a suas variações. Seu objeto se situa na dupla necessidade de fundamentar a reflexão didática na relação identitária do locutor com sua língua e de romper com uma visão da escrita como o lugar de uma língua imóvel em sua unicidade. Ao longo das aulas, as crianças deixam de apreender a variação como desvio, pois começam a perceber a língua representada em toda sua heterogeneidade. O artigo defende a idéia de que essa evolução das representações é um elemento motor para a aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Literatura juvenil; Representações da língua; Variação lingüística.

O objeto deste artigo se situa em um tipo de questionamento didático que pretende se fundamentar na relação identitária do indivíduo com sua língua e, visa, portanto, apreender a língua além de uma concepção uniformizante, em sua heterogeneidade essencial, como condição da construção de sua unidade. A hipótese segundo a qual é possível, por meio de atividades específicas, construir, na aula de francês, o caráter central e motor da heterogeneidade na língua foi verificada em uma atividade envolvendo uma série de seqüências pedagógicas em

* Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio.

* O trabalho ora apresentado foi desenvolvido no quadro do T.E.R. de maîtrise de Fanny Rinck, nas aulas do professor Michèl Eymard.

** Université Stendhal, Grenoble III, França.

¹ Nota de tradução: a fim de que o leitor possa situar o ciclo 3, apresenta-se, no anexo I, a distribuição em ciclos tanto das chamadas escolas maternas quanto das escolas elementares na França.

uma turma de ciclo 3. A abordagem do romance *L'enfant océan*, de Jean-Claude Mourlevat (1999), foi o espaço para ultrapassar o paradoxo de um estatuto literário, creditado pela norma, para interrogar, em uma perspectiva didática, as representações da língua, de suas normas e variações.

QUE REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA TRANSMITIR?

As pesquisas relativas a uma didática da variação não dão conta dos objetos específicos de uma didática da escritura, mas parecem-me suscetíveis de informar esse domínio, no sentido de focalizarem um questionamento global da língua e de sua transmissão. Elas ressoam, por essa razão, junto às reflexões atuais sobre a leitura e a escritura, que privilegiam, das “abordagens centradas nos métodos, (...) uma problemática mais ampla do domínio da língua através do acesso à cultura da escrita” (Barré de Miniac, 1996, p. 12). Que competência lingüística desenvolver? Que língua ensinar? Que representação de língua transmitir?

É o ensino/aprendizagem da língua comum que determina as exigências sociais e políticas relativas ao desenvolvimento escolar da competência lingüística. Essas exigências presidem o esforço corretivo dos professores e os objetivos de aprendizagem estabelecidos em termos de “domínio” da língua, de “riqueza” e de “qualidade”, que só são definidos por arquétipos normativos: escrever bem, ler bem, exprimir-se corretamente. Esses objetivos traduzem como a procura de uma “langue introuvable” (Gadet, Pêcheux, 1981) – a norma – rege a apreensão do “comum” da língua, a construção de sua unidade, e conduz, em uma perspectiva dicotômica, a compreender a variação como desvio, a rejeitá-la como erro e, sobretudo, a ignorá-la, por uma redução dos possíveis da língua e sobretudo por um apagamento das práticas ordinárias e singulares. A escrita, legitimada e valorizada pela instituição, pretende manifestar o ponto de referência virtual em torno do qual se homogeneiza uma língua padrão, e torna-se o lugar pervertido de uma cristalização das representações de uma língua imóvel e inacessível. É especialmente a consideração das práticas extra-escolares da escrita, vividas em oposição às práticas escolares, que deixa ver em filigrana que as exigências normativas reforçam as representações inibitivas e alienantes, pelo fato de o discurso escolar excluir o indivíduo de sua língua, anulando o fator identitário em jogo, para impor uma forma dita “comum”, que, em definitivo, só pertence à escola. Se a representação uniformizante da língua se inscreve, à imagem de Babel, em uma dimensão social e mítica, a escola deve colocar em questão seus objetivos. Trata-se de chegar à perfeita reprodução, pela criança, de um modelo de “qualidade”, em termos da escritura, ou, em termos da leitura, a uma recepção única do sentido dos textos lidos? Em que a unicidade de uma competência lingüística

normativa e escolar pode ser constitutiva de um “domínio” e de uma “riqueza” da língua, se uma pedagogia como essa suscita uma relação conflituosa, com a escrita particularmente? Por outro lado, se a língua estivesse imobilizada nessa unicidade, a criação verbal não existiria, a língua não viveria?

Conceber a língua como fato social favorece a consideração fundamental da atividade do sujeito em sua língua e faz aparecer, sob um ângulo novo, a variação. Se a língua é encontrada em uma dialética identitária do indivíduo com o outro, o heterogêneo se afirma, em uma perspectiva social e simbólica, como movimento motor da língua. Daí, passar de uma política hegemônica da língua, fundada em uma visão hierarquizada por uma pedagogia da unicidade, à promoção da dinâmica do sujeito com sua língua, da restrição de sua unidade aos possíveis de seu todo, constitui, sem dúvida, a condição mesma da construção da língua em sua unidade.

Esse mecanismo funda uma didática da variação² e une-se às preocupações de uma didática da escrita, que procura reconhecer o aluno como ator, levar em conta suas estratégias, suas práticas, seus discursos, suas representações, para compreender seus mecanismos de apropriação, para investir de sentido a aprendizagem escolar da língua e reabilitar a relação identitária do sujeito com a escrita. É possível “privilegiar os modelos de ruptura sobre os modelos do senso comum” (Grossman, 1996, p. 75), geradores de insegurança lingüística, para ultrapassar uma hierarquização da língua e uma apreensão dicotômica das práticas escolares e extra-escolares? Pode-se promover uma perspectiva dialética do sujeito com a língua e com o outro como fundamento de uma didática que visa fazer construir o caráter motor da variação e, além disso, suscitar uma atitude desperta, geradora de ação e de criação verbais?

L'ENFANT OCÉAN, DE J. C. MOURLEVAT: DA REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DA VARIAÇÃO À SUA CONSTRUÇÃO DIDÁTICA

Com o objetivo de nutrir de uma ressonância concreta esse questionamento relativo às representações da variação, foi realizada uma série de experimentações em uma turma de ciclo 3, em colaboração com seu professor. Um levantamento realizado a partir de um questionário desencadeou nosso trabalho, traduzindo as representações das crianças da turma e dos adultos com os quais convivem, com relação à língua, tanto no que se refere à norma quanto no que diz respeito à variação como desvio. Os discursos resultantes desse levantamento constituíram-se, então, como base para as aulas de debate, visando a uma comparação evolutiva das representações de língua, a fim de construir um conceito de variação que problema-

² Ver, a esse respeito, C. Vargas (Dir.), 1988.

tizasse o caráter motor da heterogeneidade da língua. O estudo do romance *L'enfant océan*, de Jean-Claude Mourlevat,³ pareceu poder se inscrever no quadro dessa abordagem, interrogando de maneira específica a representação literária do movimento da língua.

Um texto literário para uma didática da variação?

Por que pareceu-nos interessante, com o professor, escolher como suporte um texto literário (que se inscreve pelo menos no campo da literatura para jovens), já que esse tipo de escrita é tradicionalmente valorizado como representando a norma? Se a escrita chamada “literária” ressoa, de sua produção à sua recepção, como resultado do caráter secreto e esotérico que lhe é atribuído, nossa abordagem não tinha razão nenhuma de excluí-la, no sentido de que o texto guarda uma criação, de um indivíduo em tensão com outro, em um jogo que vai das restrições da escrita às liberdades oferecidas ao escritor e ao leitor. A literatura nos interessa como prática inventiva que coloca em cena a língua em suas dimensões social e simbólica e espera, assim concebida, tornar-se mediadora na dialética da criança com a língua.

Aliás, a problemática da escritura de Jean-Claude Mourlevat junta-se à nossa ótica didática, girando em torno das questões da heterogeneidade, devido à construção singular da intriga, que só existe através de uma operação de *mise en abyme*⁴ do relato. A epopéia dos sete filhos Doutréleau que fogem de seus pais se tece através do encadeamento dos relatos sucessivos dessas crianças e dos personagens que as procuram ou as encontram. A estética do texto finaliza-se em uma ilusão romanesca que repousa sobre a oralidade do discurso e a individualidade ficcional. Ora, os personagens só se constituem como sujeitos através de seus discursos e só existem enquanto tais no confronto social e simbólico dos relatos e das representações. O microcosmo social através do qual se estabelece a intriga, em um confronto de pontos de vista, além do mais, abre-se ao leitor por procedimentos de endereçamento explícito, convidando-o a inscrever nesse espaço suas próprias ficções. Do núcleo da intriga ao jogo da ficção instaurado entre texto e leitor, o romance homenageia a função simbólica da língua, concebida como vetor de representações que se confrontam em uma dimensão social.

Recorro aqui voluntariamente à polissemia do termo *representação* porque, embora essa escolha possa trazer alguma confusão à análise, é dessa polissemia que

³ Alguns excertos do romance vêm em anexo.

⁴ Nota de tradução: a expressão *mise en abyme*, a qual os estudiosos da literatura no Brasil não traduzem, procura recobrir, nos estudos literários, os mecanismos através dos quais o autor introduz, em seu texto, outros textos, em outras palavras, o fenômeno através do qual refletem-se, num texto, inúmeros outros, numa realidade, múltiplas realidades, numa espécie de espelhamento labiríntico. Optou-se, nesta tradução, por manter a expressão em sua língua original.

se pode extrair, a meu ver, tanto os procedimentos da escritura de Jean-Claude Mourlevat quanto o interesse didático que pode representar o estudo de sua obra. A exploração pedagógica do romance em sala de aula pressupõe a hipótese de que os fundamentos de uma didática da língua devem ser procurados nas representações do locutor, de tal forma que os aprendizes construam sistemas de representação mais e mais abertos, que considerem o caráter motor da heterogeneidade, através das atividades de leitura e de escritura elaboradas a partir de um texto romanesco, que constitui, ele próprio, uma representação – no sentido de uma interpretação – de um universo simbólico – universo de representação – que só tem sentido na relação social, no confronto dos discursos dos personagens e, além disso, para autor e leitor.

Exploração pedagógica do romance em sala

Se o estudo desse romance em sala não pôde ser levado a seu termo, o trabalho efetuado sobre os onze primeiros relatos coloca em evidência as orientações pelas quais caminhou-se da descoberta do texto à descoberta da língua em seu movimento. A abordagem pedagógica da qual vou dar conta, aval de uma exploração do texto pelas crianças, foi estabelecida, de início, em torno das marcas da variação lingüística impressas nos relatos. Jean-Claude Mourlevat introduz, nos relatos de seus personagens, formas marcadas e expressões idiomáticas e torna manifesta a heterogeneidade dos usos da língua, mas a “forma de falar” do personagem é indissociável de sua constituição como personagem, da construção de seu ponto de vista através de seu relato e do conjunto de relatos e pontos de vista. Trata-se, então, de examinar a forma como o autor coloca em cena a heterogeneidade das representações, no confronto dos pontos de vista do qual nasce a intriga, o romance e sua interpretação pelo leitor. A problemática do ponto de vista dá, finalmente, matéria a apreender um heterogêneo motor da intriga, do jogo da ficção, da língua como universo simbólico que só ganha sentido na relação social.

A representação da variação

A problemática da representação do movimento da língua, mecanismo de uma didática da variação, encontra uma manifestação literária no texto *L'enfant océan*, que se caracteriza por uma estilização de um discurso oral expressivo, em um jogo de efeitos visíveis e legíveis de uma oralidade caricatural, pois é função da escrita. Daí, face à apreensão de uma forma marcada como desvio, trata-se de observar, em sala de aula, como esse desvio corresponde precisamente a uma construção estética do texto e a sua expressividade.

De início, o trabalho em sala de aula consistiu em interrogar as formas marcadas da variação em relação à representação de uma homogeneidade da língua.

O estudo do relato de Marthe Doutreleau,⁵ que corresponde ao relato mais marcado, no que diz respeito ao plano dos valores sociolingüísticos que veicula, também despertou reações da parte das crianças, tais como “ela fala mal” (Kaïs), “é grosseiro” (Jaoued). O professor interroga essas observações epilingüísticas: “você diz isso porque isso te soa verdadeiramente mal ou porque você está na escola?”. As noções de “grosseiro” e de “correto” e “incorreto” são questionadas e colocadas em causa também a partir do relato de Fabien Doutreleau,⁶ que leva a uma pesquisa sobre as “palavras ou expressões que não parecem corretas ou expressas em bom francês”. Certos elementos do vocabulário, expressões ricas em imagens, formas sintáticas agramaticais e a representação parcial da negação são, também, citados, para responder à proposta de discussão, e dão lugar a um esforço de correção e de aperfeiçoamento das formas retidas. A partir de então inicia-se uma reflexão visando definir o que é verdadeiramente “incorreto” e distingui-lo “das maneiras de dizer as coisas” que as crianças representam como sendo diferentes, devido a seu caráter idiomático ou não habitual a seu modo de ver.

No mesmo sentido, um trabalho de escritura, consistindo em imaginar o relato de Rémy Doutreleau a partir dos elementos fornecidos pelos relatos precedentes, traz à tona a questão da forma de língua a empregar: “Rémy é grosseiro ou não?”, perguntam alguns alunos. O professor responde que Rémy se exprime de forma parecida a seu irmão Fabien, cujo relato foi estudado. Claire acrescenta que “Fabien usa muitas expressões” e o professor conclui afirmando que “sim, mas ele não era grosseiro”. Esse esforço em colocar em causa as representações estereotipadas de formas marcadas da variação permite observá-las como objeto de estudo e de reflexão sob uma perspectiva propriamente lingüística.

A problemática social da variação como desvio de uma língua homogênea é ultrapassada em proveito de uma abordagem da variação que afirma seu caráter central e motor na língua. Uma proposta de reescritura de elementos lexicais e sintáticos extraídos do relato de Fabien Doutreleau como não parecendo “corretos” ou em “bom francês” leva a uma reflexão mais ampla: “pode-se dizer que tudo o que é proposto se encontra em um francês mais apropriado que a expressão identificada?”. A noção de “melhor” é questionada como representação arquetípica comum, distinguem-se noções de “grosseiro” e de “correto”, confrontam-se ao caráter motor e expressivo as possibilidades encontradas e chega-se a uma reflexão sobre a língua.

O trabalho sobre o modo de falar de Marthe Doutreleau foi orientado, com esse objetivo, por uma proposta solicitando às crianças que submetessem dois parágrafos do relato, e não somente certas formas marcadas e isoladas, a um esforço de re-

⁵ Conferir anexo II.

⁶ Conferir anexo II.

escritura, visando à correção da linguagem do personagem. Se esse tipo de atividade remete aos exercícios de reescritura em linguagem correta propostos nos manuais escolares para assentar a noção de registros, a dificuldade da transformação foi, nesse caso, o aspecto essencial da construção didática. Como se manter fiel ao sentido do que diz Marthe Doutreleau, com um francês “mais apropriado”? Como “traduzir”: “a natureza nos deixou com cara de trouxas”, “ele lascou-lhe uma porrada no nariz”, “Doutreleau, quando tem muita gente, ele escapa e me deixa sozinha para fazer a madame”? Uma leitura confrontando os parágrafos originais e as correções dos alunos suscitou um questionamento coletivo sobre a pesquisa vocabular, de registro lingüístico e textual que fez aparecer uma problemática central da variação: Marthe Doutreleau disse, em suas duas versões, “a mesma coisa”? Vê-se, através desses textos, o personagem da mesma forma? Se a estética de seu relato repousa sobre a colocação em cena de sua ira, de que maneira, em que versão percebe-se melhor a ira dessa mãe seca e autoritária que confere uma credibilidade realista ao motivo literário da fuga das crianças? O confronto dos excertos do relato aos textos corrigidos conduz, então, Kaïs a observar: “isso muda a história, [Marthe Doutreleau] seria menos severa, isso caberia menos”.

A variação torna-se, então, o objeto de uma reflexão sobre a construção expressiva do texto. Se as representações arquetípicas que estigmatizam a variação tomam forma em uma cristalização de vetores de diferenciação lingüística e social, colocá-las em causa favorece precisamente uma ruptura do arquétipo em proveito de uma reflexão mais sutil. A noção de “incorreto” é conservada no que toca à agramaticalidade, a noção de “grosseiro” é relativizada em face da noção de “correto”, esta última é distinguida da noção de “melhor”, o que conduz a um questionamento do caráter motor da heterogeneidade.

Nessa ótica é que foi proposto um trabalho de reescritura orientado pelo enunciado: “relate um momento de sua vida à maneira de Fabien Doutreleau: bom, eu retomo essa famosa noite...”. O professor relembra, nesse momento, que o estudo do texto mostrou que o relato apresentava imagens, estruturas e vocabulário originais. Esse trabalho deu lugar a produções ricas de imagens e de sentido, marcadas por seu caráter íntimo e vívido, como se essa restrição do jogo sobre as possibilidades agisse como fator de motivação e de inspiração. A procura de sentido e a pesquisa expressiva não constituem propriamente os motivos da atividade de escritura?

Problemática do ponto de vista

Se a escritura da variação languageira em *L'enfant océan* coloca em cena a oralidade dos relatos e a figuração dos personagens como locutores, sua identidade ficcional se constrói através de seu ponto de vista, que só ganha sentido no confronto social tecido pelo conjunto de relatos. A intriga é dada à leitura como imagem do jo-

go da ficção, convidando o leitor a entrar nessa dialética do confronto. Daí, aos aspectos propriamente formais e técnicos dos marcadores de enunciação, vem acrescentar-se a consideração do ponto de vista como lugar lingüístico e didático em que se pode interrogar a heterogeneidade constitutiva dos discursos, a essência social e simbólica da língua.

Trabalho sobre a narrativa do romance

A abordagem de *L'enfant océan* foi inaugurada por duas seqüências de curta duração, visando colocar em foco a estrutura narrativa e a construção romanesca. As crianças observam, em um primeiro momento, por quem são escritos os três primeiros capítulos e reagem, construindo uma discussão visando estabelecer correlações entre os narradores, os relatos e as situações evocadas. Os relatos dizem as mesmas coisas? Se fosse esse o caso, isso seria interessante?, sugere o professor. O debate se prolonga em um segundo momento: as crianças assinalam que os personagens contam cada um uma parte da história. Os personagens contam, então, alguma coisa diferente? A que remete essa idéia de “pedaço da história”? O encadeamento de pontos de vista é colocado em relevo: o relato dos personagens manifesta seu ponto de vista, a mesma coisa é, por vezes, evocada de forma diferente, ou da mesma forma. Trata-se, então, para as crianças, de observar, no texto, o processo de focalização interna, que é colocado em ação no trabalho de escritura, que consiste em contar um momento de sua vida à maneira de Fabien Doutreleau. À proposta de escritura do “eu” se acrescenta a sugestão de avaliar como a situação evocada poderia dar lugar a um texto produzido por um outro olhar sobre a mesma situação. A restituição oral das produções pessoais conduz a turma a imaginar que, a partir do relato de Léo, que retrata uma aventura perigosa no mar, poderia se construir o relato de sua mãe, sentada na praia no momento do acontecimento.

Esse jogo sobre o problema do foco e sobre a multiplicidade de olhares fundadora das possibilidades do sentido se concretiza também em uma atividade de desenho, estabelecida a partir do relato do chofer Daniel Sanz.⁷ Com efeito, o desenho é, freqüentemente, utilizado pelo professor como suporte paralelo à atividade de leitura, situando-se, nesse caso, no esforço, por parte do leitor, de construir, a partir dos elementos fornecidos no texto, a representação de pontos de vista diferentes sobre a situação evocada. Trata-se de desenhar, de início, o que vê o chofer de sua cabine percebendo os irmãos Doutreleau na rua, para, em seguida, inferir em imagem o que seria visto da frente do caminhão, uma vez que o chofer fez os irmãos subirem em sua cabine. Essa atividade esclarece o trabalho sobre a estrutura da narrativa questio-

⁷ Conferir anexo II.

nando a heterogeneidade fundamental das representações, constitutiva da língua e fundadora do universo simbólico.

A escritura do ponto de vista

O trabalho sobre a estrutura da narrativa é estreitamente ligado, em sala, a práticas de escritura centradas no problema do ponto de vista. Uma primeira atividade coloca em jogo os aspectos formais dos marcadores de enunciação. Trata-se de resumir os textos de Agathe Merle e de Victor Doutreleau. O primeiro problema é escolher fazer um só resumo dos dois relatos ou dois resumos correspondendo aos dois relatos. O segundo problema, ligado a esse primeiro, é determinar que ponto de vista assumir. Eu observo, também, que algumas crianças retomam o foco interno constitutivo dos relatos a resumir e que outros utilizam a terceira pessoa traduzindo, no resumo, a exterioridade do seu ponto de vista, mas só Omar interroga explicitamente o caráter problemático dessa escolha: “devemos dizer eles ou nós?”. É, talvez, a exterioridade do olhar dessa criança, que aprende o francês como segunda língua, que a conduziu a questionar, no resumo, essa problemática lingüística do ponto de vista, que foi resolvida diferentemente segundo as expectativas institucionais, disciplinares e pessoais.

Essa reflexão sobre a construção do ponto de vista leva a que se coloquem no lugar do escritor para observar a problemática da escritura romanesca. Assim, em seguida ao relato do chofer, aparece o relato de Rémy Doutreleau, que o professor propõe às crianças que imaginem sem ter lido. A produção desse texto deve se fundamentar em elementos significantes do relato do chofer, que se inicia por seu encontro com os irmãos e continua por sua decisão de ir até a delegacia. Ele não desliga o motor de seu caminhão para não acordar os irmãos, mas, quando ele volta com um policial, eles tinham desaparecido. A proposta de escritura induz, então, a que se evoque, através do olhar de Rémy, o que se passou nesse espaço de tempo.

A construção imaginária da situação deve se nutrir por um esforço de focalização interna na escritura, restringido por formas lingüísticas; ao que remete “os dois irmãos acordam”, perguntei-me, frente ao texto de uma criança; ela estima que esse ponto de vista se refere a Rémy e a Fabien? Retomamos, então, a proposta, para concluir que, se é necessário se colocar no lugar de Rémy no texto, a formulação do texto deve permitir compreendê-lo para construir a coerência de seu relato.

Dito de outra forma, a elaboração desse relato se fundamenta na leitura dos relatos precedentes e deve permitir sua inscrição no conjunto que constitui o romance. Além dos problemas técnicos, de ordem formal, a escritura do ponto de vista questiona a língua como construção simbólica da subjetividade em uma dimensão social. As tentativas de esquivar-se de algumas crianças manifestam-se, então, por um desejo de copiar ou resumir a passagem do romance que, conforme solicitado,

deveriam ter imaginado. O objeto do trabalho sobre o ponto de vista e sobre as marcas enunciativas que o exprimem encontra seu sentido na afirmação de um movimento heterogêneo do confronto social que o romance coloca em cena.

O confronto de representações

A reflexão sobre o ponto de vista e a heterogeneidade fundamental das representações encontra um novo suporte no relato da padeira,⁸ lugar de evocação do confronto dos pontos de vista que se tece no microcosmo social da padaria. “O negócio Doutreleau” chega, assim, à padeira pelo que diz o “jornalista” às observações de seus clientes: “na padaria, eu estou bem colocada para escutar e posso dizer que eu verdadeiramente escutei tudo”. O confronto de pontos de vista contraditórios e sensacionalistas sobre a questão leva à consideração das situações evocadas como realidades subjetivas construídas pela fala: “enfim, bom, o que eles contam nos jornais e a verdade...”, “contam-se muitas bobagens”, “ele tinha seis anos, ele tinha doze anos, ele tinha três anos...”, “eu passo por essa e por melhores”. O professor propõe às crianças reagir a esse confronto colocando a questão da veracidade e das palavras a partir de sua representação na qualidade de leitores: “a propósito de Yann, quem tem razão? Os clientes? A padeira? Por quê?”. A relação entre o que se passa, o que é percebido, o que é dito faz surgir a língua como universo simbólico que traduz a não adequação das palavras às coisas, a construção subjetiva e social do sentido, a heterogeneidade fundamental das representações.

O confronto dos pontos de vista que teatraliza o relato da padeira tece uma *mise en abyme* em relação à comunidade social. O microcosmo da padeira age, assim, como *mise en abyme* da intriga, que nasce, ela mesma, desse confronto social, assim como o jogo da ficção que se estabelece do texto ao leitor. O professor introduz essa reflexão sobre o universo simbólico evocado, por exemplos concretos: de que modo a sala constitui ela mesma um lugar de confrontos de representações que problematiza a língua?

Do texto ao universo simbólico

Se a heterogeneidade da língua só é, de início, apreendida em uma perspectiva dicotômica como desvio em relação a uma língua corrente, essa concepção evolui através das aulas em direção ao reconhecimento do caráter motor de um heterogêneo fundador das representações, do sentido, da língua. A construção didática da noção de variação é, então, engajada a partir da representação da comunidade social e do universo simbólico no romance.

⁸ Conferir anexo II.

A problemática do sentido vai envolver o processo de representação que se joga do texto ao leitor. Um primeiro trabalho sobre a frase, no relato de Nathalie Josse, convida as crianças a deslocar ou suprimir elementos lexicais para interrogar, na escritura, os possíveis da língua como possíveis do sentido. Paralelamente, a leitura do romance vê-se orientada por certas atividades específicas, visando uma pesquisa das palavras portadoras do poder de evocação, que tecem no texto os campos semânticos que o leitor reconstrói. O relato inicial dá lugar à identificação dos elementos significantes quanto ao retrato de Yann, que são, então, retomados, em uma atividade de desenho, fazendo aparecer representações singulares. O relato de Victor torna-se, assim, o suporte dessa reflexão, que ultrapassa um questionamento de grau de compreensão do texto pelas crianças em proveito do foco no próprio processo de compreensão. A leitura se encontra correlacionada a uma proposta de restituição do sentido: “quem é Victor?”, mas também a uma análise das “frases que permitem verificar isso”. Na mesma ótica, uma observação da primeira e da quarta capa torna-se suporte de reflexão sobre “tudo o que se sabe sobre o personagem e a história”, a partir dos elementos indiciais que oferecem essas duas páginas.

O professor trabalha, então, esse confronto entre leitura do texto e leitura do sentido. Ele pergunta, por essa razão, às crianças, o que evoca, para elas, a primeira frase do romance: “Eu sou uma das últimas pessoas que viram Yann Doutreleau vivo”. Para as crianças, isso significa que a história relatada é verdadeira. O professor assinala que essa frase deixar entender, também, que Yann está morto. O problema da “veracidade” da história, em uma dialética do real à sua representação simbólica, afirma-se como objeto maior do universo das crianças. Assim, no relato inicial, em face da referência alusiva a uma placa indicando “Lar de Perrault”, em frente à casa dos Doutreleau, as crianças interpretam que a casa dos Doutreleau seria a casa de Charles Perrault e teria, portanto, autenticamente existido. A função analógica da metáfora intertextual é percebida pelas crianças, enquanto sua função simbólica suscita o prazer da leitura, despertando a procura do sentido. Estabelece-se, em sala, uma discussão sobre a “veracidade” da história e do livro, coordenada à aula em que se trabalha o relato da padeira, questionando-se, paralelamente, a subjetividade do ponto de vista.

Além disso, para aprofundar esse questionamento do universo simbólico, o professor coloca em perspectiva diferentes textos que ele lê para as crianças. Esses textos apresentam um motivo similar quanto à figura do Pequeno Polegar e sua confrontação permite problematizar a função simbólica na língua, deixando ver o processo pelo qual os autores transformam uma forma pré-existente, apropriando-se dela.

CONCLUSÃO

A construção didática da variação, no sentido da qual se orientam as aulas de exploração de *L'enfant océan*, baseia-se em uma concepção do romance que recusa ver sua literaridade reduzida a uma prática monolítica, em proveito de uma afirmação do caráter motor do heterogêneo.

As representações da variação como desvio, que emergem no discurso das crianças frente à escritura específica desse romance, constituíram o ponto de partida de uma abordagem visando colocar em evidência que a representação de uma língua homogênea, que determina a apreensão dos desvios, age como restrição em uma escritura que procura expressividade. As representações arquetípicas são, assim, explicitadas, objetivadas e relativizadas em proveito de um questionamento da escritura como jogo simbólico sobre a variação de formas, tensionado por restrições que contêm também um espaço infinito de liberdades. Ora, a forma não pode ser observada independentemente do conteúdo dos discursos e a reflexão sobre a variação lingüística conduz, então, a que se interrogue a heterogeneidade dos discursos e, em particular, a questão do ponto de vista, central na escritura do romance estudado e na literatura em geral. Se a problemática do ponto de vista favorece que se levem em conta aspectos técnicos da enunciação, *L'enfant océan* torna também transparentes os processos pelos quais o ponto de vista e a subjetividade se constituem no confronto social e simbólico: a escritura romanesca coloca em cena o confronto social e simbólico através do qual se constrói.

A literatura aparece como lugar didático em que se pode interrogar a heterogeneidade fundamental das representações, em um movimento de confrontação – das restrições da unidade da língua aos possíveis de seu todo; do indivíduo, de uma tensão à outra –, fundador de um questionamento da língua em sua globalidade. A *mise en abyme* desse confronto em *L'enfant océan* adere a uma imagem de um espaço-sala de aula que reabilitaria a relação identitária do locutor com sua língua e seria o lugar social dessa pluralidade de representações, motor das trocas, fator do despertar da consciência, fértil de questões e de sentido sobre a língua.

RÉSUMÉ

Cet article rend compte de l'exploitation pédagogique d'un roman dans une classe de cycle trois, visant à questionner les représentations de la langue, de ses normes à ses variations. L'enjeu se situe dans la double nécessité de fonder la réflexion didactique sur le rapport identitaire du locuteur à sa langue, et de rompre avec une vision de l'écrit comme lieu d'une langue figée dans son unicité. Au fil des séances, les enfants n'appréhendent plus la variation comme écart mais perçoivent la langue représentée dans toute son hétérogénéité. L'article défend l'idée que cette évolution des représentations est un élément moteur pour l'apprentissage.

Mots-clés: Lecture; Écriture; Littérature de jeunesse; Représentations de la langue; Variation linguistique.

Referências bibliográficas

BARRÉ DE MINIAC C. (Dir.). **Vers une didactique de l'écriture: pour une approche pluridisciplinaire.** Paris/Bruxelles: I.N.R.P./De Boeck, 1996.

GADET, F.; PECHEUX, M. **La langue introuvable.** Paris: Maspero, 1981.

GROSSMANN, F. La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire. **Repères**, Paris: I.N.R.P., n. 14, p. 57-82, 1996.

MOURLEVAT, J. C. **L'enfant océan.** Paris: Pocket Jeunesse, 1999.

VARGAS, C. Éléments pour une didactique de la variation langagère. **Repères**, Paris: I.N.R.P., p. 76, 1988.

ANEXOS

I – Quadro relativo às Écoles maternelles e Écoles Élémentaires francesas¹

Écoles maternelles	Cycles des apprentissages premiers – CYCLE 1	Petite section Moyenne section
Écoles élémentaires	Cycle des apprentissages fondamentaux – CYCLE 2	Grande section Cours préparatoire Cours élémentaire 1
	Cycles des approfondissements – CYCLE 3	Cours élémentaire 2 Cours Moyen 1 Cours Moyen 2

II – Excertos do romance *L'enfant océan*, de J. C. Mourlevat

Excerto do *Relato de Marthe Doutreleau, quarenta anos, mãe de Yann*

“[...] Doutreleau, ça y a pas plus. Il a piqué un coup de sang. Il lui en a descendu une bonne en travers du nez. Que ça a saigné, même. Il a la main trop lourde, Doutreleau, je lui ai dit cent fois. Un jour y va m’en assommer un pour de bon et qui sait qui va expliquer à la police? Sûrement pas lui, y se planquera comme y s’est planqué quand la fille est venue. Il est pas causant, Doutreleau, quand y’a du monde y déguerpit et y me laisse toute seule pour faire la dame. [...]”

Mais n’empêche qu’il a plus bronché par la suite, le Yann, il a marché droit. Quand on y demandait quèque chose, y s’exécutait, et plutôt deux fois qu’une. Sauf qui s’est mis à nous regarder avec cet air que j’aime pas. C’est qui vous ferait baisser les yeux, le petit serpent. Y faut lever la main pour qu’y cède. Devant ses parents! Ça se prend pour quoi?”

Excerto do *Relato de Fabien Doutreleau, catorze anos, irmão de Yann*

“[...] Bon j’en reviens à cette fameuse nuit. Au bout de cinq minutes pas plus, je m’étais presque rendormi, voilà mon Yann qui revient et qui me tire la manche du pull-over (on dort avec parce qu’il fait pas chaud). J’ouvre les yeux et je le trouve piqué là, juste devant mon nez. C’est la première fois que je le voyais paniqué comme ça. Alors, comme il est plutôt calme d’habitude, j’ai su tout de suite que c’était grave. Son visage s’est mis en mouvement, et ses petites mains, dans la lueur de la bougie. Et plus il me parlait, plus c’est moi qui l’avais, la panique.

— *Il faut partir, Fabien* – qu’il me dit – *tous! Vite! Avant le matin!*

J’allais demander pourquoi mais j’ai eu peur de poser la question. Enfin, peur d’entendre la réponse plutôt. Terriblement peur. Et puis je crois que je savais déjà. [...]”

¹ Nota de tradução: O quadro foi baseado na obra *Le système éducatif français*, de Jean-Louis Auduc e Jacqueline Bayard-Pierlot, publicado por CNDP & CRDP, 2001.

Excerto do *Relato de Daniel Sanz, quarenta e oito anos, caminhoneiro*

“[...] Un peu avant Périgueux, il y a un patelin avec le gendarmerie juste au bord de la nationale. On peut pas la rater. Je me gare sur le parking pas loin, j’arrête pas le moteur, je descends sans claquer la portière. Je jette un dernier coup d’œil aux gosses et je marche jusqu’au bâtiment. Je vous jure qu’ils dormaient tous comme des souches quand je les ai laissés, ou alors c’était drôlement bien imité, bouche ouverte et compagnie. Bref, j’arrive à la porte de la gendarmerie. Je sonne une fois, deux fois. [...] [*Le gendarme*] finit par se pointer et on s’avance tous les deux vers le camion.

Bon, le suspense est pas bien grand, hein? Facile à deviner. Quand j’ai ouvert ma portière pour montrer ma capture au gendarme, j’ai eu l’air finaud: il y avait plus personne à bord. Plus personne, je vous dis. Envolés. Tous! Fftt! [...]”

Excerto do *Relato de Rémy Doutreleau, catorze anos, irmão de Yann*

“On a quittés nos habits mouillés et on s’est entortillés dans les couvertures. Yann s’est blotti entre Fabien et moi, il a fermé les yeux mais je le connais bien et j’ai su qu’il ne dormait pas. Les petits se sont entassés dans la couchette derrière nous. Le chauffeur a posé quelques questions au début: où on allait, d’où on venait, tout ça. J’ai montré devant dans la vague. Il a eu l’air de s’en contenter. En tout cas il a plus rien demandé. [...]”

— *on descend tous! Vite! Vite!*

Yann nous secouait de toutes ses forces, nous tapait de ses petites mains et il rassemblait nos habits. Le camion était à l’arrêt mais le moteur tournait. J’ai vu le chauffeur qui marchait vers un bâtiment: Gendarmerie. En moins d’une minute on était tous dehors, à moitié nus, nos chaussures serrées contre le ventre. On a cavale vers le fossé et on l’a franchi comme on a pu. [...]”

Excerto do *Relato de Michèle Moulin, quarenta e dois anos, padeira*

“[...] Quand la semaine suivante le premier article sur l’affaire Doutreleau est paru dans le journal, j’ai vite fait le rapprochement. Je pense que ce sont les aînés que j’ai vus. Je dis cela à cause de leur douceur. En fait les deux moyens étaient assez violents, paraît-il, des vrais furies même. Le journaliste disait que pour les maîtriser il avait fallu plusieurs hommes et qu’un des gendarmes avait eu un doigt retourné. Enfin bon, ce qu’ils racontent dans les journaux et la vérité... [...]”

A propos de Yann, le dernier, je préfère me taire. On a raconté assez de sottises. A croire que les gens n’ont pas eu leur compte d’histoires quand ils étaient enfants, et qu’ils essaient de se rattraper plus tard. A la boulangerie je suis bien placée pour entendre, et je peux dire que j’ai vraiment tout entendu:

— Si si, madame Moulin, le gosse était un surdoué, il était capable de battre un ordinateur aux échecs...

— On n’ose pas le dire, madame Moulin, mais le gosse était un demeuré, ses frères en avaient honte, voilà pourquoi il le cachaient dans un sac...

— Au fait, il paraît que le gosse voyait la nuit comme les chats, vous saviez ça? [...]”

— Il avait six ans, il avait douze ans, il avait trois ans...

J’en passe et des meilleures. J’ai laissé dire. Pour moi, la seule vérité est que ce «gosse», comme ils disent, était un gosse justement. [...]”