

# QUESTÕES DE IDENTIDADE, TRADUÇÃO, LÍNGUAS E CULTURAS EM CONTATO

Letícia Fonseca Richthofen de Freitas  
Isabella Mozzillo  
Luciana Wrege Rassier



**QUESTÕES DE IDENTIDADE, TRADUÇÃO,  
LÍNGUAS E CULTURAS EM CONTATO**

## **UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**

### **Chanceler**

D. Jacinto Bergmann

### **Reitor**

José Carlos Bachettini Júnior

### **Pró-Reitora Acadêmica**

Patricia Haertel Giusti

### **Pró-Reitor Administrativo**

Eduardo Luis Insaurriaga dos Santos

## **EDUCAT - EDITORA DA UCPel**

### **Editora Executiva**

Ana Gertrudes Gonçalves Cardoso

## **CONSELHO EDITORIAL**

Osmar Miguel Schaefer – Presidente

Antonio Reges Brasil – UCPel

Cezar Augusto Burket Bastos – FURG

Christiane Saraiva Ogradowski – FURG

Eduardo Antonio Cesar da Costa – UCPel

Erico João Hammes – PUC/RS

Fábio Souza da Cruz – UFPel

Hiram Lorangeira de Almeida Júnior – UCPel

Luiz Antônio Bogo Chies – UCPel

Manoel Luis Cardoso Vasconcellos – UFPel

Vilson José Leffa – UCPel

## **EDUCAT**

Editora da Universidade Católica de Pelotas

Rua Félix da Cunha, 412

Fone (53)2128.8297 – FAX (53)2128.8229 - Pelotas - RS - Brasil

**Letícia Fonseca Richthofen de Freitas  
Isabella Mozzillo  
Luciana Wrege Rassier**

Organizadoras

**QUESTÕES DE IDENTIDADE, TRADUÇÃO,  
LÍNGUAS E CULTURAS EM CONTATO**



Editora da Universidade Católica de Pelotas

2016

© 2016 Letícia Fonseca Richthofen de Freitas  
Isabella Mozzillo  
Luciana Wrege Rassier  
Direitos desta edição reservados à  
Editora da Universidade Católica de Pelotas  
Rua Félix da Cunha, 412  
Fone (53)2128.8297 - Fax (53)2128.8229  
Pelotas - RS - Brasil

Editora filiada



*A revisão textual e de conteúdo é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e do(s) organizador(es).*

**PROJETO EDITORIAL**  
EDUCAT

**EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E CAPA**

Ana Gertrudes G. Cardoso

Arte: Selected by freepik

---

Q5 Questões de identidade, tradução, línguas e culturas em contato (livro eletrônico) / (organizado por) Letícia Fonseca Richthofen de Freitas; Isabella Mozzillo; Luciana Wrege Rassier. Pelotas: EDUCAT, 2016.

176 p. - ePUB

ISBN 978-85-7590-179-3

1.interculturalidade. 2. leitura – linguística aplicada. 3.bilinguismo.  
4.complexidade identitária. I. Freitas, Letícia Fonseca Richthofen de, org. II. Mozzillo, Isabella, org. III. Rassier, Luciana Wrege.

CDD 401

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chim  
CRB 10/1233

## Sumário

Introdução .....	7
<i>Hilário I. Bohn</i>	
Traduire Michel-Ange .....	14
<i>Franc Ducros</i>	
Le théâtre entre langues et cultures: vers une intersubjectivité transculturelle .....	27
<i>Gisèle Pierra</i>	
Identidades de leitor na contemporaneidade: Umberto Eco e <i>O cemitério de Praga</i> . .....	41
<i>Edgar Roberto Kirchof</i>	
Representações em movimento: a literatura de viagem e o cruzamento de fronteiras entre Brasil e Canadá.....	57
<i>Magali Sperling Beck</i>	
<i>Pathé-Baby</i> , o país do Carnaval nostalgias italianas de Alcântara Machado .....	67
<i>Alberto Sismondini</i>	
Les relations culturelles internationales de la France: le rôle de la culture dans les relations franco-indiennes.....	81
<i>Guy Martinière</i>	
A <i>ars grammatica</i> – questões sobre bilinguismo e culturas em contato no Império Romano do Oriente.....	110
<i>Eduardo Lacerda Faria Rocha,</i>	
<i>Fábio da Silva Fortes,</i>	
<i>Ana Cláudia Peters Salgado</i>	

Língua Portuguesa ou Língua Materna? Impasses da educação formal em aldeias Parsi de Tangará da Serra (MT) .....	124
<i>Maria Helena Rodrigues Paes</i>	
Competência intercultural e aquisição da LC2 em contexto de educação bilíngue português-alemão .....	142
<i>Mônica Maria Guimarães Savedra, Heloisa Madeira Liberto</i>	
Brasileiros na Guiana Francesa: misturas de línguas em interações familiares .....	155
<i>Sabine Gorovitz, Isabelle Léglise</i>	
A adolescência e as identidades [re]vistas por adolescentes: interlocuções com alunos de ensino médio em escolas de Porto Alegre .....	163
<i>Celso Vitelli</i>	

## INTRODUÇÃO

Hilário I. Bohn

*O primeiro mérito de uma teoria crítica exata é fazer parecer ridículas, de imediato, todas as demais.* Guy Debord, 2012.

Debord (2012:12), no início de seu livro *A sociedade do espetáculo*, faz uma advertência aos seus leitores: “*É preciso ler este livro tendo em mente que ele foi escrito com o intuito deliberado de perturbar a sociedade espetacular*”. Creio que todo livro, todo texto, todo enunciado tem por objetivo, deliberado ou não, perturbar o interlocutor ao qual se dirige. Isto está subentendido na própria concepção da linguagem, na singularidade dos enunciados proferidos pelo falante (BAKHTIN, 2007) e nos sentidos apreendidos pelo interlocutor.

Os leitores que iniciam a leitura do livro organizado por Freitas, Mozzillo e Rassier podem inicialmente estranhar a diversidade de conteúdos, de línguas, de linhas teóricas que se sucedem e entrelaçam ao longo dos diferentes textos. No entanto, inesperado seria exigir uma linearidade entre textos tão diversos que procuram definir e descrever a aprendizagem da interculturalidade, refletir sobre identidades, traduzi-las nas palavras performativas do teatro, nas interações de uma sala de aula de língua estrangeira ou nos impasses da educação linguística nas aldeias Paresi de Tangará da Serra em Mato Grosso.

Dentro dessa perspectiva, nas palavras introdutórias também nos distanciamos dos conceitos de *paradigmas científicos*, conforme definidos, por exemplo, em Kuhn (2005), e daquilo que o mesmo autor denomina de *ciência normal*. Nas ciências humanas e sociais não atingimos o patamar da certeza científica dos praticantes de determinado paradigma, nem a *normalidade* de verdades que às vezes contamina os discursos das “ciências”, conforme explicitado, por exemplo, em Sokal e Bricmont (2006) na obra *As imposturas intelectuais*. Nós nos colocamos mais na posição de Rónai (2012: 205) quando sugere para o tradutor: “[...]nada de leitura dinâmica, em diagonal, para colher apenas por alto o sentido e correr direto ao desfecho: saboreia-se cada palavra, lê-se nas entrelinhas, penetra-se o estilo do escritor, aprende-se a



*conhecê-lo de perto e a amá-lo.*” Mas, também não vamos deixar-nos seduzir pelo convite de Feyerabend (2003) emergindo na anarquia dos sem método.

Como leitores de textos de pesquisa sobre identidades, estamos acostumados a focar sobre um objeto de estudo específico. As indagações são relativamente restritas a determinado aspecto da subjetividade humana quanto à relação dos indivíduos com o mundo, com as pessoas de sua comunidade ou com a cultura que os integra. As organizadoras do livro e os autores dos textos nos surpreendem com a diversidade de conteúdos que apresentam aos leitores cabe a estes enveredar pela via da diversidade. Talvez trilhar um caminho semelhante ao protagonista de Simone Simonini do romance de Humberto Eco, analisado no texto de Edgar R. Kirchof, que se aventura a coletar informações no meio dos túmulos do cemitério de Praga e a vagar pelas ruelas da cidade para confeccionar o seu documento acusador para *Os protocolos dos Sábios de Sião*. Felizmente, para a nossa tranquilidade, não encontramos nos textos do livro organizado por Freitas, Mozzillo e Rassier a rudeza, as agressões às etnias e a nudez exposta dos protagonistas do romance de Eco.

Sabemos que a cultura restringe a liberdade dos indivíduos e, de acordo com Freud, produz *o mal-estar na cultura*. Daí instituindo a autoridade do “pai” que exige a renúncia aos prazeres das pulsões humanas, desencadeadas na convivência com os outros. Os artigos do livro organizado por Letícia F. R. de Freitas, Isabella Mozzillo e Luciana Rassier convidam o leitor a relacionar as questões de identidade a inúmeras variáveis; “espetáculo” que às vezes dificulta acompanhar o fio discursivo dos textos que se sequenciam. Textos relacionados com a tradução, com as línguas e as culturas em contato. À primeira vista parece demais para um livro só. Mas como se poderia falar de identidades sem falar de tradução e como se poderia falar de tradução sem falar de línguas e de cultura sobre as quais repousa a arquetônica da subjetividade humana?

Os autores (11) que participam das discussões dessa complexidade identitária, cada um a seu modo, como sugere Foucault (2000: 20) na Introdução de sua obra *A arqueologia do saber*, cumprem a tarefa de “*tentar definir esse espaço branco de onde falo e que toma forma lentamente, em um discurso que sinto como tão precário, tão incerto ainda.*” Por isso, o leitor não pode esperar, nessa forma lenta da definição do *espaço branco*, um lugar para dogmas e nem, como mencionado por Lara e Cohen (2000) em

sua apresentação da coleção de artigos sobre linguística, tradução e discurso, a introdução de “verdades inquestionáveis”, mas sim como um lugar de debate.

Quando falamos de identidades, a pluralidade teórica parece constitutiva. Mesmo quando coletivamente conclamamos a interdisciplinaridade (a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Linguística, a Psicanálise, os Estudos Literários, entre outras) para instruir a descrição do processo e especificar a constituição identitária na composição da colcha das subjetividades, mesmo assim encontramos dificuldades para compor um tecido harmonioso. Além disso, o escritor (como o leitor) pode ficar com inúmeros retalhos na sua cesta de costura na composição de seu texto.

Pode-se afirmar que cada um dos autores dos textos que compõem o livro delimita um *espaço branco* (um *entre-lugar*, segundo Bhabha (2005)) em que a linguagem e as identidades ora se afagam em encontros, seja nas expressões das obras literárias da poesia, do teatro ou nos leitores de Umberto Eco em *O Cemitério de Praga*; encontros que também se realizam nos conflitos identitários da adolescência, nas fronteiras linguísticas (gramaticais), culturais, estéticas das interculturalidades – sempre nas fronteiras em que fomos posicionados (ou houve convites?) pela liquidez da contemporaneidade. São as metáforas das interculturalidades criadas e utilizadas pela *sociedade do espetáculo* para realizar os encaixes de pertencimento e de distribuição dos membros da comunidade para todos cumprirem hierarquicamente as suas funções de solidariedade, orientadas para o benefício dos que detêm o poder com o objetivo de organizarem os corpos dos serviços para o seu próprio conforto.

Não terá sido uma tarefa fácil para as organizadoras do livro apresentarem um conjunto de textos em que as identidades são relacionadas com a literatura de viagem, com a tradução, com o teatro, com as identidades de leitor perscrutando os sentidos do Cemitério de Praga de um Humberto Eco, ou cruzando-se com as fronteiras da interculturalidade, com os hibridismos linguísticos construídos nas fronteiras culturais de tribos indígenas em contato com a língua do colonizador; ou ainda, textos em que os tumultos identitários da efervescência da adolescência procuram estabelecer os arrimos da segurança pessoal, na ilusão dos portos seguros que a caminhada humana vai provar ilusória. Cabe aos leitores fazerem a caminhada cativante das descobertas dos horizontes que somente a leitura dos textos permite descortinar.

Ao longo da leitura, os leitores certamente experimentarão o fascínio (ou os medos) do cruzamento das fronteiras na construção das interculturalidades entre, por exemplo, o falante da língua alemã e o falante do português, ou entre o norte e o sul, como nas palavras da canadense P. K. Page no texto de Magali S. Beck. Primeiro a paralisação – “[...]minha caneta não escrevia. Ela não tinha palavras. Nenhum vocabulário em inglês funcionava para o Brasil.” Mergulhar na cultura do outro certamente inclui estranhamentos, deslocamentos, ainda nas palavras de Page: “[...]vendo a linha dos arranha-céus de Nova Iorque retroceder, diminuir, se apagar no horizonte, senti que tudo aquilo que me era familiar estava retrocedendo com ela.” A discussão dos conteúdos e a experiência de aprender na sala de aula uma outra língua pode produzir no aprendiz um efeito de perda semelhante ao de Page. Paulo Rónai experimentou sentimento similar ao chegar de sua pátria (Hungria) para o Brasil: “Chegar a um país novo, nunca visto, cuja língua mal se balbucia, e começar a traduzir para a língua deste país, é evidentemente, uma temeridade” (2012).

A ordenação dos textos é um outro desafio para o leitor. A tradução, o teatro, a inovação de uma identidade leitora, a literatura de viagem, os rostos carnavalescos e as culturas ocidentais e orientais são confrontadas com um mergulho histórico na cultura clássica do império romano. Para então, logo em seguida, sermos transportados para o interior do Mato Grosso brasileiro em que a cultura indígena (Parecis) movimenta-se entre a tradição tribal e o convite à globalização. Trata-se das “fronteiras” linguísticas de uma comunidade com as raízes rizomadas na natureza que é convidada para integrar-se ao redemoinho comunicacional da cultura digital.

O livro termina com a apresentação de dois textos que abordam limiares. Por um lado, um artigo em que os indivíduos vivem nos “entre-lugares” das fronteiras entre uma Língua Materna e uma Língua Estrangeira (alemão e português). No outro, temos a descrição dos falares dos imigrantes brasileiros que convivem nas difusas fronteiras da diversidade linguística nos espaços familiares e públicos na Guiana Francesa, ao norte da América do Sul.

Ainda, os textos da coletânea de artigos, cada um em sua especificidade, oferecem diversos desafios para os leitores: em primeiro lugar é a diversidade de línguas. Mas, não parece melhor apreciar os textos em francês na língua de Molière? Outras vezes os exemplos da carnavalização são apresentados na língua italiana – no entanto, como seria

um carnaval veneziano utilizando as palavras de um passista carioca sambando nas ruas do Rio de Janeiro? Em que outra língua dever-se-ia dizer o que aparece no Rigalegio: *Uh, per La Madonna! Chi mintira!* Ou a saudação ao Duce: *VIVA EL RE! VIVA IL FACIO! VIVA IL DUCE!*

A língua de Goethe também aparece furtivamente. Mas como amalgamar melhor as duas línguas do que em *Deutsche und brasilianische Popmusik*? Ou para mencionar a Reforma Protestante: *Martin Luther und die Reform*? Os que não lêem francês, italiano ou alemão que peçam a um amigo para traduzir, mas que não recorram ao Google porque o digital dificilmente poderá apreender, por exemplo, as sutilezas da política cultural francesa engendrada sob a liderança de André Malraux nos anos de 1960-1970. A juventude percebeu a diferença e fez a Revolução de 1968.

As 43 palavras-chave dos textos dos autores mostram a diversidade de abordagens nessa discussão de identidades, tradução, língua e culturas em contato. A diversidade, no entanto, não significa respostas desordenadas, menos ainda definitivas às questões levantadas. As relações entre identidades, tradução, línguas e culturas em contato é complexa demais para propor teorias universalistas. Os textos nos apresentam pinceladas de quadros da dinâmica discursiva da confecção das identidades. A sucessão de outros quadros expostos nos museus da vida, nos movimentos carnavalescos das ruas e nos salões de foliões enredados em serpentinas, nos teatros e mesmo nas salas de aula de línguas estrangeiras fornecerão informações adicionais para a compreensão da interculturalidade.

É importante dizer que os homens e as mulheres, como nos textos lidos no livro de Freitas, Mozzillo e Rassier, vão continuar a traduzir-se, a expressar-se no teatro para narrarem suas paixões, os prazeres e sofrimentos humanos; vão continuar a ler o mundo e documentá-lo, como Simonini nas descrições das diferenças para construírem os seus nichos de pertença; vão continuar a atravessar as fronteiras entre os cruzamentos culturais – o fascínio de Margaret Meet pelas flores e plantas da Amazônia é constitutivo dos seres humanos porque a estética da natureza antecipa-se à produção artística.

Por outro lado, os Estados vão continuar a importar e exportar as suas culturas, porque também precisam deixar-se imbuir das excentricidades dos estrangeiros para se identificarem na diferença; as culturas precisam dos mitos históricos. Freud em seu

texto sobre *O Mal-Estar na Cultura* insiste no mergulho filogenético dos seres humanos, por isso entende-se a presença de um texto sobre o interesse do Império Romano no Oriente e o interesse de brasileiros nos dilemas das nações indígenas, sobre a sua cultura e as culturas “invasoras” que não deixam de ser as fronteiras onde não necessariamente queremos somente fazer um pernoite. Fica a questão, por que movimentar-se de San Diego para a poeirenta cidade de Tijuana? Por que Margaret Meet foi se expor aos perigos da floresta amazônica, podendo viver no conforto da cidade de São Paulo? Foucault (2012) parece ter razão, a necessidade de saber, de diferenciar-se, parece realmente ser infinita nos seres humanos.

Boa leitura!

Nota: As palavras-chave dos textos, ordenados em ordem alfabética, indicam a diversidade da abordagem interdisciplinar:

1.Adolescência; 2.Alcântara Machado; 3.Alliance Française; 4.Année de France en Inde; 5.Année de l’Inde en France; 6.Aquisição de língua e cultura 2; 7.Bilinguismo; 8.Carnavalização; 9.Cemitério de Praga; 10.Competência intercultural; 11.Contato de língua; 12.Cultura; 13.Cultura; 14.Culturas em contato; 15.Descobrimto; 16.Diplomatie culturelle; 17.Educação bilíngüe; 18.Escola; 19.Estudos clássicos; 20.Gramática antiga; 21.Hibridismo; 22. Identidade; 23.Identidades de leitor; 24.Imagologia; 25.Inconnu; 26. Interculturalité; 27.Intersubjectivité; 28.Itália; 29.Langue étrangère; 30. Língua; 31.Michel-Ange; 32.Misturas lingüísticas; 33.Mobilidades; 34. Narrativas de viagem; 35.Pathé Baby; 36.Poésie; 37.Relations culturelles internationales; 38.Relations franco-indiennes; 39.Théâtre; 40.Traduction; 41, Transculturalité; 42.Identidades de leitor; 43.Umberto Eco.

### **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria E. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis e Glácia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ECO, H. *O cemitério de Praga*. Tradução de Joana A. d’Avila Melo. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo* – comentários sobre a sociedade do espetáculo. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

FEYERABEND, P. *Contra o método*. Tradução de Cezar A. Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade* – vol. 1, A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. Impressão. São Paulo: Edições Graal, 2012.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz F. B. Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2000.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

LARA, G. M. P.; COHEN, M. A. *Linguística, tradução, discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

RÓNAI, P. *A tradução vivida*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

SOKAL, A.; BRICMONT, J. *Imposturas intelectuais* – o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos. Tradução de Max Altman. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

## TRADUIRE MICHEL-ANGE

Franc Ducros

Né dans le Gard en 1936, Franc Ducros est professeur émérite de l'Université Paul-Valéry de Montpellier, où il avait créé et dirigé un séminaire de recherches sur le poétique et publié la revue *Prévue* de 1975 à 1996. Il est l'auteur d'ouvrages de poésie réunis en 2003 sous le titre *Syllabes arrachées* (Nîmes, Théétète Editions), d'essais dont les plus récents (2006) sont *Lectures poétiques* (Nîmes, Champ Social Editions) et *Notes sur la poésie* (ibid.), et de traductions de l'italien; Léonard de Vinci, Michel-Ange, Campanella (2013), Umberto Saba, Franco Loi, Pascal Gabellone; et de l'espagnol (Mexique): Gabriel Magana, Jorge Esquinca, Ricardo Castillo, Luis Vicente de Aguinaga. Plusieurs livres d'artistes ont été composés à partir de ses poèmes, par Anne Slacik (de 1998 à 2001), Christine Valcke, *Fracture*, neuf lithographies (Atelier de la Maison du Roy, Sigean, 2011), *Entre l'œil et la terre* avec Jacques Clauzel (2013), *Feu* avec Remo Giatti (2013), *Fragile* avec Joël Frémiot (Mers sur Indre, Edition Collodion, à paraître en 2014).

### Résumé

La traduction française d'une quarantaine de poèmes de Michel-Ange a été l'occasion de la présente réflexion sur l'acte de traduire la poésie, en tant que traversée du poème vers l'autre langue, par un point d'inconnu d'où les deux langues à la fois prennent naissance et se séparent. Il en résulte que, traduit, le poème retrouve idéalement dans la nouvelle langue, la même intensité et la même tonalité que dans la langue originale.

**Mots-clés:**Poésie; Traduction; Michel-Ange; Inconnu.

Si je juge depuis l'extériorité critique où je suis situé maintenant – m'apprêtant à parler d'une expérience révolue, les traductions loin de moi publiées et donc vivant ailleurs (MICHEL-ANGE, 1996)– je dirai que traduire fut alors répondre à une exigence complexe, mais que qualifie assez exactement sa finalité: il s'agissait à chaque fois que j'ai traduit, de résoudre des difficultés d'expression que j'avais à ce moment-là dans ma propre pratique de la poésie. Je me souviens qu'Ungaretti (*si parva licet*), traduisant Mallarmé, ou Racine, ou Góngora, parlait de “*problemi di tecnica*”, de “*difficoltà*”

*tecniche da superare*” pour sa propre poésie, et cette “vérité” de l’acte de traduire ne livra jamais mieux son sens que lorsqu’il se sentit contraint à traduire W. Blake: “W. Blake è l’ispirato, se mai ce ne fu uno [...] e l’affrontai per reagire a me stesso in un periodo nel quale mi pareva d’essermi ingolfato troppo in problemi di tecnica. Era un far male i calcoli, e anche il tradurre canti di Blake fu per me fonte di nuove difficoltà tecniche da superare”(UNGARETTI, 1965, p. 13). OÙ se dit clairement que traduire n’a lieu que pour régler sa propre expression quand on est quelque peu égaré et que, quoi qu’il en soit, et même quand on attend autre chose de cette épreuve, ce sont toujours des questions de technique, c’est-à-dire de pratique de la langue, de travail avec la langue, que l’on a à résoudre.

Pour Léonard, que j’avais traduit auparavant (DE VINCI, 1983), il s’agissait de trouver, en français, une qualité phénoménologique de langue, adhérant assez aux choses et en même temps trouvant la bonne distance pour dire, au plus près, au plus juste et au plus précis, le rapport aux choses qui se donnent à notre expérience sensible. Car j’étais alors à la recherche d’une telle acuité dans le rapport au concret. Avec Michel-Ange, plusieurs années plus tard, il me fallait, en français, trouver une langue capable – en français – des ruptures, des torsions, des étirements, des suspensions, du type de ceux que Michel-Ange effectue sur la langue conventionnelle du pétrarquisme. On pourra m’objecter que je disposais de grands exemples en français: Mallarmé – sa prose et, dans sa poésie, ce long travail du vers depuis l’*Ouverture d’Hérodiade* jusqu’aux sonnets des années 1880 et 1890; et Rimbaud: les derniers vers, notamment *Qu’est-ce pour nous, mon cœur,...* et *Mémoire*, sans parler des *Illuminations* qui portent jusqu’à la fusion de l’incandescence et volatilisent toute métrique pour inventer non une prose, mais un vers sans mètre qui réalise ce dont Mallarmé formulera la théorie dans *Divagations*<sup>1</sup>. Ou encore, tout près (trop près?), le phrasé d’André du Bouchet tel qu’il se déploie en sinuosités, avec incises, suspens, fractures, aussi bien dans les poèmes proprement dits que dans ces textes “innommables” (comme il disait en plaisantant – car ils traversent et “emportent” tout statut canonique: sont-ils poème, essai, notes, méditation?) qu’il a multipliés depuis ... *qui n’est pas tourné vers nous* (1972) jusqu’aux *Annotations sur l’espace*, en 2000.

---

<sup>1</sup> Notamment dans *Crise de vers*, *Le Livre, instrument spirituel* et *Le mystère dans les Lettres*. Ainsi que dans la réponse à l’enquête *Sur l’évolution littéraire*, de Jules Huret: “Il y a vers dès que s’accroît la diction, rythme dès que style”.



Or, une chose est de rencontrer ces pratiques accomplies, et autre chose est de parvenir, pour répondre à une exigence propre, à en réaliser soi-même non un équivalent, mais une solution qui ne soit pas empruntée. Car on ne peut pas imiter. Et d'une langue dans la même langue on ne fait que *copier*. Il faut, pour élaborer un mode de formulation tel qu'on le cherche pour soi, le détour par une autre langue. Le passage par l'étranger. L'étrange de l'étranger. L'autre langue.

Cela, c'est une condition. Voire *la* condition. Dont j'essaierai de dire la raison.

Pour l'instant je voudrais souligner que les deux termes indiqués jusqu'ici: l'exigence de trouver une langue pour soi, et de la trouver dans l'autre langue, ne sont pas des choses qui apparaissent d'abord clairement. Cela ne peut se formuler comme je viens de le faire que dans l'après-coup. Non au moment où on entre en prise directe avec la poésie qu'on traduira. Car alors l'exigence n'est qu'obscurément pressentie. Elle ne se formule guère – ni pour les autres, ni pour soi. Et dans le travail qui commence, elle s'oublie. Et pourtant, c'est elle qui porte, et impulse le travail. Mais il se passe alors ce qu'André du Bouchet dit de toute entreprise qui engage profondément:

*J'y suis, alors je ne saisis pas.*(DU BOUCHET, 2000, p. 83)

S'agissant de la poésie de Michel-Ange, je ne l'ai rencontrée qu'au moment où j'ai éprouvé le besoin – à peine, alors, et mal formulé, pour ma propre pratique, de trouver et d'effectuer en français les ruptures, étirements et suspensions que je disais. Dont je trouvais l'exemple dans ses poèmes. Et certes, je le savais depuis longtemps (que Michel-Ange pratiquait ainsi), mais je n'avais jamais eu la tentation de le traduire tant que je n'avais pas eu le besoin, pour ma propre expression, d'opérations de cet ordre.

Le travail qui commence à partir de cette nécessité éprouvée et de la rencontre, ailleurs, dans l'autre langue, de formes répondant à cette nécessité (apparaissant alors comme la réalisation de ce que l'on cherche soi-même) – le travail qui commence dans cette situation se joue sur un premier renversement de la situation apparemment donnée. Car l'illusion naïve, issue d'une considération tout extérieure, est de croire que le poème de l'autre langue se tient dans un lointain – un ailleurs, d'où il défie et appelle son traducteur. Il serait tout aussi abusif de dire qu'il aspire à se trouver un autre espace langagier, à venir se loger dans un autre espace que le sien, puisqu'en fait c'est lui qui est l'objet d'un désir (qui se configure comme désir de le traduire). La situation se

définirait mieux en disant que sinon moi, c'est du moins le lieu où je suis, entendu comme la langue où j'opère, ou qui opère par moi – “ma” langue – c'est cet autre lieu, cette langue, et moi comme lieu possible de cette langue, qui appelle. L'appelle. Où un désir – venu d'où? – rend manifeste une relation, non pas de sujet à objet (du sujet que je serais, sujet désirant, vers un objet qui serait le poème de l'autre langue), mais une relation de sujet à sujet. Érotique, en somme. Pensée ainsi, la relation entre un sujet désirant et un autre sujet désirable et désiré – un qui appelle et l'autre qui, s'il n'aspire pas à répondre à l'appel, se donne néanmoins comme disponible et peut-être accueillant –, n'est pas une relation d'équilibre, encore moins d'égalité. Car c'est le poème de l'autre langue qui est alors “plus” que “moi” – que mon lieu, que ma langue – puisqu'il est accompli: sujet plein, réalisé, actif de sa plénitude verbale effectuée en train d'exercer sa séduction, tandis que “moi” (le lieu, la langue où je suis) est en état de manque, et en appel, en désir, mais du coup en tension: éprouvant sa pauvreté, son vide, en même temps que l'impulsion, l'élan d'aller, de se projeter vers le sujet plein et vif qui se présente à lui.

C'est là, dans cette condition, que s'opère le renversement que je disais, et qui consiste en ceci que “ma” langue est celle, des deux, qui m'apparaît alors lointaine – et comme inaccessible, en tout cas, à ce stade, sans accès, de ne pas être réalisée, mais en souffrance, éventuelle et dubitativement future, alors que la langue dite étrangère du poème existant est, elle, là – toute proche, et vive, et active. M'imposant sa présence et suscitant mon désir.

Le rapport aux deux espaces langagiers se donne alors inversé – situation paradoxale d'entre-deux, où le futur traducteur se trouve jeté dans un vide interstitiel – mais tendu. Et tendu doublement: vers l'accueil du sujet plein dont il éprouve la plénitude et la proximité, et vers la langue lointaine et étrangère qu'est alors “ma” langue qu'il va falloir inventer et qui, du coup, apparaît inconnue, quant à la façon dont elle va émerger, se manifester et se figurer.

C'est à ce point d'inversion qu'intervient un nouveau renversement. Car dans la coaction (qui va devenir interaction) de deux tensions opposées: de et vers la langue réalisée (la poésie de Michel-Ange), et de et vers la langue à effectuer (la future traduction), c'est le manque propre à cette dernière qui se met à exiger – d'une exigence qui provoque le deuxième renversement, car au plus aigu et au plus profond de sa

déréliction, voici que “ma” langue manifeste une exigence sélective: elle n’accepte pas, n’accueille pas tout ce que lui présente l’objet de son désir. Elle ne fournit de ressources et ne propose de solutions que ce qui, dans le travail, dans l’effort, s’impose – comme sans raison. Concrètement: “ma” langue accepte de fournir des solutions pour tel sonnet, mais non pour tel autre. Et ce n’est pas une question de désir: j’aurais aimé traduire le célèbre quatrain:

*Caro m’è’l sonno e più l’esser di sasso*

ainsi que le sonnet:

*O notte, o dolce tempo, benché nero*

– mais ces deux surgissements de la nuit, sous les deux aspects du temps du monde et de l’œuvre d’art, ont été refusés par les ressources de la langue dont je pouvais disposer. Une dissociation entre désir du traducteur et rapport à “sa” langue dresse ici sa loi. Cependant que tel autre poème trouve spontanément, sans effort, sa version en français. Et ce n’est pas non plus une question de difficulté objective. Deux des sonnets les plus ardues:

*Se’l mio rozzo martello i duri sassi*

et

*Colui che fece, e non di cosa alcuna*

ont été traduits presque d’un jet.

La solution, trouvée ou refusée, si j’en interroge la nature, ne relève pas de “mon” rapport à l’italien en tant que langue, ni à l’élaboration singulière de cette langue par le texte original, mais de ce que le rapport que je cherche à “ma” langue m’offre comme possible – comme, à l’inverse, de ce que la parole poétique de Michel-Ange propose comme possible à cette exigence qui est la mienne dans “ma” langue. Au-delà ou en deçà de mon rapport à chacune des deux langues, l’exigence en question, obscure (je le rappelle) et à ce point du travail mal connue, s’exerce comme un travail d’aveugle – qui, abouti, étonne celui qui l’a fait: comme si un autre, ou quelque chose en lui qui s’est approprié à la langue (aux deux langues) l’avait fait avec lui, et parfois contre lui, sinon sans lui, lui dictant des solutions qu’il ne soupçonnait pas, voire dont il ne se savait pas

capable.

L'important, à ce point, n'est pas telle ou telle "trouvaille", mais ce qui les rend possibles, ou plutôt effectives. Et qui reste difficilement perceptible et compréhensible, sauf à dire que la solution trouvée a rencontré et, dès lors, figure dans le relief de la langue ce qui, avant son émergence, restait en creux, en tant que vide, mais ouvert et en tension dans ce que je ne sais pas de moi. C'est à ce point du travail que traduire se rapproche le plus, presque à s'y confondre, du travail d'écrire un poème où, pareillement, se figure en langue ce qu'on entend hors-langue – où se donne figure verbale ce qui n'en a(vait) pas: rythme en puissance et sous-jacent, relevant de cette "tension" que dit Henri Maldiney, "antérieure aux mots, immanente à l'acte de parole", et qui nous place, si nous y advenons, "à la source commune de la poésie et de la langue<sup>2</sup>" (1993, p. 81).

Dans la traduction, toutefois, cette "tension" se donne, semble-t-il, selon une modalité quelque peu différente dans la mesure où ce à quoi je donne figure dans "ma" langue, en avait une dans la langue originale. D'où l'impression, qui peut devenir contrainte, que la tension n'est pas "antérieure", ou sous-jacente "aux mots", mais interstitielle – entre les deux langues. Et il est vrai que traduire, c'est, selon le mot d'André du Bouchet,

#### *Traduire la séparation*

ce que Maldiney glose en ces termes:

*Traduire c'est traverser d'un bord à l'autre de la faille qui sépare deux langues, ou toute langue des choses. Une langue est une traduction. En cela elle sépare. La traduction symbolise l'union de ces deux choses séparées, en ce point d'éclatement de l'espace et du temps où s'inaugure leur séparation (MALDINEY, 1993, p. 97).*

Où s'implique que pour que les deux langues soient effectivement "unies", l'une transmutée en l'autre, il aura fallu effectuer le double retournement traversant jusqu'au point en deçà d'elles-mêmes où elles se joignent par leur séparation – point de vide "en

---

<sup>2</sup> L'affirmation se glose ainsi: "La langue s'éveille en nous chaque fois que la surprise d'être là nous coupe et nous donne à la fois la parole. Un événement se fait jour à notre propre jour, lequel ne se lève qu'avec lui. Qu'est-ce qui se produit, sans préavis, d'une seule instance? – le miracle de l'apparaître: quelque chose se manifeste *étant*".

deçà de ces configurations dessinées dans la langue, en deçà de ce réseau de significations locales” (MALDINEY, 1993, p. 99) où n’apparaît plus le poème original mais seule la tension sous-jacente qui le forme – son rythme immanent, forme en voie d’elle-même – et c’est elle, entendue qui, “béance” se transformant alors en “patence” (MALDINEY, 1993, p. 132) permet de former le surgissement du poème dans la langue nouvelle.

C’est peut-être de ne pouvoir effectuer le double retournement consistant à se séparer de la langue originale pour en venir à ne plus entendre, en deçà, que la tension rythmique qui suscite les “significations locales”, que certains poèmes – comme j’ai dit – se refusent à la traduction: le passage par le vide n’a pu avoir lieu.

J’ai toujours été troublé par un vers de Nerval – un vers de *Myrtho*, le sixième du sonnet, qui dit:

*Et dans l’éclair furtif de ton œil souriant*

et qui est la traduction intégrale, sème par sème, du vers de Leopardi:

*Negli occhi tuoi ridenti e fuggitivi.*

Les “significations locales” s’y distribuent autrement pour être acceptables en français classique et pour se couler dans le mètre de l’alexandrin (ordre différent, “œil” au singulier conformément à l’usage classique, “éclair furtif” rendant à la fois “fuggitivi” et une part de la signification de “ridenti”, l’autre part étant rendue par “souriant”), mais le plus remarquable est que les mêmes “significations locales” puissent se jouer dans deux espaces poétiques aussi éloignés que possible: Silvia, par la forme verbale (“salivi”) anagrammatique de son nom à l’autre extrémité de la strophe, évoquée dans un temps révolu, surgissant et s’évanouissant, *Myrtho*, à l’inverse, dressée par le “Je pense à toi” initial en figure éternelle sur un fond de paysage luxuriant – de montagne, voire de volcan, de lumière matinale, de pampres et de chevelure. La traduction, ici, n’est pas seulement le résultat du double retournement par le vide reformant le même poème dans une autre langue, elle est en outre translation capable, ayant atteint le point de vide de la “séparation”, de resurgir dans une tout autre configuration imageante et imaginante, en témoignage et confirmation du fait que pour extraire le vers de Leopardi de son lieu et le transférer dans son espace poétique propre pour traduire poétiquement,

il a fallu que Nerval passe par ce point de retournement que Maldiney qualifie comme cet “il y a” de la “signifiante universelle dont nous avons soif” (MALDINEY, 1993, p. 99).

Une autre considération, nécessairement impliquée par la pensée que j’essaie d’illustrer, mais tout aussi nécessairement récusée par les philologues érudits, est que l’on peut traduire d’une langue qu’on ne connaît pas, ou qu’on connaît mal. Il existe des exemples célèbres de telles traductions. Moi-même, s’il m’est permis de le dire ici, je n’ai pu résister à la tentation de traduire une vingtaine de poèmes de Mandelstam (2000) – et j’ignore le russe. Il suffit que quelqu’un, nous disant le sens littéral, nous permette – par et à travers le sens littéral ainsi donné – d’entendre la “tension antérieure aux mots, immanente à l’acte de parole”, d’où pourra naître la nouvelle version – dans l’autre langue – du même poème. Certes, un moment vient toujours, quand on est un traducteur qui connaît très bien la langue d’où il traduit (ou quand le gardien du sens littéral, quel qu’il soit, exerce son office), où la lettre du texte original fait retour sur la traduction obtenue. Et dicte sa loi. Et, parfois tyranniquement, somme de corriger. C’est le moment du réajustement philologique – le moment du rapport redevenu direct entre les deux langues, sans la médiation du passage par le vide de l’entre-deux. J’en citerai un exemple modeste issu de mon expérience de traducteur. J’avais traduit, de Saba (2005), la superbe *Tredicesima partita*, troisième des *Cinque poesie per il gioco di calcio*: “Sui gradini un manipolo sparuto...”, où il est dit:

*E quando*

*smisurata raggiera – il sole spense*

*dietro una casa il suo barbaglio, ...*

– où cette “raggiera”, traduite littéralement, nous renvoie, dès le dictionnaire, à la liturgie catholique (à la figure de l’ostensoir) et, poétiquement en français, à une citation baudelairienne:

*Ton souvenir en moi luit comme un ostensor.*

Cette solution, s’agissant de football, ne me satisfaisait pas. Et j’ai traduit “raggiera” par “filet”:

*Et quand*

*– filet démesuré – le soleil éteignit*

*derrière une maison l'éclat de sa lumière...*

d'où non seulement j'éliminais la double référence baudelairienne et liturgique, mais où je suscitais une figure, le filet, qui traduit l'image des rayons sinon du centre d'où ils émanent, et me paraît beaucoup plus à sa place sur un terrain de football qu'un ustensile liturgique. La traduction, fautive à la lettre, me paraît juste quant à ma visée poétique (J'en avais discuté avec Philippe Renard, traducteur de Saba avant moi: l'ostensoir lui paraissait poétiquement fondé par la sacralité du moment, indiscutablement suggérée par la fin du poème. Et avec André du Bouchet qui, lui, préférait le filet du football à l'ostensoir fatalement, en français, baudelairien, conformément au *credo* poétique qui était le sien, et que je partage – l'expression juste devant l'emporter sur toute référence extérieure et "savante").

En venant ainsi contester le travail fait, la philologie lui confère pourtant une confirmation précieuse: c'est qu'ayant dû traverser le vide en tension sous-jacent, l'acte de traduire a dû passer du même coup par l'inconnu de soi. Et rencontrer jusqu'à entrer en coïncidence un projet obscur, qui ne révèle certaines de ses exigences que dans l'après-coup. C'est à ce stade – quand l'ensemble des opérations a été effectué – que le traducteur acquiert la meilleure conscience de ce qui l'a porté: une exigence de dire qui lui était propre, et qui exigeait pour se dire telles ressources. Et non telles autres. D'où le fait qu'on n'a pas pu traduire certains poèmes. D'où le fait, plus gravement, que la traduction de certaines œuvres reste interdite. L'exemple majeur, pour moi, est Dante.

J'ai écrit un livre sur Dante (DUCROS, 1997) et traduit les citations que j'y faisais. S'agissant de trois, six et jusqu'à douze vers, cela était possible. Mais traduire tout un chant et, passé ce chant, tout le poème, cela a toujours rencontré l'échec. Je crois avoir compris pourquoi. Si j'en parle ici, pour finir, c'est parce que cette impossibilité me paraît exemplaire de tout ce que j'ai essayé de dire.

Avec Michel-Ange la question, pour moi, était cette langue de convention que bousculent et bouleversent plusieurs pratiques transgressives: ruptures, étirements, torsions, etc. Plus précisément: une parole se lançant à partir de la fracture qu'elle opère

dans la langue. Avec Dante, il en va tout autrement. À cause de la *terza rima*. La question n'est plus de traduire les rimes. Seuls les premiers traducteurs, au début du XVIe siècle, ont pu, grâce à l'état de la langue française, beaucoup plus fluide d'être en phase d'invention et de mutation de son lexique sous l'effet, précisément, de l'influence de l'italien, restituer pleinement, en l'épousant strictement par les rimes, le rythme de la *Divine Comédie*. Inventant au passage les mots qu'exigeait tour à tour la rime. Ainsi François Bergaigne, précepteur du Dauphin, vers 1520, ne craint pas de traduire

*Dietro al mio legno che cantando varca*

(*Par.*, II, 3)

par

Après mon bois qui d'haut chant chantant varcque

et plus loin (v. 18) “Jason [...] bifolco” par “Jason [...] biffolque<sup>3</sup>” Cette ressource appartient à un âge révolu de la langue. L'adhésion au rythme dantesque – voire le calque de ce rythme par le mètre et la rime, nous est devenu interdit. Mais ce n'est pas seulement à cause de l'évolution ultérieure de la langue. C'est plus profondément, me semble-t-il, à cause du sens méta-poétique de la *terza rima* – forme métrique figurant un rythme capable de susciter une continuité ininterrompue à travers une clôture réitérée, traversant et ouvrant depuis son intérieur une forme fermée.

Il m'est arrivé d'écrire que ce mètre est figure rythmique du pas: de la marche de celui qui traverse les choses que tour à tour il rencontre (DUCROS, 1997, p. 23). Il en va ainsi quant à la physique du poème et à son invention narrative. Mais du même coup, métaphysiquement, la *terza rima* est figure rythmique qui fait surgir du cœur du fini et de la limite (a-a), l'ouverture infinie (b) du principe universel qui régit les choses qu'il a créées, les porte et les anime en leur centre. C'est peu de dire que la *terza rima* se trouve accordée avec la pensée qui “forme” le poème et le meut dans toutes ses dimensions. Elle est, du poème, la “forme” réalisée au plan du mètre – figure d'un univers fini, et bouclé, que régit un principe infini qui le traverse de part en part, comme l'explicitent les trois premiers vers du *Paradis*:

---

<sup>3</sup> On peut lire cette traduction du chant 2 du *Paradis* dans “L'Ire des Vents”, 11-12, cit., p. 244-249, et une traduction du chant 1, ainsi qu'une notice sur François Bergaigne, dans le n° 6-8 de la même revue: *Espaces pour André du Bouchet*, p. 430-435.



*La gloria di colui che tutto muove*

*per l'universo penetra e*

*risplende in una parte piú e meno altrove.*

La *terza rima* est figure de cette “gloria” qui “risplende” au centre de chaque strophe (b), la traverse pour se projeter en avant où former la strophe suivante (b-b) et ressurgir transformée (c) au centre de chaque suivante l’une après l’autre. Figure de l’illimité – illimitable – au cœur de la limite, la suscitant et l’ouvrant à la fois, la relançant en s’y relançant elle-même, se faisant l’axe infiniment dynamique du récit, et produisant l’apparaître successif de toutes les choses finies que dans le même geste elle assigne et fixe à leur place dans le cosmos.

Telle est la figure multivalente qui est restée unique dans la poésie universelle. L’exemple des grands poètes italiens qui ont suivi devrait nous instruire: ni Pétrarque dans les *Trionfi*, ni Leopardi dans *Il primo amore*, pour ne rien dire des proliférations rhétoriques de Vincenzo Monti et de d’Annunzio, n’ont pu reproduire le miracle de la *terza rima*. Elle relevait trop exclusivement de la cohérence absolue et de l’harmonie accomplie du poème.

La question, dès lors, se déplace et devient de savoir si une autre morphologie pourrait s’inventer, capable – par d’autres moyens – de figurer le principe rythmique qui “forme” tout le poème. La réponse me paraît devoir être négative. Pour une raison massive: le rapport du fini à l’infini se donne à nous tout autrement. J’en invoquerai deux exemples: Paul Claudel, tout d’abord, pour qui ce rapport se figure par le “lien liquide” qui joint toutes choses entre elles et à leur principe. Or, Claudel a médité Dante, et compris exactement le sens de la *terza rima*: l’invoquant dans la première des *Cinq grandes Odes* il met en rapport direct la parole du “rimeur florentin” avec son “pas suscitateur”. Mais c’est pour pouvoir dire que quant à lui, il lui faut autre chose, dont “l’aigle sans art” lui fournit la figure, transformée dans *L’esprit et l’eau* en cet élément informe, mais susceptible de toutes les formes, qu’est l’eau – figure de ce qui baigne et imprègne toutes choses (CLAUDEL, 1967).

L’autre exemple est plus proche: André du Bouchet, dans *Rapides*, fait surgir la parole par fragments de rien que l’on puisse formuler, et qui se figure dans le livre par le

“blanc” – figure d’un vide énergétique infini, au sens strict de: sans limite qui le borne. Infini, certes, mais immanent, d’où surgit la parole qui, de fragment en fragment par-dessus le vide qui la suscite, se compose en poème<sup>4</sup> (DU BOUCHET, 1980).

Les traducteurs français de la *Divine Comédie* qui ne se sont pas lancés dans l’entreprise naïvement (comme les traducteurs romantiques à la suite d’Anthony Deschamps), ni armés de leur seule compétence philologique, aussi grande fût-elle, comme André Pézard et Lucienne Portier, mais qui ont pensé la question poétiquement, se sont heurtés à une impossibilité qu’ils n’ont pas pu ne pas éprouver. J’invoquerai l’exemple de Jacqueline Risset<sup>5</sup> qui perçoit et formule magnifiquement l’impossibilité liée à la *terza rima*, et – à partir du “choix originaire” de la “vitesse” propre au texte de Dante, fonde sa traduction sur le principe d’une langue contemporaine, voire future, ouverte à tous les possibles – ce qui ne peut manquer de renvoyer le poème vers une prose sans principe rythmique unique, celle, somme toute, du roman. Où s’avoue l’impossibilité que je disais.

Revenant au rapport érotique que j’évoquais au principe du désir de traduire, je conclurai donc que Dante s’est refusé à mon désir. Mais ce refus n’est pas sans me ramener au cœur de la question qui se posait à moi au temps où je traduisais Michel-Ange: travaillant à trouver une langue-pour-moi (pour mon propre usage poétique), la quête suscitait une exigence dont la singularité m’était alors mal connue mais, la traduction effectuée, il m’apparaissait – et il m’apparaît (c’est ce que j’ai essayé de dire) qu’ayant dû traverser la distance qui me séparait de l’objet de mon désir et d’une part de moi-même, je ne pouvais franchir cette distance qu’à avoir atteint, traversant la lettre du poème, le rythme sous-jacent qui portait et formait la parole de Michel-Ange. D’où résultait que je ne pouvais accueillir et du coup figurer que ce qui, de ce rythme, se trouvait accordé à un rythme, en moi, qui est part de moi, mais reste inconnu de moi.

C’est la limite d’un tel travail. C’est aussi sa force.

---

<sup>4</sup> Pour cette “position” du vide, et du rapport à l’infini qui l’induit, on se reportera au commentaire aigu d’Henri Maldiney (1993, p. 110).

<sup>5</sup> RISSET, J. « Préface: Traduire Dante » (DANTE, 1985, p. 17-24), ainsi que la dernière partie de l’ouvrage *Dante écrivain: Nœuds*. (RISSET, 1982, p. 209-240).

## Références bibliographiques

- CLAUDEL, P. *Œuvre Poétique*. Paris: Gallimard, 1967.
- DANTE, A. *L'Enfer*. Traduit par Jacqueline Risset. Paris: Flammarion, 1985.
- DE VINCI, L. *Ombre lointaine*, 46 fragments traduits et présentés par Franc Ducros. Aix-en-Provence: Alinea, 1983.
- DU BOUCHET, A. *Annotations sur l'espace*. Montpellier: Fata Morgana, 2000.
- \_\_\_\_\_. *... qui n'est pas tourné vers nous*. Paris: Mercure de France, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Rapides*. Montpellier: Fata Morgana, 1980.
- DUCROS, F. *L'odeur de la panthère. Dante, la poésie*. Saint Maximin: Théétète éd., 1997.
- MANDELSTAM, O. “...trouvant un fer à cheval” et autres poèmes (1910-1937). Traduits par Franc Ducros. Montpellier, ‘*Prevue*, n.17-18, décembre 2000, p. 177-203.
- MALDINEY, H. *L'art, l'éclair de l'être*. Seyssel:éd Comp'act, 1993.
- MICHEL-ANGE. *Poèmes*. Traduits par Franc Ducros, édition bilingue. Saint Maximin: Théétète éditions, 1996.
- RISSET, J. *Dante écrivain*. Paris: Seuil, 1982.
- SABA, U. *comme on cherche un trésor*. Traduction de Franc Ducros. Genève: La Dogana, 2005.
- UNGARETTI, G. *Visioni di William Blake*. Milano: Mondadorei, 1965.

## **LE THÉÂTRE ENTRE LANGUES ET CULTURES**

### **VERS UNE INTERSUBJECTIVITÉ TRANSCULTURELLE**

Gisèle Pierra

Gisèle Pierra(1953) est Maître de conférences en Sciences du Langage, habilitée à diriger des recherches à l'Université de Montpellier 3. Spécialité en Didactique du Français Langue Etrangère. Enseigne dans le cadre du Master Sciences du Langage ainsi qu'à l'IEFE (Institut d'Etudes Françaises pour Etudiants Etrangers) la pratique théâtrale comme rapport artistique à une langue et à une culture nouvelles mettant en jeu le sujet de la parole par des œuvres dramatiques ou poétiques. Ces dernières sont à mettre en espace pour construire collectivement un spectacle. Ses recherches transversales sont menées sur le Sujet et les pratiques artistiques de la parole en français langue étrangère dans le cadre du laboratoire DIPRALANG (E. A. 739) Montpellier 3. Publications d'ouvrages: Une esthétique théâtrale en Langue étrangère, Paris, L'Harmattan, (2001). Le corps, la voix, le texte: arts du langage en langue étrangère, Paris, l'Harmattan, 2006. Pour bibliographie complète à 2014 voir: Gisèle Pierra <http://recherche.univ-montp3.fr/dipralang/>. Poursuit d'autre part un travail personnel de récitante de textes poétiques (2CD et 1 DVD auto produits) et donne diverses performances poétiques publiques.

#### **Résumé**

Je tenterai de montrer dans cette réflexion comment, par la coaction de deux axes spécifiques – intersubjectivité et interculturalité – qui seront mis en lumière, peut être réalisée une transculturation du sujet, bénéfique à l'acquisition de la langue/culture étrangère. Nous verrons également en quoi, la dynamique de l'intersubjectivité dans l'interculturalité participe de la restructuration d'un rapport complexe de la (des) langue(s) à la (aux) culture(s), rapport réinventé par l'approche du théâtre en langue non maternelle, objet de cette réflexion.

**Mots-clés:** Théâtre; Langue étrangère; Interculturalité; Intersubjectivité; Transculturalité.

## **Parole et subjectivité: dire le “rien à dire” artistiquement**

La parole ne représentant pas la totalité de l'expression subjective, le mode poétique inscrit dans le langage pourrait être un tenseur voire un déclencheur privilégié de cette expression plus ou moins latente du sujet, qui se joue dans ses mots autant par le corps que par la voix. Peut-être, ainsi que le montre Nathalie Sarraute *par* et *malgré* les drames de l'impuissant ou trop puissant langage qu'elle met en scène dans son écriture, est-il, somme toute, préférable de ne pas se passer des mots... à plus forte raison s'ils nous brûlent. Ainsi, malgré l'enfermement possible du sujet par le langage, c'est grâce aux forces issues des mots, mises en présence par l'art – en l'occurrence art de l'écriture poétique ou théâtrale, art de la mise en scène et du jeu d'acteur – que la réalité langagière parfois limitante peut être transmutée créativement. L'art, ne se doit-il pas, selon la formulation connue de Roland Barthes, d'“*inexprimer l'exprimable*”. Car, si nous n'avons rien à dire et plus certainement rien à *nous* dire, encore faut-il le dire... et de la meilleure des façons. C'est cela qui importe dans le questionnement qui suit.

Ce *rien à nous dire* en disant quelque chose est probablement réel puisqu'il reste à dire, encore et toujours, et que l'art en est une possibilité. Si l'on ne sait comment effectuer, ce “*ne pas dire*” pour mieux exprimer, peut-être pourrions-nous tenter de le dire avec des paroles neuves, essayer d'apprendre à traiter la langue du monde aussi énergiquement qu'elle nous traite... et, en réaction protestataire, lui donner à rencontrer la langue des œuvres pour nous y ressourcer.

Car les textes puisent au plus profond de nos subjectivités enfouies et affleurantes, depuis leur création jusqu'à leur interprétation. Ils nous renforcent dans notre goût de la reconnaissance du double mouvement de l'inconscient vers le conscient des paroles, que celles-ci soient esthétiques ou quotidiennes, avec les différences à considérer dans chaque cas. Ils nous font faire des *découvertes*...

Illusoire donc et peut-être vain serait le sens plus communément partagé de la croyance en la transparence des dires... La certitude d'un sens unique et accessible ne saurait stimuler qu'un travail émotionnellement faible du point de vue des sensations esthétiques du lecteur, acteur, spectateur, voire interlocuteur – faible surtout du point de vue des révélations faites au sujet en rapport au monde des mots.

Car, en guise de démenti récurrent, d'autres dires ne surgissent-ils pas toujours derrière les premiers, derrière d'autres écrans de la parole, jusqu'à l'opacité ambivalente des possibilités de sens multiples, sens infiniment repoussé parce que momentanément rejoint? Cette réalité prend à contre-pied, par la vocation artistique d'un travail sur la parole et le corps tel que le théâtre, toute tentative "scientifique" qui considérerait que le sens serait à arrêter ou à capter hors de tous les remous créatifs et interprétatifs dûs à la sensibilité des sujets *en présence*, à savoir des subjectivités.

Ne devient-il pas alors préférable, au nom du respect des êtres de langage que nous sommes, de chercher à mettre en œuvre, par l'action des diverses subjectivités en rapport (celle des textes et des participants), le sens d'un travail – ici pratique d'expression en langue étrangère – qui donnera la possibilité de faire émerger la nécessité de langage(s)? Car, celle-ci, authentiquement vécue par des sujets *en rencontres*, permettra l'appropriation singulière d'œuvres obligeant à un effort d'interprétation, de déplacement et de transculturation. Ainsi, aura lieu la conquête de la parole la plus expressive et impliquée possible, parce que personnalisée, que celle-ci soit dans le texte ou hors du texte.

### **Etre au monde par le langage: une réciprocité de l'altérité?**

Si *l'inexplicable roc* kafkaïen repéré par Franc Ducros (1998) dans son ouvrage *Poésie, Figures traversées* demeure dans son inexplication absolue...l'engluement par la parole, malgré ses désagréments, fait partie des écueils évidents et nécessaires à l'expression à condition qu'il ne soit pas bloquant. Si c'était le cas, nous quitterions le domaine de l'expression artistique pour rejoindre celui de la clinique, qui n'est pas notre propos dans le travail que nous proposons.

Ainsi, que rechercher sinon être au monde par le langage en tâtonnements multiples et difficiles pour mieux être créés par lui tout en le créant?

Sommes-nous dans un rapport au langage tel qu'il nous entraîne vers notre possibilité ou vers notre impossibilité d'un rapport complexe au monde qui ne se surdétermine pas?

Si le cas d'une vraie *possibilité* d'exister par l'Autre se présente, où et qui sont nos interlocuteurs pour accomplir ce chemin avec nous? Qui sont les *pourvoyeurs d'altérité* qui nous reconnaissent comme semblable et Autre à la fois et qui, en même temps qu'ils nous donnent acte de notre présence au monde nous permettent d'envisager une forme de *réciprocité de ce don* (TEMPLE, 1995) pour notre plus grand épanouissement – ici, peut-être don réciproque de la parole par le regard et par l'écoute.

“*Words, words, words*”, disait Shakespeare au travers d'Hamlet! Bavardage du monde adressé à personne... ou bien *parole pleine*... se nourrissant du silence pour que des intermittences langagières révèlent le sujet toujours captif de soi. En quoi ce qui se retient de la parole est une vérité qui afflue de temps en temps...entre les langues qui nous structurent/déstructurent?

Quel est le trajet des mots que nous lançons? vers qui? pourquoi? Que veut le personnage (Stanislavski, 1984)? N'est-ce pas un personnage également qu'il faut devenir – par la parole et par le corps – mettant du jeu dans le “je” (SIBONY, 1997 et 1991) au théâtre comme en diverses langues en contact de cultures?

J'aime beaucoup l'expression *où voulez-vous en venir?* parce qu'elle suggère un lieu où aller dont on ne connaît pas l'issue (peut-être issue transculturelle pour ne pas être un *sans issue...?*).

Mais peut-être ce sens est-il *le sens...issu...* de celui de la parole saisie de tous ses mystères, quand le suspense continue en tension de discours vers plus d'inconnu modificateur de soi?

Ici et pour les quelques propos qui suivent, c'est le *vif* du sujet, troué, parlant et taisant à la fois, qui, sollicité et désirant, permettra de demander *quel est le trajet de vos mots?* comme on demande son chemin vers l'Autre. Ce chemin se ramifie dans les lieux et non-lieux de la parole, entre les langues et les cultures également.

Mais dans quelles directions faut-il aller pour que cet “Entre”, cet “Autre” de la parole et des cultures s'empare de nous, sujets en désir de nous adresser à l'Autre toujours plus ou moins redouté parce que trop différent ou bien trop semblable?

Si l'action du langage intéresse le rapport à l'Autre, il est indispensable que le langage nous fasse ressentir quelque chose. Ici, les mots deviennent des “grains magiques”,

nébuleuses ou “tropismes” (SARRAUTE, 1996) déclencheurs d’affects signifiants. En bref, la subjectivité du langage lui-même est identifiable à cet *inexplicable* du rien qui, quelles que soient nos cultures, nous traverse en même temps que l’Autre, comme soi, irrémédiablement voué à la haine et à l’amour en même temps qu’il conquiert un droit à la différence. L’universel *manque* fait parler en toutes langues.

Ainsi, la subjectivité inhérente au langage peut se décliner sur des modes infinis et la vie en fournit la substance fertile aux écrivains qui la recréent sous forme d’une nouvelle vie, celle de leur œuvre, provocatrice d’affects divers quand on en aborde – même partiellement – le sens fluctuant dans la différence des cultures, les explicitations plus ou moins nécessaires et les obscurités inévitables.

### **Que voudrait dire intersubjectivité dans l’interculturalité?**

Cette question qui nous occupe met en jeu différents paramètres à identifier même si l’ambition de ce propos se limite à une situation spécifique où vient se loger un rapport au langage particulier initiant le sujet à quelque chose d’un peu violent: cette tentative de s’“inexprimer” par la médiation textuelle. Ainsi, des affects et sensations reçus aux affects et sensations suscités, sont franchies des étapes par un véritable travail de *la parole et du corps du sujet* (LAFONT, 1994), interprétant et incarnant des mots et des situations peu accessibles, dans un cadre restreint et tout cela – en plus – en langue étrangère...!

Ici le théâtre et ses actions logiques – du jeu d’acteur à la mise en scène – nous apportent des possibilités hors du commun et l’on va en profiter pour mener à bien certaines tentatives à l’endroit du sujet et du sens qu’il donne à sa parole entre les langues et les cultures.

En effet, comment faire quand il faut susciter la parole pour qu’elle se transfère dans le canal poreux d’une autre langue que celle qui, première, a déjà établi ses traces et ses trous et a construit le rapport symbolique?

L’hypothèse que l’acquisition de la langue étrangère ne se produit que lorsque le sujet peut jouir d’une véritable interlocution – avec intention et authenticité car il s’y risque et s’y joue justement en tant que sujet – est partagée ici avec la conception développée



dans l'ouvrage coordonné par Daniel Gaonac'h (1990) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* ainsi que par les thèses de Vygotski à ce sujet. Mais cela n'établit que l'hypothèse de départ qui va servir à poser la question ultérieure du *comment faire* pour concevoir une approche qui tiendrait compte des divers facteurs qui vont permettre cette acquisition – car nombreux sont les obstacles d'ordre langagier et culturel, à l'œuvre dans le champ du vécu de la communication en langue non maternelle. Le croisement des cultures par la rencontre des textes à incarner oblige à une réflexion spécifique.

En effet, face à des apprenants étrangers de diverses cultures qui sont là parce qu'ils ont choisi de développer intensément l'expression orale en même temps que le travail vivant des textes, l'on se doit de proposer un cadre où l'expression en langue étrangère puisse être désinhibée, travaillée, perfectionnée sans pour cela quitter le rapport au *vivant* de la culture. Ainsi, pour qu'il se passe quelque chose de puissant du côté de la mobilisation d'un langage en restructuration entre les langues, il est bon de tenter de repérer au plus juste les difficultés relationnelles et culturelles pour mieux les traverser. Ce sera le propos de la pratique théâtrale que celui de se poser ces questions afin de mettre en place, le plus judicieusement possible, les pratiques mobilisatrices d'acquisitions esthétiques et langagières qui nous intéressent dans les limites de cette approche.

### **Le théâtre entre les langues et les cultures**

La séparation langues/cultures est de mon point de vue erronée et les articulations possibles entre ces deux dimensions sont infinies et particulièrement riches (cf. entre autres les travaux sur la subjectivité et les contacts de langue du LACIS (Langues en contact et incidences subjectives), *Traverses*, N°0, N°1, N°2). Mais pour la clarté des réseaux que je souhaite tisser du point de vue du théâtre en langue étrangère, j'aborderai *arbitrairement* un premier aspect qui tendra plus "vers les langues" et un second plus vers "vers les cultures", ce qui représente une tentative de porter un regard spécifique sur le nouage complexe de ce binôme.

## a- Vers les langues

La question de Jean-Marie Prieur (1999: 24): “l’inconscient parlerait-il en langue?” est à débattre dans cette réflexion, et pour questionner ses propos, je soulignerai sa présentation de la revue *Traverses*, dont quelques fragments ici captés évoquent “qu’ignorant les frontières de langues, le sujet passe entre les langues et joue interlinguistiquement et plastiquement de façon mobile à travers les sons, métaphores, lignes de sens...les jeux de sens sont augmentés par les transpositions, les associations d’une langue à l’autre. Le contact des langues est essentiel pour la psychanalyse - dit-il - car il est une condition de la subjectivité plurilingue qui s’inscrit dans une géographie hétérogène d’affects et de relations...en ruptures et liens. La subjectivité est une mise en relation de différents signifiants en différentes langues (tension-circulation-disjonction-combinaison d’univers symboliques différents et agencements composites).”

Présenter la pratique théâtrale sous l’angle de la subjectivité opérant entre les langues et les cultures – vers une intersubjectivité transculturelle – s’explique par la double intégration dans cette pratique de la dynamisation des langues *par* les cultures et réciproquement. Car, cela n’est rendu possible que par un véritable travail du sujet devenant acteur de sa parole entre les langues tout en demeurant sujet pendant cet effort d’appropriation – à savoir sans se couper pour autant de ses affects et de l’authenticité de ses dires. Il faut donc susciter, en guise de tâche, les moyens relationnels permettant d’accomplir *un voyage entre les langues et les cultures...* voyage qui rendra le sujet, grâce au théâtre, capable de devenir Autre en effectuant un déplacement consenti par rapport à sa propre culture.

*Les acquis essentiels d’une telle médiation par le théâtre ne doivent pas pour autant instrumentaliser le théâtre: au contraire la finalité esthétique est renforcée.*

Dans cette approche où le sujet est ouvert à l’Autre, le théâtre ne se met pas au service d’un programme précis d’acquisitions diverses. Au contraire il doit s’imposer par sa finalité esthétique: car c’est le sujet lui-même qui se transforme au contact de toutes les rencontres qu’il fait à travers les autres et les textes. Elles le conduisent à un réel travail d’acquisition d’une possible production de sens. Ainsi, devenant acteur de son expression entre les langues et les cultures par des rapports à la fois déstructurants et restructurants pour lui, il met à l’épreuve scéniquement ses difficultés identitaires et langagières qui ne manquent pas de se produire en langue étrangère.

La langue non maternelle peut s'acquérir alors dans "Entre", espace mobile où se situe le sujet, en tâtonnements multiples, risques et erreurs qui, par les retours qu'il reçoit sans cesse, vont le conduire à plus de recevabilité dans la langue à conquérir.

Mais une distinction est à établir entre l'expression libérée hors du texte et celle qui se produit dans le cadre du texte:

- Dans le cadre hors-texte, l'intersubjectivité déclencheuse de parole est maximalisée par le travail collectif corporel, émotionnel, ludique et esthétique impliqué dans toute préparation au théâtre. Cela implique la prise de conscience en éprouvant sur soi les fondements théâtraux qui vont donner une technique minimale aux participants qui éprouveront ainsi leur présence scénique à travers des enseignements tirés de Stanislavski, Jovet, Brook et Grotowski. L'importance du travail et de la conscience du corps est capitale et conduit par différents exercices les étudiants à se libérer pour mieux pouvoir agir créativement avec leur corps et leur parole dans le cadre de la construction de leurs exercices divers, improvisations et échanges. Ici se recompose le rapport de la langue à la culture.

- Dans le cadre du travail du texte, c'est tout d'abord la contrainte du texte, non modifiable, qui est ressentie et avec laquelle chacun va avoir à dialoguer en *s'éprouvant à lui*, c'est-à-dire à percevoir cette difficile appropriation, demandant des modifications de soi en devenant personnage c'est à dire Autre, jusqu'au naturel recherché par l'invention du personnage qui leur conviendra le mieux, en rapport au respect de l'œuvre. Ils exprimeront alors quelque chose d'eux-mêmes au niveau des affects et de l'imagination gestuelle et intonative à travers les paroles d'un Ionesco, d'un Labiche, d'un Molière, d'un Queneau ou d'un Jean Tardieu.

C'est donc le texte qui les parlera, comme l'on est parlé par son inconscient, nourrissant des répliques dans lesquelles ils peuvent plus ou moins s'impliquer selon les situations et les cultures. Ici se renforce la recomposition du rapport de la langue à la culture.

Une précision doit être apportée par la manière dont le travail de mémorisation se fait, à savoir progressivement et toujours associé à l'imagination et au mouvement lié à des relations précises entre personnages qui font évoluer le sens de la mise en scène, au croisement sous-jacent de leur langue intermédiaire en construction, c'est-à-dire jamais mécaniquement. Car il ne faudrait pas susciter de manière "*perroquet*" d'aborder le

texte. Ce dernier ne serait pas compris parce que non ressenti. Car, dans cette approche, c'est la sensation qui est au cœur du processus de création de sens entre les langues et les cultures. L'interprétation subjective du texte qui est faite par des apprenants ne donnant pas toujours le même sens à ce qu'ils font, oblige à toujours plus de négociations langagières dans le groupe et avec l'enseignante. Il s'agit là d'un parcours de la conquête du sens par le sensible et les confrontations linguistiques et culturelles permanentes.

La rencontre de la parole du texte avec la parole hors texte suscite un processus d'acquisition langagière plurilingue, inconsciente/consciente, entre les langues, par la prise en compte des affects, du corps et de l'imagination gestuelle à savoir de l'implication totale du sujet, "en jeu" dans son personnage et qui, en devenant Autre n'en demeure pas moins sujet. N'est-ce pas l'altérité construite par l'intersubjectivité en acte qui permet au sujet de dire "je" et de se construire en tant que sujet de sa parole, dans son corps, dans l'Entre des langues?

A condition qu'il opère certaines actions réparatrices de sa possibilité d'expression, en langue non maternelle, le sujet ne peut-il pas RE-prendre corps de son nouveau langage? (En langue maternelle "le sujet prend corps du langage" dit Henri Rey-Flaud dans sa préface d'un ouvrage de Andrée Tabouret-Keller, 2000). Car la langue qui n'est jamais un système établi ni une réalité organisée préalablement, ainsi que le précise toujours Henri Rey-Flaud, ne peut se construire qu'à partir de l'expérience et, dit-il, "le langage constitue l'étoffe du sujet inconscient tissé de savoir insu". Gageons qu'en langue étrangère, le sujet s'appuiera sur le savoir insu de l'autre langue, à savoir celui de sa langue maternelle.

La question introductive de cette partie, à savoir: *l'inconscient parlerait-il en langues?* pousse à réaffirmer l'idée, pour en avoir expérimenté les évidences au cours de ce travail créatif scénique adressé à des apprenants de toutes cultures, que *l'inconscient parle dans l'Entre des langues* et que c'est ce passage même qui permet la reconstruction de l'image du corps en langue non maternelle.

## **b- Vers les cultures**

Dans son ouvrage d'anthropologie théâtrale *L'énergie qui danse* Eugenio Barba (1995) montre, à travers les réflexions issues de pratiques esthétiques de la scène du monde entier, à quel point les différences culturelles de l'approche du théâtre et de la danse en général offrent le point commun de la création d'un rapport extra-quotidien au corps, créateur de présence. Le corps quotidien se dépossède de certaines habitudes pour devenir signe producteur d'émotions et même si toutes les clés ne nous sont pas données, nous pouvons être sensibles à des esthétiques très différentes de celles que nous côtoyons d'habitude par le simple fait de la réussite de la théâtralité à l'œuvre sous nos yeux.

Il existe un travail de l'acteur à accomplir, de son corps quotidien à son corps extra-quotidien – voir Eugenio Barba (1995: 174): techniques d'inculturation (jeu qui prend appui sur les codes culturels) et d'acculturation (jeu qui prend appui sur des codes inventés) – pour que la magie du spectacle puisse avoir lieu. Cela peut prendre différentes tournures et convoquer de multiples aspects des registres de possibilités des comédiens de toutes cultures. Il y a un travail du “Moi” occasionné par ce travail créatif qui conduit à repousser les limites du moi et ce moi est forcément en devenir interculturel voire transculturel.

Si l'on est attentif au travail de Brook, Grotowski ou Barba, le théâtre existe déjà par le fait qu'il offre la possibilité de tisser de nouveaux liens culturels (BROOK, 1992, p. 63). Chaque acteur doit faire l'effort de quitter ses propres stéréotypes pour accéder à l'ouverture de soi et à l'Autre. Ainsi que le mentionne Rudolph Arnheim (1992, p. 187), son jeu prend sa source au pré-expressif qui atteindra la pré-interprétation du spectateur, réceptif et déconditionné. C'est ainsi que le théâtre se donne des possibilités *transculturelles*. Ainsi conçu et éprouvé par la dynamique des différences, il permet de retrouver, comme le mentionne Jerzi Grotowski (1992, p. 221), un théâtre transculturel qui est d'après lui “ce qui reste constant face aux variations des cultures”.

L'interculturalité, à condition d'être pensée en tant que processus, serait une forme de travail de décentration qui permet au sujet de se repositionner après la rencontre déstabilisante d'une autre subjectivité. Elle ne peut se produire que de subjectivité à subjectivité, en marge des stéréotypes, quand l'imprévisible joue comme possible événement d'une vraie rencontre. Ce travail théâtral, parce qu'il est à la fois émotionnel

et corporel, entraîne une mise en jeu de la différence des comportements d'une manière non violente grâce au cadre établi par le projet. C'est donc l'introduction d'une liberté intersubjective dans les différences culturelles qui introduit, grâce aux divers exercices de contact, jeux, improvisations, interprétations et prises de conscience diverses, l'acceptation de la différence, qui seule permettra de travailler collectivement.

Ainsi, les malentendus inévitables sont soumis à toujours plus de négociation de sens entre les participants et les sensibilités différentes qui peuvent se confronter, car ainsi que le mentionne Françoise Couchard (1999, p. 119) dans son ouvrage *Psychologie clinique interculturelle*, il y a inévitablement en situation interculturelle "décalage entre la pensée et les mots" et, "des bouleversements personnels peuvent être entraînés chez certains individus par la confrontation permanente avec d'autres modèles culturels, ces modèles n'étant d'ailleurs plus seulement biculturels mais pluriculturels".

L'acculturation comme un choc désagréable peut néanmoins conduire à des aspects constructifs de soi si un travail du sujet amène ce dernier à la transmuter en possibilité d'ouverture à l'altérité, par l'altérité, qui, au lieu d'être menaçante, s'avère féconde pour lui parce qu'il aura investi son énergie ainsi libérée en création personnelle bénéficiant de l'aventure qui s'offre car "dans un premier temps il est plus facile de vivre dans les préjugés transmis par les générations, puis, la curiosité pour l'Autre, cet étranger à soi, apparaît comme le gage d'une capacité à changer donc à résister à la pulsion de mort et à la compulsion de répétition".

Ainsi déporté hors de l'ethnocentrisme et du culturalisme, le théâtre devient action de transculturation en permettant le bond de la traversée des représentations négatives de la culture de l'Autre. Freud notera cette tendance dite de la haine des voisins si proches et si différents, plus forte que celle adressée à de plus lointains étrangers en tant que "narcissisme des petites différences". Ainsi théâtralisé, le laboratoire de la différence en tant que processus dynamique d'une décentration permettra à chacun d'advenir, quelle que soit sa culture, à une présence scénique extra-quotidienne, qui implique le sujet créatif dans des mots qui ne sont pas de lui et le pousse à cette transformation.

Malgré la diversité des méthodes et avec elle, s'invente dans l'ici et maintenant du jeu théâtral une *méthode* spécifique qui fait que le théâtre garde sa vocation esthétique première tout en permettant ce travail du sujet. Un espace mixte se construit où il ne s'agira pas d'imiter la culture nouvelle mais de ressentir ce qui fait sens pour soi en

évoluant dans les différentes étapes de ce travail entre les langues et les cultures. Disjonctions et articulations diverses pourront se produire dans un aléatoire indispensable à la mobilité du sujet se faisant alors “passant dans les langues” pour recourir encore une fois à cette notion de Jean-Marie Prieur.

Ici, l’interculturalité s’exprime créativement dans la manière dont un étudiant pourra associer telle phrase à une situation familière pour lui. Le travail du personnage ou “je” qui devient Autre, facilitera la décentration indispensable même si cette dernière est perturbante momentanément. Ainsi, une dynamique de l’altérité créatrice d’intersubjectivité interculturelle se donnera à vivre grâce à la construction d’une esthétique collective de la parole et du corps au contact des textes. Ainsi, le crible mouvant des langues et des cultures s’assouplira pour devenir réceptif et producteur de sens dans le respect des singularités mises à l’épreuve du regard des autres, afin de pouvoir partager une aventure théâtrale. Ce qui est visible du point de vue du public est le degré d’implication de chacun dans son personnage, à savoir le degré de sa possibilité à mettre du jeu dans le “Je” c’est-à-dire à devenir Autre en réarticulant de plus en plus librement la parole et le corps, dans une expression du sujet qui se *réharmonise* en langue étrangère par l’aide de la subjectivité des textes.

Richard Sheckner (1995, p. 32), dans son article *Le training dans une perspective transculturelle*, ne dit-il pas que “l’expression personnelle et l’interprétation des textes sont étroitement liées?”. En effet, il établit une comparaison entre “le rôle” qui est plutôt un texte dramatique, et une “performance text” où le sujet amalgame davantage son expérience personnelle.

Car, selon les structures psychologiques de chacun, les identifications/distanciations fluctueront dans une mystérieuse intersubjectivité qui se fait entre le texte et soi et qui permet d’inventer un mouvement et des actions physiques mettant en jeu la transmutation créative des affects et c’est cela qui importe. Le texte ne joue-t-il pas le rôle de la parole manquante cherchant à se loger sur des affects suscités par le sens de l’œuvre qui rencontre la quête de sens du sujet devenant passage entre langues et cultures? Le rapport à une parole personnelle est forcément transférable et les articulations se font avec les capacités conscientes et inconscientes des sujets en devenir transculturel.

## En guise de conclusion

Le théâtre entre langues et cultures ouvre un espace transférentiel du “je” par le jeu où se mélangent tous les paramètres qui permettront une transculturation ouvrant les limites du moi dans la mise en scène effective de l’interculturalité dans l’intersubjectivité et réciproquement. Ainsi la parole se réarticule au corps d’une manière nouvelle, comme remise en phase par le dépassement des problèmes inhérents à l’acquisition d’une langue étrangère et des conflits culturels du sujet, à savoir spéculaires et identitaires. L’“Entre” pourrait être ce passage du sujet entre les langues et les cultures, quand du jeu est mis pour qu’un nouveau “je” en voie de plurilinguisme se fasse dialoguant avec le monde, révélant un plus ou moins de *présence* et de *distance* à travers l’aisance prise dans ce que Todorov appelle le “croisement de cultures et le regard critique sur soi qu’il permet”. Et n’est-ce pas l’autre culture qui nous donne conscience de la nôtre, dit également Hall? (cités par DE SALINS, 1992, p. 13).

Si cette conscience de soi par l’Autre peut jouer dans un sens qui n’est pas ethnocentriste, le théâtre entre les langues et les cultures en langue non maternelle aura gagné son pari. L’ambition théâtrale n’est-elle pas si l’on en croit Diderot et son *Paradoxe sur le comédien* de montrer les affects après les avoir transmutés? Ce type d’effort est celui de la culture qui, comme Freud nous l’indique, est le dépassement par le sujet de la pulsion de mort. Le théâtre nous guide vers plus de symbolisation et met en scène les affects les plus régressifs parfois pour mieux les mettre à distance par la symbolisation que tout travail artistique effectue. Des initiateurs tels que Peter Brook et Eugenio Barba ont montré le chemin de la mise en actes d’une culture de l’inter-culture par une certaine pratique du théâtre qui s’impose comme message à écouter.

Et, en guise d’ouverture sur des temps à changer...pour que la décrispation identitaire permette au sujet de “se mouvoir dans l’Autre”, ne faudrait-il pas imaginer d’autres mises en scènes du *sujet entre langues et cultures*, en d’autres lieux et situations, afin que soit, ainsi que le dit Robert Lafont en préface de l’ouvrage qui tente de donner les fondements de cette esthétique théâtrale en langue étrangère, reconquise “l’aisance des différences ludiques”.



## Références bibliographiques

BARBA, E.; SARAVESE, N. (1995), L'énergie qui danse, *Bouffonneries—Contraste*, n° 32-33, Lectoure, 32 700.

BROOK, P. *Points de suspension*. Paris: Seuil, 1992.

COUCHARD, F. *La psychologie clinique interculturelle*. Paris: Dunod. 1999.

DE SALINS, G. *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris: Didier. 1992.

DUCROS, F. *Poésie, figures traversées*. Saint Maximin: Théétète Editions, 1995.

FREUD, S. *Le malaise dans la culture*, Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

GAONAC'H, D.(dir.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris: Hachette, 1990.

GROTOWSKI, J. *Vers un théâtre pauvre*. Lauzanne: L'âge d'homme, 1971.

LADMIRAL, J. R. ; LIPIANSKI, E.M. *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin, 1989.

LAFONT, R. *Il y a quelqu'un – La parole et le corps*. Montpellier: Université Paul-Valéry Montpellier III, Coll. Langue et Praxis, 1994.

PIERRA, G. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Préface de Robert Lafont. Paris: l'Harmattan, 2001.

PRIEUR, J. M. *Le vent traversier – Langage et subjectivité*. Montpellier: Université Paul - Valéry Montpellier III, Série Langages et cultures, Dipralang, 1996.

PRIEUR, J. M. in *Traverses* 1999, n.0, Série Langages et cultures, LACIS - Dipralang, Université Paul-Valéry Montpellier III.

SARRAUTE, N., *Œuvres complètes*, Paris: Gallimard, 1996.

SIBONY, D. *L'entre deux - l'origine en partage*. Paris: Seuil, 1991.

\_\_\_\_\_. *Le jeu et la passe - Identité et théâtre*. Paris: Seuil, 1997.

STANISLAVSKI, C. *La construction du personnage*. Paris: Pygmalion, 1984.

TABOURET-KELLER, A. *La maison du langage II*. Préface de Henry Rey-Flaud. Montpellier: Université Paul-Valéry Montpellier III/ LACIS-Dipralang, Série Langages et cultures, 2000.

TEMPLE, D.; CHABAL, M. *La réciprocité et la naissance des valeurs humaines*. Paris: l'Harmattan, 1995.

## **IDENTIDADES DE LEITOR NA CONTEMPORANEIDADE: UMBERTO ECO E O CEMITÉRIO DE PRAGA**

Edgar Roberto Kirchof

Possui graduação em Letras (Português/Alemão) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1995), graduação em Teologia pela Escola Superior de Teologia (1998), mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1997) e doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001), tendo realizado um Pós-Doutorado na área da Biossemiótica na Universidade de Kassel, Alemanha. Atualmente é professor adjunto da Universidade Luterana do Brasil, atuando, como docente e pesquisador, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e, como docente, no Curso de Letras. Tem experiência na área de Letras e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria da Literatura, Estudos Culturais, Semiótica e Cibercultura.

### **Resumo**

Com base nas reflexões realizadas no campo dos Estudos Culturais acerca das identidades, o presente estudo propõe uma reflexão sobre a questão da *identidade do leitor literário* na contemporaneidade. Inicialmente, são estudadas algumas estruturas de sentido presentes no romance *O cemitério de Praga*, de Umberto Eco e, em seguida, o modo como alguns de seus leitores têm negociado com as estruturas dessa narrativa.

**Palavras-chave:** Identidades de leitor; Umberto Eco; *O Cemitério de Praga*

### **Estudos Culturais e identidades**

No campo dos Estudos Culturais, a identidade não se caracteriza como uma substância ou essência através de cujos atributos o sujeito poderia ser descrito, qualificado ou, mesmo, definido. Apesar de essa concepção ser, ainda hoje, predominante em certos contextos sociais e mesmo acadêmicos, de um ponto de vista cultural, o sujeito é constituído pelas diferentes posições que ocupa dentro de certos sistemas e categorias socioculturais, como a nacionalidade, o gênero, a etnia, a profissão, a classe social, a

comunidade linguística, para citar apenas algumas possibilidades. Juntas, tais categorias já apontam para a heterogeneidade dos elementos que nos constituem, sendo que, isoladamente, cada uma delas está situada em redes de poder e, portanto, sujeita a disputas, contradições e constantes transformações. Em poucos termos, as classificações utilizadas para definir um sujeito são produtos ou efeitos de nossas próprias ações ao longo da história, o que torna inviável uma definição fixa, única e estável.

Diante dessa perspectiva, talvez não seja nem mesmo adequado utilizar o termo *identidade*, visto que, na raiz etimológica dessa palavra, encontra-se o lexema latino *idem*, que significa *o mesmo* ou *igual*, contrariando a ideia de que um sujeito possa ocupar posições sociais e culturais diferentes, por vezes, contraditórias. De fato, grande parte das discussões travadas sobre a questão da identidade, ao longo da tradição ocidental, possui um caráter essencialista e metafísico, caracterizado por uma preocupação em encontrar algum fundamento imutável e evidente para definir o sujeito. Ao refletir sobre a constituição do sujeito, o filósofo Félix Guatarri é um dentre vários pensadores contemporâneos a nos advertir que “o sujeito não é evidente: não basta pensar para ser, como o proclamava Descartes, já que inúmeras outras maneiras de existir se instauram fora da consciência [...]”. (GUATARRI, 1990,p. 17)

Por causa de sua tradição ligada a questões metafísicas, Stuart Hall (2012, p. 104) afirma que a utilização do conceito ‘identidade’ deve ocorrer *sob rasura*, ou seja, não em seu sentido original, que toma o sujeito como evidente, mas de forma desconstruída e aberta: “A identidade é um desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2000, p. 104).

Ainda segundo Hall, a cultura tem o poder de constituir identidades e subjetividades, pois é a partir dos sistemas classificatórios disponíveis nas culturas em que estamos inseridos que definimos quem somos e quem podemos ser. Os sistemas culturais estabelecem os limites entre a semelhança e a diferença, entre o sagrado e o profano, os comportamentos aceitáveis e os inaceitáveis, roupas adequadas ou inadequadas, o modo como falamos, o normal e o anormal, o limpo e o sujo, entre tantas outras dicotomias. Justamente devido a esse poder para constituir identidades, a produção e o consumo dos sistemas culturais são alvo constante de disputas e regulação. Nas palavras de Oliver Marchart (2008, p. 33), “diferente do que vemos em uma campanha publicitária da

Benetton, as identidades não se encontram em uma relação equilibrada e colorida de justaposição, mas são articuladas na forma de relações assimétricas de dominação e submissão”.

Falar em identidades de leitor dentro dessa perspectiva implica, portanto, reconhecer que não é possível definir o leitor de forma única. Embora seja um pressuposto básico que a própria noção de leitor depende da existência de um sujeito minimamente letrado em relação com algum tipo de artefato de leitura, nenhuma prática concreta de leitura ocorre de forma descontextualizada e independente quanto a relações sociais, culturais e econômicas. Em outros termos, ler também é uma prática sociocultural e, portanto, sua codificação bem como o valor que lhe é atribuído varia consideravelmente de acordo com contextos geográficos e históricos distintos. Para citar apenas um exemplo, entre outros possíveis, a partir do final do século XVII e início do século XVIII, pela primeira vez na história ocidental, livros literários se tornaram mais populares do que livros religiosos ou edificantes. A partir de então, seu fácil acesso a um público cada vez mais secularizado e menos erudito fez com que surgisse uma nova categoria social, *o grande público leitor* (HAUSER, 2000, p. 538).

Com a popularização da literatura e sua crescente adaptação a um público pouco iniciado – se comparado com o público anterior, formado por elites da aristocracia e do clero –, desenvolve-se, a partir de então, aquilo que Hauser (2000, p. 541) denominou de “um novo antagonismo, uma tensão entre a literatura da elite culta e a do público leitor em geral”. Assim sendo, é possível afirmar que o século XVIII testemunhou a emergência de duas novas categorias de leitor, um assim chamado *leitor erudito*, de um lado, e um *leitor comum*, de outro, para permanecermos com os conceitos sugeridos por Arnold Hauser. É importante notar que a relação entre essas duas identidades nunca foi pacífica: ao passo que o leitor erudito tem sido constantemente criticado de elitista e anacrônico, o leitor comum tem sido acusado de superficial e, em alguns contextos, de alienado.

Essa divisão dicotômica quanto à identidade do leitor ainda persiste em vários contextos e, no campo dos Estudos Culturais, tem sido objeto de discussões e questionamentos que procuram denunciar o seu caráter cultural e não-essencial. Já em 1957, na obra *The uses of literacy*, Richard Hoggart questionava a oposição simplista entre leitores considerados eruditos, de um lado, e leitores de novos suportes de leitura ligados às grandes massas (tais como jornais e revistas), de outro lado. Segundo Hall (2007, p. 4),

Hoggart estava interessado em responder às seguintes questões naquele livro:

Quais eram as relações entre as atitudes dos jornais populares e revistas e os leitores da classe trabalhadora aos quais eles estavam tipicamente endereçados? Mais urgentemente, de que modo os meios de comunicação de massa mais recentes e mais comerciais estavam transformando atitudes e valores mais antigos da classe trabalhadora? Em suma, quais eram os ‘usos’ aos quais essa nova forma de ‘letramento’ estava sendo submetida?

Embora Hoggart, à época, acusasse a nova cultura das massas de estar destruindo uma certa cultura operária tradicional, sua metodologia já permitia vislumbrar que a noção de *identidade de leitor* pressupõe mais do que apenas a construção que os artefatos de leitura realizam de certos papéis, tipos ou posições a serem ocupadas pelos indivíduos leitores. Para que haja uma identidade de leitor, de fato, um indivíduo concreto precisa *se identificar*, em algum grau, com posições construídas em artefatos de leitura. Isso raramente ocorre de modo simétrico e pacífico, pois, na perspectiva dos Estudos Culturais, o sujeito não é uma tela vazia sobre a qual a cultura simplesmente inscreve seus significados, mas um ser dotado de vontade e subjetividade, as quais interferem no modo como ele interage com as interpelações provindas da cultura.

Hoggart utilizava o termo *uso* para se referir ao modo como um determinado leitor lida com os endereçamentos previstos em um artefato de leitura. Posteriormente, Stuart Hall (2008) sugeriu o termo *negociação* para tratar do processo que ocorre entre, de um lado, as representações, os discursos e as posições-de-sujeito produzidas pelos mais variados objetos da cultura e, de outro, o modo como os indivíduos situados historicamente interagem com essas representações. A autora Kathryn Woodward (2012, p. 18) resume, da seguinte maneira, essa questão:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: ‘Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Em um estudo entrementes popular no campo dos Estudos Culturais sobre identidades de leitor, a pesquisadora norte-americana Janice A. Radway (1987) realizou uma pesquisa ampla sobre o modo como um grupo de mulheres – predominantemente donas de casa – negociava com os sentidos de alguns romances açucarados da coleção canadense Harlequin. Inicialmente, a partir de uma análise estrutural ou semiótica dessas obras literárias, a pesquisadora descobriu que as histórias estavam marcadas por inúmeros clichês românticos e por uma concepção patriarcal, pois os enredos dessas narrativas seguem um único esquema básico: “uma bela jovem e um homem bem-sucedido, profissionalmente reconhecido, se apaixonam, o homem rejeita a jovem, mas os dois personagens finalmente se reencontram para se casar” (MAIGRET, 2010, p. 236). A partir de entrevistas com essas mulheres, Radway (p. 60) concluiu que sua principal motivação para a leitura era o escape, em duplo sentido: “A concepção de leitura de romances como um escape que é tanto literal quanto figurativo implica a fuga de alguma situação do mundo real que é sufocante ou esmagadora, assim como a transferência metafórica para um outro universo, mais desejável, onde os eventos se resolvem de forma feliz”.

Ao invés de julgar negativamente a atitude das leitoras como mero escapismo ou criticar o fato de recorrerem a um tipo de literatura tão previsível e repleto de clichês, a pesquisadora procura compreender os *usos* e os *modos de negociação* que elas realizam em situações concretas de leitura. Para Radway, embora haja uma adesão das leitoras aos clichês bem como à concepção patriarcal predominante nas obras, elas “percebem as heroínas como seres ávidos de autonomia, prontas para o conflito com o herói, finalmente reconhecidas em sua identidade própria de mulheres: o herói se feminiza no final do romance ao declarar ternamente seu amor e ao chorar” (MAIGRET, 2010, p. 237). As identidades das leitoras descritas por Radway podem ser descritas, portanto, a partir das negociações que essas *leitoras situadas historicamente* realizam com as *representações fornecidas por um objeto específico de leitura*.

Nessa perspectiva, qualquer artefato de leitura – desde livros literários até jornais, revistas e, mesmo, textos produzidos em outros suportes – estão repletos de representações e são atravessados por discursos que interpelam o leitor para que se identifique com certas posições-de-sujeito. Compreender algumas maneiras como indivíduos particulares negociam com essas posições é uma tarefa complexa, pois exige, de um lado, uma análise densa das estruturas de sentido previstas pelos produtos

culturais/objetos de leitura e, de outro lado, uma metodologia capaz de dar voz ao próprio leitor, o que pode ser realizado a partir de entrevistas, depoimentos registrados e publicados ou estudos de inspiração etnográfica.

Diante desse desafio, o presente estudo apresenta, ainda que de forma panorâmica e sintética, algumas estruturas de sentido presentes no romance *O cemitério de Praga*, de Umberto Eco. Em seguida, procura refletir sobre o modo como alguns de seus leitores têm negociado com as estruturas dessa complexa narrativa, produzindo, assim, *identidades concretas – mesmo que temporárias – de leitores literários na contemporaneidade*.

### **O cemitério de Praga**

O último romance de Umberto Eco, *O cemitério de Praga*, foi publicado originalmente em outubro de 2010, na Itália, pela editora Bompiani e, logo após seu lançamento, desencadeou uma série de controvérsias, primeiro, em seu país de origem e, posteriormente, em vários países onde foi traduzido e comercializado. Segundo o próprio Eco (SOKOL, 2012, p. 2401), cada livro que escreve e publica vende um milhão de cópias. Tal fato o torna, sem sombra de dúvida, um autor de *Best sellers* por excelência. Se *O cemitério de Praga* não é exceção quanto a esse aspecto, por outro lado, tem sido objeto de críticas veementes, oriundas de diferentes públicos e por diferentes razões.

A questão que motivou a maior parte das controvérsias em torno dessa obra é o antissemitismo declarado e aguerrido do protagonista, Simone Simonini. O próprio nome escolhido para o personagem remonta a uma lenda antissemita de Trento, contada, na narrativa de Eco, pelo avô do personagem principal, que odiava os judeus: “Tu sabes por que te chamas Simonino? Eu quis que os teus pais te batizassem assim em memória de São Simonino, o de Trento, um menino mártir que, no longínquo século XV, foi raptado pelos hebreus, que o mataram e depois despedaçaram, também para usar o sangue dele nos seus ritos” (ECO, 2011, p. 81)

O ódio de Simonini aos hebreus não se caracteriza apenas pelo fato de portar o nome de um falso mártir supostamente assassinado por judeus. O ápice de sua obsessão se manifesta pelo projeto, perseguido ao longo da trama, de forjar um documento falso denunciando uma suposta conspiração judaica para dominar o mundo, que acaba se

transformando nos *Protocolos dos Sábios de Sião*.

O percurso realizado para executar esse projeto é longo e complexo. Falsário de profissão, Simonini recebe a incumbência, de um de seus empregadores, Bianco, para produzir um documento que prejudicasse os jesuítas. Inicialmente, busca inspiração na obra *José Bálsamo*, de Alexandre Dumas, na qual o autor havia construído uma trama representando os maçons como um grupo poderoso e organizado internacionalmente, movido pelo propósito conspiratório de “humilhar os dois grandes inimigos da humanidade, o trono e o altar” (p. 104). Da trama de Dumas, Simonini aproveita principalmente a ideia da assembleia que o personagem Cagliostro (ou José Bálsamo) organiza com maçons de todo o mundo no monte Trovão: “E chamava, para pô-los sob o seu comando, os membros das lojas maçônicas de Estocolmo, de Londres, de Nova Iorque, de Zurique, de Madrid, de Varsóvia e de vários países asiáticos” (p. 104).

A segunda fonte de inspiração utilizada por Simonini para delinear seu projeto encontra-se no romance *Os mistérios do povo*, de Éugene Sue (p. 128): para comprometer a legitimidade dos projetos de Luís Napoleão, Sue havia procurado demonstrar, nesse livro, que a conquista do seu poder fora dirigida pelos jesuítas (p. 129): “Para tornar odiosos os seus projetos, Sue tinha tido uma ideia genial: uma vez que, desde os tempos da Revolução, o outro inimigo da França republicana eram os jesuítas, não restava senão mostrar como a conquista do poder por parte de Luís Napoleão tinha sido inspirada e dirigida pelos jesuítas.” Simonini aproveita elementos conspiratórios da obra de Dumas e de Sue, colocando, agora, apenas os jesuítas como protagonistas. Além disso, recria a ambientação do espaço em que teria ocorrido essa suposta reunião conspiratória dos mais poderosos padres jesuítas do mundo: ao invés do Monte Trovão, Simonini escolhe *o cemitério de Praga*:

Aquele local já abandonado convinha-me, até pela sua incongruência: com que astúcia os jesuítas se tinham decidido reunir num local que tinha sido sagrado para os judeus? E que controle tinham sobre aquele local esquecido por todos e talvez inacessível? Tudo perguntas sem respostas, que confeririam credibilidade ao relato, porque eu pensava que Bianco acreditava firmemente que, quando todos os fatos surgem completamente explicáveis e verossímeis, então o relato é falso. (p. 132)



Simonini incrementa esse documento ao longo de praticamente toda a narrativa, inspirando-se em inúmeras fontes literárias e históricas, o que contribui para conferir, ao romance de Eco, um tom fortemente enciclopédico – o qual tem perturbado muitos leitores, como se verá adiante. Esse tom de forte erudição que marca todo o romance está organicamente integrado ao conceito da narrativa, pois, conforme explica o próprio protagonista, um falsário precisa se munir de fontes para tornar verossímil suas invenções: “Quem tem de falsificar documentos deve sempre documentar-se, e aqui está por que frequentava eu as bibliotecas” (p. 131).

Embora suas investidas direcionem-se, inicialmente, contra os jesuítas e outros grupos religiosos, étnicos e políticos, a certa altura da trama, o protagonista acaba concluindo ser necessário focar suas forças contra um grupo apenas, o qual fosse capaz de despertar a antipatia do maior número de pessoas possível. Assim, decide-se pelos judeus:

Quem restava? Os hebreus, Santo Deus. No fundo, eu pensava que obcecavam apenas o meu avô, mas, depois de ter escutado Toussenet, dava-me conta de que se abria um mercado anti-hebraico, não apenas do lado de todos os possíveis descendentes do abade Barruel (que não eram poucos), mas também daquele dos revolucionários, dos republicanos, dos socialistas. Os hebreus eram inimigos do altar, mas eram-no também das plebes, de que sugavam o sangue, e, segundo os governos, também do trono. Era necessário trabalhar sobre os hebreus. (p. 247)

A partir desse momento, Simonini passa a reunir material que possa utilizar para a fabricação de um documento de cunho conspiratório, o qual deveria ser vendido para os russos, que lhe haviam feito uma encomenda específica. Utilizando os tópicos da reunião dos maçons no monte do Trovão (Dumas), o plano de José Bálamo (Sue), a ambientação do cemitério de Praga e inúmeros outros elementos que fora reunindo ao longo do tempo, Simonini constrói um documento que seria o resultado das deliberações conspiratórias realizadas pelos mais importantes rabinos da Europa para conquistar o poder mundial, descrita de maneira caricata e folhetinesca:

À meia-noite em ponto – como se blasfemamente o campanário de uma igreja cristã tivesse tocado ao longe para a reunião judaica – teriam chegado doze indivíduos envoltos em capas escuras e uma voz, quase surgindo do fundo de uma tumba, tê-los-ia saudado como aos doze Rosche-Bathe-Abboth, chefes das doze tribos de Israel, e cada um deles ter-lhe ia respondido: ‘Saudamos-te, ó filho do danado’. [...] De onde vindes e quem representais? E, uma de cada vez, as vozes respondem: rabi Juda de Amsterdão, rabi Benjamin de Toledo, rabi Levi de Worms, rabi Manasse de Peste, rabi Gad de Cracóvia, rabi Simeon de Roma, rabi Sebulon de Lisboa, rabi Ruben de Paris, rabi Dan de Constantinopla, rabi Asser de Londres, rabi Isascher de Berlin, rabi Naphtali de Praga. (p. 257)

O documento que teria se originado dessa suposta reunião deveria desagradar governos capitalistas e socialistas, os monarcas e a plebe, além da própria igreja. Para atingir esse objetivo tão amplo, Simonini decide que os rabinos reunidos no Cemitério de Praga deveriam pleitear pelos seguintes objetivos:

Conquista do mundo, para pôr em estado de alerta monarcas e governos, posse do ouro, para satisfazer socialistas, anarquistas e revolucionários, destruição dos santos princípios do mundo cristão, para inquietar o Papa, bispos e curas. E introduzir um pouco daquele cinismo bonapartista de que tão bem tinha falado Joly, e daquela hipocrisia jesuítica que tanto Joly como eu tínhamos aprendido de Sue. (p. 255)

O percurso que leva, desde esse devaneio inicial de Simonini até o surgimento do documento histórico *Os Protocolos dos Sábios de Sião* é longo e complexo, envolvendo venda e roubo dos “originais”, falsificações, mentiras e outras peripécias. No final, o próprio Simonini perde controle sobre sua obra: “Golovinski era um bom colaborador. Tomava, ou fingia tomar, por autênticos os meus documentos, mas não hesitava em alterar quando lhe era conveniente. [...]. O cemitério de Praga estava a fugir-me das mãos, mas, provavelmente, estava a colaborar para o seu triunfo” (p. 532).

Em termos estruturais, Umberto Eco não apenas criou um personagem doentamente obcecado contra os judeus, como também lançou mão de uma estratégia de foco narrativo que coloca o desenrolar do enredo sob a perspectiva desse personagem, o qual dedica a maior parte de seu tempo a praticar atos hediondos. Em um primeiro nível de narração, um narrador extradiegético observa, de longe, o protagonista, o qual está escrevendo uma espécie de diário para recompor a memória perdida devido a uma experiência traumática que será revelada apenas no final da narrativa: “Assim, decidi manter este diário, ainda que andando para trás, contando-me o meu passado, à medida que consigo fazê-lo voltar à mente, mesmo as coisas mais insignificantes, até que o elemento (como se dizia?) traumatizante salte para fora. Sozinho. E sozinho quero curar-me, sem me meter nas mãos dos médicos das loucas” (ECO, 2011, p. 65). O segundo nível narrativo, por sua vez, corresponde à história propriamente dita, composta pelos relatos confusos e fragmentários que Simonini escreve em seu diário: em última análise, trata-se de um narrador em processo de recuperação de um trauma.

O resultado dessa estratégia narrativa é que o leitor tem acesso à história apenas através da visão fragmentada e sinistra de Simonini e, dessa forma, é desconfortavelmente interpelado a compartilhar dos pontos de vista de um herói perverso, sexista, racista e amoral. A julgar por várias entrevistas, Umberto Eco apostou na construção de um personagem tão vil e tão desprezível que nenhum leitor contemporâneo desejaria se identificar com ele. Em uma entrevista concedida a Andrew Martin, por exemplo, Eco chegou a afirmar que, “com esse romance, o material com o qual eu trabalhei era tão horrível que eu senti muito constrangimento. Eu precisava criar um personagem absolutamente feio, um personagem repugnante, o que certamente pode se tornar um desafio para um escritor” (ECO, 2011).

Na medida em que o único foco de visão dos acontecimentos é a perspectiva do próprio Simonini, o leitor acaba sendo colocado na desconfortável posição de testemunha (cúmplice?) desse personagem ao longo da leitura. Talvez o efeito de desconforto gerado por essa técnica enunciativa seja uma das razões pelas quais muitos leitores têm realizado uma avaliação tão negativa do romance. Em uma entrevista concedida a Mark Reynolds (2012), Eco se defende da seguinte maneira das críticas que chegaram a seu conhecimento:

Um ou dois comentaristas demonstraram estar ofendidos pelas visões claramente ofensivas de Simonini, mas minha defesa é que

qualquer jovem de doze anos de idade pode encontrar, por si mesmo, os *Protocolos* bem como vários outros materiais venenosos na internet: eles estão lá. Pelo menos esse romance explica a natureza do racismo. Para tentar ser politicamente corretos, nós temos a tendência de não mais mencionar esse tipo de coisa, parece descortês e clichê. Mas esses clichês sempre circulam por baixo da superfície, muitas pessoas comungam deles, por isso é importante mencioná-los em voz alta, para que você se lembre que eles estão lá. [...] Minha segunda resposta é que não é possível controlar leituras antagonistas de meu livro. O autor faz o melhor que pode para manter o leitor distanciado do personagem, demonstrando que Simonini é um mentiroso e um criminoso, e não deve ser louvado ou emulado. Eu mostrei o livro para o Rabino Chefe de Roma e outros membros da comunidade judaica internacional antes de ser publicado e, enquanto o rabino admitiu que algumas pessoas poderiam se deixar seduzir por Simonini, ele gostou do livro, e a comunidade, de forma geral, tem me apoiado. (ECO, 2012)

Ao afirmar que “não é possível controlar leituras antagonistas de meu livro”, o próprio Umberto Eco demonstra ter consciência do caráter potencialmente constituidor de identidades que possui sua obra. De certo modo, ele admite que certos leitores poderão se identificar com as posições sectárias e racistas de seu personagem Simonini. Entretanto, Eco deixa muito claro que sua própria posição, enquanto autor, é radicalmente oposta à de Simonini: “O autor faz o melhor que pode para manter o leitor distanciado do personagem, demonstrando que Simonini é um mentiroso e um criminoso, e não deve ser louvado ou emulado”. Surgem, aqui, portanto, *duas posições de sujeito* radicalmente opostas, colocadas em cena pela mesma obra: de um lado, *a posição racista* de Simonini; de outro, *a posição crítica e desafiadora* de Umberto Eco. O modo como leitores individuais farão *usos, negociações e identificações* com essas duas posições de sujeito determinará o surgimento de diferentes *identidades de leitor*. Como afirma o próprio Eco, contudo, não é possível controlar esse tipo de processo e, para um teórico das identidades culturais, deverá ser suficiente mapear algumas negociações a partir de discursos dos próprios leitores.

As reações mais imediatas ao *Cemitério de Praga*, na Europa, vieram de dois espaços religiosos. Embora tenha elogiado o livro, o Rabino Chefe de Roma também afirmou que o antissemitismo tão declarado do personagem principal corre o risco de encorajar atitudes antissemitas em alguns leitores. Curiosamente, essa posição foi reforçada por críticos ligados ao catolicismo. Lucetta Scaraffia escreveu a seguinte observação no *Observatório Romano*, uma importante revista destinada à divulgação dos pontos de vista do Vaticano:

Não há como negar, porém, que as descrições constantes da perfídia dos judeus dão origem a uma suspeita de ambiguidade, que certamente não é desejada por Eco, mas que paira em todas as páginas do livro. Por ser obrigado a ler coisas nojentas sobre os judeus, o leitor acaba sendo maculado por estes delírios antissemitas, sendo possível que alguém chegue a pensar que, talvez, haja alguma verdade neles, uma vez que todos, absolutamente todos os personagens parecem estar certos dessas atrocidades. (SCARAFFIA, 2010)

Outros leitores ligados à Igreja Católica e à defesa do cristianismo, por sua vez, ficaram menos incomodados com o antissemitismo de Simonini, mas acusaram o romance de promover um anticlericalismo católico ou cristão ao criar um personagem tão perverso ligado diretamente à Igreja. Em uma revista denominada *Centro Studi sulle Nuove Religioni*, Massimo Introvigne, por exemplo, realiza a seguinte crítica:

Eco, naturalmente, não é Simonini, e Simonini - assassino e ladrão, além de hipócrita e preconceituoso - é tão desagradável que nenhum leitor poderia identificar-se com ele ou ser persuadido por sua propaganda antissemita, tão obviamente exagerada que surte o efeito bastante contrário. O problema é outro. Transparece, no romance, a ideia, exposta por Eco em vários outros lugares, de uma superioridade antropológica do mundo secular, progressista, esclarecido, frente aos católicos reacionários - dos quais Simonini é apresentado como um protótipo -, os quais se opõem à razão e ao progresso. Talvez Eco insinue, em páginas de um gosto um pouco insalubre e turvo, que os católicos hostis ao magnífico e

progressivo futuro da secularização sofrem de distúrbios patológicos de fundo sexual - Simonini [...] foi molestado por um padre quando criança [...]. (INTROVIGNE, 2013)

Outras críticas, por sua vez, direcionam-se a questões relacionadas com a estrutura ou composição da obra. Seguindo essa linha, o jornalista Gustav Seibt, da *Süddeutsche Zeitung*, um importante jornal alemão, publicou a seguinte crítica à tradução alemã, realizada em 2011: “O show de horrores chamado ‘O cemitério de Praga’ sobre os falsos *Protocolos dos Sábios de Sião* é, enquanto romance, na melhor das hipóteses, um erro de classificação. Pois o seu pano de fundo histórico é compreensível apenas com ajuda de literatura de apoio. E a narrativa propriamente dita é chata” (SEIBT, 2011). O jornalista Jürgen Kaube, de outro importante jornal alemão, a *Frankfurter Allgemeine*, aprofundou esse mesmo argumento da seguinte maneira:

‘O Cemitério de Praga’ é profundo, complexo, filológico e repleto de referências. No entanto, também é um romance fracassado. Em termos mais exatos, após trezentas páginas, não é mais um romance, mas um repertório de listas, de pessoas, de mapas e de bibliografia, um gigantesco aparato de informações que escorregaram para dentro do texto. De fato, o que lemos frequentemente são notas de rodapé que não nos fazem pensar em outra coisa senão que, em algum momento, o livro acaba nos irritando, pois já havíamos compreendido há muito tempo o que o livro pretendia dizer e, mesmo assim, cientificamente, ele continua tentando provar o que já está comprovado. Assim, em termos narrativos, depois dos primeiros dois terços da história, não acontece nada nem com as personagens tampouco com o enredo, e a história chafurda apenas em torno de uma conspiração que, a essas alturas, já parece ridícula. Da mesma forma, o livro tampouco tem um fim: ele simplesmente para. (KAUBE, 2011)

Para concluir as reflexões aqui propostas, talvez seja prudente recuperar as discussões teóricas que o próprio Umberto Eco realiza sobre a leitura e a interpretação. Em *Os*

*limites da interpretação*, por exemplo, Eco esclarece que toda interpretação é um jogo de negociações de sentido que ocorre entre as *intenções do autor (intentio auctoris)*, as *intenções da obra (intentio operis)* e as *intenções do leitor (intentio lectoris)*, não havendo um sentido único, fixo, determinado e estável a ser definido na leitura. No caso do *Cemitério de Praga*, Eco deixou claro não apenas em entrevistas e artigos, mas também em inúmeras marcas estruturais da própria obra, que sua intenção é denunciar atitudes e concepções paranoicas sobre supostas conspirações que certos grupos minoritários estariam realizando, ainda hoje, para conquistar o mundo ou para adquirir poder. Embora o autor tenha se esforçado para imprimir essa sua intenção sobre as estruturas da própria obra – principalmente através da construção de traços mórbidos para o protagonista, ironia constante e uso hiperbólico de clichês e estereótipos racistas e sexistas –, a complexidade semântica que caracteriza qualquer texto literário – marcada por inúmeros recursos retóricos, estilísticos e intertextuais – demandaria, de qualquer leitor desse livro, uma análise muito refinada do texto para recuperar, pelo menos, algumas dessas estruturas.

Nesse sentido, não há qualquer garantia de que qualquer leitor se identificará com as intenções originais do autor. O que ocorre, geralmente, é cada leitor reconhece certas estruturas de sentido, em detrimento de outras, e projeta significados oriundos de seus próprios repertórios culturais. Nos exemplos apresentados neste artigo, nenhum leitor chegou a se identificar com o antissemitismo de Simonini, embora alguns leitores tenham expressado sua preocupação quanto à possibilidade de que sujeitos já propensos ao racismo o façam. Por outro lado, nenhum dos leitores tampouco se identificou completamente com a posição de Umberto Eco, pois não reconheceram, nas estruturas desse romance, o potencial de denúncia dos discursos conspiratórios que Eco tentou construir. Os leitores/redatores de dois importantes jornais alemães, por exemplo, praticamente ignoraram as discussões sobre o antissemitismo, dirigindo críticas severas contra a estrutura complexa do enredo, que teria prejudicado o prazer da leitura ou a fruição do romance. Por fim, outro leitor acusou o romance de promover o anticlericalismo cristão, deslocando, curiosamente, a discussão do antissemitismo para o anticatolicismo, que Eco, em princípio, não pretendia fomentar.

Em última análise, essas diferenças quanto às interpretações realizadas permitem concluir que as identidades de leitor são plurais e, frequentemente, posicionam-se de forma conflitante umas com relação às outras. Como se percebeu nas análises aqui

propostas, sujeitos ligados à cultura judaica tendem a negociar de forma muito diferente com essa narrativa, se comparados com sujeitos ligados à cultura católica ou à cultura da mídia jornalística. Indivíduos provindos de outros contextos culturais, por sua vez, certamente farão outras leituras.

Por essa razão, talvez seja possível concluir esta discussão afirmando que as identidades de leitor se definem como zonas de intersecção, as quais frequentemente se revelam frágeis e efêmeras. Esse espaço de cruzamento é produzido, de um lado, pelas estruturas propostas pelas obras literárias (ou qualquer outro objeto de leitura), mas, de outro lado, também por uma carga semântica projetada sobre essas estruturas a partir das vivências pessoais de indivíduos leitores. Nas palavras de Stuart Hall (2000, p. 112), “as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós [...]. Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou ‘fixação’ do sujeito ao fluxo do discurso [...]”.

### **Referências bibliográficas**

BOYM, S. Conspiracy Theories and Literary Ethics: Umberto Eco, Danilo Kis and *The Protocols of Zion*. *Comparative Literature*. v. 51, nº 2, 1999.

ECO, U. Entrevista concedida para Mark Reynolds. Disponível em: <<http://untitledbooks.com/features/interviews/umberto-eco/>>

\_\_\_\_\_. Umberto Eco on ‘The Prag Cemetery’. *The Paris Review*. Entrevista concedida para Andrew Martin, 15 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.theparisreview.org/blog/2011/11/15/umberto-eco-on-%E2%80%98the-prague-cemetery%E2%80%99/>>

\_\_\_\_\_. *O cemitério de Praga*. Lisboa: Gradiva, 2011.

\_\_\_\_\_. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

GUATARRI, F. *As três ecologias*. Campinas: Papyrus, 1990.

HALL, S. Richard Hoggart, the Uses of Literacy and the Cultural Turn. *International Journal of Cultural Studies*, 10(1) (2007): 39-49.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Codificação/Decodificação. In: SOVIK, L. (Org.) *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008, pp. 365-384.



HERSHCTHAL, E. Eco Wades Into 'The Protocols' Conspiracy: Acclaimed Italian novelist defends his new book from attacks back home. *The Jewish Week* (11/08/2011) Disponível em: <[http://www.thejewishweek.com/arts/books/eco\\_wades\\_protocols\\_conspiracy](http://www.thejewishweek.com/arts/books/eco_wades_protocols_conspiracy)>

INTROVIGNE, M. C'è complotto e complotto. *Il cimitero di Praga* di Umberto Eco. CESNUR – Centro Studi sulle Nuove Religioni.

KAUBE, J. Umberto Eco: Der Friedhof in Prag. Der Zettelkasten des Weisen von Mailand. *Frankfurter Allgemeine*, 05.10.2011.

MAIGRET, E. *Sociologia da comunicação e das mídias*. São Paulo: Ed. SENAC, 2010.

MARCHART, O. *Cultural Studies*. Konstanz: UVK, 2008.

RADWAY, J. A. Women Read the Romance: The Interaction of Text and Context. *Feminist Studies*, v. 9, n. 1 (Spring, 1983), pp. 53-78.

SCARAFFIA, L. Umberto Eco: Il voyeur del male. *Osservatore Romano*, 30 ottobre 2010.

SEIBT, Gustav. "Der Friedhof in Prag" von Umberto Eco Entgifter verlangt Extra-Studium. *Süddeutschezeitung* (7/10/2011). Disponível em: <<http://www.sueddeutsche.de/kultur/der-friedhof-in-prag-von-umberto-eco-entgifter-verlangt-extra-studium-1.1157648>>

SOKOL, D. The Successful Antisemite: Umberto Eco's The Prague Cemetery. *Journal for the Study of Antisemitism*. v. 4, 21 jun., 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

## **REPRESENTAÇÕES EM MOVIMENTO: A LITERATURA DE VIAGEM E O CRUZAMENTO DE FRONTEIRAS ENTRE BRASIL E CANADÁ.**

Magali Sperling Beck

Magali Sperling Beck é doutora pela University of Alberta (Edmonton, Canadá) e é professora adjunta do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é também vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC. Atuou na Diretoria da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (gestão 2010-2012). Sua área de pesquisa se concentra principalmente em poesia e prosa canadense e estadunidense, literatura de viagem e cruzamentos interamericanos.

### **Resumo**

Neste artigo, busco discutir a ideia de descobrimento, a qual permeia muitas das narrativas de viagem produzidas desde o período colonial. Tal discussão permite uma releitura do cruzamento de fronteiras entre norte e sul das Américas, mais especificamente entre Brasil e Canadá, através da escritura poética de autoras contemporâneas, tais como a canadense Jan Conn.

**Palavras-chave:** Descobrimento; Narrativas de viagem; Poesia canadense; Jan Conn

*Eu estava suficientemente contente. Às vezes estática,  
mas minha caneta não escrevia. Ela não tinha palavras.  
(Nenhum vocabulário em inglês funcionava para o Brasil).*

*P.K. Page, Hand Luggage*

P.K. Page (1916-2010), conhecida poetisa canadense e autora da citação acima, morou no Brasil entre os anos de 1957 e 1959, período no qual seu marido, o então embaixador Arthur Irwin, cumpria sua missão diplomática em terras brasileiras. Durante sua estadia no país, Page escreveu um diário sobre suas experiências, publicando-o em forma de

livro quase trinta anos depois com o título de *Brazilian Journal* (1987). Apesar de tal obra não ser necessariamente meu foco principal aqui, inicio estas considerações com o texto de Page, pois este me permite endereçar a ideia de re-descoberta que continua a permear muitas narrativas de viagem na contemporaneidade. É nas primeiras páginas de seu texto que tal ideia começa a se fazer presente. Na seção intitulada *Foretaste* (trocadilho com a palavra *Foreword* em inglês, a qual seria uma espécie de prólogo), Page nos leva a provar (*taste*) o gosto do inesperado e da expectativa daquilo que está por vir, por ser descoberto. Ao recontar o momento de partir da América do Norte para a América do Sul, Page escreve:

Durante as semanas anteriores havíamos tentado, sem muito sucesso, comprar roupas de algodão e aprender rudimentos de português nos discos de gramofone. [...] Eu não conseguia formar nenhuma imagem clara da vida que estava por vir. Escorada na guarda do *S.S. Brazil* e vendo a linha dos arranha-céus de Nova Iorque retroceder, diminuir, se apagar no horizonte, senti que tudo aquilo que me era familiar estava retrocedendo com ela. (1987, p. 2)<sup>6</sup>

Neste momento de partida, a descoberta se mostra permeada pelo desconhecido, pela imagem de um horizonte a se apagar, enquanto que outro, ainda somente imaginado, se descortina. O tom de incerteza também permeia tal partida, e enquanto os prédios norte-americanos parecem representar o seguro e conhecido, a imagem não clara do futuro perpassa o cruzar de fronteiras entre norte e sul das Américas.

Assim como P.K. Page se prepara para descobrir o “incerto” e o “inesperado”, neste texto também busco refletir sobre algumas questões que envolvem os atos de viajar e re-descobrir, principalmente levando em consideração o movimento entre fronteiras inter-americanas, movimento este que tem perseguido meu imaginário sobre o fazer poético, sobre encontros culturais e possíveis re-descobertas identitárias. Insiro minhas reflexões

---

<sup>6</sup> Como não há ainda uma tradução do livro de Page para o português, esta é minha tradução do seguinte trecho de *Brazilian Journal*: “During the preceding weeks we had tried, not very successfully, to shop for cottons and learn the rudiments of Portuguese from gramophone records. [...] I could form no very clear picture of the life ahead. Leaning on the rail of the *S.S. Brazil* and watching the skyscrapered skyline of New York recede, diminish, fade into the horizon, I felt that everything familiar was receding with it” (1987, p. 2).

justamente neste contexto, pois me parece bastante pertinente retomar a ideia de descobrimento no entrecruzamento de fronteiras entre territórios que, geograficamente, parecem não dividir tais espaços fronteiriços (tais como Brasil e Canadá, por exemplo). Entretanto, ao retomarmos o legado histórico das descobertas ou do passado colonial do chamado Novo Mundo, alguns reconhecimentos inesperados começam a acontecer, nos levando assim a construir possíveis diálogos entre tradições históricas ao norte e sul das Américas.

Se voltarmos alguns séculos na história e pensarmos na difusão das notícias sobre o Novo Mundo que se dava através das narrativas de viagem produzidas por navegantes como Cristóvão Colombo, percebemos a importância que este espaço, ainda a ser definido, adquiriu no imaginário europeu sobre novas fronteiras e territórios a serem explorados. Como sugere o antropólogo Neil Whitehead (2002, p. 122), estes relatos de viagem tornaram possível a experiência textual do outro e do diferente através da elaboração do ar de mistério e de maravilhoso que o novo mundo trazia para o velho continente. Apesar de a carta de Colombo ser um dos documentos mais comentados e estudados em relação à questão do descobrimento, é justamente nos escritos de outros navegantes e exploradores do Novo Mundo que as fronteiras entre os futuros territórios brasileiro e canadense começam a se encontrar.

Como muitos de nós sabemos, Pero Vaz de Caminha foi um dos primeiros europeus a descrever terras brasileiras no início do século XVI. Ele era o escrivão que viajava com Pedro Álvares Cabral, o navegador português que relatou para a corte portuguesa o “descobrimento” desta nova terra, ao sul do equador.<sup>7</sup> O desejo por uma terra fértil e sedutora é revelado no texto de Caminha, o qual se apresenta como o que Mary Baine Campbell (1988) chamou de “mistura entre relatório oficial e propaganda” (p. 165).<sup>8</sup> Nesta narrativa, Caminha dá sentido às terras recém descobertas, enfatizando aspectos que seriam considerados relevantes para garantir o sucesso da expedição: terras aparentemente produtivas e quase paradisíacas e habitantes que aparentemente não ofereceriam resistência.

---

<sup>7</sup> Sabe-se que muitos historiadores contestam o fato de Pedro Álvares Cabral ter sido o “descobridor” das terras que hoje pertencem ao território brasileiro. Meu interesse aqui não é discutir a autoria da descoberta, mas refletir sobre o conteúdo da carta de Caminha, já que esta se tornou um dos primeiros documentos oficiais a relatar o que foi encontrado na expedição de Cabral.

<sup>8</sup> Esta é minha tradução do trecho: “*mixture of official report and propaganda*” (p. 165). É importante ressaltar o fato de que Campbell usa esta expressão ao se referir à carta de Colombo. No entanto, pelo fato da carta de Caminha também apresentar características similares a de Colombo, faço aqui a sugestão de que a primeira poderia ser lida no mesmo viés.

Apesar de não sabermos ao certo se Caminha havia lido ou tido acesso aos textos de Colombo sobre o Novo Mundo, é possível sugerir que tais documentos possuem características em comum, especialmente no que tange à narrativa das experiências vividas pelos viajantes europeus nas novas terras. Para Campbell (1988), uma das características que diferencia a escrita de Colombo de outros relatos de viagem já conhecidos na Europa nesta época é sua estratégia de criar uma narrativa que inclui não somente a descrição de fatos e do que foi visto, mas também sua experiência particular e única nas novas terras (p. 168). Da mesma forma, a carta de Caminha tanto descreve o novo quanto *narra* uma história sobre o Novo Mundo, na qual o tom de “propaganda” se mistura às aventuras vividas pelos integrantes da esquadra de Cabral. Pode-se dizer, também, que a carta representa uma tentativa de mediar o que *seespera* ver na nova terra e o que é *realmente* visto e encontrado lá. E, assim, as terras brasileiras tornam-se tão paradisíacas para Caminha como o Caribe é para Colombo.

Esta imagem de paraíso e de potencialidade permeava o imaginário europeu sobre o Novo Mundo e também aumentava o desejo imperialista de controle sobre novos territórios. O historiador colombiano Germán Arciniegas, no livro *America in Europe: A History of the New World in Reverse* (1986), sugere que a divisão do Novo Mundo entre Espanha e Portugal, promovida pelo papa Alexandre VI através do chamado Tratado de Tordesilhas, levou o rei da França a contratar Jacques Cartier para explorar terras norte-americanas ao sul de Newfoundland, no Canadá, em 1534. Durante as três viagens feitas entre os anos de 1534 e 1542, Cartier também produziu descrições das novas terras, descrições essas que lembravam os escritos de Colombo e Caminha: apesar do estranhamento, havia uma tentativa de descrever o potencial da nova terra. O solo fértil e a beleza do que era encontrado eram descritos, algumas vezes, até mesmo em comparação ao que havia sido dito até então sobre o Brasil (em alguns momentos da narrativa, Cartier explicitamente compara a terra e o que ele vê ao seu redor com outras narrativas sobre o Brasil e sobre o que foi encontrado em terras brasileiras), e um tom similar de propaganda e relatório também permeia seus escritos. Conforme Ramsay Cook (1993), o anseio de Cartier por encontrar solo fértil poderia estar relacionado à ansiedade do navegador em demonstrar que as terras encontradas na América do Norte eram tão boas quanto as da América do Sul, as quais já eram conhecidas e já haviam sido tomadas por outros colonizadores europeus.

No entanto, os resultados destes desejos de fertilidade e potencialidade não seriam, ao menos imediatamente, traduzidos na materialidade física dos espaços viajados – o clima extremo e diferenciado (rigoroso inverno norte-americano ou calor tórrido no sul), conflitos com os habitantes nativos, e a aparente falta de riquezas mineiras, tais como o ouro, dificultaram a colonização destas terras no novo continente americano. Podemos perceber assim aquilo que Steve Clark (1999) chamou de “des-reconhecimento” (*misrecognition*) das narrativas de viagem coloniais (p. 3).<sup>9</sup> Em tais narrativas o elemento fictício do encontro cultural entre o Eu e o Outro desafia os limites entre o ocorrido (observado) e o inventado, tornando-se, então, praticamente inerente ao gênero. Apesar deste “des-reconhecimento” nos levar a uma leitura das representações de encontros culturais como inseparáveis das questões de poder e de desejo, estes mesmos “des-reconhecimentos” permitem novas leituras ou re-descobertas dos legados históricos da colonização. Assim, as instabilidades e as incertezas que também se fazem presentes no momento do encontro com o diferente oferecem oportunidades para se repensar questões de representação em narrativas que trabalham a ideia do descobrimento.

Neste contexto, é significativo perceber que escritores contemporâneos ainda abordam suas reconstruções poéticas de encontros culturais e deslocamentos geográficos através de uma perspectiva de “re-descoberta.” Entretanto, ao invés da reprodução de estratégias de representação que buscam uma separação entre observador (viajante) e observado (local viajado), tais escritores questionam seus posicionamentos enquanto construtores e observadores de um outro cultural inesperado. O desejo do mapeamento é retomado e ao mesmo tempo desafiado em algumas das construções poéticas da contemporaneidade e as interrelações entre questões de gênero, etnia, classe e contextos sociais e políticos são mais uma vez re-descobertas.

Além da já mencionada obra de P.K. Page, um outro exemplo poderia ser encontrado na obra da também canadense Jan Conn. Apesar de ainda não ser muito conhecida no Brasil, Conn já tem oito livros de poemas publicados, sendo o mais recente deles intitulado *Edge Effects* (2012). Além disso, sua obra tem recebido cada vez mais

---

<sup>9</sup> Esta discussão é apresentada na introdução que Steve Clark escreve para a coletânea de textos críticos organizada por ele e intitulada *Travel Writing and Empire* (1999). Neste texto, Clark busca refletir sobre narrativas de viagem produzidas durante a expansão do império britânico, e inevitavelmente relê o caráter ideológico de tais narrativas. No entanto, é também interessante perceber que Clark procura resistir à leitura de tais textos como se estes fossem somente resultado de relações de dominação e subordinação (p. 3).

atenção da crítica literária norte-americana.<sup>10</sup> Conn nasceu em Asbestos (Quebec) em 1952 em uma família de falantes de língua inglesa e vem publicando seus poemas desde o final dos anos 70.<sup>11</sup> Sua obra revela-se bastante interessante para os estudos de literatura de viagem, já que a autora é tanto escritora quanto cientista (bióloga), para quem as reflexões de viagem tornam-se parte de seu trabalho de campo em pesquisa científica, principalmente na América Latina e no Brasil. Na sua poesia, lugares como a Guatemala, a Venezuela ou o Brasil aparecem como destinos de viagem e se transformam em mais do que isso, já que se tornam espaços de redescoberta para a reflexão crítica sobre os encontros entre o eu e o outro. Produzindo o que ela chama de *reconstrução narrativa*<sup>12</sup> da experiência da viagem em seu fazer poético, Conn não procura apagar ou esquecer as ambiguidades do discurso da viagem já que ela recupera o não dito, ou os silêncios históricos de tal discurso.

Talvez seja justamente dentro desta ideia de resgate ou recuperação que Conn insira sua sexta coletânea de poemas, publicada em 2006 e intitulada *Jaguar Rain: The Margaret Mee Poems*. Neste livro, Conn recria as quinze expedições da artista botânica Margaret Mee pela Amazônia durante os anos de 1956 e 1988. Mee foi uma artista britânica, radicada no Brasil, que acabou se tornando ilustradora residente do Instituto Botânico de São Paulo em 1960, cargo que recebeu devido a seu trabalho buscando, desenhando e pintando flores e plantas em suas expedições pela Amazônia.<sup>13</sup> Com base nos diários de Mee, os quais recontam sua trajetória no norte do Brasil durante trinta e dois anos, Conn reescreve a história desta artista/cientista, cuja vida e obra, apesar das óbvias diferenças, relembram as intersecções e os cruzamentos do trabalho da própria Conn.

A Amazônia, tanto para Mee quanto para Conn, se revela como um Novo Mundo, o qual, segundo Margaret Mee, é visto como “estranho e eufórico” (2002, p. 21) mas que ao mesmo tempo exerce seu fascínio já que “cada árvore e cada planta era novidade

---

<sup>10</sup> Em 2007, Jan Conn recebeu o prêmio *P.K. Page Founder's Award for Poetry*, pelo poema “Golden”; ela também foi a segunda finalista do *CBC Literary Awards for Poetry* em 2003; seu terceiro livro, intitulado *South of the Tudu Bem Café*, ficou entre os finalistas do prêmio *Pat Lowther Award* em 1990.

<sup>11</sup> Para maiores detalhes sobre a obra de Jan Conn, ver também SPERLING BECK, 2011.

<sup>12</sup> Esta expressão foi utilizada por Conn na entrevista feita por mim e intitulada “Poetical Encounters: an Interview with Jan Conn” (ver referências no final deste trabalho). Ao falar de poemas que envolvem experiências de viagem, Conn diz: “*sometimes a poem is a narrative reconstruction that could seem completely fabricated*”.

<sup>13</sup> Margaret Mee nasceu na Inglaterra em 1909 e imigrou para o Brasil em 1952, onde viveu até 1987, ano de seu falecimento. Mee foi uma grande artista e uma das primeiras vozes a discutir sobre a preservação da flora e fauna amazonense. O recente documentário *Margaret Mee e a Flor da Lua* (2012) dirigido por Malu de Martino apresenta a vida e obra de Margaret Mee e discute seu importante papel enquanto ilustradora botânica e ativista.

para mim” (2002, p. 21). A própria Conn reconhece este apelo da novidade e da grandiosidade da Amazônia, mas de uma certa forma busca também localizar ou historicizar seu olhar. Em entrevista com Sharon Caseburg (2008), a escritora sugere: “Suspeito que a Amazônia seja particularmente encantadora para mim por causa de sua diversidade biológica, das histórias dos primeiros cientistas e exploradores da região e da história sobre a perda de muitas tribos indígenas e de suas visões de mundo, cosmologia, língua e costumes” (p. 36).<sup>14</sup> Ao recriar e re-descobrir a Amazônia de Margaret Mee, Conn se permite também re-descobrir seu próprio imaginário sobre esta região, a qual é mais uma vez lida e re-interpretada por seus viajantes-exploradores. No entanto, em *Jaguar Rain*, Conn não sobrecarrega seus poemas de feitos grandiosos ou de um ar de controle sobre o que é visto e observado. Suas reconstruções poéticas apresentam a experiência singular de Mee na Amazônia através de seus momentos de interação com o que encontra a seu redor. Em seus versos, Conn apresenta mais do que uma descrição, ou uma nova inscrição, do cenário brasileiro, já que deixa espaço para a surpresa e para o constante re-descobrir do local viajado.

É interessante perceber que as reconstruções poéticas de Conn deste encontro com o novo dialogam com o momento da surpresa e do reconhecimento da diferença exuberante, os quais também estavam presentes nas narrativas históricas de descobrimento e que se perpetuaram em outras narrativas de exploração do novo continente. Assim, ao recuperar a trajetória de Mee na Amazônia, Conn também recupera narrativas de outros viajantes na região. Em um dos poemas desta coletânea, intitulado “Margaret pensa em Von Humboldt”<sup>15</sup>, Conn resgata a voz de outro importante viajante-explorador-cientista, o qual ajudou a construir o imaginário sobre o Novo Mundo. Sendo um dos grandes naturalistas na virada do século dezoito para o dezenove, Humboldt escreveu mais de trinta livros sobre suas experiências e observações nas Américas, dedicando parte de sua obra à Amazônia. Os atos de “descobrir”, “classificar” e “relatar” eram prementes na obra de Humboldt e são reconstruídos no poema de Conn. No entanto, esta reconstrução não se dá

---

<sup>14</sup> Esta é minha tradução do seguinte trecho da entrevista de Conn feita por Sharon Caseburg e intitulada “An Interview with Jan Conn” (ver referência completa no final deste trabalho): “*I suspect the Amazon is particularly enchanting to me because of its biological diversity, the stories of its early scientists and explorers, the history of the loss of many of its indigenous people, their world views, cosmology, language and customs*” (p. 36).

<sup>15</sup> O título original do poema é “Margaret Considers von Humboldt”. Como os textos de Jan Conn ainda não foram traduzidos para o português, apresento aqui minha tradução dos títulos e das citações de seus poemas. Todas as citações são do livro *Jaguar Rain: the Margaret Mee Poems* de 2006.



necessariamente através da autoridade adquirida por Humboldt, mas sim em seu momento de dúvida e possíveis incertezas. Ao compor o poema, Conn cria assim um ato de escavação histórica que se mostra imbricado aos atos de descobrir e representar. Após introduzir o poema com algumas imagens do cenário amazônico, a voz poética nos diz:

O que estaria pensando von Humboldt, andando ao longo  
do Amazonas próximo à Belém, planejando simultaneamente  
o passado geológico da bacia fluvial  
e a captura de um boto rosa? O vento murmura,  
suavemente ondula seu leque.

[...]

Ao meditar, ele bate levemente em seu monóculo: quem na Europa  
irá acreditar em suas histórias  
sobre arraias gigantes, peixes ribeirinhos que comem frutas,  
geodos lilás que refletem estrelas durante o dia? (p. 72).<sup>16</sup>

E quem realmente iria? A ideia do maravilhoso se perpetua em tais reconstruções e são estrategicamente retrabalhadas na poesia de Conn. No entanto, ao apontar o problema de representação entre o que é visto e o que é imaginado, a voz poética recria a tensão constante entre o olhar do viajante e a existência concreta do local viajado. Assim, em *Jaguar Rain*, as expedições de Mee são inseridas como parte de um grande arquivo de narrativas de exploração e descobrimento, mas ao mesmo tempo a releitura de Conn abre espaço para o questionamento e para os momentos de instabilidade que também perseguem o eu-viajante.

Em outro grupo de poemas desta coletânea, Conn reconta, por exemplo, a tentativa frustrada de Margaret Mee de alcançar o topo do Pico da Neblina, local que, até então, não havia ainda sido alcançado por nenhum viajante europeu. Devido à grande quantidade de chuva e à umidade do solo, Mee não consegue alcançar o topo da

---

<sup>16</sup>Esta é minha tradução do seguinte trecho do poema: “*What was von Humboldt thinking, wandering along / the Amazon near Belém, simultaneously plotting / the geological past of the river basin / and the capture of a pink dolphin? The wind hums, / languidly waves its paper fan. / [...] Musing he taps his monocle: who in Europe will believe his tales / of gigantic stingrays, fruit-eating river fish, purple geodes / where stars glimmer during the day? ...*” (p. 72).

montanha, escreve sobre tal experiência em seu diário e, em *Jaguar Rain*, Conn retoma este momento de incerteza e ambiguidade. Em um dos poemas intitulados “Por Que”, Conn reflete exatamente sobre o porquê de se “chorar quando o caminho para o topo foi lavado e levado embora? / As bromélias se deliciam com a chuva/ [...] Melhor chorar pelas malocas abandonadas / e por suas famílias que estão enterradas sob nossos pés” (p. 47).<sup>17</sup> Ao contrastar as expectativas da viajante (seu desejo de ser uma pioneira ao escalar o Pico da Neblina na Amazônia) e a materialidade do local viajado (a natureza que precisa da chuva e as casas abandonadas as quais uma vez pertenceram a famílias de habitantes da região que, como outro dos poemas nos conta, foram morrendo devido a doenças trazidas pelo contato com não-nativos), Conn desafia a ideia de descobrimento, demonstrando as ambiguidades que também estão envolvidas nos atos de viajar e “descobrir”.

Assim, os novos mapas desenhados por viajantes como Margaret Mee e Jan Conn se mostram imbricados numa tensão constante entre observador, observado, viajante e local viajado. Seus caminhos estão, como Conn sugere em outro poema, “manchados com a tinta da minha caneta” (p. 73)<sup>18</sup>. Talvez pelo fato de perceber que as imagens apresentadas em suas reconstruções poéticas também farão parte de uma teia de construções textuais sobre o Novo Mundo, escritores como Conn buscam refletir sobre seus papéis enquanto *narradores* deste cruzamento de fronteiras.

Como vimos no início deste texto, da mesma forma que o cruzar do norte para o sul das Américas leva P. K. Page a admirar as incertezas que estão por vir, tais incertezas continuam a permear as representações de encontros com a diferença na contemporaneidade. Se nos tempos coloniais estas incertezas eram balançadas pelo sonho de riqueza e de conquista do descobrimento, tais “re-descobrires” são relidos por muitos escritores contemporâneos, os quais buscam inserir suas novas “descobertas” em um arquivo de narrativas sobre encontros culturais. Poderíamos, então, sugerir que é justamente neste resgate de tradições e de olhares entre o eu e o outro, entre o norte e o sul das Américas, que novas possibilidades de representações em movimento passam a acontecer.

---

<sup>17</sup>Esta é minha tradução do seguinte trecho do poema “Why”: “*whyweep when the path to the summit is washed out? / Bromeliads relish the rain. / [...] Better to cry over the abandoned malocas, / their families buried beneath our feet.*” (p. 47).

<sup>18</sup>Esta é minha tradução do seguinte trecho do poema “Notes from the Hotel Paris, Manaus”: “*stained with the ink from my pen*” (p. 73).

## Referências bibliográficas

ARCINIEGAS, G. *America in Europe: A History of the New World in Reverse*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1986.

CAMINHA, P. V. de. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. Ed. Jaime Cortesão. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1943.

CAMPBELL, M. B. *The Witness and the Other World: Exotic European Travel Writing, 400 –1600*. Ithaca: Cornell University Press, 1988.

CARTIER, J. *The Voyages of Jacques Cartier*. Ed. Ramsay Cook. Toronto: University of Toronto Press, 1993.

CASEGURG, S. “An Interview with Jan Conn.” In: *CV2*, 2008, pp. 33-39.

CLARK, S. Introduction. *Travel Writing and Empire: Postcolonial Theory in Transit*. Ed. Clark. London, New York: Zed Books, 1999, pp. 1-28.

CONN, J. *Jaguar Rain: the Margaret Mee Poems*. London, ON: Brick Books, 2006.

COOK. Introduction. *The Voyages of Jacques Cartier*. Toronto: University of Toronto Press, 1993.

MEE, M. *Flores da Floresta Amazônica: a Arte Botânica de Margaret Mee*. Rio de Janeiro: Escrituras, 2002.

PAGE, P.K. *Hand Luggage: A Memoir in Verse*. Erin: The Porcupine’s Quill, 2006.

\_\_\_\_\_. *Brazilian Journal*. Toronto: Lersten & Orpen Dennys Limited, 1987.

SPERLING BECK, M. “Re-mapping historical silences: a discussion of Jan Conn’s travel encounters in the Americas.” *Interfaces Brasil/Canadá*, v.11, n.12, pp. 121-138, 2011.

\_\_\_\_\_. “Poetical Encounters: An Interview with Jan Conn.” In: *Canadian Literature*, n. 218, pp. 86-97, 2013.

WHITEHEAD, N. “South America / Amazonia: The Forest of Marvels”. In: HULME, P. e YOUNGS, T. (Orgs.). *The Cambridge Companion to Travel Writing*. Cambridge: University of Cambridge Press, 2002.

## ***PATHÉ-BABY, O PAÍS DO CARNAVAL NOS TAKES ITALIANOS DE ALCÂNTARA MACHADO***

Alberto Sismondini

Alberto Sismondini licenciou-se em Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas (Estudos Portugueses e Espanhóis) pela Universidade de Gênova e é Mestre e Doutor em Literatura Comparada e Tradução do Texto Literário pela Universidade de Siena. É atualmente Subdiretor do Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Lecionou nas Universidades de Siena, Perugia (Itália) e Hamburgo (Alemanha). Membro do Centro de Literatura Portuguesa desde 2006, sua pesquisa tem-se centrado na literatura brasileira, nomeadamente nos autores de origem sírio-libanesa.

### **Resumo**

*Pathé Baby*, o relato em forma de coletânea de crônicas publicado em 1926, referente à viagem que António de Alcântara Machado havia feito à Europa, apresenta uma inversão da visão com que os brasileiros comumente apreciavam o Velho Mundo e nomeadamente a Itália. A estética modernista do autor recusa-se a considerar o *Belpaese* como referência cultural. Pelo contrário, a representação irônico-sarcástica desse país convida o leitor a uma leitura “carnavalizada” (via Bakhtin) da civilização italiana.

**Palavras-chave:** *Pathé Baby*; Alcântara Machado; Imagologia; Itália; Carnavalização

Ao aproximar o Carnaval, a Itália e o Brasil numa perspectiva literária, é preciso orientar a nossa pesquisa para uma série de obras e autores seminais, que trataram esses temas de forma aprofundada. Nas letras, o nome de Mikhail Bakhtin e o seu trabalho sobre Rabelais e a cultura popular (1979, primeira edição: 1965) são firmemente interligados a uma análise sobre a fenomenologia do entrudo. A procura de um movimento brasileiro que considere o carnaval como fundamento da sua própria poética

deve incluir imperativamente o Modernismo e os manifestos Pau Brasil e Antropofágico de Oswald de Andrade. À pergunta sobre qual autor modernista brasileiro viajou à Itália, deixando um relato importante para os estudos imagológicos, a resposta unívoca é: Antônio de Alcântara Machado e o seu *Pathé-Baby* (2002, primeira edição: 1926).

No seu estudo, Mikhail Bakhtin vê no carnaval uma chave interpretativa da visão do mundo na Idade Média e no Renascimento, um fenômeno propício a determinar manifestações de cultura popular caracterizadas pela presença aglutinadora do riso. Não se trata de um riso individual, é um riso coletivo geral e universal, ambivalente, alegre e ao mesmo tempo trocista, que se opõe à séria solenidade da cultura palaciana e da eclesiástica. Pelo riso desvenda-se uma nova existência, um novo mundo, que perdura por largos períodos do ano, sem estar limitado tal como hoje à curta semana que culmina no entrudo. É uma época pela qual se manifestam as práticas da celebração do igualitarismo, do disfarce e da inversão da ordem social normal, próprias de festas mais antigas, orientais, gregas e romanas.<sup>19</sup>

O riso carnavalesco vem expresso em formas espetaculares e rituais, às quais também a corte e a igreja se sujeitam. Nestes eventos sobressaem figuras como a do louco, representado em todas as suas múltiplas variantes (o *sot*, o bobo, o palhaço, etc.), eleito rei dos festejos e, como tal, “vítima” dos alegres abusos da multidão. Esta sociedade fundada nos avessos dos alicerces da hierarquia tradicional proporciona ao povo uma nova vivência utópica, farta e comunitária.

Outra forma expressiva do riso passa pelas composições paródicas proferidas na oralidade, imitando decretos, testamentos, liturgias, salmos, hinos, no intento de rebaixar o nível elevado, sério, solene e dogmático da textualidade do poder.

A língua do riso é inovadora, pois adota uma forma de comunicação em que o vocabulário abandona formalidades e etiquetas, correspondendo a um nivelamento social pontual. O uso de imprecizações, blasfêmias e expressões obscenas e agressivas conotam à linguagem carnavalesca uma ambivalência que é ao mesmo tempo vexante e libertadora, numa curiosa forma oximórica de “insulto elogioso”. Aqui também está presente um fenômeno de redução do alto para o baixo e de morte regeneradora.

---

<sup>19</sup> Lembremos, a título de exemplo, as descrições das festas de fim de ano em Roma, nas *Saturnais* de Teodósio Macróbio; o episódio do escravo imprudente descrito por Petrônio no seu *Satíricon* (58); o alegre cortejo de fiéis mascarados em honra de Ísis, no *Asno de ouro* de Apuleio (VIII).

Outros aspectos observados por Bakhtin nas manifestações carnavalescas são o uso da máscara, como sinal de aniquilação da identidade pessoal e do prestígio social, chave de abertura para um mundo transgressivo, que surge da zombaria do poder dominante. O disfarce é um elemento decisivo para afirmar a autoridade do carnaval enquanto renovador do mundo.

Um item importante para o nosso trabalho é a focalização operada pelo autor russo na representação carnavalesca do corpo, denominada “realismo grotesco”, cuja peculiaridade é o rebaixamento de tudo o que é alto, espiritual, ideal, abstrato. Nesse processo típico da parodia, o rebaixamento não tem um caráter formal ou relativo: o alto é o céu, o baixo é a terra, que representa o princípio da absorção (túmulo, ventre), mas ao mesmo tempo do nascimento e da ressurreição; o rebaixamento como aproximação à terra enaltece imagens deformadas e exageradas do aspecto corporal gerador, isto é, a boca, os órgãos genitais, a barriga, de forma geral os orifícios que comungam com o mundo exterior, para atos fisiológicos tais como comer, defecar, copular, engravidar, reproduzir-se. Um rebaixamento aparentemente desconsagrador, mas que na verdade ganha caráter sagrado por exaltar atos geradores de nova vida.

Citando e contestando a categorização do cômico operada por Heinrich Schneegans nas artes plásticas, Bakhtin (1979, p.332-350) considera o exagero caricatural como uma propriedade imprescindível do grotesco. Não podemos deixar de sublinhar que as representações grotescas encontram na caricatura a sua forma expressiva natural, pois ambas subvertem as ordens hierárquicas estabelecidas, de forma transgressiva, para criar um contraste violento com os padrões canônicos. Grotesco e caricatura vivem de contraste, representam o polo oposto da regularidade, em conflito com o belo, exasperando o feio. É notório que a caricatura aproveita o feio e exagera as proporções falsificando os gestos, a voz, os traços pessoais exteriores e espirituais de um indivíduo. Ela representa apenas o aspecto torpe, evidenciando-o para uma representação cômica; é inovadora, pois não se limita a reproduzir o que já existe, mas opera uma autêntica descoberta (FISHER, 2005, p. 94, primeira edição: 1889), aproveitando o real para dele focar apenas o objeto de escárnio. A caricatura torna definitivamente visíveis aspectos com que normalmente não deparamos.

Um autor que muito aproveitou a caricatura para cantar nas suas ficções modernistas uma nova sociedade paulistana “que ignorava a vetusta Academia de Direito e nada

sabia dos salões que acolheram, antropofagicamente, os homens de 22” (BOSI, 1994, p. 375), foi António de Alcântara de Machado (1901-1935):

Cronista, contista, crítico literário, romancista e jornalista [...]. Embora não participe da Semana de Arte Moderna (1922), apoia as novas ideias, aproximando-se dos escritores Oswald de Andrade (1890 - 1954) e Mário de Andrade (1893 - 1945) e do crítico Sérgio Milliet (1898 - 1966). Em 1924, torna-se redator-chefe do *Jornal do Commercio*. Vai para Europa em 1925 e reúne as impressões de viagem em seu primeiro livro, *Pathé-Baby*, publicado um ano depois. Seu envolvimento com as ideias modernistas e a imprensa leva-o a fundar, com o ensaísta Paulo Prado, a revista *Terra Roxa e Outras Terras*; com Oswald de Andrade, a *Revista de Antropofagia*, em 1928, e com Paulo Prado e Mário de Andrade a *Revista Nova*, que dura de 1931 a 1932. Estreia com o livro de contos *Brás, Bexiga e Barra Funda*, em 1927, e lança *Laranja da China*, em 1928 [...]. Sua obra, baseada numa prosa coloquial, aborda a rápida modernização da cidade de São Paulo, com seus automóveis, indústrias e imigrantes, principalmente os italianos. (FERREIRA, 2007)<sup>20</sup>

Filho de uma ilustre família da capital, ele fez três viagens à Europa na década de vinte do século passado. O deslocamento ao antigo continente, nos relembra Claudete Daflon, constituía uma espécie de rito de passagem para a intelectualidade brasileira:

A *condição* peculiar dada pela situação do Brasil no cenário internacional em função de sua tradição colonial ainda mais favorecia o deslocamento, no caso, para a Europa. Era uma movimentação decorrente ora da obrigatoriedade de finalizar os estudos formais ora do entendimento de que o mundo estava no além-mar. Diante disso, a travessia do Atlântico era bastante frequente entre os membros da elite brasileira e acentuou-se ao longo do século XIX (DAFLON, 2011, p. 26).

---

<sup>20</sup>Disponível em: [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_lit/index.cfm?fuseaction=biografias\\_texto&cd\\_verbete=4995](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=biografias_texto&cd_verbete=4995) – data de acesso: 30/10/2013.

*Pathé-Baby* (1926) é o relato de uma viagem à Europa que ocorreu em 1925 e que incluiu a Itália no seu roteiro. O título da obra vem do aproveitamento metonímico do novo sistema de produção de filmagens da empresa parisiense “Pathé Frères”, que tornou acessível também aos amadores o mundo da criação cinematográfica. Uma câmera Pathé-Baby simboliza a natural evolução modernista da clássica máquina fotográfica e representa uma ocasião bem aproveitada para pôr em prática uma escrita experimentalista, acentuando o hiato existente com as formas canônicas e a redação das narrativas ligadas ao deslocamento. O estilo fragmentado em que se instaura a descontinuidade do enredo, o caráter expressionista dos episódios, a afloração imperiosa dos estados de ânimo, a relativização da cronologia contra qualquer unidade de tempo e de espaço, procuram uma geminação com a sétima arte, tornando a escrita de *Pathé-Baby*, título em si já revelador, um “cinema com cheiro” (ANDRADE, 2002, p. 12).

Diferenciando-se da maioria dos viajantes brasileiros à Europa, e nomeadamente no caso da Itália, Alcântara Machado não se deixa intimidar pelos vestígios de muitas civilizações milenares, recusando de qualquer subordinação a uma cultura considerada velha e gasta:

A questão da viagem transoceânica e as suas decorrências no cenário modernista brasileiro encontravam o interesse do escritor. Na crônica “Guaranis viajados”, publicada em 1926 no *Jornal do Comércio*, mostra-se crítico à atitude basbaque dos brasileiros na Europa, especialmente pelo fascínio que habitualmente demonstram pelo que há de tradição e de antigo: “Só têm olhos extasiados para o presente-passado, para as projeções absurdas deste naquele, para a mercadoria mult centenária pela idade e pelo espírito dos museus oficiais” ou “O brasileiro dá um pulo até a Europa e volta botocudo como foi. Reforma o guarda-roupa mas não reforma as ideias” (apud DAFLON, 2011, p. 32).

A escrita do autor brasileiro corrobora o mote futurista “*Uccidiamo il chiaro di luna!*” (Matemos o luar!) de Marinetti, pois identifica no *Bel paese* uma fonte de mau gosto ultrarromântico a erradicar. A estratégia representativa escolhida é o rebaixamento ao nível grotesco dos eventos aos quais o autor assiste, sendo muitos deles concertos, visitas a monumentos, escavações ou museus. A dicotomia Brasil/Itália significa



modernidade *versus* estagnação, testemunhada pela luta inglória do músico modernista Francisco Mignone (1896-1986)<sup>21</sup> em afirmar as suas composições em Milão contra a devoção oitocentista a Giuseppe Verdi, patente no episódio “derrota brasileira”:

O moço forte senta-se no tamborete, desperta no teclado sons trepidantes, e a salinha escura, perdida no quarto andar da Via Caiazzo n. 32, ganha cor auri-verde.

As notas brasileiras escapam pela janela. No ar verdiano de Milão a harmonia cabocla põe um cheiro tropical de mata húmida.

Como essas figurinhas que a cinematografia norte-americana faz sair do fundo de uma taça ou de uma pupila, de dentro do piano pulam dois sertanejos repinicando violas. Começa o desafio. Os dedos de Francisco Mignone pintam a noite enluarada, o terreiro fervilhando, a torcida da assistência caipira. Esgrima de sátira e lirismo. Um dos tropeiros, súbito, hesita, tamborilha à toa na caixa do violão, atrapalha-se, emudece. Chiquinha Peito de Rola suga os lábios do vencedor. O vento mistura a gritaria da caipirada e a música da floresta.

*Di quella pira...* o sapateiro do andar térreo quebra o milagre da visão brasileira... *l'orrendo fuoco...* o compositor suspirando fecha o piano. (MACHADO, 2002, p. 89)

---

<sup>21</sup>“Em 1913, inscreveu-se no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, nas aulas de Piano, Flauta e Composição, estudando com Savino de Benedictis e Agostinho Cantu [...]. Em 1920, recebeu a bolsa da Comissão do Pensionato Artístico de São Paulo, que lhe permitiu estudar em Milão, com Vincenzo Ferroni [...]. Mignone adotou, então, alguns postulados nacionalistas musicais propostos por Mário de Andrade. Na década de 30 e 40, surgem várias obras inspiradas nos ritmos folclóricos, brasileiros e africanos, como a série de peças intituladas *Fantasia Brasileira*, *Festa das Igrejas* (1940), *Quadros Amazônicos* (1942), *12 Valsas de Esquina* (1938-1942, cada uma composta sobre um dos 12 tons menores) e o ciclo negro, do qual se destaca o bailado afro-brasileiro *Maracatu de Chico Rei*. Entre 1937 e 1938, visitou a Alemanha e a Itália, regendo em Roma, Hamburgo e Berlim. Em 1942, a convite do Departamento de Estado dos EUA, visitou o país para dirigir concertos radiofônicos e contactou com várias entidades educacionais. Na década de 50, compôs música para os filmes *Menina-Moça* e *Caiçara* de Alberto Cavalcanti e *Sob o Céu da Bahia* de Remani e tornou-se responsável pela direção do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Foi um dos fundadores e professores do Conservatório Brasileiro de Música [...]. Com sentido melódico e rítmico, Mignone, que foi considerado por Manuel Bandeira como o ‘Rei da valsa’, compôs cerca de 700 peças de música orquestral, vocal, dramática, de câmara e para piano. A sua obra vocal é das mais importantes entre os compositores brasileiros”. *Infopédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. Disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$francisco-mignone](http://www.infopedia.pt/$francisco-mignone)

Enfatizando o aspecto surreal ou grotesco dos seus habitantes, a península itálica torna-se conseqüentemente o palco de uma eterna *Commedia dell'Arte* originada no âmago de um país carnavalesco; a representação da Itália corresponde à do País do Carnaval por excelência. A procura de fontes anedóticas por Alcântara Machado parece já ter como referência os italianos de São Paulo, que seriam sucessivamente os protagonistas das *Novelas paulistanas*<sup>22</sup>. Os fragmentos narrativos italianos proporcionam, talvez inconscientemente, um *déjà-vu* do ambiente dos bairros de imigrantes de Brás, Mooca ou do Bixiga. A diáspora, que do país de Arlequim, Colombina e Polichinelo tinha trazido para São Paulo milhares de trabalhadores, era um fenômeno que influenciava a composição social da cidade e do estado, contribuindo a forjar uma “máscara” ítalo-paulista: Juó Bananére, aliás Alexandre Ribeiro Marcondes Machado (1892-1933), autor de artigos e poemas no jornal o *Pirralho* de Oswald de Andrade entre 1911 e 1915<sup>23</sup>. Alcântara Machado, a seu respeito, considerava:

A imigração italiana nos trouxe um magnífico tipo anedótico, urbano e inteiramente representativo da nova fisionomia da cidade. Pitoresco, simpático, orgulhoso da bela Itália, satisfeito com a segunda pátria, gesticulador e prolixo, presta-se perfeitamente à caricatura, cita Dante e intervém na política local. Voltolino<sup>24</sup> desenhou-o bigodudo, pançudo, de cachimbo e bengalão”. [...] Voltolino enriqueceu a galeria [da caricatura brasileira] com um tipo novo: o ítalo-paulista. (MACHADO, 1940, p. 225-252)

---

<sup>22</sup> Este livro, editado em 1961, é uma reunião de quatro obras anteriormente publicadas: *Brás, Bexiga e Barra Funda, Laranja da China, Mana Maria e Contos avulsos*. As *Novelas* testemunham as alterações que o desenvolvimento da cidade trouxeram à paisagem urbana de São Paulo no início do século XX. Uma cidade povoada por novos habitantes, principalmente imigrantes italianos, relacionando-se com o tronco luso-índio da sociedade urbana antiga, provocando mudanças de costumes, mentalidades, até influir nas morfologia e sintaxe da fala popular.

<sup>23</sup> “Em 1911, inicia sua colaboração para a revista *O Pirralho*, criada por Oswald de Andrade (1890-1954), com *As Cartas D'Abax'o Piques*, escritas numa linguagem macarrônica, mistura de português e italiano, inspirada na fala dos imigrantes do bairro Bela Vista (Bixiga), de São Paulo. É demitido da revista em 1915, após publicar uma sátira ao discurso nacionalista que o poeta Olavo Bilac (1865-1918) realizara na Faculdade de Direito do Largo do São Francisco. Torna-se então redator da página *Sempr'Avanti!!* da revista quinzenal *O Queixoso*, editada por Monteiro Lobato (1882-1948) [...]. Volta a colaborar para *O Pirralho*, no qual mantém a página *O Féxa*. Em 1924, seus poemas dispersos são recolhidos no volume *La Divina Incrência*. Cria o jornal semanal *Diário do Abax'o Piques* em 1933, que terá 21 números, até a morte do autor”. (FERREIRA, 2007). Disponível em:

[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_lit/index.cfm?fuseaction=biografias\\_texto&cd\\_verbete=5207&cd\\_idioma=28555&lst\\_palavras=](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=biografias_texto&cd_verbete=5207&cd_idioma=28555&lst_palavras=)

<sup>24</sup> Trata-se do desenhista paulistano Lemmo Lemmi (1884-1926).

Juó Bananére é a síntese da nova sociedade paulista em que o imigrante, especialmente o de ascendência italiana, se afirmava no cenário político e social. Surgiu como alter ego de Annibale Scipione, colunista do *Pirralho* e pseudônimo do próprio Oswald de Andrade, e teria em Juó Larangère, criado por Geswaldo Castiglione, mais um epígono. Ganhou vasta popularidade por dirigir a seção *Rigalegio* (1913-1914), um “Dromedário ilustrato: anarchia, sicialismo, literatura, vervia, futurismo, cavaço” (FONSECA, 2001, p. 64), sempre redigida numa pitoresca língua de contato luso-italiana. Juó Bananére, auto-proclamado “poeta, barbiere i soldato - Candidato á Gademia Baolista de Letras”, foi uma das vozes mais contundentes do Pré-modernismo brasileiro, demonstrando afinidades com as vanguardas europeias contemporâneas, nomeadamente o Dadaísmo:

Juó Bananére foi a barulhenta e histriônica figura que, tanto ética como esteticamente, começou a modificar o triste quadro conservador do início do século XX no Brasil. Com seus artigos debochados e alegres, o escritor destruía toda a postura solene que havia no país. Suas atuações panfletárias e nacionalistas só igualam a dois outros personagens da história literária brasileira: o poeta barroco do século XVII Gregório de Matos, apelidado, por sua irreverência, de “boca de inferno”, e o próprio Oswald de Andrade dos tempos antropofágicos de 1924. (FONSECA, 2001, p. 79)

Definida por marcar uma literatura epistolar em português macarrônico, salpicado de inúmeros italianismos lexicais, semânticos e sintáticos, a escrita de Bananére ao longo do tempo abarcou novos gêneros, como poemas, comédias, artigos, slogans publicitários, paródias de canções, que coexistiam na mesma página. Vai, a mero título de exemplo, a reprodução do *incipit* ao relatório de contas do ano 1913, como aparece no *Rigalegio* anexo ao número 125 do *Pirralho* (10 de janeiro de 1914):

Relatorio i bilanceto currispundente du anno di  
milanovecentotreze.

Tuttos munno anda dizeno ai qui tê una brutta grise, chi stó tutto

quibrato ecc. ecc.

Uh! per la Madonna! Chi mintira! U gaffé Guarany tá sempri xügno piore d'un indisgraziato.

Tuttasvia, u meize passato quibró quaranta bango do Gusteio Rulare! Ma u “Rigalejo” inveiz sta muito bê i non tê pirighio de si quibrá.

Con istas spricaçó damose oggi u bilanceto du animo de 1913 (*Rigalegio*, suplemento de *OPirralho*, n.125, 10 de janeiro de 1914).

Como vemos, Juó Bananére fez da paródia uma arte entre jornalismo e literatura, num percurso próprio que se tornou inspirador para a ficção de Alcântara Machado.

As crônicas italianas de *Pathé-Baby* ultrapassam em número as outras, que se referem a Inglaterra, França, Espanha e Portugal e que em geral focam estereótipos aptos a corroborar a ideia de que o Velho Continente estaria atrasado na corrida à modernidade: Las Palmas é colônia britânica; a higiene do sul é duvidosa, com Lisboa e os seus “mercados infectos”, tal como Barcelona; enquanto as ruas de Sevilha cheiram a “manteiga rançosa”, Toledo é assombrada por mendigos; Londres parece povoada de “cachorros bem educados” que se cumprimentam de longe e as mulheres parisienses feias são as únicas honestas.

Milão, cidade do carnaval ambrosiano e da máscara Meneghino, é o primeiro alvo das narrações itálicas do nosso autor. O *take* de abertura consagrado à Itália é dado na Galleria Vittorio Emanuele e a atmosfera festiva apresentada se aparenta à de uma *navis stultorum*, se comparada com as descrições de Paris e Londres na mesma obra: há homens cujo visual faz pensar em fantasias (“não usam chapéus, usam juba. Fantástico. Os cabelos formam chumaço”), que se abandonam a atos impudicos e irracionais, “[...] os terríveis com o olhar despem e apalpam as mulheres. Reúnem-se em grupos, riem e cantarolam, gesticulam, berram, cospem e assobiam” (MACHADO, 2002, p. 87). Outras cenas intrigantes continuam, evocando um cortejo carnavalesco:

soldados, velhos e criados assobiam Puccini [...]. Carabineiros carnavalescos, aos pares (um alto e um baixo, um alto e um baixo)

[...] parada de galões e de fardas [...]. Mulheres grávidas, de andar soleníssimo. Todas as gravatas masculinas são vermelhas, todos os pés femininos são de anjo (MACHADO, 2002, p. 88).

Uma situação análoga é representada no episódio “regozijo nacional”, que mostra um país entregue ao fascismo e à figura carismática de Mussolini, que visa alimentar o orgulho de uma nação saída vitoriosa mas exausta da Grande Guerra. O cortejo celebrativo é novamente objeto de gozo. A ironia futurista está bem patente neste excerto, alterando para o registro cômico o fervor nacionalista:

Gritos de cartazes: VIVA EL RE! VIVA IL FASCIO! VIVA IL DUCE! Taratá-tchim-bum de bandas ambulantes. Camisas pretas. Cada perito de oficial é um anúncio de estabelecimento fabril premiado em cinquenta exposições universais [...] um mutilado bigodudo treveja de instante a instante: Evviva il Re! Evviva Mussolini! (MACHADO, 2002, p. 90-91).

O fragmento “notabilidade amestrada” apresenta-se como um exemplo cabal do processo de rebaixamento caricatural realizado pelo autor, tendo como protagonista um amestrador de pombos, cujos nomes evocam personalidades conspícuas tais como Mussolini, que “agita as asas”, D’Annunzio, “um pombo de penas arrepiadas”, Eleonora Duse, Francesca Bertini, Maria Melato, Pietro Mascagni<sup>25</sup>.

A imagem de Veneza é logo associada ao carnaval desde as primeiras linhas do texto “país da música”, quer pela forma de representação de um festejo na Piazza San Marco, quer pela imagem sugestiva da parte cimeira da Basílica:

Do alto do Campanile, fogos de Bengala ensanguentam a noite. As pombas disparam. E a multidão vermelha, ondulando na praça estoura em aplausos.

Os palácios abrem mil olhos brilhantes. Os cavalos da Basilica

---

<sup>25</sup> Eleonora Duse (1858-1924), Francesca Bertini (1892-1985) e Maria Melato (1885-1950) são famosas atrizes de teatro e de cinema. Pietro Mascagni (1863-1945) é um compositor cuja obra mais conhecida é a ópera *Cavalleria rusticana*.

puxam um carro fantástico de carnaval em que esplendem cúpulas  
(MACHADO, 2002, p. 97)

A multidão é objeto de atenção, pois é fonte de situações hilariantes pelo contraste criado entre uma atitude séria e fatos cômicos, que perturbam a atmosfera de um concerto de música wagneriana:

As espadas dos oficiais prendem a renda dos chales femininos. Choradeira infantil. Bandejas de refrescos. Abalroamentos. A pituitária estrangeira sente indisfarçavelmente a aversão nacional ao banho. Toscanos fumegando [...] dez minutos de agitação berrante [...] Encerra-se o concerto. – Gelati! Gelati!  
(MACHADO, 2002, p. 98)

A disjunção entre o solene e o grotesco continua a ser evidenciada em outros *takes*: em Assis, quem perturba a paz mística do local é o “franciscano de hálito fedorento [que] limpa os dentes com o polegar (MACHADO, 2002, p. 161)”; em Roma, é mais um “guia de mau hálito” que demonstra uma “erudição decorada” na poeira do Foro romano (MACHADO, 2002, p. 172), cuja inutilidade leva o autor a desejar a construção de um arranha-céu no local; em Florença, a atmosfera romântica de uma serenata é ridicularizada pela ênfase dada à corcunda do cantor, às voltas com um gato barulhento (MACHADO, 2002, p. 114); ainda em Veneza, os desacertos entre a orquestra e o tenor profanam a *Aida* de Giuseppe Verdi (MACHADO, 2002, p. 99); em Nápoles as “mãos imundas do motorista-Baedeker” perturbam a visita à cidade e a contemplação do panorama desde Posillipo (MACHADO, 2002, p. 145-146).

Relembrando as considerações de Bakhtin sobre as imbricações entre o carnaval e a *Commedia dell'Arte* (1979, p. 41), o episódio da discussão entre pisanos sublinha o que seria uma tendência natural dos italianos a dramatizar:

Discussão de dois italianos na Ponte de Mezzo. Tempestuosa. Acabam mal. É agora a bofetada. Não. Berram ainda. É agora.

Ainda não. Um esfacela o outro. É certo. Os dois se engolem. Fatalmente. Mais um berro e a desgraça se dá. É agora! E não aparece um carabineiro! Que horror! É agora! É ago...

– Arrivederci. Tanti saluti a casa!

– Grazie. Tante belle cose alla zia!

Amicissimos. (MACHADO, 2002, p. 128)

A deformidade, a anormalidade física dos *freaks* que povoavam as férias carnavalescas medievais (anões, gigantes, aberrações da natureza) inscreve-se na mesma categoria do corpo saudável sujeito a alterações (crescimento, gravidez, doença, velhice, decadência, desmembramento). O corpo grotesco não vem separado do mundo, não é fechado, é um corpo em processo, metamorfoseado, em relação com a natureza e com a incessante dinâmica de morte e rejuvenescimento. A imperfeição, a sujeira dos corpos e as suas secreções são novamente focadas numa Nápoles atemporal, no episódio mais emblemático e bakhtiniano:

lixo

de longe o mau cheiro anuncia a podridão. Podridão que se vende, como peixe, na Piazza del Mercato. Os vendedores berram um berro cantado. Mulheres manchadas de sujeira no rosto, nas mãos (os pés!...), escarram e gesticulam.

A seguir, Strada del Lavinaro. Sentina habitada. As casas unem-se no alto por varais coloridos. O vento balança as calças remendadas e os cobertores furados.

Cosinhas ao ar livre. Confusão de mostras de sapatos, de tabaco, de roupas, de verdura. Cheiro azedo de comida popular. Humidade pestilenta. Crianças nuas pulando em poças de água verde. Mulheres amamentando. Burricos. Fedor de aglomeração pública. Panelas de macarrão. Mixórdia de cortiço. Mãos magras, abaixadas, catando pedaços de pão e tócos de cigarro. A *Traviata* fanhosa (tarari-tarará-tatari) de um realejo torto. Flores de papel. Imagens santas. Tascas.

- Signori, tengo una bella guagliona

Dois olhos lindos de miséria. Gestos obscenos. Pilhas de parmeção

e grana. Blesfêmias compridas. Bandeirinhas tricolores. Cartazes. OMMAGGIO A MARIA S.S. DEL CARMINE! VIVA MARIA S.S. DEL CARMINE! Em baixo a carvão: *Morra!*

Uma velhinha corcunda dançando a tarantela ao som de uma orquestra de assobios garotos. Caçada desesperada de piolhos na soleira de uma porta. Algazarra e moscas. Pitoresco.

Saudade da creolina. (MACHADO, 2002, p. 147)

A evocação do desinfetante para dissolver tais cenas, dignas das telas de Hieronymus Bosch, corresponde à afirmação da superioridade do homem modernista e americano, que não aceita a subordinação à cultura poeirenta e decadente da Europa, encarnada pela Itália. Apesar de Paris fazer parte da “velha” Europa, em *Pathé-Baby* o olhar sobre a capital gaulesa é bem mais indulgente, pois é plataforma de lançamento das vanguardas e os seus habitantes vibram ao ritmo dos avanços tecnológicos, como bem demonstra a descrição ao ritmo futurista da chegada à metrópole:

Trilhos, trilhos, trilhos. Discos verdes, discos vermelhos. Lanternas. Sinais. Avisos. Letreiros. Trens parados. Trilhos. Postes. Guindastes. Locomotivas fumegantes. Arrabaldes tranquilos. Automóveis. Estações pequeninas de nomes enormes. Fumaça. Trilhos. Rapidez do trem que voa. Ruído. Imobilidade das cousas que ficam. Cheiro de gente. Cheiro de trabalho. Cheiro de civilização. Trilho. (MACHADO, 2002, p. 43)

Também Londres, apesar de ser representada em rituais sociais formais já ultrapassados pela modernidade, sabe seduzir o autor com os encantos da tecnologia das fábricas e o frenesim por elas gerado: “Londres ofega como um motor. À esquerda o que faz tanta gente? As docas são o íman das embarcações. Os guindastes gemem, no fundo. É dos Tubes o ronco surdo. O ar cheira gazolina. Confusão. Dinamização. Civilização” (MACHADO, 2002, p. 80). O mesmo não se pode dizer das cidades italianas, irremediavelmente condenadas a serem palcos de estéreis Arlequins mal-cheirosos, que veneram um passado oco, corroído e inútil. Roma é definida polemicamente “Roma-ruína, Roma-sacristia”, até o definitivo “Roma-cemitério” qual último ato de



degradação imagética da antiga urbe: “[...] na noite de 35° as luzes da cidade são fogos fátuos revelando a Roma-cemitério [...]” (MACHADO, 2002, p. 174).

O autor, como remata Oswald de Andrade no prefácio à obra, já não quer “imitar Hans Staden”, recusando-se a ter a Europa como padrão estilístico para relatar a sua viagem, negando a atitude de dependência cultural que vigorava entre os viajantes brasileiros desde as origens do país. Para os “italianinhos” aquém e além do Atlântico, pitorescos, pobres e limitados, que vivem um eterno Carnaval promíscuo, não haverá salvação.

### Referências bibliográficas

ANDRADE, O. de. Carta-Oceano. *Pathé-Baby*. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Garnier, 2002, pp. 11-13.

APULEIO, L. *O burro de ouro*. Tradução e introdução de Delfim Ferreira Leão. Lisboa: Cotovia, 2007.

BAKHTIN, M. M/ BACHTIN, M. M. *L'opera di Rabelais e la cultura popolare*. Tradução de R. di Mili. Torino: Einaudi, 1979, primeira edição: 1965.

BANANÉRE, J. Rigalegio. In. *O Pirralho* n.125 de 10 de janeiro de 1914. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/pdf/213101/per213101\\_1914\\_00125.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/213101/per213101_1914_00125.pdf)>. Acesso em: 28 de outubro de 2013.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

DAFLON, C. O percurso escrito da viagem modernista: experimentação em Alcântara Machado e Raul Bopp. In *Revista Investigações*, Recife, v.24, n.1, janeiro 2011.

FERREIRA, Claudiney (Coord.). *Enciclopédia Itaú Cultural da Literatura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. Disponível em: <[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_lit/](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/)>. Acesso em: 30 de outubro de 2013.

FISCHER, E. K. B. *Über den Witz*. Heidelberg: Carl Winter/Elibron, 2005; primeira edição: 1899.

FONSECA, C. *Juó Bananére, o abuso em blague*. São Paulo: Edições 34, 2001.

*Infopédia, Enciclopédia e dicionários*. Porto: Porto Editora, s.d.

MACHADO, A. de A. *Brás, Bexiga e Barra Funda*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

\_\_\_\_\_. *Cavaquinho e saxofone*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

\_\_\_\_\_. *Pathé Baby*. Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Garnier, 2002, 1ª edição: 1926.

# **LES RELATIONS CULTURELLES INTERNATIONALES DE LA FRANCE: LE ROLE DE LA CULTURE DANS LES RELATIONS FRANCO-INDIENNES**

Guy Martinière

À André Roderich Lewin

Guy Martinière est actuellement Professeur d'histoire émérite à l'Université de La Rochelle qu'il a contribué à créer en 1993 et Président du Centre Intermondos. Il a travaillé sur l'histoire du Brésil sous la direction de Frédéric Mauro et Fernand Braudel. Il a aussi enseigné à l'Université de Grenoble. Il a occupé la chaire d'Histoire du Brésil moderne et contemporain à l'Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine de l'Université de Paris III Sorbonne Nouvelle et a exercé les fonctions de Commissaire général adjoint du Projet France-Brésil auprès du Ministère français des Affaires étrangères.

## **Résumé**

Ce texte est composé de deux grandes parties. La première partie est consacrée à l'analyse des relations culturelles internationales de la France. Des pistes nouvelles de la recherche ont été récemment tracées pour comprendre la spécificité de ces relations culturelles dans le domaine des relations internationales entre Etats. Les grands moments de l'évolution de la diplomatie culturelle de la France se trouvent ainsi esquissés. La mise en œuvre de cette diplomatie culturelle fait l'objet de cas précis des relations bilatérales.

La deuxième partie de ce texte concerne le rôle de la culture dans les relations entre la France et l'Inde. L'entreprise de colonisation, aiguisée par les rivalités franco-anglaises, a marqué la péninsule indienne depuis le XVIIe siècle. Les comptoirs français en Inde, dont celui de Pondichéry, ont joué un rôle clé dans ces relations. En 1947, l'accession de l'Union indienne à l'Indépendance entraîne une modification du statut colonial aussi bien à l'égard de l'Empire britannique que des comptoirs français. En 1962, la rencontre entre le Général de Gaulle et le Pandit Nehru permet de définir l'établissement de nouvelles relations culturelles entre les deux Etats. Celles-ci connaissent leur point culminant lors des spectaculaires manifestations de l'Année de l'Inde en France en 1985

et de l'Année de la France en Inde en 1989. Un véritable "dialogue des cultures" est alors réalisé.

**Mots-clés:** Relations culturelles internationales; Diplomatie culturelle; Relations franco-indiennes; Alliance française; Année de l'Inde en France; Année de la France en Inde.

Une conférence prononcée le 29 novembre 2012 dans les locaux de l'Alliance française de Pondichéry, à l'initiative de son directeur Fabrice Mongiat et en présence du conseiller culturel de l'Ambassade de France à New Delhi, Max Claudet, me permet d'esquisser certains aspects du rôle de la culture dans le développement des relations internationales de la France avec l'Inde. Au moment où se trouve réorganisé le réseau culturel français à l'étranger avec la création de l'Institut français en 2010-2011, il paraît utile d'évoquer quelques-unes des pistes nouvelles que la recherche universitaire a défrichées en France dans l'analyse des rapports entre la culture et les relations internationales. Il en résultera une problématisation de la périodisation du cas français concernant les stratégies et les pratiques de la diplomatie culturelle. Une application de ces échanges se trouvera enfin proposée au développement des relations franco-indiennes, sachant qu'il n'est pas indifférent de voir ces éléments de réflexion évoqués à Pondichéry, un des anciens établissements français en Inde.

### **Pistes nouvelles de la recherche sur les rapports entre relations internationales et culture et grandes étapes de la périodisation de la diplomatie culturelle française.**

#### **A. Des pistes nouvelles de la recherche pour comprendre l'enjeu des relations culturelles internationales**

Les relations internationales ont naturellement fait l'objet de multiples travaux concernant tout d'abord l'analyse des rapports entre la diplomatie, la paix et la guerre entre les nations (ARON, 1962).

Puis, la question de l'impact de l'économie dans le développement des relations internationales a commencé à se poser surtout après la Première Guerre mondiale et les conséquences de la crise économique mondiale de 1929 n'ont pas manqué de faire prendre conscience aux observateurs de son rôle prépondérant. Les recherches sur

l'importance de l'économie dans l'analyse des relations internationales ont même proliféré dans les années 1950 et ce n'est que très récemment que les travaux universitaires ont commencé à prendre en compte les différents aspects de sa dimension culturelle.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, au moment où la guerre froide commence à entraîner le monde dans de nouveaux rapports de force, une des premières réflexions sur la prise en compte de la culture dans les relations internationales est évoquée aux Etats-Unis en 1947 par deux consultants du Département d'Etat. Puis en 1964, la culture devient, selon Philip H. Coombs, la "quatrième arme" de la politique extérieure d'un Etat après ses dimensions politiques, économiques, et militaires.

En France, en 1964, un ouvrage de Louis Dollot, publié dans la célèbre collection "Que sais-je?" éditée par les Presses Universitaires de France a été l'un des premiers livres à traiter des *relations culturelles internationales*. La première thèse universitaire de doctorat sur l'*action culturelle de la France dans le monde* a été soutenue par Albert Salon en 1981 et la revue spécialisée *Relations internationales* a publié, sous la direction de Pierre Milza, un numéro double: "Culture et relations internationales" daté de l'hiver 1980 et du printemps 1981 à partir d'un colloque qui s'était tenu à Genève en 1979. Ce numéro a marqué un des premiers signes de l'intérêt de la communauté universitaire sur ce sujet.<sup>26</sup> Dès lors les relations culturelles internationales devenaient un champ de recherche et les travaux sur les échanges culturels internationaux se croisaient avec les travaux sur la culture et la politique culturelle françaises réalisées après la création du ministère des Affaires culturelles par André Malraux en 1959, d'abord par les sociologues et les politistes dans les années 1960-1970, puis par les économistes et les historiens dans les années 1970-1980.

Après avoir participé aux premiers travaux universitaires collectifs de la revue *Relations internationales*, nous avons nous-mêmes organisé en 2009 puis en 2012 deux colloques internationaux à l'Université de La Rochelle, l'un sur "les échanges culturels entre la France, le Brésil et le Canada", l'autre sur "les échanges culturels et

---

<sup>26</sup> DOLLOT, 1964; SALON, 1981; "Culture et relations internationales" in *Relations internationales*, 1980, n° 24 et 1981, n° 25. D'autre part, MC CURRY et LEE *apud* FLÉCHET, (2010, p. 392). On consultera aussi COOMBS, 1964. Dans les années 1990, cette dimension culturelle des relations internationales est relancée aux Etats-Unis par NYE (2004) autour de la notion de *soft power*. Sur cette période de l'après-guerre, voir GUILBAUD, 1988.

linguistiques entre la France et la Chine”. Ont été alors développés en détail les apports historiographiques des recherches réalisées sur les politiques culturelles extérieures de la France.<sup>27</sup>

Comment se pose aujourd’hui la question des relations culturelles internationales en France? Deux ensembles de publications aident à comprendre les enjeux de cette question. La première série de publications fait référence à un article du journaliste Donald Morrison publié dans l’édition européenne du magazine américain *Time*, le 3 décembre 2007. Son titre est un titre choc: “La mort de la culture française”. Ensuite, Donald Morrison, associé à Antoine Compagnon, a publié en 2008 un ouvrage reprenant les différents aspects des débats: *Que reste-t-il de la culture française?* Suivi de *Le souci de la grandeur*. L’affaire rebondit à la fin de l’année 2010 lorsqu’Olivier Poivre d’Arvor, quittant la direction de Culturesfrance pour diriger la chaîne nationale de radio France Culture, publie: *Bug made in France ou l’histoire d’une capitulation culturelle*(MORRISON, 2007; MORRISON et COMPAGNON, 2008; D’ARVOR, 2011).

La politique culturelle extérieure de la France est alors en plein bouleversement: après s’être substitué à l’Association Française d’Action Artistique (AFAA) qui a permis au ministère français des Affaires étrangères de coordonner la diplomatie culturelle depuis 1922, l’association Culturesfrance est fondée en 2006. Puis le 1<sup>er</sup> janvier 2011 l’Institut français, présidé par Xavier Darcos, devient à son tour opérateur du ministère des Affaires étrangères et européennes pour l’action extérieure de la France sous la forme d’un établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC) “avec un périmètre d’action élargi et des moyens renforcés”<sup>28</sup>. Afin de redonner à la culture française une image positive et dynamique, le ministère des Affaires étrangères et européennes et l’Institut français organisent les 12 et 13 décembre 2012 au Collège de France un colloque international sur les enjeux contemporains de la diplomatie culturelle dont le titre est: “un atout pour la France dans un monde en mouvement”. Ce colloque se tient en présence d’Alain Juppé, ministre d’Etat, ministre des Affaires étrangères et européennes, de Frédéric Mitterrand, ministre de la Culture et de la

---

<sup>27</sup> MARTINIÈRE et MONTEIRO, 2013 et 2015. D’autre part: “1959-2010. La recherche au ministère de la Culture-50 +un” in *Culture et recherche*, n° 122-123, 2010.

<sup>28</sup> Fiche de présentation de l’Institut français, Institut français-Mode d’emploi, consulté le 07-03-2012.

Communication et de Xavier Darcos. Le Collège de France est représenté par son administrateur, Antoine Compagnon, le partenaire de David Morrison.

Ainsi un nouveau dispositif français de diplomatie culturelle se trouvait-il réorganisé et opérationnel. Comment en est-on arrivé à mettre en place ce dispositif et quels ont été les principales périodes ayant marqué l'organisation du pilotage administratif et institutionnel de la diplomatie culturelle de la France?

## **B. Les grandes étapes de la périodisation des structures administratives et institutionnelles de la diplomatie culturelle de la France.**

Depuis la naissance des premières structures administratives et institutionnelles de la diplomatie culturelle de la France à la fin du XIXe siècle, quatre grandes étapes peuvent être identifiées.

La première étape correspond à la création et à la mise en place de l'outil diplomatique entre les années 1880 et les années 1920, plus précisément entre 1883 et 1922, ce que l'historien Robert Franck a appelé "un outil pour un atout"(FRANCK, 2003).<sup>29</sup> En 1883 est fondée l'Alliance française, plus particulièrement "l'Alliance nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger". Certes, l'Alliance est une association privée mais l'État soutient fortement cette initiative. Elle est d'ailleurs reconnue d'utilité publique trois ans plus tard et reçoit ainsi très officiellement des subventions du ministère des Affaires étrangères. Quelques années plus tard en 1902, est créée la Mission laïque française qui, outre la promotion de la langue française, s'attache à développer un programme d'enseignement à l'étranger.

C'est en avril 1909 que le ministère des Affaires étrangères crée, par décret, une structure administrative propre: le Service des écoles et des œuvres françaises à l'étranger qui devient, en août 1910, le Bureau des écoles et des œuvres françaises à l'étranger. La Première Guerre mondiale ayant montré la nécessité de renforcer les activités de propagande et de rayonnement culturel de la France, le bureau se trouve transformé en Service des œuvres françaises à l'étranger (SOFE) en janvier 1920.

---

<sup>29</sup> Les numéros 115 et 116 de *Relations internationales* ont constitué l'ensemble d'un dossier intitulé: "Diplomatie et transferts culturels au XXe siècle".

Même si, parmi ses différentes activités (Universités et écoles, tourisme et sport...) le SOFE dispose d'une section artistique et littéraire, la prise en compte des activités culturelles à l'étranger impliquant les initiatives des deux ministères, celui des Affaires étrangères et celui de l'Instruction publique et des Beaux-arts, conduit à la création de l'Association Française d'Expansion et d'Échanges Artistiques (AFEEA) en 1922. Cette association est en fait une société de participation dans laquelle tous les membres cotisent, favorisant dans certains cas le mécénat, et, un an après sa création, le ministère des Affaires étrangères entreprend de doter cette association de subventions. Son objectif premier est de diffuser "l'art français à l'étranger". Ainsi, entre 1883 et 1922, soit de façon directe, soit à travers des associations relais, l'outil diplomatique culturel français est mis en place (BRUÉZIÈRE, 1983; CHAUBET, 2006; PINIAU, 1998; ROCHE et PINIAU, 1995).

De 1922 à 1945, lorsqu'après la Libération, le ministère des Affaires étrangères procède à une réorganisation importante des services du Quai d'Orsay, se dessine la deuxième étape de l'outil de diplomatie culturelle: il s'agit de promouvoir le "rayonnement culturel" de la France. Ce rayonnement culturel va se trouver confronté à la Seconde Guerre mondiale de 1939 et à l'instauration du gouvernement de Vichy. Plusieurs personnalités du monde littéraire universitaire participent à cette phase de rayonnement. Tel est le cas, par exemple, de Jean Giraudoux (1882-1944) qui dirige le SOFE jusqu'en 1926 ou celui de Paul Morand (1888-1976), rattaché à sa section artistique. De son côté, un universitaire, Jean Marx (1884-1972) marque profondément les activités du SOFE qu'il dirige de 1933 à 1940. Ainsi, par exemple, à l'initiative du psychologue Georges Dumas (1866-1946), Jean Marx a pu envoyer des délégations exceptionnelles d'universitaires français pour participer à la création des Universités au Brésil, notamment à l'Université de São Paulo. De son côté, en 1936, à la suite des réformes engagées par son président Henri de Jouvenel (1876-1935), l'AFEEA prend le nom d'Association Française d'Action Artistique (AFAA). Philippe Erlanger (1903-1987) est amené à prendre la direction de l'AFAA en 1938. Comme Jean Marx, Philippe Erlanger est obligé de quitter ses fonctions en 1940 en raison de la politique de Vichy interdisant aux juifs d'occuper des postes de responsabilité dans la fonction publique. Il retrouve ses fonctions en 1945 et dirige l'AFAA jusqu'en 1967.

De 1945 à 1969, l'outil diplomatique connaît une troisième étape de son évolution. Pendant cette période, la diplomatie culturelle française est passée du "rayonnement culturel" à la "coopération". À la Libération, la réorganisation du Quai d'Orsay s'effectue autour de trois grandes directions: une direction des Affaires politiques, une direction des Affaires économiques et une direction générale des Relations culturelles et des œuvres à l'étranger. Cette dernière devient l'année suivante la direction générale des Relations culturelles (DGRC) intégrant les missions du SOFE qui disparaît. Jean Marx, réintégré, se retrouve conseiller technique de cette direction générale et Philippe Erlanger, tout en étant directeur de l'AFAA, figure désormais dans l'organigramme de la DGRC. C'est aussi le moment où les fonctions d'attaché puis de conseiller culturel se trouvent créées auprès des Ambassades. La dimension culturelle prend désormais une place identique à celle du "politique" et celle de "l'économique" dans l'administration du Quai d'Orsay et cette place est reconnue dans les instances internationales avec la création de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) en 1946. D'ailleurs, Henri Laugier (1888-1973) qui s'est vu confier la direction générale des Relations culturelles à la Libération va jouer un rôle essentiel dans la création de l'Unesco à partir de son poste de secrétaire général adjoint de l'ONU où il est en charge des questions sociales et culturelles.

Cependant, compte tenu de la place de plus en plus importante occupée par les aspects techniques qui marquent la dynamique des relations extérieures, la DGRC devient en 1956 la direction générale des Affaires culturelles et techniques (DGACT).

Avec l'arrivée au pouvoir du Général de Gaulle (1890-1970) et l'instauration de la Ve République, la politique extérieure française est redéfinie: les discours du Général de Gaulle à Mexico (1964), à Phnom-Penh (1967) ou à Montréal (1967) où est évoqué le "Québec libre" de même que l'établissement des relations diplomatiques avec la Chine communiste (1964), sont parmi les aspects les plus importants de cette politique, désormais dégagée du conflit algérien (1962) et qui achève sa phase de décolonisation en Afrique. Dès lors, s'esquissent les perspectives de la francophonie et le Haut Comité pour la défense et l'expansion de la langue française voit le jour en 1966 avec l'appui du partenaire québécois. Aussi bien à l'égard de l'Europe en construction qu'à l'égard du Tiers-Monde très influencé par les mouvements des pays non-alignés, le mot-clé qui caractérise cette période devient bien celui de la "coopération". Outre la prise en



compte des politiques de transferts de technologie pour aider à mettre en œuvre le “développement”, se dessine en amont toute une valorisation de la coopération scientifique et la science est intégrée à l’action culturelle. En 1969, la DGACT devient alors la direction générale des Relations culturelles, scientifiques et techniques (DGRCST). Aussi, la fonction d’attaché scientifique est créée à son tour dans les Ambassades auprès de l’attaché culturel. Mais la question de l’action culturelle extérieure de la France s’est trouvée reposée en 1959 lorsqu’est créé le nouveau ministère chargé des Affaires culturelles par André Malraux (1910-1976). Néanmoins, malgré le souhait du ministre d’Etat chargé de la Culture, l’arbitrage du premier ministre Michel Debré (1912-1996) maintient le *statu quo* qui fixe depuis l’arrêté du Directoire du 22 messidor an VIII et le décret de l’Empire du 25 décembre 1810, l’exclusivité des rapports institutionnels avec l’étranger au ministère des Affaires étrangères, et donc la Culture: l’AFAA est ainsi maintenue dans le giron du Quai d’Orsay.

A partir des années 1970, une quatrième période s’ouvre dans la périodisation du dispositif de la diplomatie culturelle: la “coopération” laisse la place à la promotion de la “diversité culturelle” et du “dialogue des cultures”. La notion de “dialogue des cultures” est inventée par l’écrivain suisse Denis de Rougemont (1906-1985). Il organise à Genève en 1961, avec le Centre Européen de la Culture qu’il dirige depuis sa création en 1950, un colloque international intitulé: “Dialogue des Cultures” où il s’efforce de montrer combien il convient de “s’enrichir de nos différences”. Dans les années 1960, le concept sort de son contexte essentiellement européen et s’élargit au vaste monde. En 1979, dans un *Rapport au ministre des Affaires étrangères sur les relations culturelles extérieures de la France* qu’il remet au ministère des Affaires étrangères, Jacques Rigaud (1932-2012), ancien directeur de cabinet du ministre de la Culture Jacques Duhamel (1924 - 1977) reprend à son compte le concept de “dialogue des cultures”. Il souligne dans un essai sur *l’exception culturelle* publié en 1995 que cette idée est adoptée par le ministère en 1980: “La philosophie qui, en tout cas depuis 15 ans, anime cette action est celle du dialogue des cultures et non plus celle d’une propagande unilatérale, quelque peu triomphaliste et arrogante, de la culture

française’’.<sup>30</sup>

L’élection de François Mitterrand (1916-1996) à la présidence de la République en 1981 accélère les choses. Son ministre de la Culture, Jack Lang, évoque dans le décret d’attribution de son ministère en 1982 l’objectif de ‘‘contribuer au rayonnement de la culture et de l’art français dans le libre dialogue des cultures du monde’’. Ainsi, le ministère de la Culture met en place en 1982 l’Association Dialogue entre les Cultures (ADEC) pour promouvoir ses activités. La nomination de Catherine Clément à la direction de l’AFAA la même année favorise une véritable synergie entre le ministère de la Culture et celui des Affaires étrangères. La création, toujours en 1982, de la Maison des Cultures du Monde par le ministère de la Culture affirme la créativité culturelle en France grâce à l’accueil d’artistes étrangers. Désormais, l’universalité de la culture française s’affirme grâce à l’apport d’artistes venus du monde entier et sa créativité implique leur présence et leur soutien en France. Une des applications les plus spectaculaires de cette nouvelle diplomatie culturelle construite à partir de la diversité des cultures transparait dans les manifestations mises en place lors des grands événements des ‘‘Années croisées’’ et des ‘‘Saisons’’. L’Année de l’Inde en France en 1985 en constitue le premier exemple et aujourd’hui encore la formule fait la preuve de son efficacité.

Parallèlement, tout un ensemble de débats se développe autour des relations entre culture et économie en raison de la place croissante occupée par les industries culturelles (livre, disque, audiovisuel etc) dans le monde de la culture. Ainsi se multiplient en France les analyses en faveur de la reconnaissance d’une ‘‘exception culturelle’’ établissant une distinction fondamentale entre les produits commerciaux issus de l’industrie et des services, réglementés par l’Organisation Mondiale du Commerce (OMC), et les produits culturels qui doivent en être exemptés. Ces débats aboutissent à la reconnaissance de la notion de ‘‘diversité culturelle’’ par les instances de l’Unesco en 2001 avec la Déclaration universelle sur la diversité culturelle puis la signature de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles en 2005.

---

<sup>30</sup>RIGAUD, 1995 *apud* PINIAU in GRÜND et KHAZNADAR, 1996, p. 12. D’autre part, RIGAUD, 1979.

Cependant, alors que la culture occupe une place de premier plan dans la diplomatie, devenant même un secrétariat d'Etat aux Relations culturelles internationales et à la Francophonie entre 1988 et 1991, puis secrétariat d'Etat à la Francophonie et aux Relations culturelles internationales en 1992, il est intéressant de noter que le mot même de "culture" disparaît de l'organigramme du Quai d'Orsay au tournant du siècle: en 1997-1998, la DGRCST devient la direction générale de la Coopération internationale et du Développement (DGCID) en raison de l'intégration du ministère de la Coopération au ministère des Affaires étrangères. Dès lors, la direction de la coopération culturelle et du français ne devient plus que l'une des nombreuses directions de la DGCID. Puis la DGCID se transforme en direction générale de la Mondialisation, du Développement et des Partenariats (DGMDP) en 2009. Et si l'AFAA se transforme en Culturesfrance en 2006, la loi du 12 juillet 2010 sur "l'action culturelle extérieure de l'Etat" crée une nouvelle agence, l'Institut français. Il est vrai que, depuis une quinzaine d'années, plusieurs rapports s'interrogent sur la place et le rôle du réseau culturel français à l'étranger. La version actuellement retenue fait de l'Institut français un opérateur du ministère des Affaires étrangères européennes de la France sous la forme d'un Etablissement public à caractère industriel et commercial (EPIC) avec un "périmètre d'action élargi et des moyens renforcés".<sup>31</sup>

Après avoir esquissé quelques-unes des pistes nouvelles de la recherche s'attachant à mieux comprendre l'enjeu des relations culturelles internationales et avoir dessiné les grandes étapes de la diplomatie culturelle dans l'évolution de ses structures administratives institutionnelles, il convient de trouver quelques-unes de ces applications au cas des relations franco-indiennes.

### **A propos des relations culturelles entre la France et l'Inde**

L'Inde obtient son indépendance le 15 août 1947. Pondichéry, le dernier comptoir français de l'Inde, est transféré *de facto* à l'Union indienne le 1<sup>er</sup> novembre 1954. Ce transfert devient effectif *de jure* le 16 août 1962. Evoquer les relations culturelles entre la France et l'Inde ne peut être esquissé sans de nombreuses références à Pondichéry

---

<sup>31</sup> Fiche de présentation de l'Institut français-Mode d'emploi, site internet consulté le 07/03/2012. D'autre part, parmi les différents "rapports", il convient de citer celui du député Yves Dauge, *Plaidoyer pour le réseau culturel français à l'étranger*, Paris, 2001.

(WEBER, 1996; WEBER, 2002). D'une certaine manière le prisme de Pondichéry marque les relations franco-indiennes de 1947 à 1962.

### **A. Les relations franco-indiennes avant l'accession de l'Inde à l'Indépendance**

En 1889, au moment où la France construit ses outils de diplomatie culturelle, une Alliance française est créée à Pondichéry, alors territoire français en Inde. La promotion de la langue et de la culture françaises est bien l'élément premier de ce qui est alors le "parti colonial". L'implantation française en Inde est revendiquée depuis le XVII<sup>e</sup> siècle avec la fondation du comptoir de Pondichéry, dès 1673-74. Pondichéry devient le siège de la Compagnie française des Indes orientales en 1686. Dans les années 1740, Dupleix (1697-1763) n'a-t-il pas entrepris une conquête territoriale s'étendant sur près de la moitié du Dekkan au moment où les rivalités franco-anglaises font de la péninsule indienne l'un des territoires privilégiés de l'entreprise de colonisation? Le "goût de l'Inde" s'est alors diffusé en Europe et, en France même, les élites de la société d'Ancien régime, sous l'influence de la Compagnie des Indes, consomment abondamment épices et cotonnades indiennes (LE BOUËDEC et NICOLAS, 2008; HAUDRÈRE, 2005; HAUDRÈRE, 2006). La curiosité pour connaître la civilisation et la société de ce véritable continent ne peut que se développer. Aux récits de voyages des navigateurs portugais puis hollandais s'ajoutent les lettres édifiantes des Jésuites imprimées à partir du XVII<sup>e</sup> siècle et les travaux d'un Robert de Nobili (1577-1656), jeune jésuite, débarqué en 1605, permettent de mieux faire connaître à l'Europe savante le sanskrit, l'hindouisme, le mode de vie des brahmanes qu'un François Pyrard de Laval (1578-1623) fait connaître à la cour de France. Dès lors, les voies de l'orientalisme et de l'indianisme sont ouvertes. En France, Abraham Hyacinthe Anquetil-Duperron (1731-1805) qui va devenir un des fondateurs de l'indianisme, entreprend son voyage en Inde en 1755 quelques mois après le rappel de Dupleix. Abraham Hyacinthe Anquetil-Duperron est catastrophé par la prise de Pondichéry en 1761 (ANQUETIL-DUPERRON, 1997). Ses projets d'organisation de la recherche française en Inde n'ont pas pu se concrétiser. Après s'être appliquée dans le domaine militaire, la rivalité franco-anglaise se transposa dans l'indologie et, en 1784, William Jones (1746-1794) fonda la Royal Asiatic Society of Bengal, alors qu'en 1795 l'Ecole spéciale des Langues orientales-future Langues O - était créée à Paris. En 1814, la première chaire de sanskrit est ouverte au Collège de

France. Elle est attribuée à Antoine Léonard de Chézy (1773-1832) la même année où la chaire de chinois est occupée par Jean-Pierre Abel-Rémusat (1788-1832). En 1822, est fondée la Société asiatique de Paris alors qu'en 1824 la Royal Asiatic Society, plus généraliste que celle du Bengale, naît à Londres. L'heure est bien à la découverte de l'orientalisme, cet "Orient créé par l'Occident" selon la belle formule d'Edouard Saïd (1980). Au même moment, à Pondichéry, le Gouverneur Eugène Desbassayns, vicomte de Richemont (1800-1859) inaugure en 1826 le Collège royal, devenu Lycée français en 1872, avant de fonder la bibliothèque municipale en 1827. Il est vrai que, depuis 1816, les territoires repris aux Anglais portent le renouveau de la société coloniale qui se poursuit jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.

Plusieurs générations d'orientalistes français approfondissent les travaux d'indologie. À Chézy succède au Collège de France Eugène Burnouf (1801-1852) et son cousin Emile-Louis Burnouf (1821-1907) enseigne à l'Ecole des Langues Orientales et réalise un premier dictionnaire sanskrit-français. Mais l'Inde échappe aux seuls indianistes et le sanskrit, considéré comme l'ancêtre des langues européennes, fait de l'Inde le "foyer lumineux" de notre civilisation. Michelet (1798-1874) ou Gobineau (1816-1882), par exemple, deviennent des admirateurs du continent indien alors que, dans les salons, des poètes comme Lamartine (1790-1869), Vigny (1797-1863), Hugo (1802-1885) ou Lecomte de Lisle (1818-1894,) sont fascinés par le rêve de l'Inde qui conquiert aussi bien des musiciens tels que Bizet (1838-1875) ou Léo Delibes (1836-1891) que des peintres tels Gustave Moreau (1826-1898) ou Odilon Redon (1840-1916). Evidemment, comme pour la Chine, Théophile Gautier (1811-1872) et sa fille Judith (1845-1917) s'entichent de l'Inde et diffusent des images mythiques de l'hindouisme.

Au tournant du XXe siècle, un Pierre Loti (1850-1923) effectue un voyage de quatre mois en Inde entre 1899 et 1900. Il va en tirer un ouvrage au titre symbolique publié en 1903: *L'Inde sans les Anglais*. En fait, des liens d'amitiés franco-indiennes commencent à se structurer avec l'intelligentsia indienne, sans passer par les autorités coloniales anglaises. Une Société des Amis de la France est créée afin que celle-ci soit mieux connue en Inde alors que la Commission de la réforme de l'éducation établie par le vice-roi Lord Curzon (1859-1925) en 1902 s'efforce d'effacer toute influence culturelle française dans l'Inde de l'Empire en supprimant l'enseignement du français, langue facultative en Université, l'anglais étant obligatoire. Surtout, un Comité Franco-

Indien voit le jour le 8 avril 1914 pour établir des “relations amicales, intellectuelles, scientifiques et commerciales entre la France et l’Inde”. Son président d’honneur, Pierre Loti, “aspire à donner une culture moderne aux jeunes indiens sans détruire le génie propre de leur nation” (ORTOLI, 2011, p. 213). Entre la France et la Grande-Bretagne, la tension diplomatique en Inde atteint son maximum d’intensité.

Mais c'est surtout grâce aux relations établies entre Romain Rolland (1866-1944) et Rabindranath Tagore (1861-1941) que les rapports avec l’intelligentsia indienne ont marqué cette période de l’entre-deux-guerres. Les deux prix Nobel de littérature, Tagore en 1913 et Romain Rolland 1916, ne se rencontrent pour la première fois qu’entre le 19 et le 21 avril 1921. Tagore évoque alors notamment la littérature, la poésie et la musique ainsi que la question de son projet de création au Bengale d’une Université internationale (Santiniketan) aspirant à promouvoir la synthèse des cultures d’Asie ainsi que les idéaux indiens de culture et de tolérance. Une admiration réciproque attire les deux écrivains, l’Indien étant fasciné par *Jean-Christophe* et le Français enthousiasmé par *L’offrande lyrique*. Romain Rolland se consacre à l’écriture de biographies, celle de Gandhi (1869-1948), publiée en 1924, celle de Sri Ramakrishna (1836-1886) en 1929 et celle de Swâmi Vivekananda (1863-1902) en 1930. Certes, l’écrivain français ne s’est jamais rendu en Inde mais “les meilleurs esprits de l’Inde sont venus le voir” tels le Mahatma Gandhi ou Jawaharlal Nehru (1889-1964) ainsi que sa jeune fille Indira (1917-1984) alors âgée d’à peine une dizaine d’années.

Cette influence s’exerce aussi sur les jeunes générations indiennes du XXe siècle comme en témoigne les cas de Dinesh Das (1913-1985), le directeur de la revue *La Vague* ou celui de Kalidas Nag (1891-1966), l’historien qui effectue sa thèse sous la direction de l’indianiste français Sylvain Lévi (1863-1935). L’universitaire indien de Calcutta Chimnoy Guha a d’ailleurs rappelé récemment combien “Romain Rolland, plus que tout autre, a complètement dominé et influencé la vie intellectuelle de l’Inde” (GUHA, 2006, p. 294).

Pondichéry joue un rôle particulier dans l’établissement de ces relations entre l’intelligentsia indienne et les intellectuels français. En 1910, un philosophe nationaliste indien Sri Aurobindo (1872-1950), originaire du Bengale, considéré comme un

dangereux agitateur par le gouvernement britannique, se réfugie à Pondichéry. Il s'engage dans une activité sociale et pédagogique et reçoit l'aide d'un couple de Français, Paul Richard et sa femme. En 1914, il fonde avec Paul Richard la revue *Arya* et avec Madame Mirra Richard (1878-1973), qui traduit son œuvre en français, organise une communauté dont elle prend la direction en 1926. Elle devient alors la "Mère" de l'ashram. L'indianiste Sylvain Lévi est le premier visiteur "étranger" à entrer dans la communauté de Sri Aurobindo. En 1968, la "Mère" de l'ashram contribue à créer la cité d'Auroville, à quelques kilomètres de Pondichéry, qui bénéficie d'une consécration internationale, avant de décéder en 1973. Il est vrai que les écrits de Sri Aurobindo tels *La Vie divine*, *La synthèse des Yoga*, etc. ont connu un grand retentissement et que son rayonnement international contribue ainsi à l'intérêt porté à Pondichéry dans la première moitié du XXe siècle.

## **B Les relations franco-indiennes depuis 1947.**

Depuis son accession à l'indépendance le 15 août 1947, les relations entre la France et l'Union indienne se développent directement: elles sont libérées de la présence de l'Empire britannique. On sait le rôle joué par le Mahatma Gandhi dans cette lutte pour l'indépendance. Le premier ambassadeur français en Inde, Daniel Lévi, le fils de l'indianiste Sylvain Lévi, s'attache d'ailleurs à rappeler les liens établis par Gandhi et Nehru avec Romain Rolland. Mais, avant que ces relations aient pu connaître une période d'expansion liée à la phase de coopération de la diplomatie culturelle de la France, et même si l'Inde de Nehru s'est attachée à construire sa propre diplomatie culturelle avec la création de l'Indian Council for Cultural Relations (ICCR) en 1950, les relations avec la France ont d'abord été dominées par la question coloniale des comptoirs français et la nécessité de leur règlement. Cette question, marquée par la guerre d'Indochine, concerne les rapports entre l'Union indienne et Pondichéry. Le transfert de Pondichéry à l'Union indienne s'est réalisé le 1<sup>er</sup> novembre 1954, quelques trois mois après les accords de Genève (20 juillet 1954) où le gouvernement de Pierre Mendès France (1907-1982) règle la fin du conflit indochinois. Dans la foulée, le sort de Pondichéry est scellé. Le traité de cession lui-même est signé par Nehru et l'ambassadeur de France, le comte Ostrorog (1897-1960), le 28 mai 1956. Mais ce traité ne sera ratifié que le 16 août 1962 sous la Ve République instaurée par le Général de Gaulle (1890-1970) et après la signature des accords d'Evian reconnaissant

l'indépendance de l'Algérie (18 mars 1962). En fait la politique extérieure française, de 1947 à 1962, est profondément marquée par l'action de Nehru et la place que ce dernier a voulu faire jouer à l'Inde après son indépendance dans la stratégie des pays non alignés et la conférence de Bandung (1955). Certes, tout en demeurant très ferme sur le principe même de la décolonisation des comptoirs, Nehru n'a jamais fait preuve de provocation à l'égard de la France. Il s'est au contraire attaché à mettre en place les éléments de structuration de cette coopération.

Dès le 27 août 1947, Nehru déclare: "Pondichéry est une fenêtre par où la France et l'Inde pourraient communiquer... Nous apprécierions une telle fenêtre sur la France comme un moyen de développer nos relations culturelles avec ce pays. Nous avons trop longtemps regardé le monde avec des lunettes britanniques. Nous désirons que notre jeunesse acquière une formation intellectuelle plus universelle que seule la culture française est à même de nous donner" (WEBER, 1996, p. 403).

Dès lors, le traité de 1956 prévoit le maintien des institutions d'ordre scientifique ou culturel français existant au 1<sup>er</sup> novembre 1954 c'est-à-dire le Collège français (ancien collège royal), les institutions privées d'enseignement comme le Collège des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny et l'Institut français de Pondichéry, inauguré le 21 mars 1955. Cet Institut "est, pour la France, une fenêtre ouverte sur l'Inde" (WEBER, 1996, p. 403).<sup>32</sup> Sa création doit beaucoup à Jean Filliozat (1906-1982). Médecin de formation en 1930, son père avait eu pour patient l'indianiste Sylvain Lévi. Jean Filliozat s'est ensuite spécialisé en études indiennes. Il apprend le sanskrit, le tamoul et le tibétain avant de devenir directeur d'études de philologie indienne à l'École Pratique des Hautes Études à partir de 1941. Il soutient sa thèse sur "la doctrine sociale de la médecine indienne" en 1946 puis entre au Collège de France en 1952. Sa carrière scientifique prend alors une orientation liée à l'organisation de la recherche et de la diplomatie. Il participe aux négociations qui permettent d'essayer de sauvegarder la présence des orientalistes français à Hanoi après les accords de Genève, contribuant notamment à régler la question de la réorganisation de l'École Française d'Extrême Orient (EFEO) entre la France, le Cambodge, le Laos et le Vietnam. En Inde, après le transfert territorial de Pondichéry, il est nommé directeur de l'Institut français créé en 1955 d'abord spécialisé sur la civilisation indienne et les religions de l'Inde du Sud.

---

<sup>32</sup>Sur l'EFEO et Jean Filliozat, voir SINGARAVELOU, 1999; CLEMENT et MANGUIN, 2001.



Les travaux d'indologie de l'Institut français de Pondichéry (IFP) sont dès lors associés aux réorganisations de l'EFEO dont le siège central est désormais transféré à Paris en 1956. Là, Jean Filliozat en assure la direction pendant plus de 20 ans jusqu'en 1977. L'EFEO de Pondichéry acquiert des locaux propres distincts des bâtiments de l'Institut français en 1964. Ces deux institutions abritent des collaborateurs indiens et les collections du Centre d'indologie, notamment les précieux manuscrits sur feuilles de palme en sanskrit, reconnus par l'Unesco en 2005 avec l'appui du gouvernement indien. L'Institut français, outre les recherches d'indologie, se spécialise sur les recherches en écologie et en sciences sociales concernant le continent indien. Il forme avec le Centre de sciences humaines de New Delhi un établissement autonome sous la double tutelle du ministère français des Affaires étrangères et du CNRS.

Cependant, même si les relations entre la France et l'Union indienne indépendante sont surtout dominées par le règlement de la question de Pondichéry dans les années 1950, elles n'en ont pas moins commencé à connaître des moments de développement sur le plan culturel. En 1951, par exemple, deux décisions attirent l'attention sur les échanges culturels français en Inde. L'architecte Le Corbusier (1887-1965), sollicité par Nehru, dessine le plan pilote de la capitale du nouvel Etat du Pendjab, Chandigarh, et entreprend la construction des premiers bâtiments publics de la nouvelle ville dont le fameux *Capitole*. L'entreprise se poursuit en collaboration avec l'architecte Pierre Jeanneret (1896-1967) jusqu'à la fin des années 1950 avec l'édification du *Palais de Justice* et d'un très symbolique pare-soleil empêchant les rayons de toucher les vitres entre les deux équinoxes de printemps et d'automne tout en maintenant la lumière naturelle grâce aux façades de verre du bâtiment du *Secrétariat*. D'autre part, en 1951, le metteur en scène Jean Renoir (1894-1979) consacre à l'Inde son film *Le Fleuve*. D'une façon générale, dans les années 1950, l'enseignement du français en Inde connaît une spectaculaire progression, notamment à Bombay et à Calcutta, et l'Inde accueille 16 Alliances françaises en 1964. En France, en 1956, se produisent au musée Guimet des grands maîtres de la musique indienne dont le joueur de sitar Ravi Shankar (1920-2012). Certes, le soliste indien s'était déjà produit à Paris, salle Pleyel, à 11 ans, en 1931, à l'initiative de son frère Uday qui fréquentait, dans son appartement familial bien des artistes comme Andres Segovia (1893-1987), Chaliapine (1873-1938) ou Pablo Casals (1876-1973). Mais, c'est avec les concerts du Musée Guimet, inauguré en 1889, dont le fondateur Émile Guimet (1836-1918) avait constitué ses collections

d'objets d'art lors de ses voyages en Chine, au Japon et en Inde, que la magie du jeu de Ravi Shankar se révèle au public parisien. Aussi est-ce en 1956 que l'un des plus riches musées du monde sur l'art asiatique s'attache à organiser avec le concours de l'Association Française des Amis de l'Orient des spectacles, des conférences et des projections de films sur l'Inde. La reconnaissance de l'originalité de la civilisation indienne commence alors à être reconnue par le grand public. D'autres associations multiplient les initiatives et les contacts entre les deux pays comme l'Association France-Union indienne, le Comité France-Inde ou le Centre culturel franco-indien. Jawaharlal Nehru est venu en France en 1955 et en 1956, mais c'est en 1960, quelques semaines après le voyage du ministre français des Affaires étrangères Maurice Couve de Murville (1907-1999) à Delhi début avril que, le 8 mai, il inaugure l'exposition "Trésors de l'Inde" au Petit Palais.

Cette exposition doit beaucoup à l'initiative d'André Malraux (1910-1976) qui, fin 1958, effectue un voyage en Asie qui le conduit à rencontrer Nehru au moment où le Général de Gaulle cherche à relancer les relations avec l'un des chefs de file des pays non-alignés, relations qui "depuis 20 ans n'avaient cessé de s'affaiblir" (ORTOLI, 2011, p. 227). Malraux rencontrera de nouveau Nehru à la fin de l'été 1965, à son retour de Chine. Cependant, si Malraux accorde une grande place à l'Inde dans ses premiers écrits, ce sont surtout dans ses *Antimémoires* publiées à partir de 1967 que l'on peut noter ses considérations les plus significatives. Pour lui, ses légendes, ses symboles religieux et ses divinités prolongent sa pensée esthétique. Toutefois, son "rêve de l'Inde", comme sa lecture du *Ramayana* ne s'inscrit pas dans l'histoire contrairement à la révolution en Chine. En opposant le "religieux" Gandhi au "politicien" Nehru, il considère que l'Inde appartient à "l'ancien Orient de notre âme" mais n'adhère pas à cette altérité absolue qu'il transpose dans son hindouisme imaginaire. En somme, à ses yeux, le "politicien Nehru" se distingue fondamentalement du Mao (1893-1976) de la Longue Marche (SUNNEN in GUHA, 2006, p. 309-323).

Mais c'est en septembre 1962, après la ratification du traité concernant le rattachement de Pondichéry à l'Union indienne, que Nehru rencontre le Général de Gaulle promettant de renforcer la "collaboration économique et culturelle" entre les deux pays (WEBER, 2002, p. 506).

Ce sont néanmoins les relations économiques qui prédominent au niveau des Etats alors qu'il existe en France tout un courant d'intérêt parmi les jeunes pour effectuer un voyage initiatique en Inde, voyage qui leur fait espérer en la recherche de nouveaux moyens d'existence. En février 1965, Georges Pompidou (1911-1974), premier ministre du Général de Gaulle, se rend à Delhi et en mars 1966, Indira Gandhi, investie de la fonction de Premier ministre depuis quelques semaines après le décès brutal de son prédécesseur, a de longs échanges à Paris avec le Général de Gaulle. C'est d'ailleurs en 1966 qu'un accord de coopération culturelle, scientifique et technique, reconnaissant notamment le rôle essentiel joué par le réseau des Alliances françaises, est signé entre les deux pays.

Mais, malgré le développement de l'ICCR et la sympathie d'une partie de la jeunesse française à l'égard de l'Inde, les relations culturelles ne sont pas encore véritablement stimulées. En fait, les préoccupations majeures sont alors d'ordre stratégique et nucléaire car l'Inde est surtout préoccupée par les difficultés de ses relations avec ses propres voisins, la Chine et le Pakistan. Et les deux voyages des Premiers ministres indiens, Indira Gandhi à nouveau en 1971 et Morarji Ranchhodji Desai (1896-1995) en 1977 ainsi que celui de Jacques Chirac en 1976 sont consacrés essentiellement au développement des relations économiques, commerciales et techniques: nucléaire, énergies solaire et thermique, prospection pétrolière, télécommunications, transports aussi bien terrestres (locomotives) qu'aériens (avions Mirage, Airbus, hélicoptères) marquent les relations des années 1970. Néanmoins, si les relations commerciales progressent sensiblement, elles demeurent irrégulières et globalement assez faibles. Si la France est le dixième fournisseur de l'Inde et son septième client, l'Inde est le cinquante-deuxième client de la France et son cent-trente-deuxième fournisseur en 1980. Dans le domaine culturel, depuis les "Trésors de l'Inde" et la commémoration du centenaire de la naissance de Tagore en 1961, il faut attendre 1978 pour voir exposer "l'Inde, cinq mille ans d'art", à Paris, même si la Bibliothèque nationale a présenté des miniatures mongoles et si des expositions de peintres français sont montrées à Delhi entre 1977 et 1981. C'est, toutefois, en janvier 1980 que le premier chef d'Etat français se rend en Inde: Valéry Giscard d'Estaing tient à promouvoir le "dialogue Nord-Sud" et l'Inde lui apparaît comme un interlocuteur de poids. Il est aussi très sensible au fait d'être l'hôte officiel de la fête nationale le 26 janvier,

“quelques jours après le retour aux affaires d’Indira Gandhi” (LEWIN in WEBER, 2002 p. 555) et en profite pour se rendre en visite privée à Bénarès. En un peu plus d’une vingtaine d’années, les relations culturelles entre l’Inde et la France ont donc émergé et se sont engagées dans la voie de la coopération. Même si le nombre d’étudiants indiens venus effectuer leurs études en France demeure limité, de nombreuses Universités indiennes enseignent le français qui devient la seconde langue étrangère avant le russe. À Delhi, le Centre d’Etudes Françaises de l’Université Jawaharlal Nehru acquiert même un rayonnement notable dans le domaine de la connaissance de la civilisation française. Les seize Alliances françaises réparties sur le territoire indien effectuent pour leur part un travail considérable et les Alliances de Madras, Bombay ou Delhi dépassent le nombre de mille élèves. Celle de Delhi est même devenue “le plus grand centre d’échanges culturels franco-indien... L’Inde est, incontestablement, l’un des pays où, durant ces dix dernières années, l’Alliance a fait le plus de progrès”(BRUEZIERE, 1983, p. 231 ; DROIT, 1989).

En France, la pensée indienne connaît un impact particulier car la philosophie indienne, déjà traditionnellement enseignée à l’Ecole des Langues Orientales et au Collège de France, bénéficie d’une attention particulière aussi bien à l’Ecole Pratique des Hautes Etudes que dans les Instituts de civilisation indienne de Paris et de Lyon. Le Centre Vélantique Ramakrishna et les “Amis de Gandhi” bénéficient de l’attention d’un public acquis à la fascination exercée par les mythes et religions du continent. Les travaux des indianistes Louis Renou (1896-1966), Louis Dumont (1911-1998) et Jeannine Auboyer (1912-1990) sont lus avec passion. Dominique Lapiere et Larry Collins (1929-2005) tracent avec succès l’accession de l’Inde à l’indépendance en publiant *Cette nuit la liberté*. Pourtant, le philosophe Roger-Pol Droit n’hésite pas à évoquer encore en 1989 *L’Oubli de l’Inde. Une amnésie philosophique*.

En fait, ce sont surtout les années 1980 qui vont marquer un véritable bouleversement des relations culturelles entre la France et l’Inde. Le point culminant de ce bouleversement est atteint en France de juin 1985 à juin 1986 avec l’événement culturel majeur de l’Année de l’Inde. Il se produit en Inde avec l’Année de la France, de son inauguration en février 1989 à janvier 1990. Ce bouleversement est rendu possible grâce à la conjonction des diplomaties culturelles des deux pays vers un même centre d’intérêt. En France, l’élection de François Mitterrand à la présidence de la

République et la nomination de Jack Lang au ministère de la Culture ouvrent une ère nouvelle de la diplomatie culturelle qui se définit dans le “dialogue des cultures du monde”. L’AFAA met en pratique cette nouvelle stratégie. En Inde, Indira Gandhi aspire à l’établissement de nouvelles relations internationales. L’amie d’Indira Gandhi à qui elle confie “l’ensemble de la politique culturelle de l’Inde”, Pupul Jayakar (1915-1997), imagine alors un cycle de *Festivals of India* qui donne à ce pays un énorme rayonnement. Pupul Jayakar témoigne: “En 1981, nous eûmes de nombreuses discussions sur l’esprit étriqué des grands de ce monde. Il devenait nécessaire de tendre la main de l’amitié, par-delà leurs dirigeants, pour atteindre l’esprit des peuples”.<sup>33</sup> Il en résulte une stratégie dans laquelle l’Inde fait de “l’événementiel un véritable instrument de politique et de communication internationales, en concentrant en un festival de l’Inde [...] une série de manifestations culturelles [...] assorties de démarches politiques dont Pupul Jayakar fut la conceptrice”(LEWIN, 2007, p. 101-102).

Certes, le premier *Festival of India* a lieu en Grande-Bretagne car l’ancienne puissance coloniale doit d’abord être séduite par cette nouvelle dynamique. Le festival est inauguré le 22 mars 1982 au Royal Festival Hall de Londres en présence du Prince de Galles et des deux présidents du festival, Margaret Thatcher et Indira Gandhi. Mais, très vite la France va suivre ce mouvement et lui donner un impact exceptionnel. Indira Gandhi, qui avait rencontré François Mitterrand au Premier Sommet Nord-Sud de Cancún au Mexique en octobre 1981, vient à Paris en novembre où elle reçoit le titre de Docteur *Honoris Causa* de la Sorbonne. Sa connivence avec François Mitterrand se précise et, lorsque le président français se rend en Inde en visite officielle en novembre 1982, l’organisation de ce qui va devenir l’Année de l’Inde en France est décidée, au cours de ce voyage. Cette Année de l’Inde en France doit être une grande manifestation populaire devant faire connaître, au-delà des élites, les traditions et les cultures de l’Inde. En 1983, Catherine Clément, directrice de l’AFAA, devient secrétaire générale de l’Année de l’Inde en France et a pour homologue Pupul Jayakar. Afin de préparer la programmation des manifestations, Catherine Clément effectue en Inde une mission accompagnée de deux spécialistes, “Vadime Elisseeff, patron du Musée Guimet et Chérif Khaznadar, patron de la Maison des Cultures du Monde”, l’un qui “savait tout sur les sculptures de l’Inde” pour le patrimoine matériel et l’autre qui “connaissait

---

<sup>33</sup>A propos des relations entre Indira Gandhi et Pupul Jayakar voir CLEMENT, 2009, p. 413-414.

danseuses et musiciens par cœur”, pour le patrimoine immatériel.<sup>34</sup> Chérif Khaznadar, depuis son expérience au Théâtre des Nations dans les années 1960 et à la double direction du Festival des Arts Traditionnels et de la Maison des Cultures de Rennes dans les années soixante-dix et au début des années quatre-vingt, avait effectué de nombreux séjours en Inde en compagnie de l’ethno-scénologue Françoise Gründ. Il est à la tête depuis 1982 de la Maison des Cultures du Monde qui joue une importance considérable dans la politique d’accueil des cultures étrangères en France et contribue à construire la programmation de l’événement. Le président du comité français de l’Année de l’Inde est l’industriel Jean Riboud (1919-1985) qui joue un rôle essentiel pour favoriser le mécénat d’entreprise. Or, Jean Riboud “connaît tout de l’Inde” confie Catherine Clément, car “sa femme Krishna Riboud, spécialiste des textiles indiens, était une petite fille de Rabindranath Tagore”. Avec de tels acteurs en Inde et en France, l’Année de l’Inde ne pouvait être qu’un succès. Elle symbolise la nouvelle phase de cette diplomatie culturelle franco-indienne qui reflète ce “dialogue des cultures”.

L’Année de l’Inde est inaugurée le 8 juin 1985 par François Mitterrand et Rajiv Gandhi (1944-1991), car sa mère, Indira, venait d’être assassinée quelques mois plus tôt le 31 octobre 1984. L’événement donne lieu à une manifestation spectaculaire: un gigantesque Mela avec éléphants parés de pied en cap est présenté au Trocadéro devant la tour Eiffel illuminée. Là, plus de 200 artistes indiens font vibrer la foule parisienne. Fêtes, spectacles et expositions se sont alors multipliés en France pendant un an et il est impossible de mentionner ici toutes ces manifestations. Une des grandes révélations du public français, par exemple, est l’accueil au Grand Palais de l’exposition “Rasa” et la représentation théâtrale de l’épopée du *Mahabharata* par Peter Brook au Festival d’Avignon, est ensuite reprise à Paris.

Lors de ses entretiens avec François Mitterrand, le Premier ministre Rajiv Gandhi suggère que soit tenu en Inde, à titre de réciprocité, une Année de la France. L’industriel et ancien ministre François-Xavier Ortoli (1925-2007) est nommé président du Comité français de la manifestation et l’ambassadeur de France, André Lewin (1934-2012), alors en Inde, témoigne de tous ces “événements, plus de 80 au total [...] qui ont

---

<sup>34</sup>CLEMENT, 2009, p. 406-407 ainsi que p. 474 à propos de Jean Riboud.

silloné 27 villes indiennes pendant près d'un an et amènent en Inde deux mille artistes, savants ou personnalités culturelles, mille industriels ou ingénieurs, près d'un millier de journalistes et d'accompagnateurs divers...' (LEWIN, in WEBER, 2002, p. 559). Un second voyage en Inde du président François Mitterrand est alors effectué entre le 1<sup>er</sup> et le 4 février 1989 pour inaugurer l'Année de la France en Inde.

“Le souhait de la partie française, précise André Lewin, est de montrer au peuple indien que la France n'est pas seulement le pays de quelques réalités traditionnelles bien connues: gastronomie et arts de la table, bons vins et champagnes, haute couture et parfums, Folies-Bergère et Tour Eiffel, arts classiques et industries de luxe mais aussi un pays moderne, doté de formes d'art en pleine évolution, de technologies parmi les plus avancées, de laboratoires et de centres de recherche réputés, d'industries de pointe... Il s'agit d'illustrer la tradition et la modernité de la France... C'est pourquoi nous avons fait ouvrir à Bombay-Mumbai le Festival par un spectacle *La Rencontre* qui met les technologies les plus sophistiquées au service de l'art et qui a rassemblé sur la plus grande plage de la ville près de deux millions de personnes. Admirée ou critiquée, notre inauguration reste encore aujourd'hui gravée dans les esprits des spectateurs, y compris des millions de personnes qui l'ont vu à la télévision”(LEWIN, in WEBER, 2002, p. 557).

Outre la diversité et la qualité des 80 manifestations culturelles, cette Année de l'Inde en France bénéficie aussi de l'opportunité des commémorations: le centenaire de la naissance de Gandhi et le bicentenaire de la Révolution française. Est ainsi rappelée, grâce à des colloques, la fécondité intellectuelle des relations entre Gandhi, Tagore et Romain Rolland. Une mise en scène de la correspondance entre Tagore et Rolland est même l'objet d'une création théâtrale. La pièce *1789*, texte collectif sous la direction d'Ariane Mnouchkine, est montée par les lycéens du lycée français de Pondichéry.

Certes, des manifestations aussi importantes que l'Année de l'Inde en France ou l'Année de la France en Inde nécessitent un engagement financier significatif de la part des pouvoirs publics comme des mécènes privés. Mais ces dépenses ne peuvent-elles

être considérées comme un investissement rentable? Si le coût total de l'année de la France en Inde est estimé à 92 millions de francs dont 25 pris en charge par la partie indienne soit donc 72 millions pour la partie française, le montant des contrats signés par les entreprises françaises en Inde la même année et de 7,5 milliards de francs. Et André Lewin de préciser:

“Même s’il n’est pas possible de mesurer l’impact d’un tel festival par ses seules retombées commerciales immédiates, force est néanmoins de constater que l’année 1989 a été exceptionnelle dans nos échanges; ainsi que l’a écrit [...] le correspondant du *Monde*, la France devient l’un des grands partenaires industriels de l’Inde”(LEWIN, in WEBER, 2002, p. 559).

Ainsi la double réalisation de l'Année de l'Inde en France en 1985-1986 et celle de l'Année de la France en Inde en 1989-1990 ont fondamentalement modifié le rythme et l'intensité des relations culturelles entre les deux pays. Cependant, ces manifestations apparaissent comme des événements exceptionnels. Elles ne peuvent s'inscrire dans la durée avec une telle amplitude ni s'engager dans la voie d'un renouvellement permanent. Toutefois leur impact a contribué à modifier la nature de leur développement.

Cette question se trouve placée au cœur de nos conclusions. Il convient d'abord de constater que la sympathie de la famille Nehru à l'égard de la France, établie depuis les relations du Mahatma Gandhi et de Nehru lui-même ainsi que sa fille Indira avec Romain Rolland, n'a pas trouvé chez les dirigeants indiens qui leur ont succédé une continuité exemplaire. Depuis l'assassinat de Rajiv Gandhi en 1991, le destin politique de la famille Nehru repose sur les épaules de Sonia Gandhi, élue présidente du parti du Congrès. Mais cette dernière a-t-elle la volonté et les moyens de poursuivre la politique mise en œuvre par Indira? En tout cas, le cycle des *Festivals of India* qui, après la Grande-Bretagne et la France, avait séduit le Japon, les Etats-Unis, l'Allemagne jusqu'en 1991, connaît un renouveau après 15 ans d'interruption: la reine Paola de Belgique et Sonia Gandhi inaugurent un *Festival of India* à Bruxelles à la fin de l'année 2006. Du côté français, constate André Lewin, les “lobbys pro-pakistanaï, pro-chinois, et pro-japonais marginalisent relativement l'intérêt porté à l'Inde” et “les



administrations parisiennes restent, sinon véritablement hostiles à l'Inde, du moins réservées et enclines à privilégier d'autres pays de la zone''(LEWIN, in WEBER, 2002, p. 555). Certes, les visites officielles, présidentielles et ministérielles, se poursuivent et la coopération se structure entre les deux pays. Ainsi le président Jacques Chirac se déplace en Inde en janvier 1998 puis en février 2006, et le président Nicolas Sarkozy en janvier 2008 puis en décembre 2010. Du côté indien, par exemple, le premier ministre Atal Bihari Vajpayee vient en France en septembre 1998 et le Président Kocheil Raman Narayanan (1920-2005) effectue la première visite en France d'un président indien en avril 2000. Des ministres se rencontrent régulièrement comme les ministres des Affaires étrangères, de la Défense, de l'Économie etc selon des calendriers bien établis sur la base du "partenariat stratégique" scellé entre les deux pays en 1998. Par exemple, en 1999, le ministre français de l'Éducation et de la Recherche, Claude Allègre, se rend en Inde et attribue une dotation supplémentaire de 100 bourses à des étudiants pour venir étudier en France alors que 40 bourses annuelles étaient attribuées dans les années 1990 et que le gouvernement indien offre 16 bourses annuelles à des étudiants français désireux de se spécialiser en études indiennes notamment en hindi. Le nombre d'échanges d'étudiants est ainsi en augmentation. Des séminaires techniques sont aussi régulièrement organisés et facilitent les échanges entre chercheurs et techniciens dans les domaines de l'eau, de l'énergie, des télécommunications, de l'agriculture. Il en est de même des rencontres et séminaires entre industriels et hommes d'affaires. Dans le domaine culturel, des manifestations stimulent les échanges comme la manifestation littéraire du Salon du Livre des "Belles Étrangères" consacrées à la littérature indienne en 2002. Aussi, des éditeurs comme Actes Sud créent des collections sur la littérature indienne, présentée par la revue *Europe* en avril 2001. A Pondichéry, les éditions Kailash publient de nombreux ouvrages en français destinés à faire connaître le territoire des anciens comptoirs et les échanges entre l'Inde et la France. Un très beau colloque traitant des "relations entre la France et l'Inde" est même organisé en juin 2001 à Nantes par le spécialiste des établissements français en Inde, Jacques Weber, qui consacre par ailleurs plusieurs travaux à l'histoire de Pondichéry (WEBER, 1996; WEBER, 2002). A Pondichéry précisément, toute une politique de sauvegarde et de réhabilitation du patrimoine est entreprise depuis les années 1980. L'originalité du plan en damier de l'urbanisme de la ville coloniale créée dès l'arrivée des Français de la Compagnie des Indes en 1673-74 est révélée grâce à des travaux de recherche et à des expositions réalisées par le disciple

de Jean Fillozat, Jean Deloche, et soutenus par l'Institut français et l'Ecole Française d'Extrême-Orient (DELOCHE, 2005). Des restaurations de maisons coloniales, de maisons tamoules et de constructions franco-tamoules contribuent à sauvegarder "l'esprit des lieux" de la ville historique que certains bâtiments publics (palais du Gouverneur, mairie, lycée français, église, phare, monuments aux morts, parc etc) ou privés (hôtels, cafés, restaurants, magasins etc) s'attachent à conserver. Certaines statues constituent même des lieux de mémoire de l'ancien comptoir français comme la statue de Dupleix restaurée en 1860, le buste de Schœlcher en 1885, la statue de Jeanne d'Arc en 1923. Elles font écho aux statues récentes des héros de l'indépendance indienne comme les statues de Gandhi, de Nehru.

Si, d'une façon générale, l'Inde connaît toute une politique de valorisation de son patrimoine que l'UNESCO s'est attachée à stimuler depuis 1972 avec la reconnaissance du label de patrimoine mondial, la prise en compte de l'importance du patrimoine historique de Pondichéry est surtout réalisée par l'antenne locale de l'*Indian National Trust for Art and Cultural Heritage* (INTACH). La restauration par l'INTACH de l'ancienne maison coloniale transformée en hôtel de l'Orient en 2000 est un symbole de la prise de conscience de cette valorisation patrimoniale. Cependant, sans chercher à reproduire des événements culturels aussi spectaculaires que ceux de l'Année de l'Inde en France ou ceux de l'Année de la France en Inde, les autorités de l'ICCR indien et de l'AFAA, qui, chacune de leur côté, ont trouvé de nouveaux horizons et de nouveaux partenaires, ont bénéficié du nouvel intérêt porté aux relations internationales et aux relations franco-indiennes par des villes, des régions en France ou des Etats en Inde. Tel est le cas, par exemple, de la spectaculaire manifestation réalisée en 2006 à Lille, "Bombaysers de Lille": Lille, capitale européenne de la culture de 2004, trouve là un moyen de révéler avec Bombay la fête du "goût de l'Inde". Par ailleurs, ce que l'on appelle en France la "coopération décentralisée" devient un domaine privilégié des relations franco-indiennes puisque les premières assises de la coopération décentralisée franco-indiennes font l'objet d'une importante rencontre à Delhi en janvier 2010. Au demeurant, ces assises se tiennent dans un nouveau cadre institutionnel de diplomatie culturelle inventée par les autorités des deux pays et destinée à entretenir l'esprit créatif des "Années": alors que la France met en place de décembre 2009 à février 2010 le festival "Bonjour India", l'Inde contribue à l'organisation de "Namasté France", labels imaginés par l'ambassadeur de France en

Inde, Jérôme Bonnafont. Ainsi plus de cent événements sont organisés par la France dans 18 villes indiennes. En juin 2010, la ville de La Rochelle est la première collectivité française à signer une convention de coopération décentralisée avec une collectivité indienne, l'Union territoriale de Pondichéry, et, de 2009 à 2011, plus de soixante-dix manifestations, avec le concours du Centre Intermondes, présentent l'Inde au public rochelais. D'ailleurs les "Escales indiennes" de La Rochelle ont fait l'objet d'une préfiguration réalisée par André Lewin en novembre 2008.

De janvier à mars 2013, le Festival "Bonjour India" connaît un deuxième et nouveau déroulement, renouvelant ainsi l'expérience organisée il y a trois ans. Ne sommes-nous pas en présence de l'héritage d'une idée de l'ambassadeur André Lewin qui avait déclaré dès 2001: "Pourquoi ne pas lancer une sorte de mini festival de l'Inde en suscitant la convergence d'une série de manifestations dans plusieurs domaines d'activités et qui seraient mises en œuvre de manière indépendante mais concertée par plusieurs institutions ou associations"? (LEWIN, in WEBER, 2002, p. 560). Ainsi, après les spectaculaires manifestations de l'Année de l'Inde en France et celle de l'Année de la France en Inde organisées il y a près d'une vingtaine d'années, une autre formule de dialogue entre les cultures se trouverait inventée avec "Bonjour India" et "Namasté France". Cette formule n'entretient-elle pas aujourd'hui le lambeau des relations culturelles franco-indiennes?

### **Références bibliographiques**

ANQUETIL-DUPERRON. *Voyage en Inde 1754-1762*. Relations de voyages en préliminaire à la traduction du "Zend-Avesta", 1771. Présentation, notes et bibliographie par Jean Deloche, Manonmani Filliozat et Pierre Sylvain Filliozat. Paris: EFEO-Maisonneuve et Larose, 1997.

ARON, R. *Paix et guerre entre les nations*. Paris: Calmann-Lévy, 1962.

BRUEZIERE, M. *L'Alliance française, 1883-1983*. Histoire d'une institution. Paris: Hachette, 1983.

CHAUBET, F. *La politique culturelle française et la diplomatie de la langue*. L'Alliance française (1883-1940). Paris: L'Harmattan, 2006.

CLEMENT, C. *Mémoire*. Paris: Stock, 2009.

CLEMENTIN-OJHA, C.; MANGUIN, P.-Y. Un siècle pour l'Asie. L'école française d'Extrême-Orient, 1898-2000. Paris: EFEO, 2001.

COOMBS, P. H. *The Fourth Dimensions of Foreign Policy: the educational and cultural affairs.* New York: 1964.

“CULTURE ET RELATIONS INTERNATIONALES”. *Relations internationales*, 1980, n.24 et 1981, n.25.

D'ARVOR, O. P. *Bug made in France ou l'histoire d'une capitulation culturelle.* Paris: Gallimard, 2011.

DAUGE, Y. *Plaidoyer pour le réseau culturel français à l'étranger.* Paris: 2001.

DELOCHE, J. *Le vieux Pondichéry 1673-1824 revisité d'après les plans anciens.* Pondichéry: IFP-EFEO, 2005.

“DIPLOMATIE ET TRANSFERTS culturels au XXe siècle” (dossier), *Relations internationales*, 2003, n.115 et 116.

DOLLOT, L. *Les relations culturelles internationales.* Paris: PUF, 1964.

DROIT, R-P. *L'oubli de l'Inde. Une amnésie philosophique.* Paris: PUF, 1989.

FICHE DE PRESENTATION DE L'INSTITUT FRANÇAIS– Mode d'emploi :  
<http://www.institutfrancais.com/fr/actualites/nouvelle-page-daccueil-mode-demploi>,  
site consulté le 07/03/2012.

FLECHET, A. “Histoire culturelle et histoire des relations internationales”. In: DELPORTE, C., MOLLIER, J.-Y. Et SIRINELLI, J.-F. (dir.) *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine.* Paris: PUF, 2010.

FRANCK, R. “La machine diplomatique culturelle française au XXe siècle”, *Relations internationales*, 2003, n.115, pp. 325-348.

GUHA, C. “En quête d'un nouvel espace: Romain Rolland et l'Inde”. In \_\_\_\_\_. *L'usage de l'Inde dans les littératures française et européenne*, Paris-Pondichéry: Kailash éd., 2006.

GUILBAUD, S. *Comment New York vola l'idée d'art moderne.* Nîmes: Ed. Jacqueline Chambon, 1988.

HAUDRERE, P. *La Compagnie Française des Indes au XVIIIe siècle.* Paris: Les Indes Savantes, 2005 (2<sup>ème</sup> éd.).

\_\_\_\_\_. *Les Compagnies des Indes orientales: trois siècles de rencontre entre Orientaux et Occidentaux, 1600-1858.* Paris: Desjonquères, 2006.

LE BOUËDEC, G. ; NICOLAS, B. (dir.). *Le goût de l'Inde.* Rennes: PUR, 2008.

LEWIN, A. "Intervention prononcée le 8 juin 2001". In WEBER, (dir.). *Les relations entre la France et l'Inde de 1763 à nos jours*. Paris: Les Indes savantes, 2002, p. 555.

LEWIN, A. "De l'Année internationale de la pomme de terre à l'Année de la Chine: l'événementiel, un nouveau mode des relations internationales?", *Internationale de l'imaginaire*, n.22, 2007, pp. 101-102

MARTINIERE, G.; MONTEIRO, E., *Les échanges culturels internationaux: France, Brésil, Canada-Québec (XIXe-XXe siècle)*. Paris: Les Indes savantes, 2013.

\_\_\_\_\_. *France- Chine. Les échanges culturels et linguistiques. Histoire, enjeux, perspectives*, Colloque Univ. de La Rochelle, mars 2012, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015.

MC MURRY, L.; MUNA. L. *The Cultural Approach: Another Way in International Relations*. Chapel Hill: Univ. of North Carolina Press, 1947.

"1959-2010. LA RECHERCHE au ministère de la Culture-50 + un", *Culture et recherche*, n.122-123, 2010.

MORRISON, D. "The death of French culture", *Time*, 3 décembre 2007.

MORRISON, D.; COMPAGNON, A. *Que reste-t-il de la culture française? suivi de Le souci de la grandeur*. Paris: Denoël, 2008.

NYE. J. S. *Soft Power. The means to success in world politics*. New York: Public Affairs, 2004.

ORTOLI, E. "Le temps du rapprochement". In: VINCENT, R. (dir.). *Du XVIIe au XXe siècle. L'aventure des Français en Inde*. Pondichéry: Kailash édition, 2011.

PINIAU, B. "Du dialogue des cultures à la Maison des Cultures du Monde". In: GRÜND, F. ; KHAZNADAE, C. *Atlas de l'imaginaire*. Lausanne-Paris: Favre-Maison des Cultures du Monde, 1996, p. 12.

PINIAU, B. *L'action artistique de la France dans le monde*. Paris: L'Harmattan, 1998.

RIGAUD, J. *L'exception culturelle*. Paris: Grasset, 1995.

\_\_\_\_\_. *Rapport... sur les relations culturelles*. Paris: La Documentation Française, 1979.

ROCHE, F.; PINIAU, B. *Histoires de diplomatie culturelle des origines à 1995*. Paris: La Documentation Française, 1995.

SAÏD, E. *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*. Paris: Seuil 1980 (nouv. éd. 1994).

SALON, A. *L'action culturelle de la France dans le monde. Analyse critique*. Thèse, Paris I, 1981.

SINGARAVELOU, P. *L'École française d'Extrême-Orient ou l'institution des marges (1898-1956)*. Essai d'histoire sociale et politique de la science coloniale. Paris: L'Harmattan, 1999.

SUNNEN, M. "L'Ancien Orient de notre âme: l'Inde de Malraux". In: GUHA, C. *L'usage de l'Inde dans les littératures française et européenne*. Paris-Pondichéry: Kailash éd., 2006, pp. 309-323.

WEBER, J. (dir.). *Les relations entre la France et l'Inde de 1763 à nos jours*. Paris: Les Indes savantes, 2002.

WEBER, J. *Pondichéry et les comptoirs de l'Inde après Dupleix. La démocratie au pays des castes*. Paris: Denoël, 1996.

## ***A ARS GRAMMATICA – QUESTÕES SOBRE BILINGUISTO E CULTURAS EM CONTATO NO IMPÉRIO ROMANO DO ORIENTE***

Eduardo Lacerda Faria Rocha

Fábio da Silva Fortes

Ana Claudia Peters Salgado

### **Eduardo Lacerda Faria Rocha**

Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui graduação em Letras - Língua Latina e Literatura pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2011) e graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2010). Atualmente é professor de alemão - Werther Institut LTDA. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Histórica e Línguas Clássicas.

### **Fábio da Silva Fortes**

Possui graduação em Letras (Latim e Literaturas) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2005), mestrado em Linguística (Estudos Clássicos) pela Universidade Estadual de Campinas (2008) e doutorado em Linguística (Estudos Clássicos) pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Atualmente é Professor Adjunto de Latim e Grego Clássico da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Clássicas, atuando principalmente nos seguintes temas: latim, gramática greco-latina, bilinguismo greco-latino na Antiguidade Tardia e ensino de latim.

### **Ana Claudia Peters Salgado**

Possui licenciatura em Letras/Inglês pela Universidade de São Paulo (1993), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2004) e doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: sociolinguística, bilinguismo, língua inglesa, pesquisa qualitativa, etnografia, formação de professor de línguas. É coordenadora do PIBID Letras/Inglês da UFJF.

## Resumo

Neste artigo, analisamos o reflexo do bilinguismo grego/latim na obra de alguns gramáticos antigos. Discutimos alguns fatores de ordem política e cultural que suscitarium a consideração da língua grega em ambiente romano e a presença do latim em região de fala grega. Pretendemos mostrar que questões debatidas hoje no escopo da sociolinguística tais como bilinguismo, culturas em contato e construção identitária já estavam presentes nas reflexões antigas sobre a linguagem.

**Palavras-chave:**Bilinguismo; Culturas em contato; Gramática antiga; Estudos clássicos.

## Introdução

Contextos bilíngues, línguas em contato, culturas em contato e tradução certamente não são questões advindas com a modernidade. Da mesma forma, a educação bilíngue não é uma exclusividade da contemporaneidade. Como descreve García (2009, p.13):

O uso de duas línguas na educação não é novidade. Mackey (1978, pp 2-3) descreve como as 16.000 tábuas desenterradas em Aleppo, Síria, em 1977, indicavam que a escolarização bilíngue tem pelo menos 4.000 a 5.000 anos. Tais tábuas eram usadas para ensinar as crianças a lerem e a escreverem em eblaíta (uma língua próxima do acadiano, falado na antiga Mesopotâmia, cuja escrita era cuneiforme) e sumério, que na época era uma língua clássica sagrada. (...) E. Glyn Lewis (1977) mostrou como no ocidente, do séc. II em diante, a educação bilíngue em grego e latim era o caminho para educar meninos da aristocracia romana, que deveriam aprender a língua da admirada civilização helênica. O bilinguismo era visto como uma forma de enriquecimento.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Aproveitamos essa nota para informar que todas as citações em língua estrangeira, antigas e modernas, salvas indicações nas referências bibliográficas, foram traduzidas por nós. Apresentamos os originais em notas de rodapé. Cf. The use of two languages in education is not new. Mackey (1978: 2-3) describes how the 16,000 tablets unearthed in Aleppo, Syria, in 1977, indicated that bilingual schooling is at least 4,000 to 5,000 years old. The tablets were used to teach children to read and write in Eblaite (a language closely related to Akkadian, spoken in Ancient Mesopotamia and written in cuneiform script) and Sumerian, which by then was a classical sacred language. (...) E. Glyn Lewis (1977) has shown how in the West, from the second century onward, Greek-Latin bilingual education was the way to educate boys from Roman aristocratic homes, who were expected to learn the language of the admired Hellenic civilization. Bilingualism was seen as a form of enrichment. (GARCÍA, 2009, p.13)



Quando falamos em contatos linguísticos, estamos, de alguma forma, falando sobre culturas em contato e questões identitárias. A identificação de um indivíduo, de uma cultura ou de uma língua se dá, paradoxalmente, na oposição ao outro ou outra, ainda que esse indivíduo, essa língua ou essa cultura contenham ou apresentem traços característicos do outro ou outra ao qual se opõem. Provavelmente, o próprio termo “oposição” não seja a melhor escolha para caracterizar o cenário da identificação, porque não se trata de confronto ou negação do outro, mesmo que possa até haver em alguns casos.

Os estudos sociolinguísticos em muito têm colaborado para a compreensão dos fenômenos decorrentes dos contatos entre povos, culturas e línguas. Recentemente, testemunhamos um crescente interesse pelas reflexões em torno da linguagem contidas no discurso gramatical antigo, que registraram não somente diferentes práticas sociais da linguagem – nas relações, por exemplo, entre gramática e ensino (HOLTZ, 1981), gramática e filosofia (LUHTALA, 2005), gramática e bilinguismo (SWIGGERS & WOUTERS, 2007), entre outras – mas também representam uma interessante perspectiva para se pensar temas de linguagem que estão na ordem do dia, em muitos casos, a partir de um ponto de vista diferente daquele que hoje temos acerca dos fenômenos linguísticos. Um desses fenômenos que também podem ser observados nos tratados antigos são, exatamente, as questões identitárias que derivaram do longo período de contato linguístico e cultural entre as sociedades de fala grega e latina, representadas, respectivamente, pelo que se convencionou chamar “Império Romano do Ocidente”, latinofônico, e “Império Romano do Ocidente”, helenofônico.

Neste artigo, analisamos a maneira como depreendemos as relações de contato e bilinguismo nas obras de alguns gramáticos da Antiguidade tardia, particularmente naqueles que, entre os séculos III e VI, tiveram como público-alvo falantes do grego como língua materna e buscavam ensinar o latim como língua estrangeira. O bilinguismo presente no Império Romano do Oriente (também chamado de Império Bizantino) teria sido refletido nas gramáticas da época, reflexos os quais vão além de simples terminologia em língua estrangeira. Faz-se necessário, portanto, entender primeiramente qual era a função dos gramáticos antigos e o propósito de seus trabalhos, bem como discernir a estrutura de classificação gramatical da época e da atualidade, embora ainda haja considerável semelhança, para, então, percebermos como as relações

duradouras de contato entre povos na Antiguidade tiveram reflexos nos gêneros gramaticais antigos.

### **A gramática antiga e o *grammaticus***

A educação em Roma estava centrada na aquisição de habilidades linguísticas e se dividia em três etapas, cada uma com seu respectivo educador: *magister ludi* (leitura e escrita), *grammaticus* (gramática latina e autores clássicos), *rethor* (oratória) (CANTÓ, 1997) No estudo dos gramáticos antigos, a segunda etapa é, portanto, a mais relevante, pois corresponde à antiga disciplina de gramática.

Segundo Cantó (1997), o *grammaticus* era uma espécie de “crítico literário”, de grande erudição, responsável pela segunda etapa da educação em Roma, a qual se destinava somente a jovens e adultos. Sua função era analisar obras literárias greco-latinas e ensinar aos alunos como as ler e interpretar. O crítico se baseava em conceitos filológicos helenísticos e os aplicava ao latim, sendo a gramática latina, portanto, indissociável da tradição grega. Fortes (2012, p. 94) demonstra que “a ascendência helênica da gramática latina também se revela em seu próprio nome, de origem estrangeira. *Ars grammatica*, decalque do grego *grammatiké*, possui a mesma raiz de *grámma*, “letra” e, etimologicamente, significaria algo como ‘conhecimento das letras’.” Suetônio, no *De grammaticis*, século I d.C., faz uma reflexão sobre a terminologia em questão, que nos informa sobre a função do gramático na Antiguidade:

A denominação de ‘gramáticos’ desenvolveu-se a partir do costume grego; mas no início eram chamados de ‘literatos’. Também Cornélio Nepos, no livrinho em que distingue literato de erudito, afirma que, de fato, são chamados pelo povo literatos aqueles que são capazes de escrever ou dizer algo de forma diligente ou aprofundada; de resto, devendo ser chamados, assim, propriamente, de ‘intérpretes dos poetas’ aqueles que são chamados pelos gregos de gramáticos. (...) Porém, há aqueles que distinguem ‘literatos’ (*litterati*) dos ‘mestres de letras’ (*litteratores*), assim como aos gregos soem distinguir gramáticos (*grammatici*) de mestres de gramática (*grammatistae*); aquele, de fato, estimam ser

absolutamente culto, e este medianamente. (SUETÔNIO. De gram., 4, 2-5)<sup>36</sup>

Também de acordo com Baratin (1994), a tarefa do professor de gramática era a de ensinar a ler e a escrever, comentando os textos a partir dos quais se aprendiam, no caso, textos homéricos. A presença de textos poéticos requeria um conhecimento ausente nas gramáticas atuais, como o estudo da métrica, o qual se encontra ao final da *ars grammatica*.

Cantó (1997) elenca as atribuições do gramático latino e sua disciplina, as quais se modificaram ao longo do tempo e podem, assim, ser divididas em duas etapas: o *grammaticus* com crítico literário e erudito; o gramático, mestre e autor de comentários. À segunda etapa se enquadram as obras dos gramáticos do Império Bizantino, os quais são o foco deste trabalho.

### **A gramática antiga no Império Romano do Oriente e o reflexo do bilinguismo**

O século III é, frequentemente, considerado aquele em que a unidade política, cultural e linguística do Império Romano esteve mais intensamente ameaçada, em consequência das transformações sociais que se intensificaram com as constantes disputas pelo poder imperial após a dinastia dos Severos, em 235; com o fluxo cada vez maior de populações estrangeiras em Roma; com a difusão de ideias e doutrinas orientais no Ocidente, tais como o Cristianismo; e com a intensificação da oposição entre ocidente e oriente (CONTE, 1999; SWAIN & EDWARDS, 2003). A polarização entre Ocidente e Oriente aprofundou-se no século seguinte, com a fundação de Constantinopla, por Constantino, em 330, que seria a “Nova Roma”, cidade oriental, de fala grega, que ocuparia lugar de destaque rivalizando com a própria Roma.

---

<sup>36</sup> Cf. *Appellatio grammaticorum Graeca consuetudine inualuit; sed initio litterati uocabantur. Cornelius quoque Nepos libello quo distinguit litteratum ab erudito, litteratos quidem uulgo appellari ait eos qui aliquid diligenter et acute scienterque possint aut dicere aut scribere, ceterum proprie sic appellandos poetarum interpretes, qui a Graecis grammatici nominentur. (...) Sunt qui litteratum a litteratore distinguant, ut Graeci grammaticum a grammata, et illum quidem absolute, hunc mediocriter doctum existiment.*

Em Constantinopla, a maioria da população falava grego, fato que levou certa descrença por parte de alguns governantes no progresso do “novo império”. Constantino instaurou o Cristianismo como religião oficial do Império, e também se tornou o líder da Igreja. Segundo Robins (1993), Constantinopla assumiu três tarefas para a expansão ou manutenção do Império: a continuação do antigo império e sua preservação, a defesa e a propagação do Cristianismo e, por fim, a preservação da civilização grega e toda sua herança. Como consequência, houve grande contribuição literária no período bizantino, grande parte da qual chegou aos dias de hoje, ainda que pouco estudada e publicada. Quanto ao idioma dos textos, tanto o grego clássico quanto o grego coloquial da época (a chamada “língua comum”, falada após o período alexandrino, a *koiné*) eram empregados, a primeira a língua ensinada nas escolas, que, por representar a antiguidade e a tradição, era, por isso, identitária da cultura “clássica”, que a escola visava preservar. Ainda de acordo com Robins (1993), ao latim eram reservados os trabalhos de maior relevância social e histórica, pelo fato de, mesmo no Oriente, continuar a ser a língua oficial do Império Romano. Prisciano, gramático do século VI, elaborou sua gramática no idioma latino em uma época que, pouco tempo depois, seria sucedida pela essa língua já não fosse correntemente falada no Oriente, em prol das variedades do grego derivadas da *koiné*. Contudo, os cidadãos mais escolarizados ainda utilizavam o latim na escrita e eram capazes de ler a língua.

Até a época de Justiniano (séc. VI), ao menos, seja no ocidente latino e, seja no oriente, o latim era a língua administrativa oficial e a língua do direito. Além disso, a manutenção do ensino de latim no Oriente, onde se falava majoritariamente o grego, era uma estratégia política de manutenção da centralidade política latina do império, em oposição à cultura e língua grega, com a qual, desde a helenização da cultura romana no século III a.C., os latinos conviviam em diferentes níveis de bilinguagem. Conforme analisa Veyne (2009, p. 90):

os romanos tinham uma consciência tão aguda de que a identidade helênica lhes era refratária e continuava sendo sua grande rival que nenhum imperador é de origem grega. (...) Roma confirmava, assim, sua vocação exclusiva para o comando; do mesmo modo, impôs o latim como idioma do direito (decisão mantida até o

reinado de Justiniano), obrigando os jovens gregos ambiciosos a aprenderem a língua para se tornarem funcionários.

No entanto, as estreitas relações culturais e linguísticas entre latinos e gregos podem ser percebidas na arte, na literatura, nos sistemas religiosos compartilhados por gregos e romanos e na própria gramática. A gramática latina se baseou no modelo grego (DESBORDES, 2007), pois a língua grega, diferente das demais conhecidas pelos romanos, não havia sido considerada bárbara e se encontrava no mesmo nível do latim – e era o idioma de grande representação na literatura clássica que era objeto escolar, como por exemplo, da obra de Homero. Alguns dos conceitos gramaticais importados para a gramática latina, de acordo com a autora supracitada, foram as categorias de correção gramatical como o solecismo e o barbarismo (2007, p. 92). As similaridades de conceitos, citações literárias e categorias presentes nos tratados de gramática latina e grega podem se explicar pela noção de *utraque lingua*<sup>37</sup>, ou seja, a ideia desenvolvida pelos antigos de que ambas as línguas eram aparentadas (ou, até mesmo, para alguns autores, iguais), chegando, em alguns casos, à afirmação de que “o latim era um dialeto grego” (DESBORDES, 2007, p. 95). Esse fato demonstra um grande esforço em equiparar as duas línguas por motivos políticos e/ou culturais.

Varrão, um dos primeiros gramáticos latinos, já destacava a semelhança entre elas:

Por acaso não vês que os gregos, assim como nós, possuem as palavras divididas em quatro grupos, um onde há a categoria de caso, outro onde há tempo, um terceiro onde não há uma coisa nem outra e, ainda, um quarto onde há ambos? E também não sabes que os verbos, entre eles, são alguns finitos e outros não, assim como também existem os dois tipos entre nós? De fato, também não duvido que observas, do mesmo modo, naquela língua, um número muito semelhante, como os três tempos verbais, as três pessoas do verbo. (VARRÃO, De ling. Lat., IX, 31)<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> A expressão, que significa, literalmente, “uma língua e outra”, presente nos gramáticos latinos para caracterizar os fenômenos de linguagem codificados em “ambas as línguas”, *i.e.* o grego e o latim, suscitou a elaboração da teoria do *utraque lingua* aqui considerada ao referirmos ao alinhamento que os gramáticos latinos fizeram entre o grego e o latim e/ou entre as doutrinas gramaticais gregas e em latinas.

<sup>38</sup> Cf. *An non uides, ut Graeci habeant eam quadripertitam, unam in qua sint casus, alteram in qua tempora, tertiam in qua neutrum, quartam in qua utrumque, sic nos habere? Ecquid uerba nescis ut*

Também, Macróbio, gramático mais tardio (séc. V), compara as duas línguas, apresentando diferenças:

A natureza deu às línguas grega e latina um parentesco muito próximo. Com efeito, com exceção do artigo, que somente a grega possui, uma e outra língua se caracterizam pelas mesmas partes da oração, assim como por quase todas as regras, figuras e construções, de forma que alguém que tiver aprendido qualquer uma das duas gramáticas, terá aprendido ambas. Porém, elas também se diferenciam em muitas coisas, e possuem certas propriedades, que se dizem, em grego, *idiomata*. (MACRÓBIO, *Diff.*, GL V, 599)<sup>39</sup>

Desbordes (2007) afirma que os autores latinos encontravam no grego um bom instrumento de explicação dos textos metalinguísticos. Portanto, a influência grega na gramática latina não se deu apenas por conta do modelo grego gramatical herdado pelos autores do Império Romano, mas também pela certa similaridade percebida entre as línguas. Entretanto, quais seriam as motivações que justificam a constante tentativa, por parte de alguns gramáticos, de classificar o sistema linguístico de ambas as línguas em seus pontos em comum? O período que compreende o Império Bizantino nos mostra que os fatores que contribuíram para uma teoria do *utraque lingua*, como já citado anteriormente, perpassam o contexto linguístico *per se*.

De fato, segundo Robins (1993), o Império Romano do Oriente era uma região bilíngue e, portanto, o público-alvo das obras gramaticais falava o grego como língua materna, mais falada que o latim, ainda que esta fosse a língua oficial da administração romana. Baratin (1989) considera que a relação explícita entre o grego e o latim pode ser o símbolo mais sofisticado de um projeto político de aproximação entre o ocidente latino e o oriente grego, levado a cabo pelas diretrizes imperiais de Justiniano (518-565). Enquanto no plano da política externa o “século de Justiniano” seria marcado pelas

---

*apud illos sint alia finite, alia non, sic utraque esse apud nos? Equidem non dubito quin animaderteris item in ea innumerabilem similitudinem numerum, ut trium temporum uerba, ut trium personarum.*

<sup>39</sup> *Graecae Latinaeque linguae coniunctissimae cognationem natura dedit. Nam et isdem orationis partibus absque articulo, quem Graecia sola sortita est, idem paene observationibus figuris constructionibusque uterque sermo distinguitur ut propemodum qui utramvis artem didicerit ambas nouerit: in multis tamen differunt, et quasdam proprietates habent, quae Graece idiomata uocantur.*

reconquistas do ocidente, no plano da cultura interna, os discursos se prestariam a sublinhar as bases do mundo clássico greco-latino, para o que a latinidade teria se servido, ainda uma vez, do helenismo para confrontar a crescente germanização da parte ocidental e reforçar a sua própria identidade cultural (FORTES, 2012).

Dentre os gramáticos do oriente mais conhecidos, estão Diomedes, Carísio e Prisciano, os quais elaboraram suas gramáticas e tratados da língua latina ao público helenofônico. Schenkeveld (2007, p.183) observa que, embora os autores ensinassem o latim como língua estrangeira, seus trabalhos já pressupunham um conhecimento da língua ensinada, pois, caso contrário, não seriam capazes de ler o prefácio ou a dedicatória de suas gramáticas. Outro fator em comum aos gramáticos supracitados se encontra na organização da obra gramatical, a qual se atinha à tradição vigente, composta por três partes: a chamada *Anfangsgründe* (definição de gramática, sons, letras, sílabas, verbos, enunciados etc.), a *partes orationis* e as *uirtutes et uitia orationis* (SCHENKEVELD, 2007). Na *Ars* de Diomedes, o gramático discorre sobre a *oratio* (sentença/oração) logo no início, o que, segundo Schenkeveld, pode significar uma preocupação com o leitor grego, de modo a facilitar seu entendimento do conteúdo.

Ainda em Diomedes, em seu *Liber primus*, há a seguinte constatação: Os romanos não contavam com artigo; os gregos, com interjeições. (DIOMEDES, 1,300,1-15, 301)<sup>40</sup>. Em tal constatação – a qual também está presente na gramática de Donato – o autor não diz que *não* havia artigos em latim ou interjeições em grego. Ele apenas deixa claro que esses elementos não são empregados na língua, ou, ao menos, não são lembrados pelos gramáticos, não são enumerados entre as partes da oração relevantes no estudo gramatical. Podemos supor, então, como Desbordes (2007, p.116) menciona, nem aquilo que poderia ser uma diferença relevante entre o grego e o latim – isto é, o fato de o latim não possuir artigos, diferente do grego – é categoricamente identificado pelo gramático.

Em vez disso, Diomedes parece atenuar a diferença, ao empregar o verbo *non adnumerant*, como se as categorias ausentes na língua somente não fossem “contabilizadas”, trazidas à conta pelo gramático, deixando, assim, subentendido um

---

<sup>40</sup> cf. *Latini articulum, Graeci interiectionem non adnumerant*.

desuso dos elementos. Vale ressaltar o que Pompeu diz a respeito da mesma questão, mas de forma mais clara: “Não se deve dizer nem que os romanos não possuem artigos, nem que os gregos não possuem/ interjeições; apenas não os levam em conta. Então se diz: os romanos não contam com os artigos, e não ‘não possuem’<sup>41</sup>.” (POMPEU, GL V, 135, 20)

Diomedes e Pompeu deixam claro, portanto, um explícito esforço de equiparação entre o grego e o latim, passando por cima até das diferenças entre as duas línguas. Somente é possível esse ponto de vista na gramática – que engendrou, de fato, a teoria do *utraque lingua* – aquela conjuntura histórica que teve como política uma tentativa de reaproximação entre ocidente latino e oriente grego (em defesa, portanto, da unidade romana, contra a “barbárie” do multilinguismo que se insinuava a ocidente...), assim como os próprios contextos de educação bilíngue do Império Romano, que convivia havia séculos com as inter-relações linguísticas e culturais em grego e latim. A defesa dessa unidade, em uma única gramática, seria uma política linguística eficaz para sublinhar a própria unidade do império que, como vimos, renunciou sua ruína a partir do século III.

Diomedes utiliza frequentemente terminologias gregas – sucedidas por explicações em latim – para classificar ocorrências linguísticas relatadas em sua gramática. Como já foi dito aqui, o uso desses termos em outro idioma não corrobora, necessariamente, a influência do bilinguismo da região em sua obra, ainda que, em muitos casos, haja palavras em latim correspondentes e poderiam ter sido empregadas sem a presença do grego.

Em sua *Ars*, pode-se dizer que a consciência de seu público-alvo – cuja língua materna era a grega – está presente já nos primeiros tópicos de sua gramática, como o primeiro, acerca da sintaxe latina, no qual Diomedes propõe exercícios de declinação dos casos<sup>42</sup>. O tema em questão provavelmente não necessitaria de exercícios de aprendizagem, pois o falante de latim reconhece o uso dos casos mencionados. O que dificulta, nesse caso

---

<sup>41</sup> cf. *Non dixit aut Latinos non habere artículos aut Graecos non habere interiectionem, non, sed non computare. Ita enim dixit “Latini artículos non adnumerant”, non dixit “non habent”.*

<sup>42</sup> (cf. GL. I, 310. 1-29)



específico, é a comparação entre o grego e latim, já que em cada uma delas o uso do caso referido no texto se difere.

A intenção de Diomedes em aproximar a língua latina, através de sua gramática, à língua grega também pode ser observada no trecho a seguir, em que, ao introduzir o tópico das idiossincrasias do latim (*idiomata*), o gramático não deixa de acentuar uma “total dependência” entre ambas as línguas:

Os romanos ligam os verbos por meio de vários casos da seguinte maneira. Ainda que o discurso do latim pareça ser totalmente dependente da língua grega, algumas combinações são encontradas, as quais são usadas pelos romanos por conta da natureza peculiar da língua latina e são diferentes do uso grego. São chamadas de *idiomata*<sup>43</sup>. (G.L. I, 311. 3-7)

Há, acima, a ideia de que o uso de certos elementos gramaticais no latim se dá pela tradição ou uso remanescente, o qual os gregos não mais utilizam. Mesmo que seja verídico, a justificativa para uma diferença entre as línguas parece ser motivada pela intenção mencionada anteriormente. O mesmo ocorre no tópico sobre os verbos empregados com caso: “Portanto, os gregos dizem *eu tenho / eu tinha*; nós não dizemos *eu tenho / eu tinha*, mas sim *para mim existe / existia*<sup>44</sup>.” (G.L. I, 316).

Naturalmente, existem outros exemplos na gramática de Diomedes que demonstram o perfil do leitor bilíngue de sua obra. Devido à extensão da obra e ao fato de outros trechos coletados serem semelhantes aos aqui citados, faz-se, ainda, necessário um estudo mais aprofundado e detalhado do autor em questão.

### **Considerações finais**

Por se tratar de uma área relativamente pouco estudada, o conteúdo das obras dos gramáticos abordados neste artigo ainda é pouco conhecido, e pouquíssimas se

---

<sup>43</sup> cf. *Verba diuersis casibus apud Romanos hoc modo iunguntur. Nam cum ab omni sermone Graeco Latina loquella pendere uidetur, quaedam inueniuntur uel licentia ab antiquis uel proprietate Latinae linguae dicta praeter consuetudinem Graecorum, quae idiomata appellantur.*

<sup>44</sup> cf. Nam ut Graeci dicunt *χρείαν / ἔχωχεάειχον*, nos non dicimus *opus habeo opus habebam*, sed *opus est mihi opus erat mihi*.

encontram disponíveis em língua moderna. A tradução dos tratados gramaticais e das *artes grammaticae* é uma tarefa de suma importância, a fim de servirem como base para a compreensão das ideias linguísticas fundamentais, que se desenvolveram e evoluíram ao que hoje, a grosso modo, entendemos por Estudos da Linguagem.

Questões políticas, culturais e sociais, de fato, são responsáveis pelo bilinguismo presente nos trabalhos gramaticais do Império Bizantino, como pudemos ver na obra de Diomedes e Pompeu, tanto pela necessidade de preservar o latim – bem como a cultura latina após a queda do império – quanto pelo reconhecimento do legado grego presente na região. De resto, não se deve também esquecer que a cultura do bilinguismo entre o grego e latim, presente na história romana desde o século III a.C., com o domínio latino das regiões gregas, na Antiguidade tardia pode ter sido também importante estratégia para zelar pela própria unidade cultural de um império à beira de sua dissolução. Obviamente, o fato de o grego ser a língua materna da grande maioria dos cidadãos bizantinos não deixaria também outra alternativa, a não ser a de zelar por um aprendizado eficaz do latim como língua estrangeira, aprendizado secundado pela constante alusão e comparação com a língua grega.

Podemos, inclusive, arriscar a dizer que, ao aproximarem as línguas grega e latina, os gramáticos tinham também um compromisso social e linguístico de valorização da segunda, já que a primeira era reconhecidamente a língua clássica *por excelência*, a que identificava o povo culturalmente mais rico. De fato, até mesmo aos olhos de Horácio, poeta do período de maior exuberância política e cultural romana, o grego era a cultura mais nobre, ao afirmar que: “a Grécia cativa cativou o feroz vencedor e introduziu as artes no agreste Lácio” (*Ep.* 2, 157-157)<sup>45</sup>. Se, no período clássico, a imitação da poesia grega servia para “elevar” a poesia latina, poder-se-ia pensar que, no período tardio, a equiparação das duas línguas, em contexto de educação bilíngue, também exalçava o latim. Se tal intenção existiu, certamente cumpriu-se, e o latim assumiu posição de importância cultural e linguística na construção identitária de outros povos.

---

<sup>45</sup>*Graecia capta ferum uictorem cepit et artes / Intulit agresti Latio.*

## Referências bibliográficas

- CANTÓ, J. Los grammatici: críticos literarios, eruditos y comentaristas. In: ODOÑER, C. *Historia de la Literatura Latina*. Catedra, 1997, pp. 741-753.
- CONTE, G. B. *Latin literature – a history*. Tradução para o inglês de Joseph B. Solodov. Londres: Johns Hopkins, 1999.
- DESBORDES, F. *Idées grecques et romaines sur le langage – travaux d’histoire et d’épistémologie*. Lion: ENS editions, 2007.
- DIOMEDES. Diomedis ars. In: KEIL, H. (ed.). *Grammatici Latini*, I, 299-529. Leipzig: Teubner, 1855-1880 [repub. Hildesheim: Olms, 1981].
- FORTES, F. S. *Sintaxe greco-romana: Prisciano de Cesareia e Apolônio Díscolo na história do pensamento gramatical antigo*. Campinas: Unicamp, 2012.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century – A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- HOLTZ, L. *Donat et la tradition de l’enseignement grammatical. Étude sur l’Ars Donati et sa diffusion (IV<sup>e</sup>-IX<sup>e</sup> siècle) et édition critique*. Paris: CNRS, 1981.
- LUHTALA, A. *Grammar and Philosophy in Late Antiquity*. Studies in the history of language sciences. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.
- MARROU, H.-I. *História da educação na Antiguidade*. Tradução de M. L. Casanova. 4. ed. São Paulo: MEC, 1975.
- MACRÓBIO. De differentiis et societibus Graeci Latini uerbi. In: KEIL, Heinrich [ed.]. *Grammatici Latini*, V, 599-629. Leipzig: Teubner, 1855-1880 [repub. Hildesheim: Olms, 1981].
- POMPEU. Pompeius in artem Donati. In: KEIL, Heinrich [ed.]. *Grammatici Latini*, V, 95-312. Leipzig: Teubner, 1855-1880 [repub. Hildesheim: Olms, 1981].
- ROBINS, R. H. *The Byzantine Grammarians – their place in History*. Nova York: Mouton de Gruyter, 1993.
- SARAIVA, F. R. dos S. *Novíssimo Dicionário Latino-Português*. 9. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 2006.
- SHENKENVELD, D. M. Charisius and Diomedes. Writing a grammar for Greeks. In: BASSET, L. et al. *Bilinguisme et terminologie grammaticale Gréco-Latine*. Orbis/Supplementa. Paris: Peeters, 2007, pp. 181-189.
- SUETÔNIO. De grammaticis et rhetoribus. Edição de R. Kaster. Oxford: Clarendon, 1995.

SWAIN, S.; EDWARDS, M. *Approaching Late Antiquity*. The transformations from early to late empire. Oxford: Oxford University Press, 2003.

VARRÃO. *De lingua Latina*. Edição de M.-A. M. Casquero. Barcelona/Madrid: Ánthropos/Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

# LÍNGUA PORTUGUESA OU LÍNGUA MATERNA? IMPASSES DA EDUCAÇÃO FORMAL EM ALDEIAS PARESI DE TANGARÁ DA SERRA (MT)

Maria Helena Rodrigues Paes

Bacharel e Licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é docente da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Tangará da Serra. Pesquisadora do NEED (Núcleo de Atividades, Estudos e Pesquisas em Educação, Ambiente e Diversidade), seus estudos preocupam-se com questões que envolvem a temática da Educação e Diversidade, em especial, Diversidade Indígena. É coordenadora do Sub Projeto "Língua Materna: limites e possibilidades da pesquisa científica", do Programa Novos Talentos (CAPES) em Tangará da Serra, cujo projeto atua junto a alunos e professores da Educação Básica fomentando a discussão sobre Ciência e Pesquisa na rotina escolar desta modalidade de Ensino. Compõe o Conselho Editorial da *Revista Moinhos*, do Departamento de Letras da UNEMAT, *campus* de Tangará da Serra. É Coordenadora do curso de Pedagogia do Programa de Graduação Intercultural para Índios, pela UNEMAT e é Coordenadora do PIBID/DIVERSIDADE (CAPES) desta Universidade. e-mail: mhninha@msn.com

## Resumo

O presente texto busca pensar, na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, o processo de escolarização formal em aldeias indígenas Paresi, localizadas no Município de Tangará da Serra-MT, discutindo a função que exerce a escola fundamental para aquele povo, enfocando o posicionamento e *status* da Língua Portuguesa na rotina pedagógica das escolas da aldeia. Partindo de breve explanação dos modos de vida deste grupo – em considerável processo de trocas culturais com a sociedade ocidental – discuto sobre o encontro de culturas, destacando os processos de ressignificação de valores e práticas culturais, trazendo importantes contribuições teóricas de Zigmunt Bauman, Stuart Hall,

entre outros. Ancorada em trechos de entrevistas abertas, coletadas entre pessoas Paresi de cinco aldeias, teço uma análise textual fazendo algumas considerações sobre o que esperam da escola fundamental nas aldeias assim como sobre suas concepções acerca de que Língua deve ser privilegiada nas práticas escolares. Tal análise nos sugere a importância do uso da Língua Portuguesa tanto quanto os saberes e valores da sociedade envolvente como ferramentas imprescindíveis para negociações com a sociedade ocidental, sem que isso implique em apagamento e desvalorização da língua materna e identidade cultural deste povo.

**Palavras-chave:** Cultura; Identidade;Hibridismo; Língua; Escola

### **Para início de conversa**

É possível se afirmar que vivemos um tempo de mudanças com tamanha rapidez que talvez em nenhum outro tempo histórico a humanidade tenha vivenciado experiência de tal natureza. O tempo atual é marcado por fascinantes, sedutoras e rápidas transformações, das quais destaco as de inovações tecnológica - nas suas mais diferentes facetas -, que, por sua significativa capacidade de inserção na rotina das pessoas, acabam por provocar constante reorganização das práticas diárias.

As inovações tecnológicas, em ritmo acelerado, disponibilizam uma série de recursos que facilitam e agilizam inúmeras práticas rotineiras. De tais recursos se destacam os avanços do sistema de comunicação, cujo funcionamento torna nossa percepção de mundo menor do que nossas representações tradicionais o concebiam. Harvey (2003), dedicando-se ao estudo da condição pós moderna, denominou este fenômeno como *compressão do espaço e do tempo*, caracterizando-os como “processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos” (p. 219). A tecnologia da informação, principalmente através do rádio, da televisão e da Internet, oferece oportunidades a grupos, por mais longínquos que se encontrem geograficamente, de se posicionarem diante de eventos em outros locais e de tomarem conhecimento, a partir de uma determinada versão, de fatos ocorridos a quilômetros de distância no mesmo tempo em que eles ocorrem, não importando as diferenças de contexto dos usuários destes multimeios. Com tal *performance* dos meios

comunicativos e seus efeitos nas configurações de sociedade e sujeitos, Vattimo (1991), nos alerta que:

Não só nos confrontamos com outras culturas universais (por exemplo, o ‘Terceiro Mundo’), mas também no seu próprio seio, o Ocidente vive uma situação explosiva, uma pluralização que parece ser irresistível e que torna impossível a concepção do mundo e da história segundo pontos de vista unitários. (p. 14)

Neste contexto, pensar a Cultura como um processo de relativização a um pretensão “modelo ideal”, ou mesmo, enquanto um conjunto de traços e características estáveis, que definem um determinado grupamento humano já não se revela suficiente para compreensão das práticas culturais tal como das relações entre as diferentes culturas. Em concordância com Hall (1997), aceitamos que a cultura se constitui por processos de representação, em que a linguagem, um sistema de significados partilhados, desempenha papel central no estabelecimento de sentido das práticas e valores culturais. Desta forma, a cultura não é dada ou herdada, mas construída, em movimentos contínuos de construção e reconstrução, nas práticas rotineiras das pessoas de um determinado grupo. Acompanho, então, Bauman (2000) entendendo que:

Quando falamos hoje de cultura, o que nos vem à mente não é a imagem de uma totalidade coerente e coesa, fechada e auto-sustentada, com partes claramente articuladas e intimamente entrelaçadas, mas o quadro de uma vasta matriz de possibilidades no qual incontáveis combinações e trocas não absolutamente coordenadas podem ser feitas e com efeito o são (p. 155).

Em tempos de fronteiras porosas e flexíveis, os trânsitos migratórios têm permeado praticamente todas as nações e comunidades mundiais, redimensionando as identidades culturais, em constante e sempre provisória invenção de culturas e sujeitos. Neste *mix cultural*, como bem denomina Hall (1997), embora possa parecer inevitável a formação de uma cultura global e homogênea, o resultado “pode não ser a obliteração do velho

pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas” (p. 19). Compactuamos com Sarlo (1997) ao anunciar que não há mais como se pensar em comunidades isoladas e puras em sua cultura tradicional, assim não há, também, como se pensar em identidades estáveis e cristalizadas em uma suposta essencialidade.

Neste contexto, localizo a comunidade indígena Paresi, de Tangará da Serra-MT, que, embora com forte apego às práticas da sua cultura tradicional, tem sido fortemente interpelada e capturada por práticas e valores simbólicos da cultura ocidental.

É certo afirmar que em tempos atuais grande parte das culturas indígenas brasileiras vive na fronteira, no mínimo entre dois modos de sobrevivência, negociando seus significados tradicionais frente às exigências das novas tecnologias e práticas da cultura envolvente. Diante das estratégias selecionadas e utilizadas pelo povo Paresi, para transitar nos “dois mundos”, a escola na aldeia se configura como importante ferramenta para negociação e manutenção das, agora, necessárias relações com a sociedade envolvente. Nestes tempos em que proliferam discursos em defesa da “escola diferenciada”, de valorização da cultura tradicional, se faz imprescindível considerar as vozes indígenas Paresi, refletindo e buscando compreender a função que exerce esta instituição, assim como o papel e o posicionamento da Língua Portuguesa nas práticas escolares, que a meu ver, se atravessam immanentemente. Tomo, para este texto, excertos de entrevistas coletadas em investigação realizada junto a estas comunidades, que resultaram na Dissertação de Mestrado intitulada *NA FRONTEIRA: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais*.

Se, para alguns, o lapso de tempo possa sugerir uma discussão em tom desatualizado, esclareço que as duas questões selecionadas para esta discussão ainda se configuram como temas de significativos debates e disputas no processo de construção de projetos diferenciados para escolas em aldeias indígenas. Estou certa de que estas questões, como tantas outras envolvidas, não se esvaziam e nem se resolvem em curto espaço de tempo, ao contrário, continuarão a figurar como importante objeto, ainda por muito tempo, nos processos de pensar a escolarização formal para índios.



## **Escolarização para índios: um grande desafio**

A América Latina acompanhou, ainda no final do século passado, a formação e articulações de importante movimento organizado em torno da discussão dos direitos indígenas no processo de democratização, mesmo que lento, de países como Bolívia, México, Colômbia, Equador, Venezuela, Brasil, etc., de acordo com Monte (1997). Discussões estas que repercutiram em significativas alterações na realidade vivida pelos diferentes povos indígenas latino-americanos, os quais estiveram por séculos marcados pela desvalorização de suas expressões identitárias, culturais e sociais. Estes movimentos, embora de preocupações mais ampliadas, acabaram por produzir discussões específicas sobre os processos de escolarização nas comunidades indígenas, buscando a reflexão e valorização dos processos próprios de aprendizagem, na tentativa de romper com os padrões escolares estabelecidos pelo sistema nacional de ensino.

Acompanhando tais movimentos, em trabalho conjunto do MEC e professores índios de diversas regiões do Brasil, em frequentes debates sobre o assunto, no ano de 1998 o Ministério de Educação e Cultura publica o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Este documento explicita o reconhecimento de novos fundamentos para a Educação Escolar Indígena, sob os quais devem se pautar as organizações escolares nas aldeias: multiétnicidade, pluralidade e diversidade, educação e conhecimento indígenas, autodeterminação, comunidade educativa indígena e educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

Ancorados em tais posturas e compreensão de educação escolar indígena, junto à comunidade Paresi de Tangará da Serra-MT se promoveram amplas discussões sobre o processo de escolarização em suas aldeias, que resultou na tentativa de implantação de um novo modelo escolar, ainda no ano de 1998, atendendo a reivindicações das lideranças. A nova proposta pedagógica da escola da aldeia privilegiava a expressão da língua materna assim como valorizava os aspectos culturais tradicionais do Paresi, porém, como todo processo que implica em mudanças, conflitos surgiram, sendo marcante a reação de dúvida e suspeita da comunidade a essa nova configuração de escola. A argumentação da comunidade estava alicerçada na crença de que a escola da cidade ofereceria melhores e mais confiáveis condições de formação escolar para as crianças, o que levou muitas famílias a enviar seus filhos para estudar nas escolas

urbanas. Assim se constituiu o desafio de compreender algumas questões: que condições estavam promovendo a pretensa rejeição a uma nova proposta de escolarização, de respeito à diferença, já que isto se constituía numa das mais frequentes reivindicações das lideranças indígenas? O que esperavam de ação pedagógica para a escola da aldeia? Que condições estariam levando a comunidade a construir uma relação de significado de maior importância à escolarização sob princípios e valores da sociedade envolvente?

## **O Paresi**

Habitante tradicional da região Sudoeste do Estado de Mato Grosso, o *Haliti*, como auto se denominam os Paresi, se orgulha de, apesar do intenso contato com a sociedade ocidental, ainda manter vivos muitos traços de sua cultura tradicional. Costa Filho (1996), baseado na classificação de Greg Urban, informa que o Grupo Paresi integra o tronco ARUAK, falando a língua da família MAIPURE, tendo alguns nuances conforme os subgrupos: *Kaxiniti*, *Warére*, *Kawáli*, *Kozárini* e *Wáimare*. Falar a língua materna é muito significativo para este grupo que, em comparação com outras etnias em diferentes condições, sentem-se orgulhosos por ainda preservarem este elemento vital em seu processo identitário. Rotineiramente as famílias se comunicam na língua materna, usando o português para algumas palavras que denominam coisas e situações que não existem na tradição cultural; sendo assim, é comum presenciarmos diálogos entre os Paresi entrecortados por palavras da língua portuguesa.

A configuração das Aldeias segue uma forma circular, em cujo centro fica um grande pátio, onde acontecem atividades diversas, principalmente recreativas, como disputas de jogos tradicionais, estes cada vez menos praticados, como relatam alguns Paresi, associando este distanciamento ao crescente interesse e prática de jogos de futebol entre os mais jovens. Embora ainda existam muitas *Hati*, tem sido comum a construção de casas de características ocidentais, feitas de madeira ou barro, cobertas de telhas de amianto. Também tem sido comum encontrarmos no interior das *Hati* uma série de utensílios da tradição cultural misturados à utensílios adquiridos no comércio das cidades. Os aparelhos de televisão, equipamentos de antena parabólica e computadores, são comuns em aldeias que usufruem de energia elétrica, colocando a comunidade em

contato com o mundo extra aldeia. O telefone celular também se configura num instrumento de frequente uso e circulação entre os Paresi.

Frente ao contato com os não-índios, os Paresi incorporaram novos equipamentos para o manuseio da terra, como tratores, plantadeiras, roçadeiras, etc., os quais têm produzido grandes alterações em relação ao modo tradicional de fazer roça. As comunidades já não mais produzem somente para sua sobrevivência, sendo comum a comercialização da produção intermediados pela Associação, em conjunto com a FUNAI.

### **A escolarização e os Paresi**

O início da escolarização entre os Paresi deu-se por volta de 1910, época da implantação das Linhas Telegráficas, quando Marechal Cândido Rondon chegou àquela região. Com ideais integracionistas e como bom positivista, Rondon criou uma escola na Reserva Utiariti que funcionava sob princípios militares, de disciplinamento rígido, com objetivo do ensino das primeiras letras, buscando “civilizá-los” para emprego de sua mão-de-obra na operação do telégrafo. Por volta de 1930 uma Missão Jesuíta assumiu as instalações deixadas por Rondon, e ali estruturaram o *Internato Utiariti*, para escolarização e catequização de índios da região. Com a saída dos jesuítas da região, outras missões de confissão religiosa também exerceram atividades de alfabetização, sendo que a FUNAI passou a se responsabilizar por estas atividades nas aldeias somente no início dos anos 80.

No final desta mesma década o Governo Federal resolve outorgar esta competência às Prefeituras Municipais, quando então as escolas da aldeia foram oficializadas, seguindo as mesmas orientações didático-pedagógicas do sistema nacional de educação. Inicialmente eram professores não-índios que lá atuavam, mas com o passar do tempo, alguns índios que já tinham o domínio da língua portuguesa passaram a ministrar aulas nas escolas da aldeia, mesmo sem a habilitação formal para o magistério, situação comum na maioria das comunidades indígenas de Mato Grosso naquela época.

O Governo do Estado, em 1996, aprovou e iniciou as atividades do Programa de Formação de Professores Índios para o Magistério, o *Projeto Tucum*, ofertado para 200

professores de diferentes etnias, entre estes, doze professores Paresi. Assumindo características de modalidade parcelada, o Projeto se estruturou em quatro etapas intensivas e quatro etapas intermediárias, sendo que estas últimas ocorriam durante o período escolar, com contínuo acompanhamento e orientação de monitores especificamente preparados para esta função. Tendo se alicerçado na perspectiva da pesquisa, a partir da qual o cursista construiria os conceitos propostos, o Projeto também contemplava sugestões de estratégias metodológicas, as quais poderiam ser utilizadas pelos professores em suas atividades rotineiras nas escolas da aldeia. Em dezembro de 2000, 176 professores índios do Estado de Mato Grosso receberam o certificado de conclusão de curso, habilitando-os para o exercício do magistério.

Todas as discussões e trabalhos realizados junto às aldeias - até como parte do referido Projeto, nos levaria a pensar que a apresentação de novas propostas para o processo de escolarização nas aldeias, valorizando-se a cultura tradicional do grupo, se configuraria em aspecto de grande valorização nas comunidades, mas, ainda é comum se encontrar muitas pessoas opinando que a Escola da Aldeia tem que se responsabilizar por ensinar às crianças as *coisas do Imuti, pois as coisas de índio eles aprendem com a família e a comunidade*.

Embora não se pretenda um posicionamento homogêneo, há, ainda, considerável discordância a respeito de como encaminhar as atividades na escola da aldeia, de forma que os discursos se movimentam entre privilegiar os conhecimentos da cultura tradicional e os da sociedade ocidental, havendo certa preponderância para com este último. Outro aspecto que também é mote para longas e acaloradas discussões, nas citadas comunidades, refere-se ao uso da Língua Portuguesa nas atividades escolares. Sendo assim, a partir de entrevistas realizadas com pessoas de cinco comunidades Paresi de Tangará da Serra-MT, trago para este espaço de discussão algumas reflexões sobre esses dois pontos - recorrentes na maioria dos depoimentos - buscando compreender que condições de possibilidades estão produzindo este discurso de valorização de saberes ocidentais, assim como o de valorização da Língua Portuguesa na rotina pedagógica da escola da aldeia. Em contextos atuais tais questões assumem importância considerável, visto ser um momento de ampla circulação de discursos sobre valorização da diferença, cenário este que proporciona às comunidades indígenas autonomia para instrumentalizar seus programas pedagógicos de modo a privilegiar práticas e saberes culturais específicos de cada comunidade.

Devo esclarecer ao leitor que, por questões de ordem estrutural e ainda por buscar um melhor posicionamento e esclarecimento didático, apresento as discussões dos temas propostos em duas seções distintas, porém, compreendo e considero a interdependência das mesmas.

### **Escola na aldeia: transitando entre dois mundos**

Buscar a compreensão dessa ressignificação da educação escolar num grupo indígena, em seu movimento, é muito importante, pois esse conhecimento oferece matéria-prima para se pensar, propor e praticar a formação de professores índios como política da diferença. Uma das fontes privilegiadas dessa busca são as vozes dos índios acerca do que pensam e do que esperam da educação escolar. (BANDEIRA, 1997, p.38)

São as próprias vozes Paresi que elegi fonte prioritária de coleta de dados, constituindo um *corpus* de informações que, cruzadas com registros teóricos, me possibilitaram pensar e compreender, no que é possível neste momento, o que pensam e o que esperam da instituição escola em suas aldeias. Considero importante, antes de iniciar a discussão a que se propõe esta seção, assinalar que é comum a construção do prédio escolar estar próximo às casas, porém, não compondo o círculo formado pelas *Hati*. Este fato pode sugerir a compreensão de que este grupo posiciona a escola em uma condição de “exterioridade” à própria tradição cultural da comunidade. Embora os Paresi entendam necessária sua presença, ela se configura em elemento externo, estrangeiro aos seus costumes tradicionais, fato este que se torna diferencial ao se compreender alguns aspectos do que consideram função desta instituição, como apresentarei abaixo.

Tendo em vista o crescente contato com a sociedade envolvente, as dinâmicas das rotinas diárias se reestruturam e se ressignificam, de forma que a escola assume valor instrumental, como fonte de subsídios para manipulação e uso de códigos e tecnologias ocidentais.

Não vamos levar a vida assim como agora, cada vez nós estamos... assim... ficando mais próximos do branco... E o branco mais próximo de nós, apertando mais ainda, então a gente pode levar os alunos, a criançada a aprender mais, conhecer mais a escrita... como podem se defender... como levar as pessoas mais velhas que não sabem ler, ajudando elas na cidade, como redigir os documentos... (Professor)

A tecnologia que eu falo tem o carro, a televisão, os aparelhos de som, o rádio amador, a bicicleta, a máquina fotográfica, a tecnologia do branco que é o futebol... Telefone, tudo isso... Na comunidade, às vezes eu falo pra eles (...) “se vocês não estudarem, no futuro, nós não vamos ser nada, a tecnologia do branco vai dominar”. Eu falo, “tem o computador, ele faz tudo”. Você tá lá longe, você pode... na internet, você pode... conversar com a pessoa pela internet. (Professora)

Desta forma, ancorada em Arellanos e Freedson-Gonzáles (1998), compreendo que para o povo Paresi, “ir a escola facilitaria a aprendizagem de novas habilidades y conhecimentos sobre o mundo exterior, necessárias para a sobrevivência” (p.92). Os entrevistados, assim, expressam sua preocupação frente às novas condições de suas comunidades, de forma que o uso e circulação de novas tecnologias precisam ser compreendidas, apreendidas e incorporadas adequadamente; caso isso não ocorra, temem por serem “excluídos do mundo”, cuja configuração atual prioriza formas tecnológicas de sobrevivência, das quais os Paresi já são partícipes quase que rotineiramente, como por exemplo no uso de caixas eletrônicos e cartões magnéticos. Com a exigência de novas práticas em sua rotina, a escola é representada como fornecedora da instrumentalização necessária para negociar e renegociar as novas dinâmicas, conforme Silva (2000) já apontara, em função do contato a escola oferece a possibilidade de decifrar o mundo “de fora”, “dos brancos” (p. 65), possibilitando a utilização das mesmas tecnologias do mundo ocidental.

Tendo em vista a reorganização das comunidades, com novas formas de se alimentar, se vestir, “tocar roça”, cuidar das doenças, etc., o trabalho remunerado fora da aldeia se tornou uma necessidade para cobrir despesas básicas de sobrevivência, embora o uso do dinheiro não se restrinja somente à aquisição destes bens. Inseridos numa nova realidade, comercializando sua produção, sua força de trabalho e também seus artesanatos, os Paresi estão imersos num mercado comercial, no qual conhecer e compreender o valor do dinheiro é condição necessária para seu melhor uso e circulação.

Precisamos de dinheiro, não tem como viver sem dinheiro... Não temos mais como caçar... Precisamos de dinheiro... Isso que acontece... Por isso que a comunidade precisa de escola... Os filhos, os netos precisam aprender, para viver na agricultura. (Pai de aluno)

Se as crianças não se prepararem... Uns vão enfrentar, trabalhar na fazenda e... vai ficar... levando como nos tempos de muitos anos atrás né? Eles trabalhando em troca de, talvez de um objeto que não tem valor, talvez eles vão receber um salarinho muito baixinho que não dá pra cobrir a despesa e a necessidade familiar, né? (Professor)

Nas atuais condições de sobrevivência do Paresi, como já abordado neste espaço, as práticas culturais tradicionais já não ocupam posição de centralidade – o que não significa o apagamento dos sentidos e valores atribuídos a elas –, de forma que, mesmo em troca de baixos salários, buscam ocupações remuneradas em fazendas vizinhas, frequentemente como mão-de-obra não qualificada. Como para muitos cidadãos brasileiros, o Paresi também busca na formação escolar uma possibilidade de melhor se preparar para o mercado de trabalho e, em consequência, alcançar remuneração adequada, visando assegurar melhores condições de qualidade de vida para sua família.

Outra preocupação, observada em suas falas, se refere ao temor de serem enganados por não índios, fato muito comum entre índios que não dominam os códigos simbólicos da sociedade ocidental, dificuldade que, na representação dos entrevistados, a instrumentalização escolar poderia minimizar e até mesmo vir a eliminar tal barreira. Representando um instrumento de *defesa*, a escola na aldeia é posicionada como importante ferramenta para transmissão e compreensão dos códigos da sociedade

envolvente, de maneira que possam ser usados na “proteção” contra possíveis “enganos” e, assim, garantir sua sobrevivência, sem riscos; por exemplo, de que Organizações Oficiais e não oficiais possam recorrer a mecanismos legais possibilitando que os índios percam parte de suas reservas ou de direitos já adquiridos. Neste sentido Bandeira (1997) assinala que o aprendizado e uso da escrita se constituem em tecnologias “com interesse especial de aplicações no adentramento da organização jurídico-burocrática da sociedade envolvente” (p.40).

A gente vem preocupando com a comunidade e o futuro das comunidades porque, como hoje, no tempo presente tem muitos dirigentes das aldeias, que tem assim, muita dificuldade de procurar seus direitos, de agir na frente das autoridades, e procurar uma alternativa de melhoria de sua comunidade, tem tudo isso, né?  
(Professor)

As dinâmicas políticas, sociais, econômicas, da sociedade ocidental se organizam num sistema de escrita que marca o que é legítimo e o que não o é. Para o acesso a muitos bens de direito, atualmente as comunidades contam com a intermediação de funcionários de órgãos oficiais, ainda dependendo de serviços prestados por estes. Insatisfeitos com tal dependência e desejando assumir a definição e condução de ações relacionadas a seu povo, eles percebem a urgência em se instrumentalizarem tecnicamente, através da leitura e escrita principalmente, para conduzir processos visando o bem-estar de suas comunidades.

Se não tiver escola, sem as escolas da aldeia tudo fecha. O Paresi futuramente vai ser um fracasso, porque até hoje em dia, o Paresi não conseguiu caminhar sozinho, assim sem um toque do não-índio, porque se nós fôssemos, tivéssemos mais preparo, mais assim, mais estudo, já tivesse pessoal com faculdade, essas coisas eu acho que seria mais fácil. (Professora)



É justamente porque hoje, se a escolaridade de cada um de nós, por exemplo, aqui. Mais tarde nós estaremos precisando de um advogado, nós estaremos precisando de um juiz de direito, então quer dizer que então vamos estar, cada vez mais apertado, né? Essa é a oportunidade que estamos tendo. Então vamos estar buscando esse meio para que possamos levar a coisa mais certa, porque hoje em dia, de uma hora pra outra, não está sendo fácil, então precisamos estar aprofundando essa questão de escola. (Pai de aluno)

Participar e estar incluído em uma dada realidade significa utilizar-se de toda instrumentação necessária para negociar esta inserção. No contexto mundial atual, onde o letramento constitui importante elemento de valorização, reconhecimento social e acesso a uma multiplicidade de bens simbólicos, expressando certa garantia de estabilidade econômica, intelectual e profissional, ser ágrafo pode representar a exclusão deste processo. A escola se constituiu historicamente como instrumento essencial, organizado e estruturado para desempenhar tal função.

O mundo ocidental é basicamente construído na e através da escrita, sob a qual se dão as mais importantes negociações e garantias legais enquanto cidadãos. É a escola que traz didaticamente organizado o processo de ensino da leitura e escrita, como instituição legitimada a transmitir, oficialmente, os códigos escritos da língua nacional com o qual se estruturam todos os códigos de normas morais, religiosas, jurídicas, econômicas, etc. Não que a apreensão destes códigos não possa se realizar, em certa medida, informalmente, mas há uma construção social da valorização da formação escolar. Assim os Paresi são capturados pela concepção de escola necessária para ascensão social e profissional.

### **Língua e escola**

Tendo refletido sobre o que os Paresi esperam da escola em suas comunidades, passo a abordar o segundo ponto proposto para esta discussão: o uso da língua portuguesa nas atividades escolares. Aspecto expressivamente apontado pelos entrevistados, que posicionam o domínio da língua portuguesa como tecnologia indispensável para

negociação do pertencimento e circulação no mundo ocidental, como será assinalado e discutido a seguir.

A questão de valorização da sua cultura e, por conseguinte, da valorização da língua materna é vista pelo Paresi como responsabilidade exclusiva da própria comunidade, assim, se posicionam como “guardião” de sua cultura. O orgulho em ser *Haliti* não aceita passivamente que um elemento da cultura ocidental – no caso, a escola - se responsabilize pela valorização e manutenção de aspectos que caracterizem o “ser Paresi”. Com este entendimento, para esse grupo, caberia à escola o ensino da Língua Portuguesa, como apontam os vários depoimentos coletados. Este posicionamento poderá estar reforçando a concepção da exterioridade da escola assim como os limites com que os Paresi conseguem definir coisas que são de escola e coisas de sua tradição, cada uma a ser trabalhada nos seus devidos espaços.

Pede pra trabalhar a língua portuguesa, porque como todos os pais, eles falam que a língua, eles... eles aprendem na casa, na aldeia junto com os mais velhos, com os pais, com os colegas, aí eles falam pra trabalhar mais a língua portuguesa. (Professora)

É, a comunidade quer que os alunos aprendam português, porque... Eles não gostam que ensina a nossa língua, porque nós falamos direto em nossa língua... Todo dia, toda noite, nós não vamos esquecer não. (Professor)

Como já assinalado acima, as relações com a sociedade envolvente são cada vez mais efetivas, tornando a Língua Portuguesa um instrumento necessário para comunicação. Importante notar que o domínio desta língua não se faz instrumento somente para as relações com os ocidentais. Também é através da Língua Portuguesa que os Paresi se comunicam com parentes indígenas de outras nações. Além da importância na comunicação, a Língua Portuguesa se torna elemento essencial nas rotinas escolares, tendo em vista que o material didático, em sua maioria, ainda é disponibilizado nesta língua. Desta forma, se o aluno não domina os códigos e sentidos da Língua Portuguesa, também não conseguirá construir e dominar os conhecimentos propostos no currículo,

organizados didaticamente nos livros escolares. Para o grupo em questão este fato poderá estar produzindo o elevado índice de reprovações e evasão nas escolas da aldeia, como assinalam no registro abaixo.

Na quarta série tem dois alunos, R. e G. eles sabem... sabem responder o que passei, porque então, eles entendem o português... entendem o português”. (Professor)

É por isso que muitas pessoas reprovam assim... sabem escrever, mas só que eles não entendem quase a língua portuguesa. (Professora)

Entendemos também que os Paresi têm claro que somente o conhecimento e domínio da estrutura gramatical da Língua Portuguesa não se expressam como suficiente. Possenti (1996) afirma que “o domínio da língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (p.47), e que o simples fato do conhecimento da estrutura gramatical não garante seu uso, tanto na forma oral quanto escrita, nem mesmo o estabelecimento de diálogos na língua em questão. Com isto posto, não há como se pensar em ensino de segunda língua em situações nas quais ela não seja significativa e presente na rotina do aprendiz. No caso dos Paresi que rotineiramente fazem uso prioritário da língua materna, a língua portuguesa torna-se ferramenta a ser apreendida e amplamente utilizada nas atividades escolares, que é o “espaço” na aldeia onde ela deve circular, assim como ser exercitada. Este fator também é associado ao rendimento e sucesso escolar na continuidade dos estudos em escolas da cidade, já que a oferta na maioria das escolas da aldeia é somente até a quarta série do ensino fundamental.

Então na cidade ele já reprova por causa que ele não entende quase tudo da língua portuguesa, sabe escrever tudo, né? Mas na fala assim, na hora de responder algumas perguntas na prova, então ele fica com muita dificuldade para responder. (Professor)

(...) porque se você só fala na língua quando você vai pra cidade você vai ter dificuldade pra falar, pra entender, pra fazer as atividades, entender o que a professora ou outra pessoa ta falando

pra você. Se você não sabe, uma pessoa manda você fazer uma coisa, pegar alguma coisa se você não conhece, você não vai ser capaz de pegar, isso eu acho que é importante. (Professora)

A rotina na escola da aldeia se caracteriza pela prática do professor “traduzir” os conteúdos do livro didático para a língua materna; desta forma o aluno “compreende o conteúdo” (ou uma versão dele), mas não o expressa na Língua Portuguesa. Nas escolas da cidade, para onde migram muitos alunos Paresi, os professores se comunicam através da Língua Portuguesa e, por mais que os alunos consigam compreender algo do que está sendo explicado, não conseguem estabelecer diálogos com o professor nesta língua e, assim, são considerados como alunos que “não sabem o conteúdo”, ou ainda, “incapazes”. Percebendo toda esta dificuldade os pais preferem e solicitam ao professor que, além de “ensinar” as regras gramaticais, “praticuem” a língua portuguesa na escola da aldeia.

Aí acho que na sala de aula tem que falar em português com eles, porque ali eles estão aprendendo a língua do branco, né? Não língua do índio, então nesse caso aí tem que falar o português, nem que o aluno fala na língua, tem que responder em português. (Pai de aluno)

A questão de não desejarem que se trabalhe a língua materna na escola não se configura como uma negação da própria língua, no sentido de substituí-la por uma segunda língua, mas expressa a compreensão, deste povo, de que se trata de ferramenta para inserção e circulação na sociedade nacional, da qual fazem parte e movimentam-se em trocas culturais. A Língua Portuguesa aparece então como instrumento político de negociação e, se torna imprescindível nas rotinas escolares. Se, no passado histórico, a luta dos índios brasileiros se fazia empunhando armas, atualmente os Paresi entendem que sua principal arma é o domínio da Língua Portuguesa.

## **Considerações Finais**

Tendo em vista as discussões acima, compreendo que a escola se apresenta em caráter fronteiriço. De um lado, as discussões promovidas pelos movimentos dos professores índios, juntamente com o amparo legal que lhes legitima o direito a uma escola diferenciada, que valorize suas características culturais tradicionais e privilegie o uso da língua materna nas práticas escolares. De outro, a representação de um instrumento que se apresente em condições de prover a comunidade com informações e instrumentalizações suficientes para permitir o acesso e circulação nas dinâmicas do mundo ocidental, de forma que eles possam usufruir de todos os bens de direito, como qualquer cidadão brasileiro.

Conhecer e compreender os códigos que regem a sociedade envolvente não significaria simplesmente render-se a eles, (embora, a longo prazo, possam vir a ser naturalizados também em tais comunidades) mas seria imprescindível entender os mecanismos de sua dinâmica, com o propósito de lidar com os mesmos, de forma que passem a ser seus estes mesmos instrumentos de negociações. Incluídos, presentes na história da sociedade nacional sem, no entanto deixar dos costumes tradicionais, ou ao menos alguns, os índios se fariam respeitar pela diferença utilizando os mesmos instrumentos característicos da sociedade ocidentalizada: a palavra escrita, o poder do conhecimento universalmente reconhecido, etc.

## **Referências bibliográficas**

ARELLANOS, V. B.; FREEDSON-GONZÁLES, M. Hacia un diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de la región mesoamericana: el caso de los Altos Chiapas, México. In: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar indígena de Mato Grosso. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação*. Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil. Cuiabá: 1998.

BANDEIRA, M. L. Formação de Professores Índios: Limites e Possibilidades. In: SECCHI, D. (Org). *Urucum, Jenipapo e Giz*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

COSTA FILHO, A. "*Mansos Por Natureza*". *Situações Históricas e Permanência Paresi* Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 1996.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*. v. 22, n.2, jul/dez 1997. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997, pp. 15-46.

HARVEY, D. *Condição Pós-moderna*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 12. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

MONTE, N. L. Problemas de um Currículo para a Educação Intercultural e Bilíngüe. In: SECCHI, D. (Org). *Urucum, Jenipapo e Giz*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras. Associação de leitura do Brasil, 1996.

SARLO, B. *Cenas da vida Pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1997.

SILVA, R. H. D. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. In: MORI, A. C.; NASCIMENTO, A. C. *Educação Indígena e Interculturalidade*. Cadernos CEDES. n. 49. Campinas: CEDES, 2000.

VATTIMO, G. *A sociedade transparente*. Tradução de Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Ed. 70, 1991.

## **COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E AQUISIÇÃO DA LC2 EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS-ALEMÃO**

Mônica Maria Guimarães Savedra

Heloisa Madeira Liberto

### **Mônica Maria Guimarães Savedra**

Possui Bacharelado e Licenciatura em Português e Alemão pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1977), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1988) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994). Realizou pesquisa de pós-doutorado na Universidade Duisburg-Essen (2004). Atualmente é professora da Universidade Federal Fluminense - UFF, onde desenvolve pesquisas e orienta na área de sociolinguística, línguas e culturas em contato, com especial atenção para línguas de imigrantes no Brasil, no âmbito da temática de bilinguismo/bilingualidade, pluricentrismo, plurilinguismo e estudos interculturais. Também atua no ensino de DaF (Alemão como língua estrangeira), bem como na formação de professores de línguas. Foi professora adjunta da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) durante 25 anos, onde atuou na área de aquisição de línguas e ensino e pesquisa em DaF, tendo orientado vários trabalhos na área. Também é assessora científica da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro-FAPERJ para a área de Humanidades.

### **Heloisa Madeira Liberto Loureiro**

Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português- Alemão) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1998/1999) e mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Atualmente, cursa o doutorado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense e é professora de língua alemã no Colégio Cruzeiro no Rio de Janeiro.

## Resumo

O presente trabalho trata do desenvolvimento da competência intercultural (CI) e da aquisição de língua e cultura 2 (LC2) em contexto de educação bilíngue português-alemão no Brasil. O tema é discutido em situação de ensino de alemão como segunda língua (*DaZ - Deutsch als Zweitesprache*). Escolhemos como cenário para discussão aulas de aprendizagem integrada (DFU) de uma escola bilíngue no Rio de Janeiro. Para tal, propomos uma atualização de conceitos e métodos de aquisição de língua e cultura em perspectiva de interculturalidade e procuramos a discussão de sua aplicação em uma situação real de aquisição formal da língua alemã como DaZ no meio urbano.

**Palavras-chave:** Competência intercultural; Aquisição de língua e cultura 2; Educação bilíngue.

## Língua, cultura e identidade: uma breve revisão bibliográfica

De acordo com a Divisão Europeia de Política Linguística, a educação plurilíngue e intercultural tem diferentes componentes, cujo status varia conforme a forma de aquisição, o nível de competência exigido e o lugar que a língua estrangeira ocupa na escola. Neste sentido, podemos afirmar que os conceitos de língua, cultura e identidade são considerados indispensáveis em diferentes contextos para estudos e pesquisas sobre ensino de línguas.

Neste trabalho, defendemos uma perspectiva sociocultural da linguagem para o ensino de línguas e investigamos o desenvolvimento da competência intercultural no ensino da língua alemã (LA), em contexto institucionalizado, enfatizando o encontro cultural que ocorre, necessariamente, entre os aprendizes de língua portuguesa, na variedade do português brasileiro (LPB) como língua e cultura de origem e LA como língua e cultura alvo em uma proposta de educação bilíngue e bicultural.

Partimos da premissa de que o desenvolvimento da competência intercultural em contextos de educação bilíngue é proporcionado através da aquisição da língua e cultura 2 (LC2)<sup>46</sup>, que em contato com a língua e cultura do aprendiz, a qual intitulamos de LC1, ativa o processo de comunicação intercultural. Tal comunicação acreditamos ser

---

<sup>46</sup> O conceito de LC2 aqui utilizado foi introduzido por Savedra; Liberto; Carapeto-Conceição (2010), disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum/>



facilitada pelos elementos apresentados por Bakhtin (2007). São eles: o conhecimento da própria cultura, a eliminação de estereótipos, o alerta ao choque cultural, metacomunicação, mal entendidos, o contexto comunicacional e a criação de igualdade.

Utilizamos o conceito de segunda língua a partir das dimensões de bilinguismo e bilinguagem apresentadas em Savedra (2009), onde a autora destaca e identifica as seguintes situações que propiciam a condição de falantes bilíngues: a) aquisição de duas línguas concomitantemente, onde as mesmas são representadas como L1ab; b) aquisição de uma L2 antes da maturação linguística da L1, onde a língua materna é considerada como L1 e a L2 como L1+L2; c) aquisição de uma L2 após a maturação linguística da L1, onde L1=LM e a L2=LE. (LM+LE).

Por considerarmos que na situação de bilinguismo em referência, qual seja, a de ensino da LA em escola bilíngue no Brasil, é reconhecida como a aquisição da L2, tratamos neste trabalho do ensino de alemão como segunda língua (Deutsch als Zweitesprache - DaZ).

No ensino de DaZ, são considerados os aspectos definidos no GeR (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*)<sup>47</sup> e aqueles definidos pelas escolas bilíngues, que seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ainda algumas particularidades do ensino da LA no exterior. Em todos estes documentos sobressai que o ensino/aquisição de línguas inclui o ensino/aquisição de cultura, onde fica clara a relevância do estabelecimento do diálogo intercultural.

Celani (2001), ao discutir a transdisciplinaridade no currículo, salienta a importância de se relacionar língua e sociedade, ou seja, a compreensão da língua como prática social. Segundo a autora, os temas transversais, sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 1998), podem ser trabalhados de modo a não só ensinar língua, mas também como base para discussão de questões sociais. A pluralidade cultural é, portanto, uma situação privilegiada para se colocar isto em prática.

Na verdade, os PCNs enfatizam a finalidade educacional do ensino de língua estrangeira no currículo. Um dos argumentos utilizados para justificar a pluralidade de oferta de

---

<sup>47</sup> Em português: Quadro Europeu de Referência para Ensino de Línguas. Ressaltamos que trabalhamos com a versão em LA, pois esta foi elaborada com base no ensino da LA em particular.

línguas é que a aprendizagem de uma língua estrangeira permite conhecer outras visões de mundo e entender melhor as nossas próprias (LIBERTO, SOUZA e CAETANO, 2008). Ao analisarmos as reflexões sobre as práticas pedagógicas para o ensino de línguas, ancoradas nos PCNs, identificamos duas vertentes: uma é a visão sociointeracional da linguagem e a outra a da aprendizagem. O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história.

Além disso, no processo de aquisição de línguas, ocorre a consciência linguística (KRUMM, 2003) que amplia o conhecimento que o aluno tem sobre a percepção de sua língua materna com a percepção que passa a ter sobre a língua alvo.

Neste sentido, a aprendizagem de diferentes línguas contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). É importante salientar que no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, a competência linguística não garante a compreensão de determinados enunciados, portanto o aspecto sociocultural da língua/cultura alvo é imprescindível neste sentido.

O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. A título de exemplo, o GeR, elaborado pelo Conselho Europeu (2001) para orientar o ensino de línguas, caminha na direção de um trabalho consistente e coerente com a diversificação linguística na concepção do currículo, para que essa diversidade se torne uma fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos.

Nos últimos anos tornou-se cada vez mais crescente a necessidade do desenvolvimento da competência intercultural (HAUSSTEIN, 2007; CAMERER, 2007). Termos centrais

como “o próprio” e “o estrangeiro” têm sido questionados em pesquisas realizadas sobretudo a partir dos anos 90. Maijala (2008) trata da interculturalidade na aula de alemão como língua estrangeira a partir de uma perspectiva teórica e prática. Destaca o papel da aprendizagem intercultural sob diferentes perspectivas na aula de língua estrangeira. A partir da visão tradicional inicial nos anos 90, discute, à luz de novas contribuições críticas, propondo uma reflexão acerca das aulas de alemão como língua estrangeira em solo estrangeiro. Para isso, faz uma análise dos aspectos interculturais existentes em materiais didáticos.

A abordagem comunicativa no ensino de línguas, que predominou a partir dos anos 80, é a base para a abordagem intercultural. Este tipo de abordagem preteriu o estágio do “*native speaker*” enquanto a intercultural, a do “falante intercultural”, através da compreensão da cultura, ou do estrangeiro. A abordagem intercultural (NEUNER & HUNFELD, 1993) tem sua origem no desenvolvimento de uma abordagem pragmática e funcional, sob os parâmetros da didática comunicativa e foi projetada numa tentativa de se alcançar um método flexível capaz de contemplar determinados grupos de regiões diversificadas, com condições e tradições de aprendizagem específicos, desde a segunda metade dos anos 80. A partir de então, ações linguísticas da realidade cotidiana (“genuínas”) passaram a ser valorizadas e consideradas relevantes na elaboração de tarefas, por exemplo, cujo objetivo principal era desenvolver a habilidade de comunicação dos aprendizes, levando-os a produzir a partir do entendimento.

Uma aula de língua estrangeira/segunda língua interculturalmente orientada, segundo Neuner & Hunfeld (1993) deve desenvolver um conceito didático capaz de evitar “ameaças”, comparando o próprio mundo com o mundo dos países da língua alvo e estimulando a pensar e falar sobre o que distingue um mundo do outro, sobre o que lhes é atrativo e interessante, mas também o que lhes parece ameaçador ou incompreensível. Onorati & Berdinatz (2010) defendem uma abordagem holística para o desenvolvimento da CI, identificada por eles como uma competência profissional, onde a relação humana ocupa um lugar central.

Camerer (2007) salienta que a competência intercultural comunicativa é composta por conhecimentos diferentes, sendo inegavelmente uma competência mista, que depende de variáveis distintas para a sua formação. Neste mesmo sentido, as propostas de atuação sugeridas pelo Conselho Europeu (2001), cujos parâmetros (GeR) norteiam o

ensino de alemão em todos os países da Europa e do mundo, enfatizam a necessidade da escola promover com seus alunos uma competência plurilíngue e pluricultural, entendida como uma competência complexa, mas resultante do desenvolvimento, em vários níveis, da competência comunicativa e da experiência em culturas diferentes (BIZARRO e BRAGA, 2005).

Segundo Hammer (2007) a competência intercultural é a capacidade de compreender com precisão e adaptar o próprio comportamento as diferenças e semelhanças culturais.

Janzen (2002) destaca a necessidade de uma mediação cultural e pedagógica do estudante brasileiro durante a aprendizagem de alemão como língua estrangeira, segundo os pressupostos da interculturalidade. Aponta a minimização do papel do outro como um dos principais geradores de dificuldades pedagógicas e limitadores do diálogo cultural no ensino de língua estrangeira. Jansen reconhece, enfim, uma relação dialética entre a própria cultura e a cultura alheia, no sentido de um diálogo cultural como um dos objetivos básicos da Germanística Intercultural.

Como podemos perceber com esta breve introdução ao tema, o termo intercultural encontra repercussão nas mais recentes pesquisas realizadas no âmbito do ensino de línguas e, neste contexto, a escola constitui espaço privilegiado para se desenvolver a abertura para uma cultura estrangeira, o que sem dúvida define o potencial de um contexto educacional bilíngue.

Dentre as diferentes maneiras de se trabalhar aspectos interculturais, Savedra, Liberto e Carapeto-Conceição (2010) identificam três formas de desenvolver a interculturalidade em práticas escolares bilíngues: a) através da reprodução de costumes, b) sob uma perspectiva bicultural e c) como hibridismo cultural. A primeira forma ocorre quando se explora um determinado traço marcante de apenas uma única cultura envolvida no ambiente bilíngue de aprendizagem. A segunda forma trabalha diferentes aspectos característicos das duas culturas de forma distinta, i.e., as manifestações culturais diferentes são apresentadas aos alunos e mantidas de forma distinta e respeitosa. O terceiro traço de prática intercultural é caracterizado pela tentativa de complementação ou junção de aspectos das duas culturas envolvidas. Neste estudo estamos apresentando um exemplo de desenvolvimento de interculturalidade, reconhecido pelo que denominamos de hibridismo cultural: a proposta de aprendizagem integrada como desenvolvida nas aulas de DFU (Deutschsprachiger Fachunterricht).

Para o desenvolvimento do estudo, empregamos os pressupostos de uma "competência comunicativa intercultural" (ICC), sugeridos por Byram (2009), onde o autor identifica os tipos de competências necessárias para lidar com aspectos interculturais de comunicação entre pessoas de diferentes línguas e culturas. Segundo a concepção do autor, o ICC envolve os seguintes componentes: a) *atitudes*: curiosidade e abertura, disponibilidade para suspender a descrença sobre outras culturas e crenças sobre a própria; b) *conhecimento*: dos grupos sociais e seus produtos e práticas no próprio país e no do interlocutor, e dos processos gerais de interação social e individual; c) *habilidades de interpretar e relacionar*: a capacidade de interpretar um documento ou evento de uma outra cultura, para explicá-la e relacioná-la com documentos da sua própria cultura; d) *habilidades de descoberta e interação*: capacidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura, práticas culturais e a capacidade de operar o conhecimento, atitudes e competências no âmbito das restrições de comunicação em tempo real e interação; e) *consciência crítica cultural/educação política*: a capacidade de avaliar criticamente e com base em perspectivas explícitas, critérios, práticas e produtos em nossas próprias culturas e nas de outros países.

### **Um exemplo para desenvolvimento da interculturalidade: DFU e a disciplina GL**

Com base no ensino de DaZ aqui proposto, pretendemos tratar da aquisição de traços interculturais provenientes do contato linguístico e cultural entre a LPB e a LA e aferir o nível de competência intercultural desenvolvido em ambiente instrucional bilíngue, onde os sujeitos de pesquisa se encontram em níveis diferentes de bilinguagem de sua condição em DaZ.

Acreditamos que a instituição de ensino bilíngue possui muitos elementos que desempenham papel fundamental no desenvolvimento da competência intercultural. Escolhemos discutir tal posição através da disciplina intitulada *Gesellschaftslehre* (GL), desenvolvida no âmbito da *Deutschsprachiger Fachunterricht* (DFU), responsável pelo ensino bilíngue integrado de conteúdos de disciplinas curriculares.

Neste contexto, a disciplina de GL segue uma abordagem denominada de CLILiG (*Content and Language Integrated Learning in German*), que constitui o ensino bilíngue integrado de conteúdos de disciplinas curriculares para o Alemão.

Além de transmitir disciplinas curriculares como Geografia, História, Matemática e Ciências, esta metodologia permite também toda uma assimilação da linguagem e de um conjunto de competências essenciais e necessárias para a futura vida profissional. O pensamento, ligado à linguagem e à capacidade de interação linguística, é desenvolvido, por exemplo, durante o processo de descrição e de explicação quando se descreve e explica um processo ou na competência de grupo quando a equipe apresenta e defende projetos conjuntos. Estas capacidades são já consideradas como qualificações chave para o mundo de trabalho de hoje, que cresce incessantemente para além das fronteiras geográficas e está cada vez mais interligado.

Para os alunos, o ensino bilíngue nas disciplinas curriculares específicas é, na verdade, compensatório, de acordo com o inquérito DESI (*German-English Student Achievement International*), conduzido pela Universidade de Dortmund e encomendado pelo KMK (Conferência dos Ministros da Cultura dos Estados Federais). A investigação reconhece o método bilíngue como uma “fórmula para o sucesso no desenvolvimento da competência linguística”, em particular, após ter sido provado que estudantes com aulas bilíngues em disciplinas curriculares específicas aprendiam com maior facilidade essa outra língua e se encontravam um a dois anos adiantados com relação aos colegas que não tinham participado deste tipo de ensino bilíngue. O ensino de disciplinas curriculares específicas em Alemão beneficia ao mesmo tempo os alunos que não usam o Alemão como língua materna.

Como forma de suprir uma incipiência de pesquisas realizadas no contexto do ensino médio escolar, esta proposta de estudo pretende servir como base para a prática realizada em escolas e instituições de ensino de alemão como língua estrangeira, à medida que os resultados finais do estudo devem contribuir para um aperfeiçoamento do ensino desse idioma.

### **Como é a disciplina de GL e quais os temas trabalhados no currículo de Competências desta disciplina?**

*Gesellschaftslehre (GL)* é uma disciplina da área de ensino da Língua Alemã que faz parte da aprendizagem integrada em Língua Alemã (DFU).

A disciplina é oferecida a alunos de escolas bilíngues, que aprendem LA como DaZ e são falantes de Português L1. As aulas de DFU são oferecidas principalmente nas disciplinas de Biologia, Química, Geografia, Ciência da computação, Matemática, Física, Política e História.

O objetivo é proporcionar aos alunos conhecimentos técnicos, habilidades e competências, que vão além da utilização de livros didáticos. Assim, a DFU visa expandir conhecimentos adquiridos no ensino de habilidades gerais de comunicação em alemão para aplicação em diferentes contextos.

A integração de conteúdo e aprendizagem de línguas é conhecida na literatura como CLIL (Content and Language Integrated Learning). O termo CLILiG significa Content and Language Integrated Learning in German e refere-se à integração de conteúdos específicos na aprendizagem de línguas (KRUCZINNA, 2007).

A seguir, exemplos de temas que podem ser abordados no currículo da DFU:

- *Länder und Kontinente* (Países e Continentes);
- *Kindheit früher und heute, in Brasilien und in Deutschland, in Kinderfilmen* (A infância ontem e hoje, no Brasil e na Alemanha, em filmes infantis);
- *Märchen (Einführung in die Deutsche Literatur/Romantik) und traditionelle Märchen/Mythen/Fabeln aus Brasilien und weltweit* (Contos de fadas tradicionais – introdução à Literatura Alemã/Romantismo, mitos/fábulas brasileiras e do mundo afora);
- *Deutsche und brasilianische Popmusik/Jugendkultur* (música popular alemã e brasileira);
- *Martin Luther und die Reform* (Martinho Lutero e a Reforma Protestante);
- *Galilei; (Galileo)*
- *Immigration* (Imigração);
- *Religionen* (Religiões); entre outros.

### **Considerações finais**

A presente pesquisa visa contribuir, enfim, para os estudos de interculturalismo nas aulas de língua estrangeira, na medida em que focaliza uma determinada situação de ensino da LA sob o prisma da comunicação intercultural.

Neste trabalho enfatizamos o potencial do currículo de aprendizagem integrada em uma escola bilíngue (Português/Alemão) do Rio de Janeiro, para o desenvolvimento da competência intercultural dos seus alunos.

Com este exemplo e educação integrada bilíngue, procuramos mostrar como a mesma contribui não somente para o diálogo entre educadores, mas também para promover o desenvolvimento na área de ensino continuado de professores, na medida em que propõe analisar e refletir sobre os meios para se alcançar a consciência linguística do aluno na prática escolar, a partir da abordagem comunicativa intercultural.

O cenário atual tem exigido, mais do que nunca, o desenvolvimento da compreensão intercultural e a habilidade de se viver e trabalhar produtiva e harmoniosamente com pessoas de diferentes origens, valores e hábitos. Como bem postula Bok (2009):

*Entender culturas diferentes das nossas tem sido necessário não apenas por uma questão de enriquecimento pessoal e boa cidadania, mas por uma questão de nossa sobrevivência como nação.*

As instituições de ensino exercem, neste sentido, um papel fundamental no preparo de gerações para o mundo cosmopolita, no qual os cidadãos terão que interagir com estrangeiros e grupos étnicos diferentes e sentir a influência de diferentes valores e culturas.

A reconfiguração das relações sociais demanda novas competências orientadas para a promoção de uma cidadania plural e inclusiva. Neste sentido, o trabalho pretendeu discutir alguns modelos teóricos centrais no estudo da Competência Intercultural a partir de uma experiência concreta de educação e mostrar uma maneira de promover o desenvolvimento da interculturalidade em ambiente de ensino bilíngue.

Como podemos perceber com esta breve introdução ao tema, o termo intercultural encontra repercussão nas mais recentes pesquisas realizadas no âmbito do ensino de línguas e, neste sentido, a escola constitui espaço privilegiado para se desenvolver a



abertura para uma cultura estrangeira, o que sem dúvida define o potencial de um contexto educacional bilíngue.

### Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BENNETT, J. M. Cultivating intercultural Competence: A process perspective. In: DEARDORFF, D.K. *The SAGE Handbook of intercultural competence*. California: SAGE Publications, Inc., 2009, 542 p.

BOK, D. *Foreword of The Sage Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage Publications Ltda., 2009, p. ix-x.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, 120 p.

BYRAM, M. Intercultural Competence in foreign languages – The Intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In: *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage Publications Ltda. Cap. 18, 2009, pp. 321-332.

CAMERER, R. Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 15 S, 2007.

CANTONI, M. G. S. *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural - Um caso do ensino de língua italiana*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2005.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. (Orgs.) (2004). *Inglês como língua estrangeira: identidades, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2001, pp. 29-36.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) – aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

DEARDORFF, D. K. Implementing Intercultural Competence Assessment. In: *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage Publications Ltda., 2009, Cap. 28, pp. 477-491.

\_\_\_\_\_. Synthesizing Conceptualizations of Intercultural Competence: A Summary and Emerging Themes. In: *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage Publications Ltda. Cap. 14, 2009, pp. 264-270.

ELORZA, I. Promoting Intercultural Competence in the FL/SL Classroom: Translations as Sources of Data. In: *Language and Intercultural Communication*. London: Routledg, 2008, pp. 261-277.

FANTINI, A.E. Assessing Intercultural Competence: Issues and tools. In: *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage Publications Ltda., 2009, Cap. 27, pp. 456-476.

HAMMER, M. R. The Intercultural Development Inventory. In M.A. Moodian (Ed.) *Contemporary Leadership and Intercultural Competence* (Ch. 16, p. 203-218). Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

HAMMER, M. R. Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. In: *International Journal of Intercultural Relations*. Vol.35, 2011, pp. 474-487.

HAMMER, M. R.; BENNETT, M. J.; WISEMAN, R. Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. In R. M. Paige (Guest Ed.). Special issue on the Intercultural Development. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 2003, pp. 421-443.

HAUSSTEIN, A. Interkulturelle Kompetenz. In: DaF-Brücke – *Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas*. Heft 7, 2007.

JANSEN, E.H. *Interculturalidade e o ensino de alemão como língua estrangeira*. Curitiba: Educar, n. 20, Editora UFPR, 2002, pp.137-147.

KARNYSHEV, A. D.; KOSTIN, A. K. Intercultural Competence as a Competitive Advantage of Secondary School Graduates. In: *Russian Education and Society*. Praga: E. Sharpe, v. 52, n. 11, 2010, pp. 12-26.

KIM, Y. Y. The Identity Factor in Intercultural Competence. In: *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage Publications Ltda., 2009, Cap. 2, pp. 53-65.

KRUMM, H-J. “Mein Bauch ist italienisch ...” Kinder sprechen über Sprachen. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8(2/3), 110-114, 2003. Disponível em: <<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Krumm.pdf>> Acesso em 8 ago. 2009.

LIBERTO, H; SOUSA, A.; CAETANO, V. O ensino de língua estrangeira no contexto escolar: uma abordagem cultural. In: *Cadernos de Letras da UFRJ*, número 24 – Língua estrangeira em sala de aula: Teoria e prática, 2008.

MAIJALA, M. Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 17 S, 2008.

NEUNER, G. & HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts – Eine Einführung*. 7a edição. Fernstudieneinheit 4; Universität Kassel/Goethe-Institut München: Langenscheidt, 2007, 184 p.

OLIVEIRA, L. P. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. In: *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 2, pp. 49-59. Rio de Janeiro: PUC, 2000.

ONORATI, M. G. & BERDINATZ, F. Learning to become an intercultural practitioner: The case of lifelong learning intensive programme Interdisciplinary Course of Intercultural Competences. In: *US-China Education Review*, v. 7, n.6 (Serial n. 67), 2010, pp. 54-62.

ROZENFELD, C. *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

SAVEDRA, M. M. G. O desenvolvimento da língua no âmbito de sua Sprachpolitik e Sprachenpolitik. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo. Parábola Editorial, 2011, pp. 278-297.

SAVEDRA, M. M. G.; LIBERTO, H. M.; CARAPETO-CONCEIÇÃO, R. *Questões de interculturalidadeno ensino da língua alemã como segunda língua DaZ (Deutsch als Zweitsprache) – O caso dos “ovinhos de Páscoa” (Ostereier)*. Pandemonium germanicum, São Paulo, n. 16, p. 204-219, 2010.

SPITZBERG, B.H.; CHAGNON, G. Conceptualizing Intercultural Competence. In: *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage Publications Ltda, 2009. Cap. 1, pp. 2-52.

TEIS, D. T.; TEIS, M. A. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. BOCC. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*, v. 1, p. 1, 2006. Disponível em: <[http://www.bocc.uff.br/\\_esp/autor.php?codautor=968](http://www.bocc.uff.br/_esp/autor.php?codautor=968)> Acesso em 10 ago. 2009.

VAN DE VIJVER, F. J. R.; LEUNG, K. Methodological Issues in Researching Intercultural Competence. In: *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage Publications Ltda., 2009, Cap. 24, pp. 404-418.

## **BRASILEIROS NA GUIANA FRANCESA: MISTURAS DE LÍNGUAS EM INTERAÇÕES FAMILIARES<sup>48</sup>**

Sabine Gorovitz

Isabelle Léglise

### **Sabine Gorovitz**

Possui graduação em Línguas Estrangeiras Aplicadas à Economia e Relações Internacionais - Université Paul-Valéry - Montpellier III (1993), mestrado em Comunicação pela Universidade de Brasília (2000), doutorado em Sociolinguística - Université de Paris V - Sorbonne (René Descartes) (2008) e pós-doutorado pelo CNRS (Centre National de Recherche Scientifique) - Paris. Atualmente é professora adjunta da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas e Sociolinguística atuando principalmente nos seguintes temas: tradução, legendagem, interpretação simultânea, recepção, bilinguismo, plurilinguismo urbano, migrações e contatos de línguas.

### **Isabelle Léglise**

Pesquisadora (CNRS). Possui doutorado em Linguística - Université Paris Diderot - Paris 7 (1999). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Línguas em Contato, Sociolinguística.

### **Resumo**

O presente texto é fruto de uma pesquisa desenvolvida na Guiana francesa sobre a integração linguística dos brasileiros que vivem em Caiena. Observou-se, em interações de algumas famílias ali estabelecidas, o modo como seus membros falam as diferentes línguas que integram seu repertório e o tipo de misturas produzidas.

**Palavras-chave:** Contato de línguas; Mobilidades; Misturas linguísticas

---

<sup>48</sup>Esse trabalho, resultado de uma pesquisa desenvolvida a partir de 2008, é fruto de uma parceria institucional entre a Universidade de Brasília e o laboratório SEDYL-CELIA (CNRS), na França. Essa pesquisa contou com financiamentos da ANR DC2MT “Les Suds Aujourd’hui” (2008-2011) e da AIRD por meio do programa PEERS MOBILANG (2012-2013).

## **Introdução**

Esse trabalho buscou apreender o fenômeno do contato linguístico decorrente das dinâmicas migratórias entre o Brasil e a Guiana francesa, dinâmicas estas marcadas por uma forte diversidade de movimentos de populações. Para tanto, observamos discursos ordinários produzidos pelos falantes em interações familiares no intuito de entender como seus membros falam, que tipo de misturas linguísticas produzem e que categorias, linguísticas e extralinguísticas, são pertinentes para apreender o fenômeno em toda sua complexidade.

## **Descrição do campo: brasileiros na Guiana**

A população da Guiana francesa dobrou em menos de trinta anos, tanto pelo aumento da natalidade e a queda da mortalidade quanto, e sobretudo, pelas ondas migratórias que ocorreram em períodos diversos. De acordo com os dados levantados por Piantoni (2011), dos 66.700 estrangeiros (37% da população), 25% (18.800) são brasileiros, que representam hoje a segunda comunidade imigrante do país. Chegaram em épocas e por razões diversas, principalmente do Amapá e do Pará, concentrando-se sobretudo na capital, Caiena. Hoje essa imigração caracteriza-se pela diversificação de sua origem regional e social, com uma segunda geração, nascida e escolarizada na Guiana. A proximidade com o Brasil favorece a intensidade dos movimentos fronteiriços e a manutenção dos laços linguísticos e de identidade.

## **Objeto da pesquisa**

Para entender como falam os brasileiros que vivem em Caiena, buscamos saber que línguas eles falam e transmitem, quem mistura e que tipo de misturas produzem. Para tanto, cruzamos variáveis linguísticas (tipos de misturas) a critérios sócio demográficos para chegar a certos perfis de falante e de família. Vale ressaltar que todos os falantes observados produzem discursos bi- ou multilíngues, em graus e modos variados.

Para entender essa diversidade de misturas, observamos os tipos de relações que se constroem durante as interações e que remetem a processos identitários manifestados de forma mais ou menos explícita. Buscamos, assim, descrever as práticas linguísticas

levando em conta as características do contexto em que os falantes interagem.

### **Abordagem metodológica e categorização das misturas**

Foi analisado um corpus de dados linguísticos levantados durante uma imersão prolongada de 2008 a 2011, em que interações em dez famílias (32 falantes) foram observadas, gravadas, transcritas e tratadas quantitativamente. As gravações foram transcritas respeitando convenções de transcrição estabelecidas de acordo com as exigências da pesquisa.

Partindo de uma constatação inicial sobre a grande variação em termos de misturas nos discursos observados, optamos por basear nossas análises nos conceitos definidos por Peter Auer que, em seu artigo *From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech* (1998), propõe um modelo de descrição do “falar bilíngue”, levantado a questão, central para o nosso trabalho, de como os falantes utilizam e percebem as línguas em presença. O autor analisa os fenômenos de justaposição de línguas e apresenta uma tipologia pertinente e adaptada às misturas observadas: o *codeswitching* (CS) e o *language mixing* (LM). Um tipo de alternância pode ser rotulada como CS quando faz sentido para os participantes da interação, ou seja, quando aparece como estratégia contextual, uma meta-prática, revelando algo que é possível interpretar, tanto em função dos eventos anteriores (linguísticos e extralinguísticos) quanto das características da situação<sup>49</sup>. Por outro lado, uma justaposição pode ser rotulada de *language mixing* (LM) não mais quando a alternância produz um sentido específico e localmente definido, mas quando o próprio fato de produzir misturas é que faz sentido, podendo assim se tratar de um estilo pessoal ou de grupo<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> O sentido e a função atribuídos às alternâncias podem ser muito variáveis: mudança de tema, de interlocutor, de tom, exemplificação, citação, tradução, relação de enunciação, ênfase, contraste, etc.

<sup>50</sup> Auer inaugura outra subcategorização ao distinguir o LM no modo da inserção (empréstimos) e o LM no modo da alternância.

## **Análise dos dados**

O nosso objetivo era relacionar tipos de misturas linguísticas (perfis de conduta individual ou de grupo) com um conjunto de fatores contextuais e sociais no intuito de identificar perfis de falante e, eventualmente, de família. Para traçar esses perfis, foi preciso selecionar a partir de observações repetidas e de entrevistas, categorias sócio demográficas pertinentes<sup>51</sup>.

Partimos dessas primeiras categorias para desenvolver uma análise quantitativa prévia dos dados. Buscou-se em um primeiro momento objetivar o fato de os discursos serem mais ou menos misturados. Para tanto, procedemos a uma contagem das palavras produzidas em cada língua. Embora artificial, essa quantificação possibilitou uma representação gráfica da porcentagem de misturas produzida por cada falante. Embora não levasse em conta nem as variáveis situacionais nem linguísticas, essa quantificação mostrou que, no geral, certos falantes misturam muito mais do que outros e que alguns se assemelham a outros em seu comportamento linguístico. Essas semelhanças estabelecidas a partir das categorias linguísticas definidas para descrever os dados levaram à identificação de *clusters*, ou seja, de agrupamentos de falantes cujas produções linguísticas em termos de mistura se aproximam. Foi possível, por exemplo, afirmar que os falantes que mais misturam nasceram na Guiana e, inversamente, os que menos misturam chegaram na Guiana há pouco tempo ou quando adultos.

Uma nova quantificação, mais fina e pertinente, foi então estabelecida a partir das categorias definidas por Auer (CS x LM e LMI x LMA). De fato, não bastava mostrar que alguns falantes misturam mais do que outros; era necessário descrever como misturam. Para efetuar essa marcação, distinguimos subcategorias tais como CS1 (mudança de interlocutor), CS2 (citação, tradução, explicitação, referência a uma experiência local, etc.), CS3 mudança de tema, CS4 (introdução de um fato novo), CS5 acomodação, CS6 (cumplicidade, mudança de tom), LMA (no modo da alternância) e LMI (no modo da inserção).

---

<sup>51</sup> Entre outras, gênero, país de nascimento, bairro de residência (mais ou menos fechados), frequência de estadas no Brasil, classe social, etc.

Contabilizamos, assim, o número de vezes que cada falante, ao longo da interação, passa de uma língua para outra, ora no modo da inserção, ora no modo da alternância. Obtivemos então a porcentagem média dos tipos de justaposições em relação ao total de palavras produzidas por cada interlocutor, a cada tomada de palavra. A partir desses valores, foi possível distinguir algumas regularidades e descrever a atitude prototípica de cada falante em termos de misturas. Chegamos então a uma classificação binária, em que alguns falantes tendem a misturar preferencialmente no modo da inserção, outros no modo da alternância. Os resultados mostram que os falantes que mais misturam tendem à alternância. Foi preciso novamente afinar a descrição a partir das subcategorias definidas inicialmente, ou seja, um falante que tende majoritariamente à alternância, tende também a um tipo específico de alternância. Os resultados mostram que para muitos falantes as alternâncias funcionam como citações, traduções, explicitações ou referências a uma experiência local. Para outros, a alternância está mais correlacionada com o interlocutor. Outros ainda alternam de forma mais sistemática, por estilo, sem que seja possível associar claramente as alternâncias a uma função específica.

Assim, chegamos à conclusão de que se alguns falantes misturam por estilo, outros o fazem por necessidade ou como estratégia, enquanto recurso suplementar.

### **Cruzamento das variáveis linguísticas e dos fatores sócio demográficos**

Testamos então a correlação entre os dados linguísticos (quantidade e tipos de misturas) e alguns dos fatores sócio demográficos pertinentes para entender o fenômeno. Embora muitos fatores tenham apresentado uma taxa de correlação insuficiente para serem levados em conta, outros (como a idade, o local de nascimento e o tempo de vida na Guiana) revelaram resultados interessantes, que sugerem, por exemplo, que os falantes que mais misturam têm entre 36 e 45 anos. Outro resultado significativo indica que os falantes nascidos na Guiana misturam mais do que aqueles nascidos no Brasil.

### **Conclusão**

O estudo revelou uma forte presença de discursos bilíngues na maioria das famílias observadas e uma transmissão sistemática do português entre gerações. Indicou ainda uma grande variedade de perfis sociolinguísticos e de percursos, que impossibilitou a



generalização dos resultados. As variações observadas indicam ainda tipos de falares bilíngues distintos, recorrências e particularismos próprios a cada falante de acordo com a situação de interação. É preciso ressaltar a extrema variabilidade dos dados analisados, tributários de fatores múltiplos de ordem individual, coletiva e social. O desafio foi portanto ultrapassar essas particularidades para chegar a elementos de convergência reconhecíveis no conjunto dos discursos bilíngues produzidos. Para associar perfis de família, ou perfis de falantes, a modos prototípicos de falar bilíngue, diversas perguntas foram levantadas: existem regularidades ou estilo pessoal ou de grupo? Que tipo de pressão interfere sobre as alternâncias? É possível identificar fatores extralinguísticos de que as misturas são tributárias? Há momentos em que as alternâncias se intensificam? E que sentido emerge delas? Para responder a essas perguntas, identificamos tendências características de certos comportamentos, tipos de posturas enunciativas e modos de falar bilíngues para cada falante em sua relação com os outros. A interpretação dos dados foi portanto estabelecida caso a caso, em função dos eventos (linguísticos e extralinguísticos) da interação, a partir de uma abordagem qualitativa.

No final desse percurso exploratório, e ainda que os resultados quantitativos não tenham possibilitado muitas generalizações, podemos afirmar que parte dos falantes observados apresentam uma tendência clara a produzir um tipo particular de mistura e que aqueles que produzem preferencialmente misturas no modo da alternância revelam um modo prototípico de realizar essas alternâncias. Foi ainda possível estabelecer correlações com fatores extralinguísticos e afirmar, por exemplo, que os falantes que mais alternam no modo CS1 vivem em bairros mais abertos ocupados por comunidades diversas. Esse tipo de resultado sugere, por exemplo, que o pertencimento a redes sociais muito fechadas age como uma força conservadora capaz de frear a produção de misturas e, conseqüentemente, as mudanças linguísticas.

Outra conclusão que emerge dos resultados gerais é que misturas somente ocorrem sob certas condições. Uma delas é a regularidade do contato com as duas ou mais línguas, regularidade que ocorre em algumas situações como diglossia no local de residência, frequência de estada em ambos os países, presença marcada da língua estrangeira na família e na rede social, etc.

Além disso, o cruzamento das variáveis linguísticas e extralinguísticas evidenciaram alguns perfis de falantes. Aquele que produz preferencialmente em LM e que, pela sua situação socioeconômica, percebe seu bilinguismo como um fator de ascensão social; aquele cuja competência nas duas línguas é muito assimétrica, acarretando a produção de misturas tipicamente de inserção; aquele ainda cujo uso das línguas é compartimentado (língua da casa, língua da administração, língua da escola, língua do trabalho, etc.).

Note-se que, em regra geral, as fronteiras entre os segmentos enunciados em francês e em português (sejam elas sintáticas ou lexicais) não são sempre nítidas, as duas línguas aparecendo muitas vezes estreitamente imbricadas.

Conclui-se que os falantes mobilizam as línguas que compõem seu repertório e fazem suas escolhas em função dos desafios e das situações de interação. De fato, os resultados reafirmam que a alternância é um recurso “carregado de um simbolismo co-construído pelos agentes, o referente de seu universo sociolinguístico, seja ele pessoal ou coletivo, sendo sempre recriado” (DREYFUS; JUILLARD, 2001: 9, tradução nossa)<sup>52</sup>. De fato, as alternâncias remetem a conhecimentos compartilhados pelos interlocutores pois existe, subjacente à interação, um pacto de cooperação que regula as posições discursivas e as relações entre interlocutores.

A alternância pode ser considerada portanto como “a manifestação de uma identidade pessoal tanto quanto coletiva” (ibidem)<sup>53</sup>.

## Referencias bibliográficas

AUER, P. “From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech”. In: *The International Journal of Bilingualism*, 3, 309-332, 1998.

DREYFUS, M.; JUILLARD, C. “Le jeu de l’alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal)”, In: *Cahiers d’études africaine*,

---

<sup>52</sup> « Le mélange linguistique observé au sein des interactions est un élément émergent porteur d’un symbolisme co-construit par les agents, et le référent de leur univers sociolinguistique, propre autant que collectif, constamment en mouvement et recréé ».

<sup>53</sup> « L’alternance est donc « un outil de marquage identitaire, (...) la manifestation d’une identité personnelle autant que collective ».

2001.[En ligne], 163-164, mis en ligne le 31 mai 2005.

PIANTONI, F. *Migrants en Guyane*.Paris: Actes Sud, 2011.

# **A ADOLESCÊNCIA E AS IDENTIDADES [RE]VISTAS POR ADOLESCENTES: INTERLOCUÇÕES COM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DE PORTO ALEGRE**

Celso Vitelli

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação da UFRGS. Professor do Curso de Artes Visuais [Bacharelado e Licenciatura] do Instituto de Artes da UFRGS.

## **Resumo**

Este trabalho traz o adolescente para o centro da cena, considerando a velocidade das mudanças que marcam o tempo presente. A teoria aponta para a presença das diferentes identidades constituídas em relação a estes adolescentes que vêm se alterando conforme o surgimento de novas “tribos”. Revela-se um cotidiano social, no qual a adolescência é celebrada em nossa cultura e interpelada por uma sociedade fortemente voltada para o consumo, interferindo na concepção de valores sociais e culturais, produzidos e reproduzidos constantemente.

**Palavras-chave:** Escola; Cultura; Adolescência.

<p>Eu acho que dependendo da adolescência que tu tem, tu vai ter um espelho, eu acho. Porque as coisas que tu faz, se tu não estuda ... Tá, é muito difícil passar no vestibular. Se tu não passa no vestibular, tu não tem uma faculdade, não vai ter uma profissão boa. É claro que tem uns analfabetos que nunca estudaram e que são ricos, mas ... se tu tiver uma adolescência padrão, que é estudar e passar no vestibular, tu vai ter grandes chances de ter uma fase muito boa (Hermes).</p>
--

A frase acima, retirada de questionários com adolescentes e jovens (de 14 a 18 anos) de diferentes classes de Porto Alegre/RS, descreve um pouco sobre como alguns jovens veem hoje seus sonhos, o lazer, o futuro, a profissão, e a própria fase da adolescência. O

que procuro trazer neste texto são algumas versões dentro de uma análise baseada no mundo adolescente, partindo dos discursos dos mesmos (pelos seus depoimentos), expostos neste momento, sobre os quais poderíamos supor, entre outras coisas, uma análise que traga à reflexão algo que trata das necessidades, hibridismos culturais que envolvem diferentes culturas como: a cultura do corpo, a cultura artística, a cultura espiritual, a cultura intelectual, a cultura do consumo, a individual e a coletiva. A ordem seria não separar estas necessidades das condições nas quais estas se expressam na sociedade, enraizadas na vida cotidiana. Por isso, acredito nas transformações de certas condições sociais como demanda de mudanças que influenciam a cultura no seu sentido mais amplo.

Nestas afirmações é que busco a simetria entre as relações de uma cadeia, d

a qual destaco: a) A adolescência vista pelo adolescente como uma fase de definições, pautada por uma perspectiva na qual a felicidade está prioritariamente ligada à solidificação do futuro profissional [que também significa sonho de vida]; b) A insegurança que permeia a fase adolescente, certa falta de interesse pelas modificações sociais, pela luta de novos ideais, aponta modestamente para a crítica dos valores dentro de uma sociedade de consumo.

Diante dos quadros apresentados em *a* e *b*, qual seria o papel da cultura em geral e da arte na vida e no cotidiano escolar destes adolescentes?

Nos depoimentos dos adolescentes e jovens entrevistados, falam vários discursos, dentre os quais destacam-se (sem uma ordem principal) o da tribo à qual pertencem, o dos pais, o da mídia — e são estes mesmos discursos que vão influenciar tanto na formação, quanto nas mais variadas informações que recebem os jovens adolescentes. Arrisco a dizer sobre os discursos registrados através dos questionários que existe até certo conservadorismo por parte destes adolescentes em suas falas, em relação ao futuro profissional e aos seus sonhos, por exemplo. Pareceu-me que alguns dos sonhos citados já haviam sido sonhados para eles. Mas quem estaria na direção ou na interpelação destes sonhos? Os pais, a TV, a publicidade? Enfim, são as mais diversas mídias que desfilam nesta esteira.

Um exemplo sobre a mídia televisiva estaria presente na escrita de Carla, por exemplo, quando ela argumenta sobre a representação do jovem na mídiãna novela *Malhação*, na seguinte frase:

Eu acho que tipo a “Malhação” mostra bem o que o adolescente vive, várias situações que ele passa até com o negócio de namorado, bem direitinho, eu acho que eles mostram bastante os pais separados, o que o adolescente sofre com isso.

Carla vê nas situações apresentadas pela novela referências, ou seja, situações pelas quais passam os adolescentes referendando o *mundo real* de Carla. Os fatos do mundo, os problemas em geral aparecem na tela e são narrados não mais por ela, Carla — mas são os múltiplos mundos apresentados pela mídia, mundos possíveis ou impossíveis que certamente povoam e povoarão os pensamentos e as escolhas de Carla. Neste momento, o mundo passa a ser descrito por sensações através das imagens, das falas, não obedecendo a somente uma fórmula lógica que subjetivará da mesma forma o público adolescente, ou seja, diante das falas, conceitos, identidades expostas ali na tela, apesar de estarmos comparando programas, novelas ou filmes com o que acontece no mundo “real” do adolescente, certamente teremos visões diferentes deles sobre aquilo que está sendo apresentado. Assim como Carla acredita que a novela *Malhação* mostra “direitinho” o mundo do adolescente, Fátima, outra jovem entrevistada, ao referir-se a como os adolescentes estão representados na mídia, acredita que estes [ela inclui também os personagens das novelas]

(...) não têm nada a ver com o adolescente de hoje. Por exemplo, ultimamente na ‘Malhação’ estava dando adolescentes grávidas e todo mundo achando maravilhoso, tem gente casando com 16 anos sabe? Eu acho que não tem muito a ver, porque é uma realidade diferente que eles vivem dentro das novelas. Se tu for resolver fazer tudo que um personagem de uma novela faz, tu toma muito mais, tu tem muito mais problema, as coisas são muito fáceis de serem resolvida.

De certa forma, somos convidados incessantemente a nos reconhecemos e nos projetarmos nas diferentes imagens oriundas da mídia e da publicidade, que podem tornar reais todos os nossos sonhos. Sonhos e posicionamentos que, no depoimento de Fátima, podemos traduzir como soluções que não obedecem a um só caminho que possam ser entendidos como ‘os mais corretos’. Mas o que a mídia às vezes apresenta como fácil pode não se aplicar à vida cotidiana fora da tela.

Somos livremente sonhados pelas capas de revistas, pelos cartazes, pela publicidade, pela moda: cada um de nós encontra um fio que promete conduzir a algo profundamente pessoal, nessa trama tecida com desejos absolutamente comuns (SARLO, 2000, p. 25).

Diante desta sedução de imagens que a mídia propõe e na falta de determinada identificação, alguns jovens tentam buscar, nesta fonte, a identidade que lhes falta. É o caso de Roberto, que traz para a discussão o programa do apresentador Marcos Mion, o qual, segundo ele, apesar de ser um programa com muita “avacalhação” apresenta sempre alguns assuntos que levantam muita polêmica e que falam do adolescente. Roberto escreve um pouco mais mostrando onde poderia haver, neste tipo de programa, assuntos com os quais os adolescentes se identificavam ou nos quais eram retratados. Ele afirma que:

Ele chega, (está se referindo ao apresentador) fala sobre o que vai acontecer, daí começa. Ele traz tipo (...) uma psicóloga, junto com alguém que já passou por isso ou aquilo. Na parte da avacalhação, ele pega uma cena de um filme, de um clipe e diz ... bah, olha aqui! Daí isso é mais pra diversão.

Assim como no programa do Marcos Mion é apontada a presença de um especialista, no caso a psicóloga, a mídia se assegura, nas suas demais manifestações e diferentes formatos, a presença desse especialista que vai falar sobre determinados assuntos.

Importante lembrar que quase sempre, ao lado deste especialista, estará também um ator ou uma atriz para dar o seu depoimento e sua opinião - e que, indiretamente, se reveste de especialista também. Mais uma vez, os discursos transitam livremente e, como nos escreve Fischer,

[...] há discursos que não podem ser assinados por todos igualmente: o depoimento da atriz e modelo de sucesso, sobre sua gravidez precoce, reveste-se de uma permissividade que é negada à menina de subúrbio – cuja voz é captada pela reportagem especial do grande diário -, e a quem se dirige o discurso do demógrafo, da socióloga e da psicóloga, atentos ao controle da sexualidade e da reprodução humana nas camadas populares (FISCHER, 1996, p.111).

Além do discurso na mídia, a sociedade indeterminadamente nos insere, parafraseando Sarlo, em uma *colcha de retalhos* — uma colagem de peças, “um conjunto nunca terminado de todo, no qual se pode reconhecer o ano em que cada componente foi forjado, sua procedência, o original que procura imitar” (SARLO, 2000, p. 25). E essa imitação certamente não se configura somente na questão identitária, mas num âmbito maior, no qual se inclui a moda, as ações, as diferentes posturas diante da vida, a escolha da futura profissão do adolescente — como ele deverá desempenhá-la, com a certeza ou a garantia [de preferência num curto prazo de tempo] de obter bons resultados, tanto profissionais como financeiros. Tudo isso faz com que o sonho de Carla hoje seja assim expressado:

Eu quero me aprimorar o máximo dentro daquilo que eu for fazer e ter uma boa formação profissional primeiro, antes de construir uma família. Eu gosto de ser independente, eu quero tudo meu, meu carro, minha casa. E aí, depois eu vou pensar em casar, ter filhos, tudo bem ao seu tempo.



Com quinze anos, ela nos enfatiza [seguindo a ordem das suas colocações] exatamente a construção de um cronograma de vida que a sociedade espera dela — ter tudo, tudo principalmente no que se refere ao plano material, para que este possa lhe proporcionar felicidade, tudo que a distancie cada vez mais do mundo da desilusão, povoado com o desemprego, a falta de moradia, não ter o carro do ano, de não se casar, não ser esposa, mãe, etc.

Então, vem a pergunta: onde se localiza o espaço destinado à poesia nestes sonhos? Quando penso em poesia, vejo-a num sentido mais amplo, no qual a função poética assumiria um papel importante de catalisadora de efeitos transformadores, como a inventividade na arte. “Uma estranheza, uma alteridade que a arte provoque em relação a uma forma padrão, ou a uma repetição não criadora na vida” (CAIAFA, 2000, p. 67). A interferência que a arte provoca deveria estar no mesmo fluxo que nos conduz o olhar que passeia sobre a colcha de retalhos sobre a qual a autora Sarlo se referia anteriormente.

Essa colcha hoje, de certa forma, se mostra um pouco rota ou, talvez, esteja sendo construída com tecidos menos encorpados ou transparentes, em que os retalhos dos sonhos mais poéticos perdem sua coloração no meio dos tantos outros retalhos mais vivos que participam da forma[ação] destes jovens, numa sociedade fortemente voltada para o consumo. Falta a estes retalhos que compõem a colcha de cada um destes adolescentes [e por que também não incluir a nós, os adultos?] um contato maior, ou melhor, a presença de um ou mais elementos de ligação que os aproximem, tornando-os não mais estanques em suas formas singulares, mas que a linha que os tece seja um *link* que proporcione a visão do todo da colcha, não mais a evidência marcada dos seus pequenos retalhos.

Os sonhos narrados por alguns dos adolescentes entrevistados parecem ser tão concretos que quase não podem ser mais vistos como sonhos — passam a ser metas, cumprimento de deveres, a aquisição dos bens materiais os rege. Estaria faltando um toque de surrealismo nestes sonhos, uma revisão das promessas que foram “organizadas” para esta geração? Não lhes permitem mais arriscar, não numa carreira profissional, segundo estes depoimentos. Os desejos, as escolhas já foram feitas. Por eles? Medo e insegurança assolam as escolhas, os sonhos, as profissões, os lazeres, o sexo, os amores;

tanto do adolescente como do pai ou da mãe que os orientam. Os presentes questionamentos podem estar nas palavras de Fátima, quando ela nos aponta que

*Hoje em dia as pessoas tão dando muito valor ao dinheiro, a como a pessoa se veste, ao estereótipo desta pessoa e a gente aprende desde pequeno a começar a dar valor a isto, então, na profissão que a gente procura, a gente procura uma profissão que dê dinheiro, pra poder o quê? Pra poder ter bens, pra poder ter roupas que chamem a atenção das outras pessoas, que despertem a inveja das outras pessoas, que isto nos traz um pouco de grandeza e eu não acredito muito nisto (...)  
A minha mãe diz assim: - Eu gostaria muito que tu fosse atriz, mas que tu fosse parar na Rede Globo. Iria contra todo o tipo de idéia que eu tenho.*

O sonho da mãe para a filha é que ela chegue no topo, na maior emissora de televisão do país; distanciado do sonho da menina, que tem como meta o teatro. As linguagens artísticas certamente são diferentes e, por serem diferentes, também já estão demarcados os seus futuros profissionais, através de exemplos vivos. Talvez o que assusta esta mãe seriam as probabilidades relacionadas ao sucesso de uma carreira. E mais, se a carreira escolhida é esta, então que seja exercida no local que ela entende como “o melhor” para a sua filha. Segundo Agnes Heller,

A orientação para o futuro termina por transformar-se em moda. Da mesma maneira como vão se estereotipando os sistemas funcionais da sociedade, do mesmo modo como os tipos de comportamento tendem a converter-se em ‘papéis’, assim também a orientação para o futuro transforma-se na necessidade de não ficar atrasado com relação à moda. Quem quer então desempenhar adequadamente seu papel não pode se permitir o menor atraso com relação à moda; tem de segui-la passo a passo, tem de submeter-se a seu arbítrio, tanto no sistema consuetudinário geral quanto no

vestuário ou nas esferas estéticas da vida [decoreção da habitação, sensibilidade artística, etc.] (HELLER, 1998, p. 90).

Então, para esta mãe, para a sua filha estar *na moda* não lhe servirão as cenas no palco de um teatro em Porto Alegre, mas sim o espetáculo de certamente ver sua filha em milhões de telas espalhadas pelo país através de uma grande emissora. Mais adiante, em seu depoimento, Fátima questiona ainda a corrida em busca dos bens materiais, referindo-se àquelas pessoas que não descansam, não relaxam, que gastam suas energias em coisas que

Elas não vão nem conseguir usufruir, porque se elas não param em casa, elas não usufruem aquela televisão, aquela casa que têm, então, na verdade, elas não conseguem nem usufruir o que elas têm, elas têm mais mesmo é pra mostrar pros outros o que elas têm.

O depoimento de Fátima me faz refletir sobre até que ponto nós conseguimos nos distanciar deste labirinto de objet[iv]os. Quem se perde nesta corrida labiríntica pode ser visto como alguém que fugiu ou não teve a capacidade de alcançar determinadas conquistas do mercado.

E mais, refletem-se, nos depoimentos de Fátima, as marcas da vida social — mesmo que ela ainda não tenha vivido determinadas experiências que relata com muita indignação em sua escrita. Neste momento, Fátima se inclui entre os habitantes do mundo adulto, examinando o pornográfico mundo do consumo como nos convida a pensar Baudrillard:

O que se mundializa é, em primeiro lugar, o mercado, a promiscuidade das trocas e dos produtos, o fluxo perpétuo do dinheiro. Culturalmente, é a promiscuidade de todas as trocas e de todos os produtos, o fluxo perpétuo do dinheiro. Culturalmente, é a

promiscuidade de todos os signos e de todos os valores, isto é, a pornografia (BAUDRILLARD, 1999, p. 129).

Na citação do autor, o surgimento da palavra pornografia ainda pode nos dizer mais; segundo ele, se existe uma medida, a pornografia seria o excesso. Interessante ressaltar, na leitura madura que a adolescente Fátima faz sobre a posição que ocupam os bens materiais na nossa sociedade para determinadas pessoas, a sua percepção do mundo como uma engrenagem na qual certas pessoas estão inseridas num quase *sem se darem conta*, a respeito do significado que têm estas conquistas materiais. Mas soma-se a todo este quadro outro pensamento de Baudrillard sobre a relação que vem tendo o homem e os seus objetos,

[...] essa espécie de epopéia do objeto técnico, assinala as mudanças de estruturas sociais ligadas a essa evolução técnica, mas pouco diz sobre a questão de saber como os objetos são vividos, a que necessidades, além das funcionais, atendem, que estruturas mentais misturam-se às estruturas funcionais e as contradizem, sobre que sistema cultural, infra ou transcultural, é fundada a sua cotidianidade vivida (BAUDRILLARD, 1997a, p. 10).

A dimensão destas transformações dos valores materiais e a sua importância podem, segundo Baudrillard, definir que todo valor adquirido tende a se transformar em valor hereditário ou em graça recebida. Assim como o sangue, o nascimento e os títulos perderam valor ideológico, “são os signos materiais que vão ter que significar a transcendência: móveis, objetos, joias, obras de arte de todos os tempos e de todos os lugares” (BAUDRILLARD, 1997a, p. 92). O que o autor quer nos chamar atenção é para as variantes formas de circulação do valor e os meios pelos quais esses adentram a subjetividade. Deposita-se nos objetos certa função de assegurar a continuidade da vida. Além disso, também os sentimentos de satisfação e de decepção das pessoas brigam diante da aquisição de determinados objetos, quando conseguem tê-los ou não. O problema passa a ser o *nãoter tempo* para usufruir os objetos no instante exato do seu surgimento, tanto no comércio (surgem tão rápido quanto desaparecem e são logo

substituídos) como na sua aquisição. O acesso aos bens se projeta nas imagens de felicidade que o mercado promete. Para Debord:

A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo (DEBORD, 1997, p. 24).

A literatura nos ajuda a traduzir, nas palavras de Baudrillard e Debord, aquilo que poderia estar invisível na escrita da adolescente Fátima, quando ela menciona, por exemplo, o fato de as pessoas adquirirem determinados objetos sem poderem usufruir dos mesmos.

Algumas das palavras que construíram este texto do começo até o presente momento foram vestibular, insegurança, fase, futuro, cultura, necessidade, felicidade, profissão, sonho, jovem, mídia, compra, entre outras. Afinal, o que tem a ver tudo isso com adolescência, identidade, estética, consumo? Na minha visão, tudo, porque são palavras que remetem aos domínios humanos de uma determinada ordem social, na qual existem, para a adolescência, algumas “verdades” que acabam subjetivando fortemente as escolhas dos próprios adolescentes. Acredito que o desvelamento do cotidiano, nas suas mais diversas formas, possa me fazer conhecer mais o público adolescente com o qual trabalho, como também o espaço e as condições que “desenham” o seu mundo.

Feitas estas relações, estabelece-se uma interdependência entre as culturas do próprio educador, do educando, do seu meio e da sociedade global, por assim dizer. Assim, penso, qual seria o papel da arte nestes valores do lazer aos quais se refere o autor acima e, principalmente, na criação de si mesmo? Em seu capítulo “*O complô da arte*”, Baudrillard (1997b, p.106) diz a seguinte frase: “Se na pornografia ambiente se perdeu a ilusão do desejo, na arte contemporânea perdeu-se o desejo da ilusão”. Ele compara o pornô com a arte, referindo-se ao primeiro que libera todos os desejos através de imagens que “apagam todo o seu segredo e toda sua ambiguidade” (BAUDRILLARD,

1997b, p.106). A arte, segundo ele, perde o desejo de ilusão, no sentido de “elevar qualquer coisa à banalidade estética, e que portanto, tornou-se transestética” (BAUDRILLARD, 1997b, p.106). Ele usa este termo fazendo uma analogia com a mesma palavra empregada em relação ao pornô, ao transexual, que expõe uma hiper-realidade da imagem. Estaria, nas palavras do autor, uma das possíveis explicações que responderiam a questão sobre as novas relações que o adolescente possa estar tendo com a arte em geral? Digo arte em geral, incluindo as linguagens da música, teatro, filmes, vídeos, *videoclips*. Estariam estas linguagens também sendo vistas como uma banalidade estética?

Uma das formas de proximidade [muito grande] do adolescente com a arte está presente na linguagem dos *videoclips*. Não se trata aqui de questionar a validade, ou melhor, de se pensar em classificações [para melhor ou para pior], dentro de uma hierarquia da formação estética, e sim entender melhor a relação que vem sendo construída entre espectador [no caso, o adolescente] e as artes visuais [vídeos, filmes, obras de arte]. A minha discussão se pauta em questionar sobre onde se encontra o desejo de ilusão [parafrazeando Baudrillard] nas imagens “artísticas”? O *videoclip*, por exemplo, certamente é muito visto pelos adolescentes, mas trazê-lo para o debate nem sempre poderá ser interessante para o adolescente. Então, parece-me que neste momento o debate se dá sobre uma falta de questionamento do jovem adolescente acerca das mais diferentes imagens e textos que eles veem e ouvem, respectivamente, no seu dia a dia: estejam estes [imagens e textos] presentes em revistas, nos desenhos, nos filmes, nos *videoclips*, enfim, uma verdadeira polifonia textual e imagética lhes é oferecida diariamente. A experiência me diz que eles seguramente gostam de assistir aos *videoclips*, mas não falam muito sobre os mesmos. Dizer que nas respostas vagas (Ah! Porque é legal! Porque os caras são muito loucos...) está presente uma quase não-ação crítica, ou apenas que se trata de falta de curiosidade, parece pouco diante de um quadro como este. Este quadro de quase não-ação crítica provavelmente seja oriundo da falta de exercícios que propiciem a construção de um pensamento com bases mais críticas acerca daquilo que estes adolescentes estão vendo, ouvindo. Talvez o que falte a eles é fazer com que estas práticas se tornem exercícios mais habituais, que a educação estética através da arte faça reverberar infinitas potencialidades no campo da criação. Por exemplo, sobre os *videoclips*, muitas músicas ouvidas por nossos adolescentes jovens são em inglês. Por que não pensarmos em um projeto interdisciplinar

envolvendo, por exemplo, a aquisição de uma segunda língua e o uso de imagens. Nas escolas, promover essa parceria em um projeto envolvendo as disciplinas de Artes e Português. Nesse tipo de material vemos a efervescência dos hibridismos culturais em bandas alemãs, francesas, japonesas. Enfim, textos (letras das músicas) e imagens (cidades, identidade de jovens, diferentes épocas, modos de vestir...) nos fornecem um campo de análise a explorar. Além de trazer para discussão as pedagogias culturais que promove esse artefato (o *videoclip*), o material de análise é muito próximo dos interesses dos alunos. Pensando com Néstor Canclini (2000) sobre trabalhar com materiais não enquadráveis nos programas com que as ciências sociais classificam o real. Pergunto-me também como o autor, se:

[..] a linguagem do *videoclip* é pertinente para examinar as culturas híbridas, se sua fecundidade para desfazer as ordens habituais e deixar que emerjam as rupturas e justaposições não deveria culminar - em um discurso interessado no saber – em outro tipo de organização de dados (2000, p.284).

Acredito que esse “outro tipo de organização de dados” do qual trata o autor pode ser pensado hoje quando nossos jovens e adolescentes nos mostram, diariamente na *Internet*, os seus diferentes códigos de escrita, ou também nas imagens que produzem, atravessadas pelo *boom* de outras imagens. Enfim, estas potencialidades não necessitam responder diretamente a um tipo de educação hermética, e sim a cruzamentos que possam dar maior visibilidade aos hibridismos culturais. Quando apresentamos projetos interdisciplinares aos nossos alunos, sejam eles aplicados no ensino fundamental ou médio, mostramos, além de um dinamismo para as aulas, as diferentes possibilidades de expressão e criação em diversos campos de linguagens. Um exemplo da potência que existe no cruzamento de diferentes linguagens é o que aparece com clareza na escrita de Fátima quando ela se refere às suas aulas de Artes na escola. Ela argumenta:

A bagagem que eu tenho hoje em dia pro teatro são coisas que foram construídas nas minhas aulas de desenho, que me trazem na verdade, (...) é tu olhar e ter ideias em cima daquilo. Tu procurar maneiras de fazer, eu não sabia desenhar mas eu tinha que entregar o trabalho, então de alguma maneira eu ia fazer. Isso hoje em dia estimula pra mim, até propriamente dentro do teatro, se eu pego um texto e eu não sei como representar, eu vou ter que procurar alguma maneira de representar. Isso expandiu um pouco as minhas ideias, de não desistir facilmente das coisas. O que isto conseguiu me estimular, foi aprender que existem maneiras e maneiras de se fazer a mesma coisa, e se eu não conseguir por um caminho eu vou conseguir pelo outro.

As palavras finais do depoimento de Fátima posicionam o ensino que ela teve nas suas aulas de Arte para além da esfera da disciplina. Modos de pensar, realizar, produzir foram ali redimensionados para uma discussão mais ampla, relacionada com a conformação da vida do adolescente, fortalecendo os laços entre os discursos trabalhados nas práticas do ensino de arte e os discursos práticos da vida.

### **Referências bibliográficas**

BAUDRILLARD, J. *O Sistema dos Objetos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997a.

\_\_\_\_\_. *A Arte da Desaparição*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997b.

\_\_\_\_\_. *Tela Total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

CAIAFA, J. *Nosso Século XXI: notas sobre arte, técnica e poderes*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2000.

DEBORD, G. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

FISCHER, R. M. B. *Adolescência em Discurso: mídia e produção de subjetividade*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.

HELLER, A. *A Condição Política Pós-moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.



SARLO, B. *Cenas da Vida Pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.



ISBN 978-85-7590-179-3



9 788575 901793

