

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
LICENCIATURA EM LÍNGUA FRANCESA E LITERATURA DE LÍNGUA FRANCESA

Ana Paula de Paula Couto

**TEATRO E ENSINO DE FRANCÊS:  
PERSPECTIVAS DE TRABALHO A PARTIR DE UM ESTUDO DE MOLIÈRE**

Porto Alegre

2016

Ana Paula de Paula Couto

**TEATRO E ENSINO DE FRANCÊS:  
PERSPECTIVAS DE TRABALHO A PARTIR DE UM ESTUDO DE MOLIÈRE**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Orientador: Professora Doutora Beatriz Cerisara Gil

Porto Alegre

2016

## CIP - Catalogação na Publicação

Couto, Ana Paula de Paula  
TEATRO E ENSINO DE FRANCÊS: PERSPECTIVAS DE  
TRABALHO A PARTIR DE UM ESTUDO DE MOLIÈRE / Ana  
Paula de Paula Couto. -- 2016.  
48 f.

Orientador: BEATRIZ CERISARA GIL.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Francesa e  
Literatura de Língua Francesa, Porto Alegre, BR-RS,  
2016.

1. Teatro e ensino de língua-estrangeira. 2.  
Alguns conceitos da arte dramática. 3. As  
peculiaridades do texto de Molière. 4. Atelier de  
Théâtre: relatos de uma experiência. 5. Ensino de  
língua pela literatura. I. CERISARA GIL, BEATRIZ ,  
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## RESUMO

Este trabalho se insere no âmbito do ensino de línguas pela literatura e visa apresentar argumentos e reflexões que atestem as vantagens pedagógicas do uso de textos teatrais para o aprendizado do francês. Para isso, apresentamos, primeiramente, alguns conceitos básicos da arte dramática e da didática de línguas, seguidos de relatos de experiências que já estão sendo realizadas no exterior, na intersecção dessas duas áreas. Na segunda parte, expomos um estudo das peculiaridades do texto de Molière e de suas vantagens para o trabalho inicial com alunos. E, por fim, descrevemos o contexto e atividades que realizamos no projeto *Atelier de Théâtre*, no Instituto de Letras da UFRGS. Procuramos mostrar, assim, as relações existentes entre as perspectivas teóricas apresentadas e as práticas desenvolvidas, e ainda levantar possibilidades para a criação de novos projetos, dentro e fora do contexto universitário.

## RÉSUMÉ

Cette étude porte sur les avantages de l'utilisation de textes dramatiques dans l'apprentissage du français langue étrangère. Nous présentons, d'abord, quelques notions élémentaires de la théorie de l'art dramatique et de la didactique de langues étrangères, suivies de la description de certaines expériences pédagogiques récentes, liant le Théâtre et le Français Langue Étrangère, FLE. Ensuite, nous analysons les particularités formelles du texte de Molière, à fin de mettre en lumière les éléments qui peuvent favoriser le déclenchement du travail avec les apprenants. Nous explicitons, enfin, la structure des cours et les activités qui ont été proposées dans le projet *Atelier de Théâtre*, mené au sein de L'Instituto de Letras de l'UFRGS. Nous avons constaté plusieurs relations entre les perspectives théoriques abordées et les résultats pratiques obtenus, ce que nous a fait envisager de nouvelles possibilités de travail dans le contexte universitaire et ailleurs.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	6
<b>2 JUSTIFICATIVA</b>	7
<b>3 TEATRO E ENSINO DE LÍNGUAS</b>	9
3.1 ALGUNS CONCEITOS DE ARTE DRAMÁTICA	9
3.2 CONTEXTO TEÓRICO DA DIDÁTICA DE LÍNGUAS	12
3.3 ALGUNS EXEMPLOS DE EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS	14
3.4 VANTAGENS E DESVANTAGENS PEDAGÓGICAS	16
<b>4 POR QUE COMEÇAR A PARTIR DE MOLIÈRE?</b>	18
4.1 AS PECULIARIDADES DO TEXTO DE MOLIÈRE	19
4.2 MOLIÈRE E SEU SÉCULO	23
4.3 O CLASSICISMO E A INSTITUIÇÃO DAS REGRAS	26
4.4 COMO LER A POESIA MÉTRICA EM VOZ ALTA?	28
<b>5 ATELIER DE THÉÂTRE: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA</b>	31
5.1 CONTEXTO DE TRABALHO	31
5.2 DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES	32
5.3 ALGUNS RESULTADOS	35
<b>6 CONCLUSÃO: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS</b>	37
<b>REFERÊNCIAS</b>	39
<b>APÊNDICE</b>	42

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no contexto de ensino de línguas pela literatura, mais especificamente pelo texto dramático. Conforme explícito na justificativa, a autora partiu de sua experiência pessoal de aprendizado de francês pelo teatro, para buscar na teoria a explicação e comprovação dos benefícios desse método de aprendizagem. A escolha pela dramaturgia clássica também não é acidental, já que esta, a nosso ver, se presta de modo especial ao ensino por sua riqueza cultural e humana.

O trabalho se divide em três grandes capítulos. No primeiro, situamos a questão do aprendizado através do teatro em relação às contribuições teóricas mais recentes da didática de língua estrangeira. Além disso, apresentamos alguns exemplos de iniciativas que estão sendo realizadas no exterior, nos diferentes ambientes de aprendizagem: curso de línguas, universidade e escola regular. E, ao final, fazemos o levantamento de algumas vantagens e desafios pedagógicos, com base nos relatos dessas experiências e em outros subsídios teóricos.

Pensando em instrumentalizar os leitores que tenham desejo de desenvolver algum projeto prático, o segundo capítulo apresenta noções elementares da arte dramática e um estudo específico sobre Molière. São detalhadas as peculiaridades estilísticas de seu texto que evidenciam a razão pela qual o consideramos adequado para o início de um trabalho. Por se tratar de um autor clássico, inserido num período cultural muito influente na história do teatro, consideramos essencial mencionar alguns tópicos do contexto histórico do século XVII, destacando sua influência na obra de Molière.

Fazemos então, no terceiro capítulo, o relato do projeto *Atelier de Théâtre*, que promovemos por três semestres consecutivos no Instituto de Letras da UFRGS. Descrevemos o cenário da universidade, o público de alunos, as cenas que foram escolhidas, e algumas das atividades desenvolvidas. Embora longe de ser uma experiência modelar, desejamos atestar, com essa breve exposição, a aplicação de algumas das ideias desenvolvidas neste trabalho, e incentivar a reflexão acerca de possibilidades para iniciativas futuras.

Por fim, apontamos nossas considerações finais, procurando relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos e as experiências práticas apresentadas. Tendo isso em vista, levantamos também algumas perspectivas de ampliação de projetos, pensando especialmente no contexto acadêmico da UFRGS.

## 2 JUSTIFICATIVA

As reflexões apresentadas neste trabalho tiveram início a partir da própria experiência da autora, que adentrou nos estudos de francês após ter ouvido uma leitura dramática de uma peça de Molière. Naquela ocasião, ela foi fortemente impressionada pela musicalidade da língua francesa, e, mesmo sem entender plenamente o sentido das palavras, conseguia perceber que se tratava de um texto diferente de todos os que ela já tinha ouvido. A professora com quem trabalhou é uma diretora de teatro, e assim, a estrutura das aulas teve, como elemento fundamental, a leitura em voz alta de textos clássicos. Com o passar dos anos, e ao direcionar os estudos para a análise do texto propriamente dito, foi percebendo que aquela primeira impressão, obtida enquanto aluna, encontrava de fato todo seu embasamento na estrutura textual do dramaturgo francês e, mais ainda, na própria formatação da língua francesa.

Isso que descrevemos aqui como uma experiência pessoal serve para ilustrar aquilo que consideramos um dos benefícios fundamentais da experiência do teatro no aprendizado de uma língua: ter a experiência de escutar como um texto soa, e como ele ganha vida ao ser lido. Vincent (2006, p.7), em seu pequeno guia prático, argumenta que a leitura em voz alta é o único meio para se compreender um texto em toda a sua riqueza. Segundo ele, mais do que um simples exercício, ela deve, antes de tudo, possibilitar que se reencontre o prazer do texto e fazê-lo ganhar vida. A nosso ver, essa prática contribui para lutar contra o distanciamento criado ao longo dos séculos, que entende o objeto literário como uma obra morta, ou excessivamente elevada para as pessoas comuns.

É importante lembrar que, até o século XVIII, a leitura oral era uma prática social importante. Na Grécia Antiga, a educação das crianças passava pela memorização e declamação da *Odisseia* e da *Ilíada*, por conterem os elementos essenciais da cultura e da formação do homem grego, condensadas através da linguagem poética. Assim como na biografia de grandes homens da história, encontramos em *O banquete*, de Xenofonte, uma referência explícita que evidencia isso: “Meu pai, desejando que eu me tornasse um homem completo, forçou-me a aprender Homero; e assim, até hoje, sou capaz de recitar de cor a *Ilíada* e a *Odisseia*” (XENOFONTE apud MARROU, 1966.p.27).

Marrou (1966, p.27) esclarece, no entanto, que o motivo de Homero ter permanecido o educador da Grécia, durante tanto tempo, não reside apenas no fato de seus poemas serem uma obra-prima literária no sentido estético. Foi, sobretudo, porque

seu conteúdo fazia dela um *manual ético*, um *tratado do ideal*, manifestado pelo exemplo dos heróis.

O afastamento progressivo do ensino de língua e de literatura na escola, sobretudo a partir do século XVIII, contribuiu para relação de distância que a maioria das pessoas tem hoje dos textos literários. O aprendizado das Letras, que desde a Grécia vinha sendo trazido como base fundamental da formação de todo ser humano, foi sendo, especialmente após a revolução industrial, reduzido a um trabalho de análise estrutural de textos e categorização de períodos na história literária. Viala (2005, p. 61), propõe uma imagem interessante deste fenômeno:

« Si les textes sont toujours considérés comme porteurs d'idées et de valeurs, la pratique s'oriente davantage vers la glose de ces textes que vers le réinvestissement dans les discours oraux et écrits de ces idées et de ces modèles. Pour reprendre la distinction proposée par Michel Charles sous le titre significatif de *L'arbre et la source*, on passe alors d'une pratique qui vise à faire fructifier les lectures - donc qui est celle de « l'arbre », qui se ramifie et fructifie - à une pratique qui privilégie le commentaire, la glose, l'exploration des « sources » de notre culture ; de l'action à l'admiration. »<sup>1</sup>  
(VIALA, 2005, p. 61)

Percebemos que no contexto universitário, a situação não é diferente. Mesmo entre os estudantes de Letras, raras são as oportunidades em que os alunos podem de fato experimentar um texto literário enquanto portadores de ideias e valores que podem ser reinvestidos e frutificados em suas vidas. A própria organização dos cursos é, em geral, fortemente segmentada e poucos têm a consciência da complementariedade das disciplinas que estudam. Afinal, acreditamos que a disciplina intitulada literatura é o estudo da língua aplicada e trabalhada em sua forma, e é também o estudo da cultura de um povo, de uma época, de uma civilização, e, no caso da língua francesa, da civilização ocidental da qual nós também fazemos parte.

De modo particular, para o contexto do curso de Letras da UFRGS, acreditamos que a perspectiva de aprendizado da língua através do teatro pode ser extremamente enriquecedora. Os alunos do Bacharelado em Tradução têm uma grande carga horária dedicada ao conhecimento estrutural da língua, porém poucas oportunidades para a prática oral e o estudo da cultura francesa. Já os graduandos de Licenciatura, têm a

---

<sup>1</sup> “Se os textos permanecem considerados como portadores de ideias e valores, a prática se orienta mais em direção à glosa desses textos do que em direção ao reinvestimento nos discursos orais e escritos dessas ideias e desses modelos. Para retomar a distinção proposta por Michel Charles sobre o título significativo de *A árvore e a fonte*, nós passamos então de uma prática que visa a fazer frutificar as leituras - portanto que é aquela da “árvore”, que se ramifica e frutifica - a uma prática que privilegia o comentário, a glosa, a exploração das “fontes” de nossa cultura; da ação à admiração”. (Viala, 2005, p. 61, tradução nossa).

mesma dificuldade para a fala espontânea, agravada pela perspectiva de terem que se expressar em público na língua alvo. E, no percurso de ambos os cursos, nem sempre fica evidente a maneira de aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas de literatura francesa para sanar as dúvidas no estudo da língua.

Tendo isso em vista, o texto dramático nos parece apresentar grandes benefícios por proporcionar o conhecimento aplicado de língua, cultura e literatura, que são normalmente apresentados isoladamente. Afinal, ao lermos uma cena de Molière, Racine, ou de Beaumarchais, estamos lidando, evidentemente, com um texto - e com todos os elementos linguísticos a serem aí trabalhados - mas, precisamos compreender quem são essas personagens que estão falando, em que contextos estão inseridas, o porquê de um tema ser relevante para determinada sociedade; e nos deparamos também com a forma com que as coisas são ditas, a maneira como o texto é enunciado e qual a razão de ser assim. Analisemos mais profundamente essa abordagem educativa do teatro para o ensino do francês.

### **3 TEATRO E ENSINO DE LÍNGUAS**

Para poder propor um trabalho de aprendizado do francês através do teatro, é necessário levar em consideração o que já foi pensado e realizado nesse sentido. Primeiramente, sabemos que o vínculo entre teatro e educação está presente desde sua origem, no teatro grego. Como o relembram Martino e Sabato (2014, p. 83), o teatro era então considerado como um instrumento pedagógico e, aqueles que o praticavam, como professores.

#### **3.1 Alguns conceitos da arte dramática**

Não podemos esquecer que o teatro é, desde suas origens, arte do espetáculo. Em grego, o termo grego *théâtron* designa um lugar, o lugar onde se dá o espetáculo. Essa peculiaridade de ser uma arte do efêmero, arte da representação, coloca o teatro numa posição à parte no seio da literatura. “Tem uma grande diferença entre pintar na minha imaginação e colocar em ação diante dos meus olhos” é o que diz o personagem Dorval, em *Le Fils Naturel*, de Diderot (DIDEROT apud HUBERT, 1988, p.9), salientando a especificidade do teatro em relação ao romance.

A distinção exata dos gêneros poéticos é dada por Aristóteles (2005, p. 22), em sua *Arte Poética*. Para ele, toda arte é *mimesis*, traduzida em português como imitação. Ao falar da origem da poesia, ele diz que « imitar é natural ao homem desde a infância - e nisso o homem difere dos outros animais, em ser o mais capaz de imitar e de adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação - e todos têm prazer em imitar ». Todavia, ele distingue aquilo que é específico da tragédia, dizendo que esta é “uma representação de uma ação grave, de alguma extensão e completa, em linguagem exornada (cada parte com seu atavio adequado), com atores agindo, não narrando, a qual inspirando pena e temor, opera a catarse própria dessas emoções”. A imitação dos homens em ação parece ser, portanto, aquilo que mais caracteriza o gênero dramático.

Dessa definição, podemos extrair outro conceito muito discutido e teorizado ao longo da história do teatro, a catarse. Conforme descrito acima, a tragédia provocaria um efeito no espectador de medo (ou terror), diante do que é mal, e pena (ou compaixão) do que é bom, purificando assim as suas próprias paixões. Horácio (2005, p.65) também retoma a noção aristotélica de catarse, exaltando os poetas que consigam dizer coisas agradáveis e, ao mesmo tempo proveitosas à vida. Assim, para ele, melhor poeta é aquele que deleita e instrui o leitor.

A compreensão do que significa, de fato, ensinar deleitando, variou ao longo dos séculos. Ainda é comum encontrar pessoas que se opõem a essas definições clássicas de catarse, alegando que se trata de uma visão moralista da arte. No entanto, se analisarmos atentamente os textos dos autores acima referidos, veremos que essa interpretação não se sustenta.

Quando tomamos grandes obras da literatura universal, como *Édipo Rei*, e *Hamlet*, por exemplo, percebemos que elas de fato ensinam, mas não por uma imposição moralista que diga ao leitor como ele deve ou não deve levar a sua vida. O que vemos são personagens que precisam resolver conflitos essencialmente humanos, como o de ser e parecer, a ilusão e a realidade, a liberdade e o destino, por exemplo. E diante desses conflitos, há sempre uma decisão da parte do herói, cujas consequências nós, espectadores, podemos acompanhar. O erro, a desmedida do herói, é o elemento necessário para que haja a identificação e haja a catarse.

É um engano muito comum que vemos até hoje, o de interpretar a utilidade para a vida como sendo uma prerrogativa de que a literatura devesse apresentar apenas elementos da ordem do “politicamente correto”, tais como os livros infantis que querem ensinar as crianças boas maneiras ou atitudes ecológicas. A grande literatura,

considerada grande justamente por ter educado gerações após gerações, ensina por apresentar o drama da vida humana, em toda a complexidade que ela apresenta de fato na realidade, e as diversas soluções possíveis que um ser humano pode ter para encará-lo. Como o diz Shakespeare pela boca de Hamlet “o objeto próprio do teatro, cujo fim foi desde o princípio, e permanece sempre, o de manter, por assim dizer o espelho diante da natureza, de mostrar ao bem sua própria face e ao mal sua fisionomia, ao século mesmo e ao corpo de nosso tempo sua imagem e sua efigie” (SHAKESPEARE apud HUBERT, 1988. p.33).

Esse é para nós um dos grandes sentidos da literatura na sua função de educar. Através dela, uma pessoa pode vir a conhecer possibilidades que ela talvez jamais tivesse cogitado por si própria, durante a duração de sua vida. Através desse conhecimento, acreditamos que ela poderá tomar decisões mais conscientes diante de seus próprios dilemas, e também construir uma escala de valores de sua vida, já que pode passar a reconhecer aqueles problemas mais profundos, comuns a muitos seres humanos, e outros mais particulares ou mais simples de serem resolvidos.

Para concluir, gostaríamos apenas de relembrar alguns elementos importantes da ação dramática. Primeiramente, ela sempre parte de um conflito que moverá a ação, e é por ele que conheceremos as personagens. No caso do teatro grego e do teatro medieval, as personagens são sempre francas e transparentes, de modo que aquilo que ela fala, corresponde ao que ela pensa e ao que ela faz. Conforme Hubert (1988, p.19), a partir do Classicismo, a verdade da personagem não nasce mais somente do que ela diz, mas também de sua relação com as outras, o que exigirá uma maior atenção do espectador também àqueles que estão em cena sem dizer nada.

No que diz respeito à forma, o texto teatral é dividido em atos, sendo que o primeiro, chamado exposição, tem a função de apresentar o conflito da peça, dando ao espectador os elementos essenciais para a sua compreensão, desde o princípio. A maneira como esse conflito será solucionado deverá levar em consideração as exigências de tempo e espaço, portanto, a representação mostrará apenas as ações mais essenciais. O texto possui também indicações deixadas pelo autor da peça, comumente chamadas de *didascalias*, que compreendem tudo aquilo que não é pronunciado pelas personagens, como as informações referentes ao local e à disposição do espaço cênico. E ainda, conforme já comentamos acima, o texto dramático não possui narrador, mas se define, mais do que por uma estrutura de diálogo, pelo jogo estabelecido entre as personagens, conforme confirmaremos na análise do teatro de Molière.

### 3.2 Contexto teórico da didática da língua estrangeira

Já no contexto do aprendizado de línguas, durante muito tempo também se praticaram métodos cujas bases eram os textos literários. Porém, após a década de 1960, com a necessidade crescente do desenvolvimento das habilidades comunicativas, o uso de documentos considerados “autênticos” (como folhetos, artigos de jornal, anúncios publicitários, etc), passou a ser preferido em sala de aula.

Para Martino e Sabato (2014), um dos motivos do afastamento do texto literário das aulas de língua estrangeira, seria o fato de ele ser considerado como “não autêntico”, no sentido de ele não representar o uso da língua cotidiana:

« The quest for authenticity has led to a view of literary language as not authentic because it has been artfully created to reproduce fictional objects. And, yet, literature seems to express an emphasized perception of reality - be it private, collective, or pertaining to a certain temporal/ spatial context. Similarly, literary language exploits the potentialities of language to their utmost. »<sup>2</sup> (MARTINO E SABATO, 2014, p. 83)

No entanto, ao verificarmos a definição do conceito de «autêntico»<sup>3</sup> em didática de língua estrangeira, vemos que ela se refere a todo documento que não tenha sido criado especificamente para fins didáticos. O texto literário encontra-se, portanto, integrado nessa definição.

O que parece ser decisivo, então, é o tipo de tratamento que esse texto recebe em sala de aula. Stern (STERN apud MARTINEZ, 1996, p.99) salienta como o texto literário é adaptável a uma atividade comunicativa: ele coloca em contato um locutor nativo, que tem algo a dizer; ele cria um meio original e estimulante; ele é exemplo de uma língua autêntica que veicula uma mensagem carregada de sentido. E, de nossa parte, acreditamos que é justamente no fato de a literatura apresentar uma linguagem trabalhada artisticamente que reside a riqueza das suas potencialidades de trabalho.

Pensando especificamente no texto dramático, acreditamos que muitos professores teriam interesse em desenvolver trabalhos interessantes, porém, desconhecem as maneiras de fazê-lo. Por isso, consideramos importante apresentar

---

<sup>2</sup> “A busca da autenticidade gerou uma visão do texto literário como não autêntico, porque ele foi habilmente criado para reproduzir objetos ficcionais. E, no entanto, a literatura parece expressar uma percepção aguçada da realidade - seja ela privada, coletiva, ou pertencente a certo contexto espacial/ temporal. Do mesmo modo, a linguagem literária explora as potencialidades da linguagem até seu extremo.” (MARTINO E SABATO, 2014, p. 83, tradução nossa)

<sup>3</sup> Conforme definição de CUQ (2003), a caracterização de “autêntico” é geralmente associada a “documento”, e se aplica a toda mensagem elaborada por francófonos para francófonos, com fins de comunicação real. Ela designa, portanto, tudo o que não é concebido, em sua origem, especificamente para a aula de língua estrangeira. CUQ (2003, p.29, tradução nossa)

algumas referências teóricas que possam fundamentar essas práticas, e também elencar alguns exemplos de possibilidade de trabalho envolvendo teatro e ensino de francês.

As reflexões acerca da didática de língua estrangeira nos últimos cinquenta anos foram, sobretudo, marcadas pela chamada «abordagem comunicativa»<sup>4</sup> e, mais recentemente, pela «abordagem acional». Em ambas as abordagens, podemos salientar o estímulo da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, bem como a promoção de situações de fala que estejam inseridas num contexto específico.

Ora, podemos encontrar diversos pontos em comum entre essas abordagens e o aprendizado da arte dramática. Com relação à abordagem comunicativa Hermeline (2003, p. 27) argumenta:

« Le théâtre « est l'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une oeuvre mise en situation ». C'est par cette notion de « paroles » (et non simplement de texte théâtral) et par cette idée de « mise en situation » qu'il croise la pédagogie du FLE : échanger des paroles en situation et ne pas simplement se contenter d'un savoir passif de la langue est en effet la base d'une pédagogie langagière à objectif communicatif. »<sup>5</sup>(HERMELINE, 2003, p.27)

Já a abordagem “acional” foi explicitada pela primeira vez no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, criado pelo Conselho da Europa em 2011. A perspectiva de tipo acional considera o aprendiz como ator social, e sendo assim, as aulas devem ser pensadas por meio de tarefas, que não são somente linguísticas, e que estão sempre inseridas dentro de um contexto social. O quadro dedica uma sessão específica, ainda que curta, sobre a utilização poética ou estética da língua, na qual o teatro está citado. Conforme esse documento, as literaturas nacional e estrangeira trazem uma grande contribuição ao patrimônio cultural e « os estudos literários têm numerosas finalidades educativas, intelectuais, morais e afetivas, linguísticas e culturais, e não somente estéticas » (Conselho da Europa, 2001, p.47).

Essa breve contextualização nos permite verificar que a exploração do texto dramático encontra respaldo nas propostas atuais para o ensino de línguas. É certo que

---

<sup>4</sup> Segundo definição de CUQ (2003) a designação abordagem comunicativa se aplica aos dispositivos de escolhas metodológicas que visam a desenvolver, no aluno, a competência para se comunicar [em língua estrangeira]. (...) Os métodos e os cursos de tipo comunicativo são, em geral, organizados em torno de objetivos de comunicação a partir de funções comunicativas (atos de fala) e de noções (categorias semântico-gramaticais como o tempo, o espaço, etc.) CUQ (2003, p. 24, tradução nossa).

<sup>5</sup> “O teatro é a arte de produzir emoções pela relação ativa com as palavras colocadas em situação. É por essa noção de “palavras” (não simplesmente de texto teatral) e por essa ideia de “colocado em situação” que ela cruza a pedagogia do FLE (Francês Língua Estrangeira): trocar palavras em situação e não simplesmente se contentar de um saber passivo da língua é, de fato, a base de uma pedagogia de linguagem com objetivo comunicativo.” (HERMELINE, 2003, p.27, tradução nossa).

as atividades de “*jeu de rôle*”<sup>6</sup> - com pequenas encenações de situações de interação em supermercados, lojas, aeroportos, etc.- têm sua função no desenvolvimento de habilidades comunicativas para as atividades da vida prática. Porém, acreditamos que o tipo de trabalho a ser desenvolvido com os alunos pode ser muito mais profundo. Cockett (2000, p. 187) salienta essa diferença argumentando a favor do recurso a sistemas teatrais mais elaborados:

« Paradoxalement, le recours à des systèmes théâtraux plus élaborés, plus stylisés, permet d’explorer les situations humaines de façon plus réaliste et plus en profondeur. La langue peut être explorée dans des contextes humains de manière à dépasser la signification de surface du mot prononcé. [...] L’approche plus éclectique de l’enseignement de l’art dramatique ouvre sur une plus grande variété de méthodes : utilisation de situations absurdes ou inhabituelles, expérimentation avec le rythme, les sons et l’intonation ou encore travail de mise en scène en vue d’une représentation en langue étrangère. Le potentiel de ces techniques a encore besoin d’être développé et exploité dans les cours de langue étrangère. » (COCKETT 2000, p.187)<sup>7</sup>

De fato, há muito a ser explorado ainda na união de teatro e aprendizado de línguas, mas vejamos alguns exemplos do que já está sendo feito.

### 3.3 Alguns exemplos de experiências práticas

O primeiro contexto que podemos pensar é o de escolas de língua. Ao fazermos uma busca sobre teatro e FLE (Francês Língua Estrangeira), encontramos imediatamente o nome de Adrien Payet. Ele é um professor de francês que tem formação também em teatro, e tem realizado inúmeros projetos envolvendo as duas áreas. Em entrevista à revista *Le Français dans le Monde* (2010) ele relata que sua trajetória começou em atividades extraclasse, na Aliança Francesa, com *ateliers de théâtre*. Nessa modalidade, os encontros eram opcionais e serviam como atividade complementar ao trabalho de língua realizado no módulo regular. Posteriormente, ele teve a oportunidade de incluir atividades teatrais dentro da própria sala de aula, abordando os pontos do programa curricular de maneira criativa. Hoje em dia, ele

<sup>6</sup> *Jeu de Rôle* (em inglês, “*role-play*”, em português “encenação”): “ em didática de língua estrangeira, o *jeu de rôle* é um evento de interação comunicativa, a dois ou mais participantes, onde cada um encena um papel, a fim de desenvolver sua competência de comunicação, sob três aspectos: a componente linguística, a componente sociolinguística, e a componente pragmática. O *jeu de rôle* tem a vantagem de desenvolver a aptidão a reagir ao imprevisto, assim como a encorajar a expressão espontânea.” (CUQ, 2003, p.142, tradução nossa)

<sup>7</sup> “Paradoxalmente, o recurso a sistemas teatrais mais elaborados, mais estilizados, permite explorar as situações humanas de maneira mais realista e com maior profundidade. A língua pode ser explorada de maneira a ultrapassar a significação de superfície da palavra pronunciada. [...] A abordagem mais eclética do ensino da arte dramática abrange uma maior variedade de métodos: utilização de situações absurdas ou inabituais, experimentação com o ritmo, os sons e a entonação, ou o trabalho de encenação em vista de uma apresentação em língua estrangeira. O potencial dessas técnicas ainda precisa ser desenvolvido e explorado nos cursos de língua estrangeira.” (COCKETT 2000, p. 187, tradução nossa).

desenvolve projetos de montagem teatral de aprendizes de FLE das diversas faixas etárias (de crianças a adultos), e trabalha com a formação de professores de FLE, mundialmente.

Encontramos também excelentes exemplos de trabalho no contexto universitário e de modo especial, gostaríamos de ressaltar aqui a experiência da universidade *University of East Anglia*, em Norwich, na Inglaterra. Eles oferecem um curso de graduação em francês de quatro anos, que permite a obtenção de diplomas em áreas diferentes, como «Francês e Gestão» e «Francês e Direito». Paralelamente, eles oferecem, há cinco anos, um módulo opcional «Performance: Língua Francesa e teatro», no qual os alunos adquirem técnicas de arte dramática e estudam textos do teatro francês. O interessante é que o objetivo desses alunos é o de aprimorar as competências no desempenho oral em francês diante de um público, adquirindo técnicas de comunicação que consideram indispensáveis à sua inserção profissional.

Segundo artigo de Baines (2006), professor dessa universidade, o trabalho é desenvolvido durante um ano letivo, mesclando elementos de teoria e prática teatral. Os alunos são apresentados a técnicas de base do jogo do ator, improvisação, aplicação prática das leituras teóricas, redação de cenas, adaptações de trechos de romances, construção de um personagem, e preparação de um projeto final. O módulo é dividido em dois níveis, com alunos do segundo ano, e do quarto, sendo ambos ensinados juntos, mas com trabalhos de avaliação adaptados a cada um. Em geral, os módulos reúnem de quinze a vinte estudantes no total.

Baines (2006, p. 12) salienta ainda que a especificidade dessa abordagem reside no fato de ela combinar uma grande variedade de técnicas teatrais. Disso resultam inúmeros benefícios, dentre os quais ele destaca o apelo que elas fazem à sensibilidade dos estudantes, tornando-os conscientes da necessidade de se exprimir adequadamente; também o fato de que elas provocam o engajamento de todo o grupo, e não somente dos alunos que estão envolvidos numa cena. Por meio dessas técnicas, os alunos modificam o contexto de “real” e criam circunstâncias de improvisação no uso da língua e no recurso aos gestos, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

Consideramos esse exemplo de aplicação muito revelador no sentido de que ele evidencia, primeiramente, que é possível usar a arte e o texto dramático de forma séria e com objetivos bem definidos. Percebemos também a importância de se ter uma equipe preparada para este trabalho, com conhecimento de língua francesa e também com um certo domínio das técnicas e da teoria do teatro. Além disso, a possibilidade de

direcionar o trabalho para o aprimoramento das habilidades comunicativas de profissionais de outras áreas, como direito e gestão, explicita o quanto o campo de trabalho pode ser ampliado dentro do contexto universitário.

Poderíamos listar ainda uma série de iniciativas de integração de teatro e aulas de língua no contexto da escola primária e secundária regular. Na maioria dos casos, trata-se de aulas de ensino de segunda língua (inglês ou francês), e os tipos de atividades propostas são as mais variadas. Podem ir desde simples técnicas de improvisação e abordagem lúdica da língua, até trabalhos mais elaborados de técnicas de pronúncia e prosódia para leitura em voz alta de cenas clássicas, e ainda montagens de peças de fim de ano.

### **3.4 Vantagens e desafios pedagógicos**

São inúmeros os artigos científicos que atestam as vantagens pedagógicas do uso da arte dramática para o ensino de língua estrangeira. Poucos são, no entanto, os que se dedicam a uma comprovação detalhada de seus benefícios empíricos. Dentre os ganhos mais listados estão o aumento da motivação, por parte dos alunos, e aprimoramento das habilidades linguísticas, especialmente na produção oral.

O elemento da motivação é citado em diversos autores, e Payet (2012, p.75) apresenta um argumento muito adequado para nossa realidade de trabalho com o francês aqui no Brasil.

« Pour les apprenants qui sont dans une situation géographique des pays lointains des pays francophones leur motivation peut naître du plaisir de jouer au théâtre, donc non plus dans une expectative improbable, mais pour le moment présent. »<sup>8</sup>(PAYET, 2012, p. 75).

Efetivamente, quando integrados na preparação de uma cena ou de uma apresentação teatral, os exercícios linguísticos - sejam eles de ordem fonética, léxica ou sintática- adquirem um sentido concreto para os alunos. Não se trata mais de praticar habilidades isoladamente, na espera de um suposto encontro com um estrangeiro; mas sim de desenvolver a própria inteligência e vivenciar os efeitos que a leitura de um belo texto pode exercer sobre si próprio e sobre os outros.

---

<sup>8</sup> Para os aprendizes que estão numa situação geográfica distante dos países francófonos, a motivação deles [dos alunos] pode nascer do prazer de atuar no teatro [em francês], portanto, não mais numa perspectiva futura improvável, mas aqui e agora. (PAYET, 2012, p. 75, tradução nossa).

Para Viala (1997, p.38), a leitura do texto teatral é das mais formadoras, por favorizar muito o trabalho de hermenêutica. Ele compara a situação do leitor de teatro àquela do ator ou do diretor que preparam uma representação, pois, pela atenção exclusiva ao às palavras, às relações, e às situações apresentadas no texto, sem que o narrador lhe oriente, ele pode construir o sentido da peça. De forma especial, a possibilidade de colocar o texto em cena, pode favorecer a compreensão de sentidos que estavam até então obscuros pela leitura silenciosa.

Tratando mais especificamente das habilidades linguísticas, é importante esclarecer que é possível trabalharmos com todas as competências, como o confirma Payet (2012). A compreensão escrita, na descoberta do texto; a compreensão oral, na escuta da fala do parceiro de cena (ou dos outros colegas que estiverem se apresentando); a produção escrita, em atividades de ampliação dos diálogos ou reescrita de cenas; e evidentemente, a produção oral, nos exercícios de dicção, ritmo, tom, e na própria interação em situação. Payet (2010, p.17) ressalta ainda que fica evidente o desbloqueio que os alunos passam a ter na hora de tomar a palavra, e que eles adquirem o prazer de “viver as palavras, mais do que intelectualizá-las”.

De fato, Dufeu (2008, p. 4) argumenta sobre a importância da pronúncia no aprendizado. Ele explica, primeiramente, que o aprimoramento da fala não está exclusivamente ligado à boa articulação, mas que a pronúncia de uma língua se divide em três planos: o ritmo, a melodia, e os sons. Segundo ele, “o ritmo é a base prosódica de uma língua sobre a qual a melodia e os sons vêm se fixar”. Assim, ele atesta que certas dificuldades na articulação dos sons podem ser resolvidas ou amenizadas quando fazemos recurso ao ritmo ou à melodia da língua alvo, e destaca a função da entonação:

“Pour saisir un énoncé il est non seulement important de saisir ce qui est dit, mais aussi et surtout ce qui est exprimé ; l’intonation traduit l’intention du locuteur qui exprime même parfois à travers elle des choses qu’il ne veut pas dire explicitement. Elle joue un rôle essentiel dans le processus de compréhension, car elle contribue à la perception de la signification du message et non seulement au sens de l’énoncé. »<sup>9</sup> (DUFEU, 2008, p.17)

Ele apresenta também vários outros benefícios da correção da pronúncia através do recurso a textos teatrais e poemas, dentre os quais ele lista: o estímulo da memória auditiva; a ampliação das possibilidades de expressão dos alunos, tornando-a mais

---

<sup>9</sup> “Para apreender um enunciado, é importante não somente compreender o que está sendo dito, mas, sobretudo o que está sendo expresso. A entonação traduz a intenção do locutor, que exprime às vezes, por meio dela, coisas que ele não quer dizer explicitamente. Ela tem um papel essencial na compreensão, pois contribui à percepção do significado da mensagem e não somente ao sentido do enunciado.” (DUFEU, 2008, p.17)

precisa e com mais nuances; e a melhora não só na produção, mas na percepção dos sons. A esse respeito, há ainda o argumento do prazer estético, de apreciar a beleza, a poesia da língua e de assim despertar nos alunos “certo prazer oral permitindo-os saborear a estranheza de seus sons”.

Para concluirmos essa seção, vale a pena mencionar alguns dos desafios pedagógicos que esse tipo de abordagem pode acarretar. Primeiramente, Payet (2010, p. 16) salienta que um dos maiores desafios é o de vincular de maneira coerente as noções de gramática e a expressão escrita às atividades teatrais. Flemming (2000, p.4) também lembra as dificuldades de engajamento de alguns grupos, e ressalta a importância de as atividades serem sempre muito bem preparadas e terem seu objetivo explícito aos alunos. Já no contexto universitário, existem as dificuldades de ordem burocrática, especialmente para encontrar alternativas de oferecimento de módulos complementares ao programa regular.

Há ainda o desafio de se desenvolver um projeto final. Segundo Payet (2016, p.16) o mais importante é de « medir bem a amplitude do projeto e de adaptá-lo em função do nível e das expectativas dos alunos ». Ele diz que só levando um projeto até o fim e que podemos dar aos alunos a possibilidade de terem uma experiência única através do teatro e da língua francesa.

De fato, nos aparece essencial essa adequação do projeto ao contexto de ensino. Não se pode querer exigir a mesma profundidade de trabalho de um grupo de alunos de escola regular que de um grupo universitário. Por exemplo, com alunos de escola regular que tem 1h30 de francês por semana: pode-se pensar em desenvolver ferramentas para a leitura em voz alta, e talvez concluir o projeto com uma declamação ou leitura treinada de uma cena ou poema. Na universidade, é possível trabalhar no aprimoramento de habilidades linguísticas específicas, ou aprofundar o estudo sobre o autor, o estilo, os elementos culturais e históricos. Enfim, o importante é que o tipo de atividade desenvolvida esteja em conformidade com os objetivos almejados, e que os alunos percebam o propósito do que está sendo feito.

#### **4 POR QUE COMEÇAR A PARTIR DE MOLIÈRE?**

Conforme argumentamos previamente, a literatura como um todo, e de modo particular, o teatro trazem uma vasta gama de oportunidades para aprendizado de um idioma. A ideia de indicar Molière como alternativa para a abertura dos trabalhos tem

muito a ver com os elementos de ordem formal, linguística e cultural que exporemos aqui.

« Les comédies ne sont faites que pour être jouées, et je ne conseille de lire celles-ci qu'aux personnes qui ont des yeux pour découvrir dans la lecture tout le jeu du théâtre. »<sup>10</sup> (MOLIÈRE, 1956, p.12)

Essa afirmação explicita bem um dos aspectos que nos motivou a escrever este trabalho. Aquilo que o texto de Molière tem de mais peculiar e extraordinário, só pode ser experimentado em toda a sua riqueza, quando colocado em cena, ou ao menos quando lido em voz alta. O que tentaremos explicitar aqui, é que essa característica não é resultado de um acaso, mas está inscrita na construção de seu texto, de forma magistral.

#### 4.1 As peculiaridades do texto de Molière

Em sua *Arte Poética*, Aristóteles embora tenha definido apenas o gênero tragédia, deixou diversas pistas sobre a comédia. Enquanto a primeira é a imitação de seres superiores - seja em termos de posição social (reis, nobres, deuses, etc), seja em termos de virtude moral (bondade, piedade, justiça, etc) - a segunda é a imitação de pessoas inferiores. De fato, em Molière, não veremos um tipo de conflito como de Rodrigo, em *Le Cid*, de Corneille, entre o amor e o dever de buscar a glória, mas antes aqui o drama se dará muito mais no seio das relações familiares e de forma muito particular, no conflito das gerações. Segundo Hubert (1988, p.81), a obra de Molière já é a comédia humana, mas à diferença do que faria Balzac, ele não tenta jamais analisar as causas dos defeitos dos homens: ele ri deles.

Consideramos que essa primeira característica é muito adequada para o trabalho com os alunos por permitir aquela quebra no distanciamento com o texto clássico, do qual falamos acima. De certo modo, as personagens apresentadas são mais passíveis de identificação neste primeiro momento, exatamente por apresentarem características-típicas do ser humano, de forma exagerada e estilizada. Afinal, quem nunca teve a experiência de conhecer um avaro (*L'Avare*), ou alguém totalmente desacreditado da raça humana (*Le Misanthrope*), ou ainda o falso intelectual que desejaria comprar todos os títulos e conhecimentos (*Le Bourgeois Gentilhomme*)?

Mas para entender melhor a comicidade desses textos podemos analisar alguns recursos formais utilizados pelo autor. O esquema mais comum é o do contratempo, que coloca as personagens na impossibilidade da realização de um desejo, seguido por inúmeras peripécias

<sup>10</sup> “As comédias só são feitas para que sejam representadas, e eu só aconselho a lê-las, aquelas pessoas que tem olhos para descobrir na leitura todo o jogo do teatro.” (MOLIÈRE, 1956, p.12, tradução nossa)

que vão fazendo avançar a situação bloqueada no início. Hubert (1988, p.64) afirma que Molière oscila entre duas atitudes: ele usa do efeito cômico para criar piadas e se serve também delas como um efeito revelador, já que ela faz surgir o caráter profundo do personagem. Assim, vemos nesta cena de *L'Avare*, (acte III, 7), a avareza de Harpagon transparecer em uma situação inesperada, diante da mulher amada.

“CLÉANTE.- Avez-vous jamais vu, Madame, un diamant plus vif que celui que vous voyez que mon père a au doigt ?  
 MARIANE.- Il est vrai qu’il brille beaucoup.  
 CLÉANTE. Il l’ôte du doigt de son père, et le donne à Mariane.- Il faut que vous le voyiez de près.  
 MARIANE.- Il est fort beau, sans doute , et jette quantité de feux.  
 CLÉANTE. Il se met au devant de Mariane, qui le veut rendre.- Nenni, Madame , il est en de trop belles mains. C’est un présent que mon père vous fait.  
 HARPAGON.- Moi ?  
 CLÉANTE.- N’est-il pas vrai, mon père, que vous voulez que Madame le garde pour l’amour de vous ?  
 HARPAGON à part à son fils.- Comment ?  
 CLÉANTE.- Belle demande. Il me fait signe de vous le faire accepter.  
 MARIANE.- Je ne veux point...  
 CLÉANTE.- Vous moquez-vous ? Il n’a garde de le reprendre.  
 HARPAGON à part.- J’enrage !<sup>11</sup>” (MOLIÈRE, 1956, p. 383)

Conforme Viala (1997, p.206) Molière explora, assim, todas as formas de cômico: cômico de gestos, cômico de situação, cômico de caráter, cômico verbal, etc. Ele faz recurso das gesticulações e caretas (*Les Fourberies de Scapin*); de situações cômicas (por exemplo, *Dom Juan*, o herói, apertado entre duas mulheres que ele mesmo seduzira); da repetição da mesma ideia expressa por expressões distintas (como o “*sans dot*”<sup>12</sup> em *L'Avare*); e de frequentes comentários com o público, os chamados *apartes*.

Já no âmbito linguístico, que será mais detalhadamente explorado quando falarmos do classicismo, o texto de Molière nos parece muito rico para o trabalho com alunos aprendizes de francês. Isso porque ele emprega diferentes registros de linguagem, adaptados às situações dramáticas e à condição social dos personagens. Assim, Georgette e Alain, os domésticos em

<sup>11</sup> CLEANTE – A senhora já viu, em algum lugar, um diamante mais belo do que este que meu pai usa no dedo, minha senhora?...

MARIANNE – É verdade que ele brilha muito.

CLEANTE( ele tira a joia do dedo do pai e a dá à Marianne) – A senhora precisa vê-lo de perto.

MARIANNE – Ele é belíssimo, sem dúvida, e lança como raios de fogo.

CLEANTE (ele se coloca diante de Marianne e impede-a de restituir o anel) – Não, não madame. Ele é belo demais em suas mãos. É um presente que meu pai lhe oferece.

HARPAGON – Eu?

CLEANTE – Não é verdade, meu pai, que o senhor deseja que ela guarde o diamante, em consideração ao senhor?

HARPAGON (baixo, ao filho) – Como?

CLEANTE - Ótimo pedido. Ele está me fazendo sinal para que a senhora o aceite.

MARIANNE - Eu não quero...

CLEANTE - A senhora está brincando? Ele realmente não o quer de volta.

HARPAGON (à parte) - Que raiva! (MOLIÈRE, 1956,p.383, tradução nossa)

<sup>12</sup> “sem dote” ( MOLIÈRE, 1956, p. 356, tradução nossa)

*L'école des femmes*, multiplicam as trivialidades (“*La femme est en effet le potage de l’homme*”)<sup>13</sup>; já em *Dom Juan*, os camponeses Pierrot, Charlotte e Mathurine tem um falar de dialeto rural. Até mesmo em uma única cena, como ocorre em *Le Bourgeois Gentilhomme*, por exemplo, vemos o contraste linguagem rebuscada no discurso do Maître de Philosophie (I, 4), com a prosa coloquial do burguês, Monsieur Jourdain:

« MAITRE DE PHILOSOPHIE : (...) Que voulez-vous apprendre?  
 MONSIEUR JOURDAIN. : - Tout ce que je pourrai, car j'ai toutes les envies du monde d'être savant, et j'enrage que mon père et ma mère ne m'aient pas fait bien étudier dans toutes les sciences, quand j'étais jeune.  
 MAÎTRE DE PHILOSOPHIE: Ce sentiment est raisonnable, Nam sine doctrina vita est quasi mortis imago. Vous entendez cela, et vous savez le latin sans doute.  
 MONSIEUR JOURDAIN :Oui, mais faites comme si je ne le savais pas. Expliquez-moi ce que cela veut dire.  
 MAÎTRE DE PHILOSOPHIE : Cela veut dire que sans la science, la vie est presque une image de la mort.  
 MONSIEUR JOURDAIN : Ce latin-là a raison.  
 MAÎTRE DE PHILOSOPHIE : N'avez-vous point quelques principes, quelques commencements des sciences?  
 MONSIEUR JOURDAIN : Oh oui, je sais lire et écrire. »<sup>14</sup>(MOLIÈRE, 1956, p. 528)

Segundo Rescalat (MOLIÈRE, 1992, p. VIII), a vivacidade e a mecânica verbal do estilo de Molière - influenciado pela tradição do teatro improvisado e semi- improvisado da *Commedia dell'arte* - unem-se com o pensamento dos personagens, regram suas trocas, ilustram suas relações e seu comportamento psicológico. Uma cena bem exemplar disso é a querela entre os dois jovens casais de apaixonados, o dos mestres, e o dos criados, no qual se instaura um verdadeiro ballet de palavras, pela disposição das réplicas em quiasmo.

« Lucile: Écoutez.  
 Cléonte: Point d'affaire.  
 Nicole : Laissez-moi dire.  
 Covielle : Je suis sourd.  
 Lucille : Cléonte !  
 Cléonte : Non.  
 Nicole : Covielle !  
 Covielle : Point. »<sup>15</sup> ( MOLIÈRE, 1956, p.554 )

<sup>13</sup> “A mulher é, de fato, a sopa do homem”. (MOLIÈRE, 1990, p. 56, tradução nossa)

<sup>14</sup> Mestre de Filosofia: (...) O que o senhor deseja aprender?

Sr. Jourdain: Tudo o que puder, pois tenho toda a vontade do mundo de ser sábio, e fico furo da vida porque meu pai e minha mãe não me fizeram estudar todas as ciências, quando eu era moço.

Mestre de Filosofia: É razoável sentimento: *Nam sine doctrina vita est quase mortis imago*. O senhor compreende o que digo e sabe o latim, com certeza?

Sr.Jourdain: Sim, mas faça como se eu não soubesse: explique-me o que isso quer dizer.

Mestre de Filosofia: Isso quer dizer que sem a ciência a vida é quase uma imagem da morte.

Sr.Jourdain: Esse latim tem razão.

Mestre de Filosofia: O senhor não tem alguns princípios, alguns rudimentos das ciências?

Sr. Jourdain: Oh, sim, sim, eu sei ler e escrever. (MOLIÈRE, 1956, p.528, tradução nossa)

<sup>15</sup> “Lucile: Escute.

Cléonte: Nada disso.

Através deste trecho compreendemos também como o texto de Molière já indica e favorece o jogo teatral, que como mencionamos anteriormente, é a propriedade do texto dramático. Pelo ritmo imposto pelas réplicas, assim como pela estrutura sintática em frases curtas, já podemos extrair a relação que há entre as personagens e, em função disso, levantar algumas possibilidades de disposição cênica para que essa interação faça sentido. Por exemplo, poderíamos dispor os dois casais em lados opostos do palco, de modo que, a cada réplica, o movimento do mestre (um passo para frente, uma virada de rosto, etc) fosse repetido pelo do criado; e, como consequência, o movimento das moças seguiria o mesmo princípio.

Esse papel tão determinante do jogo é uma herança da *Commedia dell'arte*, onde Molière obteve sua formação de ator, tendo por mestre Tiberio Fiorilli, dito *Scaramouche*. Conforme Rescalat (MOLIÈRE, 1992, p.VII) nesse tipo de espetáculo, o jogo é mais do que uma simples ferramenta dramática, já que ele constitui a dinâmica original do diálogo, tendo por base o ritmo da voz e a gestualidade do corpo. De fato, essa inspiração da tradição italiana que confere um lugar de destaque à expressão corporal, uma vez mais, favorece a interação entre atores, e com o público.

Em suma, percebemos que as comédias de Molière são extremamente propícias para o trabalho com alunos iniciantes, não só por apresentarem em sua estrutura formal as pistas para a interação entre os alunos, mas por permitirem que eles descubram através dessa partitura inicial, a riqueza de elementos interpretativos escondidos no texto. Além disso, a possibilidade de conhecer e enunciar falas em diversos registros de língua parece ser outra vantagem para que os alunos percebam os diversos modos de se falar, e com isso ampliem suas habilidades comunicativas.

Outro elemento interessante é que os tipos cômicos, apresentados com características excessivamente marcadas, favorecem a identificação dos alunos (por se tratarem de traços comuns a muitos seres humanos); e ao mesmo tempo provocam o distanciamento de si próprios, na medida em que eles deixam de prestar atenção em suas próprias dificuldades (com a língua, por exemplo), e tendem a explorar novas possibilidades de criação com o texto. Por fim, o trabalho com a comédia parece adequado para iniciantes por permitir uma

---

Nicole : Deix-me dizer.

Covielle : Estou surdo.

Lucille : Cléonte !

Cléonte : Não.

Nicole : Covielle !

Covielle : Nada.” (MOLIÈRE, 1980, p. 368)

maior flexibilidade com relação à correção da pronúncia e acurácia na leitura; um trabalho mais exigente nesse sentido poderá ser feito posteriormente, especialmente com obras da tragédia clássica.

#### 4.2 Molière e seu século

O projeto de trabalho com peças de Molière pode ser ainda muito aprofundado, se considerarmos a perspectiva com a qual nos alinhamos desde o início de nossa proposta, que tem por objetivo a formação do homem como um todo. Sendo assim, é impossível começar um trabalho sério com os alunos, sem antes compreender melhor quem foi Jean-Baptiste Poquelin e que sociedade é essa que nos é revelada por suas peças.

Molière foi um ator, diretor e dramaturgo que nasceu em Paris, em 1622, filho de um tapeceiro do Rei Louis XIV. Ele seguiu seus estudos num colégio jesuíta, e dedicou-se um tempo à profissão de advogado, mas após um encontro com Tiberio Fiorelleu, dito Scaramouche, da *Commedia dell'arte*, forma de teatro popular italiana, ele muda seus projetos. Ele funda, com Madeleine Béjart, uma trupe de comediantes chamada *L'illustre Théâtre*, inspirada nessa tradição e, juntos, eles fazem uma tournée pelas cidades da província francesa. Em 1658 Molière retorna à Paris, para se apresentar diante do Rei Louis XIV, e, no ano seguinte a peça *Les Précieuses Ridicules* triunfa. Junto com Lully, mestre de música real, cria o gênero *comédia-ballet*, no qual intercalam a farsa com intervenções de música e dança. Ele obtém do rei uma sala do Palais-Royal, onde apresenta diversas de suas peças, como *Le Misanthrope* (1666), *L'Avare* (1668), *Le Bourgeois Gentilhomme* (1670), *Les Fourberies de Scapin* (1671), *Les Femmes Savantes* (1672), etc.

Segundo Hubert (1997, p. 80), é toda a sociedade de seu tempo que Molière faz desfilar em cena. E essa sociedade não é qualquer uma, do ponto visto histórico e cultural. O século XVII é considerado o Grande Século, no qual triunfa a monarquia absoluta, há a afirmação do papel central da Corte, e especialmente nas artes e na literatura, se estabelecem as regras, que serão posteriormente chamadas de classicismo. Voltaire (VOLTAIRE apud: SALVADORI, 1999, p. 65) chega a igualar o século do Grande Rei, Louis XIV, ao século de Péricles e de Augusto e ao Renascimento italiano, e a ver ali o apogeu da civilização.

A vida na Corte, que sob o reino de Louis XIV chegou a reunir mais de 10.000 pessoas, desenvolveu toda uma sociedade que partilhava um modo de vida, e um rigoroso esquema de

regras de conduta, às quais estavam intimamente ligadas à noção de *honnête homme*<sup>16</sup>. Esse termo, segundo Chevalier de Méré, que escreveu o “*Discours sur l’honnêteté*” (MERÉ apud SALVADORI, 1999), não encontra tradução em outras línguas por designar uma especificidade do cortesão francês que não tem nada a fazer senão descansar, e a pensar em bem viver. Quanto aos traços de caráter, ele descreve os *honnêtes hommes* como tendo um espírito doce e coração tenro, nem avaros nem ambiciosos, corajosos e modestos, que não se apressam em governar ou em ter o primeiro lugar diante do rei. Para alcançar a esse ideal, são importantes tanto a natureza (no sentido de ter uma origem nobre), quanto a arte, e suas atividades podem se relacionar ao canto, à dança, à cavalgada, à caça. Ele conclui dizendo que a *honnêteté* é a quinta essência de todas as virtudes, e que se trata de uma ciência verdadeiramente própria ao homem, pois ela consiste a viver e a se comunicar de maneira humana e sensata.

Essas noções são essenciais para que compreendamos o público ao qual as peças de Molière estavam dirigidas. Primeiramente, para o divertimento e glória do rei, as peças eram apresentadas como parte da rotina da corte. Conforme Salvadori (1999, p. 67), de 1682 à 1715 foram realizadas 1200 representações teatrais em Versailles, sendo que 166 dessas foram peças de Molière. No entanto, Viala (1997, p. 207) explica que um dos segredos do grande sucesso de suas comédias, foi justamente a habilidade que ele teve de agradar os diferentes públicos, pois, após serem apresentadas ao rei, suas peças eram reprisadas na cidade. Assim, muitas vezes com uma mesma peça, ele fazia rir o público da classe popular, que ficava no chão, e também o público que sentava nas galerias privilegiadas do teatro, reservando a estes as piadas de humor sutil. Os próprios contemporâneos de Molière constatam essa diversidade, e chega-se a se referir a suas comédias como tendo uma tensão entre o cômico alto e o cômico baixo. Por exemplo, Donneau de Visé (VISÉ apud VIALA, 1997, p. 204) autor e dramaturgo, atribui a *Le Misanthrope* a qualidade de “rir na alma”, classificando-o assim como um tipo cômico sério da grande comédia. Já Boileau, em sua *Arte Poética* (BOILEAU apud VIALA, 1997, p 204.), condena o caráter bufão de Sganarelle.

Mas a recepção dos textos de Molière foi também sujeita a grandes polêmicas. Duas de suas peças, *Tartuffe* e *Dom Juan*, tiveram suas representações proibidas por serem condenadas pela igreja da época. É importante contextualizar que a relação da Igreja com o Estado na França ainda era muito próxima, e de forma particular havia uma organização chamada

---

<sup>16</sup> Normalmente traduzido por “gentil homem”, em português.

Companhia do Santo Sacramento do Altar que exercia uma grande influência sobre a política, já há mais de 25 anos.

*Tarfuffe*, ou *L'Imposteur*, conta a história de um falso devoto, que faz uso de sua aparente piedade para abusar da confiança de um pai de família burguesa, e tomar-lhe os bens. Ainda que a peça tenha sido escrita neste contexto político muito específico, o grande ataque que é feito ali é contra a hipocrisia. No prefácio, Molière ressalta que “colocou toda a arte e todos os cuidados que lhe foram possíveis para bem distinguir o personagem do hipócrita do verdadeiro devoto” (MOLIÈRE, 1971, p.25). De fato, essa distinção fica evidente na fala de Cléante, quando tenta alertar Orgon sobre a falsidade de Tartuffe:

« Cléante : Hé quoi? Vous ne ferez nulle distinction  
Entre l'hypocrisie et la dévotion ?  
Vous les voulez traiter d'un semblable langage,  
Et rendre même honneur au masque qu'au visage,  
Égaler l'artifice à la sincérité,  
confondre l'apparence avec la vérité,  
Éstimer le fãntome autant que la personne  
Et la fausse monnaie à l'egal de la bonne ? » <sup>17</sup>(MOLIÈRE, 1971, p. 53)

Ainda, na defesa de *Tartuffe* em um pedido dirigido ao rei, Molière argumenta:

« Le devoir de la comédie étant de corriger les hommes en les divertissant, j'ai cru que, dans 'emploi où je me trouve, je n'avis rien de mieux à faire que d'attaquer par des peintures ridicules les vices de mon siècle ; et, comme l'hypocrisie, sans doute, en est un de plus en usage, de plus incommodes et de plus dangereux, j'avais eu Sire, la pensée que je ne rendrais pas un petit service à tous les honnêtes gens de votre royaume, si je faisais une comédie qui décriât les hypocrites (...) » (MOLIÈRE, 1971. p. 31). <sup>18</sup>

Vemos aqui que, fazendo referência a Horácio, Molière toma posição de seu papel enquanto dramaturgo e denuncia corajosamente aquilo que considerava o mais grave no meio em que vivia. Conforme o comentário do editor Georges Couton, *Tartuffe* é uma tomada de

<sup>17</sup> “Cléante: O quê? Você não fará nenhuma distinção entre a hipocrisia e a verdadeira devoção? Você quer as tratar com uma mesma linguagem, E render mesma honra à máscara que ao rosto, igualar o artifício à sinceridade, confundir a aparência com a verdade, estimar tanto o fantasma quanto a pessoa, e a falsa moeda tanto quanto a boa?”(MOLIÈRE, 1971, p. 53, tradução nossa)

<sup>18</sup> “Sendo o dever da comédia o de corrigir os homens divertindo-os, entendi que, na posição em que ocupo, eu não teria nada de melhor a fazer do que atacar com pinturas ridículas os vícios de meu século; e como a hipocrisia é, sem dúvida um dos mais comuns, dos mais incômodos e dos mais perigosos, eu pensei, Senhor, que eu renderia um grande serviço a todos os homens honestos de seu reinado, se eu fizesse uma comédia que descrevesse os hipócritas (...)”(MOLIÈRE, 1971. p. 31, tradução nossa)

consciência do mal mais pernicioso, aos olhos de Molière, do qual sofria a sociedade de seu tempo: obra notável de robustez, de lucidez e de coragem.

### 4.3 O classicismo e a instituição das regras

O século XVII, considerado uma das épocas mais brilhantes do teatro francês, foi um século no qual muito se pensou sobre a direção teatral. Todos os dramaturgos, e particularmente os barrocos, como Shakespeare, Calderon, Rotrou, Corneille, e Molière, refletiram sobre a teatralidade. Na França, desde a Renascença havia se instaurado um culto à antiguidade, e as obras greco-latinas eram modelos do Belo absoluto.

Segundo Hubert (1988, p.52), são sobretudo Corneille e o abade de Aubignac, e não Boileau como se pensa frequentemente, que, meditando a partir de sua própria experiência e observação de peças de seus contemporâneos, elaboraram as regras da dramaturgia clássica. A *Poética* de Aristóteles, além das tragédias de Sêneca, marca profundamente esse processo, de modo que se pode dizer que todos os dramaturgos que escrevem sobre o teatro no século XVII se referem ao modelo definido pelo filósofo grego.

Abordamos anteriormente, os elementos essenciais da ação dramática. Apresentaremos aqui as regras instituídas pelo Classicismo com relação ao modo como esses elementos deveriam ser tratados pelo escritor. Primeiramente, no que diz respeito à pureza dos gêneros, a tragédia clássica tem seus assuntos tomados da história ou da lenda, e comédia tem os seus inspirados das fábulas e sátiras latinas.

Outro aspecto essencial no Classicismo é o princípio da unidade, sobretudo a unidade de ação e a unidade de tempo. A unidade de ação na comédia é definida por Corneille (CORNEILLE apud: HUBERT, 1988, p.57) como “a unidade de intriga ou obstáculo às intenções dos personagens principais”. Ela é considerada muito importante, de forma que tanto uma tragédia como uma comédia, por mais peripécias que possam apresentar em seu enredo, devem poder ser resumidas em uma única frase. Em função disso, o momento da exposição, logo no início da peça, é fundamental, pois ali a intriga principal, bem como os personagens envolvidos, já deve estar evidente aos espectadores. Hubert (1988, p.58) esclarece que, no teatro clássico, basicamente quatro tipos de exposição são explorados: um diálogo entre um personagem principal e um personagem secundário (como em *Dom Juan*); um monólogo do personagem principal; um diálogo entre dois personagens principais; e um diálogo entre dois personagens secundários (como em *Le Bourgeois Gentilhomme*). Essas

alternativas podem ser utilizadas segundo o interesse do autor em preparar o público para o conhecimento do personagem principal.

A unidade de tempo já havia sido prevista por Aristóteles e dita que o tempo de duração da ação trágica não deve exceder a um dia, 24h. Esse aspecto está vinculado à catarse, pois para que ocorra a purificação das paixões é necessário manter a tensão dramática, e, portanto, a ação precisa ser concentrada. Já a questão da unidade de lugar, que diz respeito à tentativa de unificar os locais onde se passam as cenas, não era tão rigorosa e estava mais ligada a razões de ordem técnica. No início do século usavam-se cenários simultâneos, feitos em madeira pintada, representando três locais distintos. Mas, na metade do século já se começa a usar um cenário único por vez. Conforme Hubert (1988, p.74), Molière costuma situar a ação normalmente em uma praça da cidade, para a qual dão as casas das personagens principais, ou dentro da casa de um burguês.

O desenlace, segundo Aristóteles, deve resultar da sucessão das ações e se dá obrigatoriamente no último ato, no teatro clássico. A comédia se caracteriza por sempre ter um final feliz. Nas obras de Molière, todas as peças, com exceção de *Dom Juan* (que é puxado para a terra pela estátua do comendador que assassinara), terminam na alegria, normalmente com um casamento de jovens apaixonados. Já na tragédia, tradicionalmente o desfecho é funesto; mas há outros casos, que podem ser também considerados como tragicomédias, em que há um fim favorável aos heróis, como é o caso de *Le Cid*, de Corneille.

Vale lembrar que o rigor da crítica no que diz respeito à aplicação destas regras, é muito maior para a tragédia do que para a comédia. Apesar disso, segundo Viala (1997, p.203), Molière dá o modelo da chamada « grande comédia », em cinco atos, em versos, conforme as regras e centrada sobre um tipo humano universal (*Le Misanthrope*, por exemplo). No que se refere ao trabalho da forma, Hubert (1988, p.86) salienta que ele parece reservar os versos alexandrinos, considerados os mais nobres, às comédias mais trabalhadas como *Le Misanthrope*, *Le Tartuffe*, *Les femmes savantes*; e a prosa àquelas escritas mais precipitadamente como *Dom Juan*, *Le Malade Imaginaire*, ou àquelas mais próximas da farsa, como *Les Précieuses Ridicules* e *Le Bourgeois Gentilhomme*.

Embora a língua francesa belamente versificada tenha se tornado célebre através dos dramaturgos do classicismo, ela foi instaurada no século anterior, majoritariamente pelos poetas da *Pléiade*. A preocupação deles era não só a de defender a independência da língua francesa do latim, mas de reiterar que a glória da França dependeria da ação dos poetas. Esses dois trechos da *Défense et Illustration de la langue Française*, de Du Bellay (1549), ilustram

bem a visão que se tinha, então, sobre a instituição da língua francesa pela literatura e o papel que o poeta tinha diante de sua nação:

« Le français n'est ni « barbare » ni inférieur aux langues anciennes ou à l'italien mais notre peuple s'est trop soucie du « bien faire » au lieu du « bien dire » ; il faut cesser de négliger la langue. » (DU BELLAY, 1549, p.63)<sup>19</sup>  
 « Ainsi, le poète atteindra la gloire nationale: il aura défendu le génie de son pays au même titre que les guerriers ou les politiques. Il faut mépriser les rimailleurs et amuseurs frivoles : le poète a une mission patriotique. (11-12) » (DU BELLAY, 1549, p.170)<sup>20</sup>

Podemos compreender, assim, que as exigências formais dos poetas do classicismo têm uma origem muito mais ampla, ligada à constituição da identidade da nação. Podemos também refletir que as qualidades que normalmente são atribuídas à língua francesa, como por exemplo, sua musicalidade, leveza e harmonia, não são resultado de um mero acaso, mas fruto de um trabalho estético e político deliberado.

#### 4.4 Como ler a poesia métrica em voz alta?

Consideramos importante esclarecer alguns detalhes práticos sobre como aparecem e como se devem ler os textos com métrica regular, que, conforme dissemos, aparecem em algumas comédias de Molière. A diferença essencial entre a prosa e o verso está relacionada ao ritmo: às unidades semânticas e sintáticas (que devem ser observadas na leitura em prosa), se junta uma unidade fixa, que é o número de sílabas.

Conforme Vincent (2006, p.56), os versos regulares mais comuns na época clássica são: os versos de oito sílabas, chamados octossílabos; os versos de dez sílabas, chamados decassílabos, e os versos de doze sílabas, chamados alexandrinos. Cada um desses versos é ligado a um registro de língua e um gênero textual diferente, sendo os octossílabos reservados a formas mais leves (como a ode e a canção), os decassílabos uma forma intermediária entre a simplicidade do octossílabo a nobreza do alexandrino, e este último reservado aos gêneros nobres da tragédia e da epopeia. É importante salientar que essa contagem mudará algumas

<sup>19</sup> “O francês não é nem “bárbaro” nem inferior às línguas anciãs ou ao italiano, mas nosso povo se preocupou demais com o “bem fazer” ao invés do “bem dizer”; é preciso cessar de negligenciar a língua.” (DU BELLAY, 1549, p.63, tradução nossa)

<sup>20</sup> “Assim, o poeta atingirá a glória nacional: ele terá defendido o gênio de seu país ao mesmo nível que os guerreiros ou os políticos. É preciso desprezar os rimadores e divertidores frívolos: o poeta tem uma missão patriótica.” (DU BELLAY, 1549, p.170, tradução nossa)

regras da dicção comum, já que toda sílaba necessária à contagem deve ser pronunciada. Em francês, isso pode ser notado de forma expressiva com relação ao “e”. Ele sempre será pronunciado quando for necessário ao metro (salvo quando ele já é elidido em frente a uma vogal), e ele será sistematicamente apagado em fim de verso. Vejamos um exemplo do diálogo de Arnolphe e Agnès, em *L'école des femmes* (II, 5), escrito em alexandrinos:

« ARNOLPHE

Quoi ! / c'est / la / vé / ri / té / qu'un / hom / me...

1 2 3 4 5 6 7 8 9

AGNÈS

Cho / se / sûre.

10 11 12

Il / n'a / pres / que / bou / gé / de / chez / nous, / je / vous / jure.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12»<sup>21</sup>

(MOLIÈRE, 1990, p. 60)

Pode se perceber, de fato, que todos os “e” foram pronunciados, mesmo os que na dicção comum possuem uma pronúncia átona, como “de” e “je”, salvo os que estão na décima segunda sílaba. Portanto, a rima final é garantida pela pronúncia / sur/ e / jur/. Com este exemplo, vemos também que Molière garante a contagem métrica da fala de Arnolphe pelo encadeamento imediato da fala de Agnès. Este recurso, herdado da Antiguidade, chama-se *stichomythie* e era usado para servir de contraste com as longas recitações dos personagens, garantindo, assim, a vivacidade dos diálogos, conforme Hubert (1988, p.86). É essencial atentar para isso na hora da leitura, pois, nestes casos, a réplica deve ser dada imediatamente, de modo a encaixar no verso precedente.

No entanto, não é apenas o número de sílabas que influi no ritmo do verso, pois ele também é determinado por um ritmo interior, ligado à acentuação e a estrutura sintática da frase. Chama-se cesura a pausa rítmica no interior do verso onde se separam dois agrupamentos silábicos, cada um desses chamados hemistíquios. Na prosódia clássica, o alexandrino tem uma cesura fixa, dividindo-se sempre em dois hemistíquios de seis sílabas cada um. Assim, tomamos outra famosa réplica de Arnolphe a Agnès (*L'École des femmes*, II, 5) como por exemplo:

« AGNÈS

Le petit chat est mort.

6

ARNOLPHE

// C'est dommage : mais quoi

<sup>21</sup> Arnolphe: O quê? É verdade que um homem...?

Agnès: Coisa certa. Ele quase não saiu de nossa casa, eu vos juro.” (MOLIÈRE, 1990, p. 60, tradução nossa)



eles não precisam fazer esse exercício na aquisição da língua mãe. A poesia e as peças versificadas em metro fixo fornecem um padrão delimitado que permite ao aluno saber quantas sílabas seu enunciado deve conter, e são, portanto, um excelente exercício para essa conscientização.

## **5 ATELIER DE THÉÂTRE: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA**

Passemos então agora para um breve relato sobre a experiência do *Atelier de Théâtre*, uma oficina de teatro em francês que fizemos no Instituto de Letras da UFRGS. Nosso objetivo aqui não é o de lançar um modelo a ser seguido, mas sim o de compartilhar uma primeira tentativa de trabalho, expondo também as dificuldades encontradas.

### **5.1 Contexto de trabalho**

A título de contextualização, a graduação em Letras Francês da UFRGS é um curso diurno, com opções de bacharelado em tradução, ou licenciatura simples (língua francesa e literatura de língua francesa) e dupla (língua francesa e literatura de língua francesa, língua portuguesa e literatura de língua portuguesa). A maioria dos alunos que entram no curso são iniciantes em língua francesa, e, portanto, fazem o percurso da língua 1 à 6, para licenciatura dupla, e língua 1 à 8 para licenciatura simples e bacharelado. Conforme dissemos acima, as aulas de literatura e de cultura são oferecidas em cadeiras distintas, e há, de fato, poucas oportunidades de interação oral entre os alunos, a não ser nas aulas de língua.

O projeto se estendeu por três semestres, de 2015/2 a 2016/2. No primeiro semestre fizemos um formato piloto, com apenas três encontros, de 45 minutos cada um, no horário do intervalo de almoço. Naquele momento, a ideia era de oferecer a oficina para alunos de todos os níveis de francês, tanto de bacharelado como de licenciatura, e ainda para alunos de outras ênfases. Tivemos, então, um quórum que variou entre seis e doze pessoas. Dentre eles estavam alunos do francês de nível 2 a 5, uma aluna italiana falante de francês, e também três alunos do curso de língua inglesa, com nenhum conhecimento de francês. Apesar de todo o grupo ter apreciado o projeto, nenhum deles pôde dar continuidade ao trabalho nos semestres seguintes, especialmente por motivos de mudança de carga horária.

No segundo semestre, formalizamos o projeto como ação de extensão na universidade, propondo cinco encontros, e abrimos também vagas para alunos, aprendizes de francês, de outros cursos e da comunidade em geral. Em função do período letivo, tivemos um quórum

menor, variando entre dois e três alunos por encontro. Em dois deles, contamos com a presença de um aluno haitiano, estudante de português para estrangeiro. Tivemos também duas alunas do curso de francês que só puderam vir a um encontro. No entanto, três alunas participaram de quase todos os encontros e manifestaram interesse em prosseguir o trabalho no semestre seguinte.

Assim, no terceiro semestre pudemos fazer o aprofundamento do desenvolvimento das cenas com duas dessas alunas, e contamos ainda com uma nova integrante. Este semestre foi, efetivamente, muito produtivo, pois as alunas decoraram os textos (a primeira parte da cena *Le bourgeois Gentilhomme* e a fábula *La cigale e la fourmi*). Deste modo, os encontros puderam ser aproveitados para a encenação em si.

Os textos escolhidos para o trabalho foram duas fábulas de Jean de La Fontaine (APÊNDICE) para os exercícios de articulação, trabalho com as rimas e avaliação das dificuldades de pronúncia de cada aluno. A nossa escolha pelas fábulas se justifica por serem uma referência cultural do período clássico, assim como Molière, por seu rico conteúdo simbólico, e por serem textos que apresentam uma narração curta.

Para a leitura dramática, propriamente dita, escolhemos a lição do Mestre de Filosofia da peça *Le Bourgeois Gentilhomme*, e a preparação para o jantar, na peça *L'Avare*, como consta em APÊNDICE. Consideramos a primeira cena extremamente aconselhável para os alunos iniciantes (tanto os atores quanto o público), já que ela apresenta uma lição sobre a articulação das vogais e consoantes em francês, além de preciosos jogos de linguagem. O elemento cômico se constrói na própria realização dos sons e na interação estabelecida entre o burguês e seu mestre, o que possibilita a compreensão da situação mesmo para os que possuem um nível elementar da língua. Já em *L'Avare*, a comicidade está mais vinculada ao entendimento do texto em si, pois apresenta as atitudes de um avarento ao oferecer um jantar em sua casa. Essa cena é mais adequada para ser desenvolvida com um grupo de alunos, e com um público, que já tenham um conhecimento inicial de língua.

## **5.2 Detalhamento das atividades**

Optamos por detalhar aqui, especialmente, a progressão dos seis encontros desenvolvidos no primeiro semestre de 2016. Como dissemos acima, o módulo de 2015.2 foi mais curto, com apenas três encontros, que seguiram aproximadamente a mesma ordem de atividades do seguinte.

O primeiro encontro ocorreu no dia 17/05/2016 e contou com a presença de duas alunas do curso do Bacharelado, Luana e Karoline. O foco foi na prática de exercícios articulatórios das vogais do francês, e na tomada de consciência da produção dos sons pelo aparelho fonador. Começamos fazendo cerca de 20 minutos de prática dos sons das vogais orais e nasais, isoladamente, e também associadas aos sons de consoantes. Nesse momento, procuramos salientar a importância dos pares mínimos distintivos (como [ø] e [o] em *feu* e *faux*, [ã] e [ẽ] em *vent* e *vin*, por exemplo), que costumam causar dificuldades aos falantes de português. Então, passamos à leitura da fábula clássica *La Cigale et La Fourmi*, especialmente para exercitar os sons nasais da língua.

Nesse primeiro momento, não trabalhamos com a compreensão detalhada do vocabulário da fábula. Como a maioria dos alunos já conhecia a sua versão em português, aproveitamos para fazer focar na compreensão pelo recurso à entonação de cada personagem. A ministrante fez uma primeira leitura, com a entonação e o ritmo próprios, e os alunos repetiram em coro. A maior dificuldade que manifestaram foi a de conseguir manter o ritmo da leitura, seguindo a métrica do verso, e também a de fazer as ligações entre as palavras, as chamadas *liaisons*<sup>24</sup>. O dever de casa foi o de escolher pelo menos um dos versos da fábula, preferencialmente o que causou mais dificuldade, para a repetição em casa.

No segundo encontro, dia 24/05/2016, estavam presentes três alunos: Samantha, do curso de Letras, Suélen, aluna de Mestrado em Sociolinguística, e Holvens, aluno haitiano do curso português para estrangeiros. Retomamos os exercícios articulatórios e a leitura da fábula. Desta vez, os alunos propuseram uma leitura dramática, fazendo a divisão do texto conforme os personagens e propondo variações na intenção de fala de cada um. Essa atividade funcionou como desbloqueio e como preparação para o trabalho posterior com as cenas. Em seguida, partimos para uma breve contextualização sobre Molière e seu século e, nesse mesmo encontro, começamos a leitura em voz alta da lição em *Le Bourgeois Gentilhomme*. O dever de casa foi a releitura da cena, e a verificação das palavras desconhecidas no dicionário.

No encontro seguinte, dia 31/05/2016, estavam presentes três alunos: Luana, Suélen e Holvens. Fizemos os exercícios articulatórios usando alguns trechos difíceis da fábula para repetição e entonação. Aproveitamos também para fazer um trabalho vocal, com exercícios de respiração e conscientização do tom e volume da voz. Depois, fizemos a leitura da outra fábula, *Le Corbeau et Le Renard*, com o objetivo de praticar os encontros consonantais com a

---

<sup>24</sup> A “liaison” é um processo fonológico, muito recorrente em francês, que consiste a unir a última consoante de uma palavra normalmente não pronunciada, à vogal inicial da palavra seguinte. Por exemplo, em “les fleurs”, não se pronunciam as consoantes finais, e lemos [leflør]. Já em “les amis”, pronunciamos [lezami].

fricativa /r/, como em *arbre* e *fromage*. Passamos, então, à releitura da cena da peça, procurando, dessa vez, já propor variações no tom e ritmo, segundo as intenções e características dos personagens.

No quarto encontro, dia 07/06/2016, estavam presentes duas alunas: Luana e Karoline. Começamos com pequenas noções de encenação, a *mise en scène*. Trabalhamos com a modalização da voz fazendo algumas propostas de movimentação no espaço. Dessa vez, os exercícios de articulação foram feitos em forma de jogos de interação, usando frases ou diálogos que haviam causado dificuldade na leitura do texto, no encontro anterior. Por exemplo, trabalhamos com a sequência “*Que voulez-vous apprendre?*” “*Apprenez-moi l’orthographe*”: um aluno tomava a iniciativa de direcionar a pergunta a alguém; este a respondia imediatamente, atentando para a articulação e propondo uma intenção. Esse trabalho foi muito frutuoso para praticar a improvisação na tomada da palavra e para a percepção da necessidade imperiosa da escuta do outro. Ao final, fizemos uma leitura breve da cena de *L’Avaro*.

No quinto encontro, dia 14/06/2016, estavam presentes Luana, Karoline e Suélen. A previsão era de que este dia seria o encerramento, mas as alunas não só manifestaram grande motivação para a continuidade, mas propuseram a ideia de apresentarmos uma cena breve, em formato de *sketch*<sup>25</sup>, no semestre seguinte. Em função disso, definimos os personagens de cada aluna, e escolhemos a cena de *Le Bourgeois Gentilhomme* para fazermos um trabalho mais aprofundado. Conseguimos conversar com as professoras das disciplinas de Francês II, Francês IV e Fonologia do Português, e todas manifestaram interesse numa intervenção do grupo em uma de suas aulas.

Tendo isso em vista, fizemos ainda um sexto encontro, no dia 21/06. Estavam presentes as alunas Luana e Suélen, que já aproveitaram para trabalhar com seus personagens na cena escolhida. Suélen assumiu o papel do *Maître de Philosophie*, e Luana o do *Monsieur Jourdain*. Foi um encontro muito produtivo, pois, como as alunas já tinham as apresentações em mente, elas passaram a ler seu texto considerando um público real, que seria não francófono ou de nível iniciante em francês. Isso fez com que eles percebessem a importância da clareza na articulação de cada sílaba da frase, e na necessidade de aproveitar os elementos formais do texto para construir o jogo teatral. Conseguimos, assim, confirmar na prática que Molière já deixou impresso em seu texto a partitura para que a comédia funcione. Um exemplo bem evidente são as tiradas do burguês na repetição dos sons como em “DA-DA”,

---

<sup>25</sup> sketch: cena de curta duração, geralmente cômica.

associando-o a ingenuidade de um bebê, e “RA-RA-RA”, que preparam o som de uma gargalhada.

Outras cenas que poderiam ser ainda trabalhadas, conforme o interesse e nível linguístico do grupo são:

1. Le Bourgeois Gentilhomme:

- Acte I, Scène 4. Lesson du maître de philosophie ;
- Acte III, Scène 2. Le rire de Nicole ;
- Acte III, Scène 3. La leçon de Monsieur Jourdain ;
- Acte III, Scène 10. Cléonte, Lucille, Covielle, Nicole.

2. L’Avare:

- Acte I, Scène III ;
- Acte III, Scène I.

3. Le Misanthrope:

- Acte I, Scène I - La conversation d’Alceste et Philinte.

4. Dom Juan :

- Acte I, Scène II - Discours sur la beauté.

## 5.2 Alguns Resultados

Apesar de terem seguido aproximadamente o mesmo planejamento, as experiências em cada um dos semestres apresentaram características e resultados distintos.

A primeira foi enriquecedora pela variedade de alunos presentes. Tínhamos homens e mulheres de diferentes níveis do francês, e ainda os alunos que não tinham conhecimento nenhum da língua. Com esses últimos, tivemos que fazer um acompanhamento mais próximo para auxílio na compreensão do léxico e na pronúncia. Utilizamos a estratégia do trabalho em pares, mesclando alunos com conhecimentos linguísticos de níveis diferentes, o que facilitou muito o processo. Ao final, todos conseguiram fazer uma leitura com nível satisfatório. Quanto à cena do burguês, preferimos dividi-la em três partes, de modo que cada dupla de alunos pôde ficar responsável por um trecho.

O que pudemos perceber com esses primeiros alunos foi que é possível abordar textos poéticos e teatrais desde o início do aprendizado de uma língua. E o retorno que tivemos da parte deles foi de uma grande motivação para começar a estudar o idioma. Comprovamos

assim, que o trabalho com o ritmo, as curvas tonais, são de fato excelentes instrumentos pedagógicos para o desempenho oral dos alunos.

A segunda experiência foi muito diferente por ser com um grupo bem reduzido de alunos, com no máximo três por encontro. Por um lado, esse baixo quórum poderia ter gerado menos motivação, pois um grupo maior tende a ser mais agregador. Contudo, atestamos que, quando os alunos estão realmente engajados no trabalho, como foi o caso, o número reduzido favorece a concentração e o aprofundamento do exercício.

Assim, com as três alunas, Luana, Suélen e Karoline, que participaram ativamente dos encontros, pudemos avançar não somente na leitura das cenas, mas no desenvolvimento da fala de cada uma. Como tivemos o dobro do número de seções que o módulo anterior, pudemos também avançar nas noções de *mise en scène*<sup>26</sup> e trabalho de voz, o que não havia sido possível anteriormente. Conseguimos perceber também a melhora da produção oral das alunas durante os ensaios do próprio *Atelier*, mas também nas aulas de língua, conforme relato delas próprias.

Essa segunda experiência atestou ainda que um trabalho profundo e bonito pode ser feito com os textos do teatro clássico. Desde a primeira a leitura, os textos de Molière provocavam riso nos alunos, gerando uma grande descontração e o estabelecimento de relações interpessoais novas. Além disso, nos dias em que tivemos a presença do colega haitiano, grande foram a surpresa e alegria dele ao reconhecer a fábula *La cigale et la fourmi*, de La Fontaine, que ele costumava decorar na escola. Esse elemento intercultural comum provocou um estabelecimento de um vínculo imediato, e os alunos manifestaram, depois, como tinha sido enriquecedora a experiência de interação criada naquela leitura dramática.

Tivemos, finalmente, a oportunidade de concretizar a apresentação das alunas, em outubro de 2016. A aluna Karoline não pôde continuar, mas tivemos a integração da aluna Fernanda, do nível 4 de francês. Assim, fizemos a apresentação de duas cenas para os alunos das disciplinas Francês II, Francês IV e Fonologia do Português. Preparamos uma encenação da fábula *La Cigale e La Fourmi*, na qual Fernanda assumiu o papel de narrador (com um estilo dialogado com o público, como numa sessão de contação de histórias), enquanto as meninas Luana e Suélen personificavam a cigarra e a formiga. Também fizemos a parte da lição de ortografia de *Le Bourgeois Gentilhomme*, para a qual criamos todas as marcações de cena. As alunas decoraram ambas as cenas, com grande empolgação e seriedade.

---

<sup>26</sup> *mise en scène*: palavra francesa para a colocação em cena, a encenação.

A grande surpresa foi com a repercussão que as apresentações tiveram nas aulas das três turmas. Os alunos de Francês II conseguiram compreender o sentido geral das cenas, sentiram-se inspirados, e manifestaram grande interesse em integrar o projeto futuramente. Na aula de Francês IV, os alunos conseguiram acompanhar mesmo as piadas mais sutis, em função de seu maior conhecimento linguístico, e também desejaram integrar o projeto. Isso foi muito motivador também para as alunas que estavam apresentando, pois percebiam que estavam sendo compreendidas. A experiência foi também muito enriquecedora na aula de Fonologia do Português, pois, mesmo sem ter conhecimentos linguísticos, os alunos identificaram a cômica aula de fonética, presente na cena, sobre a articulação das vogais francesas. As aulas de disciplina de Fonologia puderam, assim, ser vistas sob outra perspectiva, e os alunos também tiveram o depoimento das participantes do *Atelier* sobre as vantagens dessa metodologia no seu aprendizado da língua.

Atribuímos esses resultados tão positivos a três aspectos: primeiramente, à dedicação e seriedade das alunas envolvidas, sem as quais nenhum trabalho seria possível; em segundo lugar, ao formato do projeto, que, conforme discutimos neste trabalho, procura integrar os conhecimentos de língua, cultura e literatura de forma lúdica; finalmente, e de modo especial, à qualidade dos textos escolhidos, que garantiram não só o sucesso das cenas diante do público, mas também a reflexão a respeito de seu conteúdo.

Pudemos, assim, atestar aquela afirmação de Ítalo Calvino (1993, p.11) que diz: “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”.

## **6 CONCLUSÃO: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS**

Com este trabalho procuramos explicitar a amplitude e a riqueza que surgem da aproximação da arte dramática e do ensino de língua estrangeira. É muito gratificante percebermos que aquilo que havia sido uma experiência isolada e privada da autora, na leitura de textos com sua professora particular, rendeu um estudo e uma prática que pode vir a auxiliar outros alunos e professores. Tentaremos aqui elencar algumas reflexões que surgem da relação das contribuições teóricas e das experiências práticas que apresentamos acima.

Primeiramente, é de grande valia perceber que um trabalho aprofundado do texto teatral é possível no contexto de língua estrangeira. Quando lemos os exemplos do que já vem sendo feito nos cursos de língua e as experiências apresentadas em universidades, verificamos que é

possível fazer mais do que os tradicionais *jeux de rôle*. Procuramos atestar, através do nosso estudo, que o texto dramático apresenta, em sua própria forma, inúmeros recursos que favorecem o estabelecimento do jogo teatral, e ao invés de complicar, tendem a facilitar o trabalho.

Ainda nesse aspecto, pudemos depreender as vantagens que as comédias de Molière apresentam, especialmente nas propostas com iniciantes. Pudemos experimentar na prática, com os alunos do *Atelier*, o que Cocket (2000, p.187) diz sobre o fato de o recurso a sistemas teatrais mais estilizados permitir experimentações com a linguagem, de modo que a palavra pronunciada ultrapasse seu sentido habitual. Ao fazermos os jogos de improvisação com trechos do texto, no início dos encontros, percebemos que uma única frase podia ser explorada de muitas maneiras, de acordo com o tipo de interação que se criava entre os alunos.

Em segundo lugar, a descoberta de universidades no exterior que oferecem uma cadeira de dramaturgia em francês como disciplinas eletivas, nos faz pensar nas possibilidades de ampliação de um projeto como o *Atelier de Théâtre*. Hoje em dia, ele é apresentado como projeto de extensão para toda a comunidade acadêmica, mas na prática, há pouca presença de alunos de outros cursos.

Para isso, uma alternativa seria o desenvolvimento de módulos com objetivos mais específicos, visando os interesses de alguns cursos. Por exemplo, seria possível aprofundar a questão dos benefícios do teatro para o aprimoramento da expressão oral em francês, e assim, concentrar a divulgação em cursos que tenham essa demanda, como as Licenciaturas, Direito, Administração, Marketing, Jornalismo, Relações Internacionais, Filosofia e Teatro. Também seria muito interessante criar uma parceria com os cursos de Teatro, Dança e Cinema da UFRGS, de modo que eles pudessem contribuir com noções técnicas, e, de sua parte, aprenderem noções de francês.

Outra opção seria a do *Atelier* se tornar um projeto permanente do curso de Letras, no qual os alunos pudessem estar envolvidos desde o primeiro semestre. Seria interessante desenvolver módulos temáticos, nos quais seria possível estudar um autor e uma época de cada vez, trabalhando aspectos linguísticos, históricos e culturais. Tendo-se um grupo fixo, é possível a organização de apresentações nos salões de ensino, e também fora do contexto acadêmico, em escolas e eventos públicos. Também se poderia pensar na parceria com instituições francófonas, como a Aliança Francesa e a Associação de Professores de Francês do Rio Grande do Sul, a APFRS, para a divulgação da universidade e da língua francesa no mundo.

É evidente que para que uma empreitada desse porte seja possível, é fundamental a formação de uma equipe competente e comprometida. Mas cremos que uma das grandes vantagens do ambiente universitário é justamente a possibilidade de contar com alunos em formação e especialistas nas mais diversas áreas, basta que essa riqueza seja bem explorada.

Por fim, podemos afirmar que a separação artificial das disciplinas de língua e literatura, que mencionamos na justificativa deste trabalho, fica de fato muito amenizada na perspectiva apresentada aqui. Verificamos que as atividades com o texto dramático, especialmente esse do período clássico, provocam grande curiosidade nos alunos pelo conhecimento dos aspectos culturais e de características estilísticas do autor e de sua época. Também notamos que, como já dissemos acima, a relação com a língua alvo ganha novo sentido, pois permite aos alunos se apropriarem de seu próprio processo de aprendizado.

Procuramos apresentar aqui não apenas uma fundamentação teórica para incentivo do uso dos textos de teatro como ferramenta para o aprendizado do francês, mas um apanhado de experiências e reflexões sobre o assunto. Conforme dissemos desde o princípio, acreditamos na possibilidade de uma formação humana mais completa, mais integrada, mais carregada de valores, e cremos que essa formação passa pela retomada da compreensão da arte na sua função de ensinar.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A poética clássica**. Vultrix : 2005

BAINES, Roger W. Pratique théâtrale dans l'enseignement du français langue étrangère à l'Université d'East Anglia, notamment dans les filières Gestion et Droit . **Cahiers de l'APLIUT**, Vol. XXV n. 1, 2006, Disponível em: <<http://apliut.revues.org/3208>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COCKETT, S. Role-play in the post-16 language class: a drama teacher's perspective. **Language Learning Journal**, p.17-22, 2000. Disponível em: <<https://apliut.revues.org/3208>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer**. Paris:Dider, 2001. Disponível em: <[www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français - langue étrangère et seconde**. Paris : CLE Internationale, 2003.

DU BELLAY, Joachim. **Défense et illustration de la langue française**. Paris: Bibliothèque internationale d'édition, 1549. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k166650v/f232.image>> Acesso em: 09 set. 2016.

DUFEU, Bernard. L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. **Françparler**, 2008. Disponível em: <[http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/phonetique\\_dufeu3.htm](http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/phonetique_dufeu3.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FLEMING, Mike. Drama and language teaching: the relevance of Wittgenstein's concept of language games. **Pilgrims Ltd**, 2000. Disponível em: <[www.hltmag.co.uk/jul06/mart01.rtf](http://www.hltmag.co.uk/jul06/mart01.rtf)>. Acesso em: 12 jun.2016.

HUBERT, Marie-Claude. **Le théâtre**. Paris: Armand Colin, 1988.

HERMELINE, L.. Le théâtre au secours de la langue : entretien avec Gisèle Pierra. **Le Français dans le monde**, n. 329, p. 27-28, 2003.

MARROU, Henri- Irénée. **A História da educação na Antiguidade**. Editora Herder: São Paulo, 1966.

MARTINEZ, Pierre. La Didactique des Langues Étrangères. Paris : Presses Universitaires de France, 1996.

MARTINO, Emilia Di. SABATO, Bruna Di. Studying Language through Literature: An Old Perspective Revisited and Something More. **Cambridge Scholars Publishing**, 2014.

MOLIÈRE. **Oeuvres Complètes de Molière II**. Paris : Gallimard, 1956.

MOLIÈRE. **Le Tartuffe, Dom Juan, Le Misanthrope**. Paris: Gallimard, 1971.

MOLIÈRE. **Tartufo, Escola de Mulheres, O Burguês Fidalgo**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MOLIÈRE. **Le Bourgeois Gentilhomme**. Paris:Pocket, 1998.

MOLIÈRE. **L'école des femmes**. Paris : Classiques Larrousse, 1990.

PAYET, Adrien. Les noces du théâtre et de l'apprentissage. **Le Français dans le monde**, n. 370, p. 17-18, 2010. Disponível em: <[https://issuu.com/marketingcle/docs/fdlm370\\_extraits](https://issuu.com/marketingcle/docs/fdlm370_extraits)>. Acesso em: 09 jun.2016.

PAYET, Adrien. L'exigence de la référence. **CLE Internationale**, n. 30169, p. 75, 2012. Disponível em: <[http://issuu.com/marketingcle/docs/magalogue\\_2012\\_-\\_030169/75?e=0](http://issuu.com/marketingcle/docs/magalogue_2012_-_030169/75?e=0)>. Acesso em: 09 jun.2016.

PAYET, Adrien. Théâtre FLE Activités théâtrales et conseils d'intégration dans l'enseignement FLE. **Le cas du fle**, 2013. Disponível em: <<http://www.lecafedufle.fr/2013/02/theatre-fle-activites-theatrales-et-conseils-dintegration-dans-lenseignement-fle-entretien-avec-adrien-payet/>>. Acesso em: 09 jun.2016

P. SALVADORI. **La vie culturelle en France aux XVIe, XVIIe, XVIIIe siècles.** Paris : Ophrys, 1999.

VIALA, Alain. **Le théâtre en France des origines à nos jours.** Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

VIALA, Alain. ARON, Paul. **L'enseignement littéraire.** Presses Universitaires de France, 2005.

VINCENT, Jean- Luc. **Comment lire un texte à voix haute.** Paris: Gallimard, 2006.

## APÊNDICE

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Letras  
 Literatura Francesa I - Professora Beatriz Gil - Monitora Ana Paula de Paula Couto  
 Atelier de Théâtre

### La Cigale et la Fourmi

---

La Cigale, ayant chanté  
 Tout l'été,  
 Se trouva fort dépourvue  
 Quand la bise fut venue :  
 Pas un seul petit morceau  
 De mouche ou de vermisseau.  
 Elle alla crier famine  
 Chez la Fourmi sa voisine,  
 La priant de lui prêter  
 Quelque grain pour subsister  
 Jusqu'à la saison nouvelle.  
 "Je vous paierai, lui dit-elle,  
 Avant l'Oût, foi d'animal,  
 Intérêt et principal. "  
 La Fourmi n'est pas prêteuse :  
 C'est là son moindre défaut.  
 Que faisiez-vous au temps chaud ?  
 Dit-elle à cette emprunteuse.  
 - Nuit et jour à tout venant  
 Je chantais, ne vous déplaie.  
 - Vous chantiez ? j'en suis fort aise.  
 Eh bien! dansez maintenant.



### Le Corbeau et le Renard

---

Maître Corbeau, sur un arbre perché,  
 Tenait en son bec un fromage.  
 Maître Renard, par l'odeur alléché,  
 Lui tint à peu près ce langage :  
 "Hé ! bonjour, Monsieur du Corbeau.  
 Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !  
 Sans mentir, si votre ramage  
 Se rapporte à votre plumage,  
 Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois."  
 A ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie ;  
 Et pour montrer sa belle voix,  
 Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.  
 Le Renard s'en saisit, et dit : "Mon bon Monsieur,  
 Apprenez que tout flatteur  
 Vit aux dépens de celui qui l'écoute :  
 Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute. "  
 Le Corbeau, honteux et confus,  
 Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.



## Le Bourgeois gentilhomme

---

ACTEURS :

MONSIEUR JOURDAIN, bourgeois.

MADAME JOURDAIN, sa femme.

LUCILE, fille de M. Jourdain.

NICOLE, servante.

CLÉONTE, amoureux de Lucile.

COVIELLE, valet de Cléonte.

DORANTE, comte, amant de Dorimène.

DORIMÈNE, marquise.

MAÎTRE DE MUSIQUE.

ÉLÈVE DU MAÎTRE DE MUSIQUE.

MAÎTRE À DANSER.

MAÎTRE D'ARMES.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.

MAÎTRE TAILLEUR.

GARÇON TAILLEUR.

DEUX LAQUAIS.

PLUSIEURS MUSICIENS, MUSICIENNES, JOUEURS D'INSTRUMENTS, DANSEURS, CUISINIERS, GARÇONS TAILLEURS, ET AUTRES PERSONNAGES DES INTERMÈDES ET DU BALLET.

*La scène est à Paris.*

L'ouverture se fait par un grand assemblage d'instruments ; et dans le milieu du théâtre on voit un élève du Maître de musique, qui compose sur une table un air que le Bourgeois a demandé pour une sérénade.

### ACTE I - SCÈNE IV

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE, MONSIEUR JOURDAIN.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE**, en raccommodant son collet.- Venons à notre leçon.

**MONSIEUR JOURDAIN**.- Ah ! Monsieur, je suis fâché des coups qu'ils vous ont donnés.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE**.- Cela n'est rien. Un philosophe sait recevoir comme il faut les choses, et je vais composer contre eux une satire du style de Juvénal, qui les déchirera de la belle façon. Laissons cela. Que voulez-vous apprendre ?

**MONSIEUR JOURDAIN**.- Tout ce que je pourrai, car j'ai toutes les envies du monde d'être savant, et j'enrage que mon père et ma mère ne m'aient pas fait bien étudier dans toutes les sciences, quand j'étais jeune.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE**.- Ce sentiment est raisonnable, *Nam sine doctrina vita est quasi mortis imago*. Vous entendez cela, et vous savez le latin sans doute.

**MONSIEUR JOURDAIN**.- Oui, mais faites comme si je ne le savais pas. Expliquez-moi ce que cela veut dire.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Cela veut dire que sans la science, la vie est presque une image de la mort.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Ce latin-là a raison.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- N'avez-vous point quelques principes, quelques commencements des sciences ?

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Oh oui, je sais lire et écrire.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Par où vous plaît-il que nous commençons ? Voulez-vous que je vous apprenne la logique ?

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Qu'est-ce que c'est que cette logique ?

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- C'est elle qui enseigne les trois opérations de l'esprit.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Qui sont-elles, ces trois opérations de l'esprit ?

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- La première, la seconde, et la troisième. La première est, de bien concevoir par le moyen des universaux. La seconde, de bien juger par le moyen des catégories : et la troisième, de bien tirer une conséquence par le moyen des figures. *Barbara, celarent, darii, ferio, baralipon, etc.*

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Voilà des mots qui sont trop rébarbatifs. Cette logique-là ne me revient point. Apprenons autre chose qui soit plus joli.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Voulez-vous apprendre la morale ?

**MONSIEUR JOURDAIN.**- La morale ?

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Oui.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Qu'est-ce qu'elle dit cette morale ?

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Elle traite de la félicité ; enseigne aux hommes à modérer leurs passions, et...

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Non, laissons cela. Je suis bilieux comme tous les diables ; et il n'y a morale qui tienne, je me veux mettre en colère tout mon soûl, quand il m'en prend envie.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Est-ce la physique que vous voulez apprendre ?

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Qu'est-ce qu'elle chante cette physique ?

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- La physique est celle qui explique les principes des choses naturelles, et les propriétés du corps ; qui discourt de la nature des éléments, des métaux, des minéraux, des pierres, des plantes, et des animaux, et nous enseigne les causes de tous les météores, l'arc-en-ciel, les feux volants, les comètes, les éclairs, le tonnerre, la foudre, la pluie, la neige, la grêle, les vents, et les tourbillons.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Il y a trop de tintamarre là dedans, trop de brouillamini.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Que voulez-vous donc que je vous apprenne ?

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Apprenez-moi l'orthographe.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Très volontiers.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Après vous m'apprendrez l'almanach, pour savoir quand il y a de la lune, et quand il n'y en a point.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Soit. Pour bien suivre votre pensée, et traiter cette matière en philosophe, il faut commencer selon l'ordre des choses, par une exacte connaissance de la nature des lettres, et de la différente manière de les prononcer toutes. Et là-dessus j'ai à vous dire, que les lettres sont divisées en voyelles, ainsi dites voyelles, parce qu'elles expriment les voix ; et en consonnes, ainsi appelées consonnes, parce qu'elles sonnent avec les voyelles, et ne font que marquer les diverses articulations des voix. Il y a cinq voyelles, ou voix, A, E, I, O, U.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- J'entends tout cela.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- La voix, A, se forme en ouvrant fort la bouche, A.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- A, A, Oui.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- La voix, E, se forme en rapprochant la mâchoire d'en bas de celle d'en haut, A, E.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- A, E, A, E. Ma foi oui. Ah que cela est beau !

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Et la voix, I, en rapprochant encore davantage les mâchoires l'une de l'autre, et écartant les deux coins de la bouche vers les oreilles, A, E, I.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- A, E, I, I, I, I. Cela est vrai. Vive la science.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- La voix, O, se forme en rouvrant les mâchoires, et rapprochant les lèvres par les deux coins, le haut et le bas, O.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- O, O. Il n'y a rien de plus juste. A, E, I, O, I, O. Cela est admirable ! I, O, I, O.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- L'ouverture de la bouche fait justement comme un petit rond qui représente un O.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- O, O, O. Vous avez raison, O. Ah la belle chose, que de savoir quelque chose !

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- La voix, U, se forme en rapprochant les dents sans les joindre entièrement, et allongeant les deux lèvres en dehors, les approchant aussi l'une de l'autre sans les rejoindre tout à fait, U.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- U, U. Il n'y a rien de plus véritable, U.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Vos deux lèvres s'allongent comme si vous faisiez la moue : d'où vient que si vous la voulez faire à quelqu'un, et vous moquer de lui, vous ne sauriez lui dire que U.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- U, U. Cela est vrai. Ah que n'ai-je étudié plus tôt, pour savoir tout cela.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Demain, nous verrons les autres lettres, qui sont les consonnes.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Est-ce qu'il y a des choses aussi curieuses qu'à celles-ci ?

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Sans doute. La consonne, D, par exemple, se prononce en donnant du bout de la langue au-dessus des dents d'en haut : DA.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- DA, DA. Oui. Ah les belles choses ! les belles choses !

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- L'F, en appuyant les dents d'en haut sur la lèvre de dessous, FA.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- FA, FA. C'est la vérité. Ah ! mon père, et ma mère, que je vous veux de mal !

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Et l'R, en portant le bout de la langue jusqu'au haut du palais ; de sorte qu'étant frôlée par l'air qui sort avec force, elle lui cède, et revient toujours au même endroit, faisant une manière de tremblement, RRA.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- R, R, RA ; R, R, R, R, R, RA. Cela est vrai. Ah l'habile homme que vous êtes ! et que j'ai perdu de temps ! R, r, r, ra.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Je vous expliquerai à fond toutes ces curiosités.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Je vous en prie. Au reste il faut que je vous fasse une confidence. Je suis amoureux d'une personne de grande qualité, et je souhaiterais que vous m'aidassiez à lui écrire quelque chose dans un petit billet que je veux laisser tomber à ses pieds.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Fort bien.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Cela sera galant, oui.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Sans doute. Sont-ce des vers que vous lui voulez écrire ?

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Non, non, point de vers.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Vous ne voulez que de la prose ?

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Non, je ne veux ni prose, ni vers.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Il faut bien que ce soit l'un, ou l'autre.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Pourquoi ?

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Par la raison, Monsieur, qu'il n'y a pour s'exprimer, que la prose, ou les vers.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Il n'y a que la prose, ou les vers ?

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Non, Monsieur : tout ce qui n'est point prose, est vers ; et tout ce qui n'est point vers, est prose.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Et comme l'on parle, qu'est-ce que c'est donc que cela ?

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- De la prose.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Quoi, quand je dis : "Nicole, apportez-moi mes pantoufles, et me donnez mon bonnet de nuit ", c'est de la prose ?

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Oui, Monsieur.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Par ma foi, il y a plus de quarante ans que je dis de la prose, sans que j'en susse rien ; et je vous suis le plus obligé du monde, de m'avoir appris cela. Je voudrais donc lui mettre dans un billet : *Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour* ; mais je voudrais que cela fût mis d'une manière galante ; que cela fût tourné gentiment.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Mettre que les feux de ses yeux réduisent votre cœur en cendres ; que vous souffrez nuit et jour pour elle les violences d'un...

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Non, non, non, je ne veux point tout cela ; je ne veux que ce que je vous ai dit : *Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour*.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Il faut bien étendre un peu la chose.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Non, vous dis-je, je ne veux que ces seules paroles-là dans le billet ; mais tournées à la mode, bien arrangées comme il faut. Je vous prie de me dire un peu, pour voir, les diverses manières dont on les peut mettre.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- On les peut mettre premièrement comme vous avez dit : *Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour*. Ou bien : *D'amour mourir me font, belle Marquise, vos beaux yeux*. Ou bien : *Vos yeux beaux d'amour me font, belle Marquise, mourir*. Ou bien : *Mourir vos beaux yeux, belle Marquise, d'amour me font*. Ou bien : *Me font vos yeux beaux mourir, belle Marquise, d'amour*.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Mais de toutes ces façons-là, laquelle est la meilleure ?

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Celle que vous avez dite : *Belle Marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour*.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Cependant je n'ai point étudié, et j'ai fait cela tout du premier coup. Je vous remercie de tout mon cœur, et vous prie de venir demain de bonne heure.

**MAÎTRE DE PHILOSOPHIE.**- Je n'y manquerai pas.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Comment, mon habit n'est point encore arrivé ?

**SECOND LAQUAIS.**- Non, Monsieur.

**MONSIEUR JOURDAIN.**- Ce maudit tailleur me fait bien attendre pour un jour où j'ai tant d'affaires. J'enrage. Que la fièvre quartaine puisse serrer bien fort le bourreau de tailleur. Au diable le tailleur. La peste étouffe le tailleur. Si je le tenais maintenant ce tailleur détestable, ce chien de tailleur-là, ce traître de tailleur, je...

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Letras  
 Literatura Francesa I - Professora Beatriz Gil  
 Atelier de Théâtre - Monitora Ana Paula de Paula Couto

Segundo encontro:

## L'Avare

---

### ACTEURS :

HARPAGON, père de Cléante et d'Élise, et amoureux de Mariane.  
 CLÉANTE, fils d'Harpagon, amant de Mariane.  
 ÉLISE, fille d'Harpagon, amante de Valère.  
 VALÈRE, fils d'Anselme, et amant d'Élise.  
 MARIANE, amante de Cléante, et aimée d'Harpagon.  
 ANSELME, père de Valère, et de Mariane.  
 FROSINE, femme d'intrigue.  
 MAITRE SIMON, [courtier](#).  
 MAITRE JACQUES, cuisinier et cocher d'Harpagon.  
 LA FLÈCHE, valet de Cléante.  
 DAME CLAUDE, servante d'Harpagon.  
 BRINDAVOINE, LA MERLUCHE, laquais d'Harpagon.  
 LE COMMISSAIRE, ET SON CLERC.

*La [scène](#) est à Paris.*

### ACTE III, SCÈNE PREMIÈRE

HARPAGON, CLÉANTE, ÉLISE, VALÈRE, DAME CLAUDE, MAÎTRE JACQUES, BRINDAVOINE, LA MERLUCHE.

**HARPAGON.**- Allons. Venez çà tous, que je vous distribue mes ordres pour tantôt, et règle à chacun son emploi. Allez. Vous, Brindavoine, et vous, La Merluce, je vous établis dans la charge de rincer les verres, et de donner à boire ; mais seulement lorsque l'on aura soif, et non pas selon la coutume de certains impertinents de laquais qui viennent provoquer les gens, et les faire aviser de boire, lorsqu'on n'y songe pas. Attendez qu'on vous en demande plus d'une fois [1] , et vous ressouvenez de porter toujours beaucoup d'eau.

**MAÎTRE JACQUES.**- Oui ; le vin pur monte à la tête.

**LA MERLUCHE.**- Quitterons-nous nos siquenilles [i] , Monsieur ?

**HARPAGON.**- Oui, quand vous verrez venir les personnes ; et gardez bien de gâter vos habits.

**BRINDAVOINE.**- Vous savez bien, Monsieur, qu'un des devants de mon pourpoint est couvert d'une grande tache de l'huile de la lampe.

**LA MERLUCHE.**- Et moi, Monsieur, que j'ai mon haut-de-chausses tout troué par derrière, et qu'on me voit, révérence parler...

**HARPAGON.-** Paix. Rangez cela adroitement du côté de la muraille, et présentez toujours le devant au monde. (Harpagon met son chapeau au-devant de son pourpoint, pour montrer à Brindavoine comment il doit faire pour cacher la tache d'huile.) Et vous, tenez toujours votre chapeau ainsi, lorsque vous servirez. Valère, aide-moi à ceci. Ho ça, Maître Jacques, approchez-vous, je vous ai gardé pour le dernier.

**MAÎTRE JACQUES.-** Est-ce à votre cocher, Monsieur, ou bien à votre cuisinier, que vous voulez parler ; car je suis l'un et l'autre.

**HARPAGON.-** C'est à tous les deux.

**MAÎTRE JACQUES.-** Mais à qui des deux le premier ?

**HARPAGON.-** Au cuisinier.

**MAÎTRE JACQUES.-** Attendez donc, s'il vous plaît.

(Il ôte sa casaque de cocher, et paraît vêtu en cuisinier.)

**HARPAGON.-** Quelle diantre de cérémonie est-ce là ?

**MAÎTRE JACQUES.-** Vous n'avez qu'à parler.

**HARPAGON.-** Je me suis engagé, Maître Jacques, à donner ce soir à souper.

**MAÎTRE JACQUES.-** Grande merveille !

**HARPAGON.-** Dis-moi un peu, nous feras-tu bonne chère ?

**MAÎTRE JACQUES.-** Oui, si vous me donnez bien de l'argent.

**HARPAGON.-** Que diable toujours de l'argent ! Il semble qu'ils n'aient autre chose à dire, de l'argent, de l'argent, de l'argent. Ah ! ils n'ont que ce mot à la bouche, de l'argent. Toujours parler d'argent. Voilà leur épée de chevet [3], de l'argent.

**VALÈRE.-** Je n'ai jamais vu de réponse plus impertinente que celle-là. Voilà une belle merveille, que de faire bonne chère avec bien de l'argent. C'est une chose la plus aisée du monde, et il n'y a si pauvre esprit qui n'en fit bien autant : mais pour agir en habile homme, il faut parler de faire bonne chère avec peu d'argent.

**MAÎTRE JACQUES.-** Bonne chère avec peu d'argent !

**VALÈRE.-** Oui.

**MAÎTRE JACQUES.-** Par ma foi, Monsieur l'intendant, vous nous obligerez de nous faire voir ce secret, et de prendre mon office de cuisinier : aussi bien vous mêlez-vous céans d'être le factoton [i] .

**HARPAGON.-** Taisez-vous. Qu'est-ce qu'il nous faudra ?

**MAÎTRE JACQUES.-** Voilà Monsieur votre intendant, qui vous fera bonne chère pour peu d'argent.

**HARPAGON.-** Haye. Je veux que tu me répondes.

**MAÎTRE JACQUES.-** Combien serez-vous de gens à table ?

**HARPAGON.-** Nous serons huit ou dix ; mais il ne faut prendre que huit. Quand il y a à manger pour huit, il y en a bien pour dix.

**VALÈRE.-** Cela s'entend.

**MAÎTRE JACQUES.**- Hé bien, il faudra quatre grands potages, et cinq assiettes. Potages... Entrées...

**HARPAGON.**- Que diable, voilà pour traiter toute une ville entière.

**MAÎTRE JACQUES.**- Rôt...

**HARPAGON, en lui mettant la main sur la bouche.**- Ah traître, tu manges tout mon bien [4] .

**MAÎTRE JACQUES.**- Entremets...

**HARPAGON.**- Encore ?

**VALÈRE.**- Est-ce que vous avez envie de faire crever tout le monde ? Et Monsieur a-t-il invité des gens pour les assassiner à force de mangeaille ? Allez-vous-en lire un peu les préceptes de la santé, et demander aux médecins s'il y a rien de plus préjudiciable à l'homme, que de manger avec excès.

**HARPAGON.**- Il a raison.

**VALÈRE.**- Apprenez, Maître Jacques, vous, et vos pareils, que c'est un coupe-gorge, qu'une table remplie de trop de viandes [5] ; que pour se bien montrer ami de ceux que l'on invite, il faut que la frugalité règne dans les repas qu'on donne ; et que suivant le dire d'un ancien, il faut manger pour vivre, et non pas vivre pour manger [6] .

**HARPAGON.**- Ah que cela est bien dit ! Approche, que je t'embrasse pour ce mot. Voilà la plus belle sentence que j'aie entendue de ma vie. Il faut vivre pour manger, et non pas manger pour vi... Non, ce n'est pas cela. Comment est-ce que tu dis ?

**VALÈRE.**- Qu'il faut manger pour vivre, et non pas vivre pour manger.

**HARPAGON.**- Oui. Entends-tu ? Qui est le grand homme qui a dit cela ?

**VALÈRE.**- Je ne me souviens pas maintenant de son nom.

**HARPAGON.**- Souviens-toi de m'écrire ces mots. Je les veux faire graver en lettres d'or sur la cheminée de ma salle.

**VALÈRE.**- Je n'y manquerai pas. Et pour votre souper, vous n'avez qu'à me laisser faire. Je réglerai tout cela comme il faut.

**HARPAGON.**- Fais donc.

**MAÎTRE JACQUES.**- Tant mieux, j'en aurai moins de peine.

**HARPAGON.**- Il faudra de ces choses, dont on ne mange guère, et qui rassasient d'abord ; quelque bon haricot bien gras, avec quelque pâté en pot bien garni de marrons [7] .

**VALÈRE.**- Reposez-vous sur moi.