



Universidade de Brasília

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE LETRAS – IL

DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA – TEL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA – PÓS-LIT

DANILO DE SOUSA NASCIMENTO BARBOSA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS LINGUA DE INTEGRAÇÃO E
INSERÇÃO (FL2I) DENTRO DE CONTEXTOS MULTICULTURAIS A PARTIR DA
REPRESENTATIVIDADE DO IMIGRANTE NA OBRA TEATRAL
“MÊME LES CHEVALIERS TOMBENT DANS L’OUBLI”**

**BRASÍLIA
2020**

DANILO DE SOUSA NASCIMENTO BARBOSA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS LINGUA DE INTEGRAÇÃO E
INSERÇÃO (FL2I) DENTRO DE CONTEXTOS MULTICULTURAIS A PARTIR DA
REPRESENTATIVIDADE DO IMIGRANTE NA OBRA TEATRAL
“MÊME LES CHEVALIERS TOMBENT DANS L’OUBLI”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literatura e práticas sociais.

Orientadoras:

Profa. Dra. Dora François

Profa. Dra. Maria Da Glória Magalhães Dos Reis

Brasília

2020

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

DE SOUSA N. B., Danilo. A formação de professore·a·s de francês língua de integração e inserção (fl2i) dentro de contextos multiculturais a partir da representatividade do imigrante na obra teatral “Même les chevaliers tombent dans l’oubli”. Brasília: Departamento de teoria literária e literatura, Universidade de Brasília, 2020, 74p. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

DD186f
De Sousa Nascimento Barbosa, Danilo
A formação de professore·a·s de francês língua de integração e inserção (FL2I) dentro de contextos multiculturais a partir da representatividade do imigrante na obra teatral “Même les chevaliers tombent dans l’oubli” / Danilo De Sousa Nascimento Barbosa; orientador Maria Da Glória Magalhães dos Reis; coorientadora Dora François.
-- Brasília, 2020.
74 p.
Dissertação (Mestrado - Mestrado em Literatura)
--
Universidade de Brasília, 2020.
1. imigração. 2. literatura francófona. 3. engenharia de formação. 4. teatro. 5. Gustave Akakpo.
I. Magalhães dos Reis, Maria Da Glória, orient. II. François, Dora, coorient.
III. Título.



Universidade de Brasília

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE LETRAS – IL

DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA – TEL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA – PÓS-LIT

Dissertação intitulada “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS LÍNGUA DE INTEGRAÇÃO E INSERÇÃO (FL2I) DENTRO DE CONTEXTOS MULTICULTURAIS A PARTIR DA REPRESENTATIVIDADE DO IMIGRANTE NA OBRA TEATRAL “MÊME LES CHEVALIERS TOMBENT DANS L’OUBLI””, de autoria do mestrando Danilo De Sousa Nascimento Barbosa, aprovada pela banca constituída pelos seguintes professores;

Profa. Dra. Dora François – Universidade de Nantes – Coorientadora

Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis – Universidade de Brasília – Orientadora

Prof. Dr. Daniel Teixeira da Costa Araújo – Universidade de Brasília – Examinador Interno

Prof. Dr. Sidney Barbosa – Universidade de Brasília – Examinador interno

Profa. Dra. Ana Raquel Simões – Universidade de Aveiro – Suplente

Brasília, 14 de outubro de 2020

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria de Jesus de Sousa Nascimento, quem amo, que sempre me deu forças e se esforçou ao máximo para que eu pudesse alcançar os meus objetivos e que é a minha maior fonte de inspiração.

À minha avó, Maria José de Sousa, quem amo e que me transmitiu os valores e diversos conhecimentos dos quais desfruto e os quais hoje compartilho com o resto do mundo.

À minha tia, Antônia Maria de Sousa Nascimento, e ao meu tio, João Batista de Sousa Nascimento, que sempre estiveram presentes em minha vida trabalhando ao lado de minha mãe para oferecer a toda a família todo o conforto e oportunidades que as condições os permitiam.

À minha irmã, Gabriela de Sousa Martins, que está ao meu lado e que me deu um presente de valor inestimável, minha sobrinha Clarice de Sousa a quem também dedico este trabalho. À minha madrinha Maria de Freitas que sempre auxiliou minha família e acompanhou toda minha trajetória. E a toda minha família da qual me orgulho e que se orgulha de mim.

Às minhas amigas que conheço desde os tempos de escola, Gabryelle Moura e Diana Gusmão, que sempre me animaram e me encheram de amor nos momentos mais difíceis. À minha amiga, Thaynara Henrique, com a qual tenho o prazer de trabalhar e fazer artes.

À minha orientadora Dora François por toda a paciência e pelo belíssimo trabalho, em um momento tão delicado que vivemos no ano de 2020.

À minha orientadora e amiga Maria da Glória Magalhães dos Reis que me inspira, que me transmite paz, que me impulsiona cada vez mais alto por acreditar no meu potencial.

A todos os professores e principalmente a todas as professoras que contribuíram para que eu chegasse até aqui. Desde o maternal, passando pelas diferentes escolas, centros de línguas do DF e universidades as mulheres que foram minhas professoras me mostraram que esta profissão é uma verdadeira paixão. À Campus France e ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília pelo apoio financeiro.

Ao meu amigo e companheiro, Gaël Hémerly, que me acolheu em seu lar e esteve ao meu lado durante esta etapa, me fazendo sorrir e me acalmando em momentos de crise.

RESUMO

Desenvolvida dentro do duplo mestrado internacional em Ingénierie de Formation et Contextes Internationaux e Literatura e Práticas Sociais esta pesquisa traz uma proposta de formação (TROCMÉ-FABRE, 1999; CUQ, 2002) transdisciplinar do·a·s professore·a·s que atuam ou pretendem atuar no ensino de francês língua de integração e inserção (ADAMI & LECLERCQ, 2012). A abordagem se dá em um primeiro momento a partir da análise (SARRAZAC, 2012; HUBERT, 2013; CHALAYE, 2004) do texto dramático africano de expressão francesa *Même les chevaliers tombent dans l'oubli* do autor togolês Gustave Akakpo; em seguida a partir de práticas do teatro didático e político (PISCATOR, 1968; BRECHT, 1978; BOAL, 1996). Um dos objetivos é oferecer ferramentas, baseando-se na estrutura de uma Orientação Didático-Reflexiva (MAGALHÃES DOS REIS & GUIMARÃES, 2017), para que eles sejam capazes de se preparar para auxiliar imigrantes alófonos na aprendizagem da língua francesa visando sua inserção em um novo meio sociocultural.

Palavras-chave: imigração, literatura de expressão francesa, ensino de francês língua de integração e inserção (FL2I), engenharia de formação, diversidade cultural, plurilinguismo, teatro

ABSTRACT

Developed during the double international master's degree in Engineering training and international contexts and Literature and Social Practices this research brings a transdisciplinary training proposal (TROCMÉ-FABRE, 1999; CUQ, 2002) of teachers who work or intend to work in the teaching of French as a language of integration and insertion (ADAMI & LECLERCQ, 2012). The approach takes place at first from the analysis (SARRAZAC, 2012; HUBERT, 2013; CHALAYE, 2004) of the African dramaturgical text in French language *Même les chevaliers tombent dans l'oubli* by Togolese author Gustave Akakpo; then from the practices of didactic and political theater (PISCATOR, 1968; BRECHT, 1978; BOAL, 1996). One of the objectives is to offer tools, based on the structure of a Didactic-Reflective Orientation (MAGALHÃES DOS REIS & GUIMARÃES, 2017), so that they are able to prepare themselves to assist allophone immigrants in learning the French language aiming at their insertion in a new socio-cultural environment.

Keywords: immigration, French-speaking literature, French as language of integration and insertion teaching (FL2I), training engineering, cultural diversity, plurilingualism, theater

RESUME

Développée dans le cadre du double master international en Ingénierie de Formation et Contextes Internationaux et Littérature et Pratiques Sociales cette recherche apporte une proposition de formation (TROCMÉ-FABRE, 1999 ; CUQ, 2002) transdisciplinaire des enseignant·e·s qui travaillent ou ont l'intention de travailler dans l'enseignement du français langue d'intégration et d'insertion (ADAMI & LECLERCQ, 2012). La démarche s'inscrit dans un premier temps à partir de l'analyse (SARRAZAC, 2012 ; HUBERT, 2013 ; CHALAYE, 2004) du texte dramaturgique africain d'expression française Même les chevaliers tombent dans l'oubli de l'auteur togolais Gustave Akakpo ; puis à partir des pratiques du théâtre didactique et politique (PISCATOR, 1968 ; BRECHT, 1978 ; BOAL, 1996). L'un des objectifs est de proposer des outils, basés sur la structure d'une Orientation Didactico-Reflexive (MAGALHÃES DOS REIS & GUIMARÃES, 2017), afin qu'ils soient en mesure de se préparer à accompagner les immigrant·e·s allophones dans l'apprentissage de la langue française visant leur insertion dans un nouveau milieu socioculturel.

Mots-clés : immigration, littérature francophone, enseignement du français langue d'intégration et d'insertion (FL2I), ingénierie de formation, diversité culturelle, plurilinguisme, théâtre

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo I - Imigrante	
a. O termo imigrante: definições em movimento	14
b. A figura do·a imigrante no teatro contemporâneo	22
Capítulo II - Teatro	
c. O autor Gustave Akakpo	26
d. A obra ‘Même les chevaliers tombent dans l’oubli’	30
e. Teatro como fenômeno social	38
f. As funções didática e política no teatro contemporâneo	39
Capítulo III – Formações múltiplas	
g. O teatro como uma ferramenta de ensino/aprendizagem	43
h. Para uma formação artística do·a·s professore·a·s	45
i. A diversidade linguística e cultural no processo de ensino/aprendizagem	48
Capítulo IV – Ingénierie de formation	
j. Une insertion des immigrant·e·s allophones	54
k. Une ingénierie par et pour les différents milieux sociaux	56
l. Le théâtre et l'ingénierie du métier d'apprendre, quel rapport ?	60
m. Une orientation didactico-réflexive (ODR)	62
Conclusão	69
Referencial bibliográfico	72

Introdução

Ao longo dos últimos doze anos de contato com a língua francesa nos mais diversos contextos e a partir de diferentes experiências fui desenvolvendo uma vontade de contribuir para a área de ensino/aprendizagem de línguas. Comecei como aprendente de francês língua estrangeira (FLE) nos Centros interescolares de línguas do Distrito Federal-Brasil, a partir do ano de 2009. Em 2010, passei a praticar teatro em língua francesa no coletivo En Classe et En Scène (UnB-Brasil). Em seguida, em 2012, me tornei estudante de licenciatura em letras – língua francesa e respectiva literatura na Universidade de Brasília-Brasil, obtendo o meu diploma no ano de 2016.

Durante a graduação, em 2013, iniciei meu caminho como pesquisador no grupo de pesquisas hoje intitulado Literatura, Educação e Dramaturgias Contemporâneas (LEDRAC¹) (UnB-Brasil). E mais recentemente como estudante de mestrado imigrante na Université de Nantes-França.

No decorrer de todas estas experiências alguns detalhes que percebi reforçaram o meu desejo de contribuição para a área. Um primeiro ponto que destaco são os diferentes tipos de formação de professores de línguas. Percebi que mesmo dentro de uma mesma instituição os professores em formação se deparam com linhas de trabalho muito distintas e têm uma certa dificuldade para se encontrar no meio de tantos conceitos e teorias. Em seguida, destaco o fato de haver um eurocentrismo nos cursos e livros utilizados nas instituições de ensino. Até mesmo no que diz respeito às escolhas das obras literárias que ainda são, em sua maioria, de autores europeus. Sobre as obras literárias no ensino de línguas, percebi um trabalho muito superficial da parte dos professores. A análise das obras que poderia ser realizada com base em conceitos das teorias literárias é substituída por um trabalho gramatical, por exemplo.

Um quarto detalhe que posso destacar se refere às práticas teatrais na relação do leitor com as obras literárias e principalmente dramáticas. Sobre as diferentes práticas no processo de ensino/aprendizagem, há, em minha opinião, uma falta de preparo dos professores na realização de atividades mais transdisciplinares. A transdisciplinaridade é de certa forma um pouco negligenciada, tanto na formação de professores quanto na formação de aprendentes de línguas.

¹ Acesso do espelho no diretório dos grupos de pesquisa do Brasil: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0524323240846821

Por fim, pode notar que o multiculturalismo e o plurilinguismo em contextos educativos não são abordados de uma forma muito clara pelo·a·s professore·a·s. Muitas vezes as necessidades do·a·s aprendentes de línguas que ultrapassam estes contextos ficam em segundo plano, ou até mesmo nem chegam a ser discutidos.

A pesquisa aqui iniciada se inscreve no quadro de um mestrado internacional de dupla diplomação voltado principalmente para a engenharia de formação dentro de contextos internacionais. Trata-se de um convênio entre a Universidade de Brasília-Brasil (mestrado em literatura e práticas sociais – PosLit-TEL do Instituto de Letras); a Université de Nantes-França (master 2 em engenharia de formação e contextos internacionais – IFCI-PIF-MEEF do Institut National du Professorat et de l'Éducation); com contribuição da Universidade de Aveiro-Portugal (master em educação e formação)

Iremos apresentar um modelo de orientação didático-reflexiva (ODR) (MAGALHAES DOS REIS & GUIMARAES, 2017) que servirá como uma sugestão para o·a·s professore·a·s de francês língua de integração e inserção (FL2I) (ADAMI & LECLERCQ, 2012) que desejam melhorar suas práticas dentro de contextos educativos internacionais (multiculturais e/ou plurilíngues). A estrutura da ODR é aplicável a qualquer área de ensino cabendo ao·à·s professore·a·s analisar criticamente os resultados obtidos visando o aperfeiçoamento do avanço no processo de ensino/aprendizagem de conteúdo(s) e/ou competência(s) prática(s) e/ou teórica(s).

A proposta terá como eixos principais 4 pontos: o texto teatral e suas funções didático-políticas (BRECHT, 1978; PISCATOR, 1968; BOAL, 1996); a apropriação de uma língua por imigrantes; a integração/inserção de imigrantes alófonos; a preparação de professores e professoras de FL2I dentro de contextos internacionais (público de imigrantes alófonos) a partir de uma obra dramatúrgica.

Os objetivos desta pesquisa são:

1. Discutir o conceito de imigrante
2. Abordar brevemente alguns efeitos da imigração na literatura
3. Discutir a importância da valorização plurilinguística e da diversidade cultural dentro de um contexto educativo

4. Sensibilizar e preparar o/as professore·a·s à necessidade da aprendizagem da língua local para auxiliar no processo de inserção do·a imigrante
5. Propor uma análise crítico-reflexiva da obra “Même les chevaliers tombent dans l’oubli” do autor togolês Gustave Akakpo
6. Sensibilizar o·a·s professore·a·s à utilização de técnicas teatrais e prepará-lo·a·s para suas utilizações no processo de ensino/aprendizagem de uma língua

Em um primeiro momento, no capítulo I, ‘Imigrante’, iremos tratar do conceito de imigrante, com foco no imigrante contemporâneo assim como sua representação nas obras literárias. Em seguida, no capítulo II intitulado ‘Teatro’, iremos fundamentar a escolha da obra que será ferramenta chave deste projeto e exporemos uma breve análise. Já no capítulo III ‘Formações múltiplas’ traremos à luz uma discussão sobre a importância da valorização das diversidades encontradas em contextos educativos, mais precisamente uma sala de aula de FL2I. E no capítulo IV ‘Ingénierie’, falaremos sobre os desafios do imigrante alófono na tentativa de se inserir no lugar de instalação. Por fim, conceituaremos com base em diferentes autores a engenharia de formação e proporemos uma orientação didático-reflexiva visando a formação de professore·a·s de FL2I.

CAPÍTULO I – IMIGRANTE

O termo imigrante: definições em movimento

Iremos a seguir procurar definir o que seria um imigrante a fim de compreender os desafios de aprendizagem de uma nova língua deste indivíduo.

O glossário *Interactive Terminology for Europe* (IATE) define o imigrante como um indivíduo que entra em um outro país, muitas vezes com o objetivo de se instalar temporariamente ou definitivamente. Já no relatório do *Haut Conseil à l'Intégration* (HCI) (2011) o termo imigrante é definido como “pessoas estrangeiras nascidas no exterior²” (p.6).

O termo imigrante não poderia ser definido sem a noção de seu oposto natural que é o da emigração, ou seja, deixar seu lugar de origem (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)). A palavra imigrante é utilizada do ponto de vista do país que acolhe, entendendo-se então como o indivíduo que vem do exterior. Segundo o dicionário Larousse imigrar significa “vir se fixar em um país diferente do seu³”.

No *Glossaire de la Migration* (2007) a palavra emigração tem a seguinte definição

ação de deixar o seu Estado de residência para se instalar em um Estado estrangeiro. O direito internacional reconhece a cada um o direito de deixar todo país, inclusive o seu (próprio), e somente admite sua restrição em circunstâncias excepcionais. Este direito à partida não se acompanha de nenhum direito de entrar no território de um Estado outro que o Estado de origem⁴. (p.26)

No entanto nos últimos anos está cada vez mais comum a utilização do termo ‘migrante’. O/A migrante é um·a ‘emigrante’ do ponto de vista do seu país de origem e um·a ‘imigrante’ do ponto de vista do país de destino.

Catherine Mazauric em sua obra *Mobilités d’Afrique em Europe : Récits et figures de l’aventure* (2012) diz que “vale a pena lembrar quantas vezes for necessário que ‘do ponto de vista

² Texto original: “immigrés (personnes étrangères nées à l'étranger)”. Extraído do Rapport au premier ministre. Remis le 12 avril 2011. La France sait-elle encore intégrer les immigrés ? Haut conseil à l'intégration.

³ Texto original: *Venir se fixer dans un pays étranger au sien*. Site:

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/immigrer/41706> Acessado em 3 de junho de 2020.

⁴ Texto original: Action de quitter son Etat de résidence pour s'installer dans un Etat étranger. Le droit international reconnaît à chacun le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et n'admet sa restriction que dans des circonstances exceptionnelles. Ce droit au départ ne s'accompagne d'aucun droit d'entrer sur le territoire d'un Etat autre que l'Etat d'origine. Extraído do Glossaire de la migration, Droit international de la migration N° 9, Organisation internationale pour les migrations, 2007

do direito internacional, o que é criminoso, não é o fato, para um indivíduo, de emigrar, é o fato para uma autoridade pública de impedi-lo de fazer⁵”⁶ (MAZAURIC, 2012, p.11). Ela destaca também que paralelamente aos discursos políticos que tentam criminalizar a imigração “os próprios migrantes “se veem como simples ‘*personas que viajam*’⁷(...)”⁸ (ibid. p.11).

Os motivos que levam este indivíduo a deixar o seu lugar de origem são inúmeros. E podem ser voluntários, quando o indivíduo decide partir por conta própria, ou involuntários, quando são forças externas que o fazem partir, como por exemplo: catástrofes naturais, mudanças climáticas, epidemias, invasões, conquistas, guerras, perseguições políticas ou religiosas etc.; assim como os objetivos dentro do país de destino: procura de melhores condições de vida, emprego, educação, tratamentos de saúde, etc.

Este processo é muito antigo, desde os primórdios da humanidade há relatos de imigração, como mostra Janusz K. Kozłowski (2005)⁹ em um artigo publicado na revista *Diogène* no qual ele explica os primeiros traços de migração da humanidade que, segundo o estudo, ocorreram entre 1,8 e 1,6 milhões de anos atrás, e também as primeiras etapas de povoamento da Europa por indivíduos vindos principalmente da região do Magrebe.

Os movimentos migratórios provocaram a fusão de diferentes povos e esta miscigenação fez nascer novas culturas, novas civilizações. Porém, houve também fenômenos de invasões que acabaram prejudicando os povos das regiões de instalação dos invasores, ou os próprios invasores. Podemos pensar, por exemplo, nas populações das américas e a chegada dos europeus, ou mais atualmente no·a·s imigrantes que infelizmente não são bem acolhido·a·s nas regiões onde se instalam.

⁵ Destaque da autora: “Ali BENSÂD, “Harraga / Hagarra : le binôme de désastre”, El Watan, 26 mars 2008(en ligne). J'emprunte à Ali Bensaâd la judicieuse formule de “migration aventureuse”.

⁶ Texto original: “il convient de rappeler autant de fois que nécessaire que “du point de vue du droit international, ce qui est criminel, ce n’est pas le fait, pour un individu, d’émigrer, c’est le fait pour une autorité publique de l’en empêcher”.(MAZAURIC, 2012, p.11)

⁷ Destaque da autora: Anaïk PIAN, *Aux nouvelles frontières de l’Europe. L’aventure incertaine des Sénégalais au Maroc*, Paris, La Dispute, 2009.

⁸ Texto original: “les migrants eux-mêmes “se conçoivent comme des simples ‘gens qui voyagent’” (MAZAURIC, 2012, p.11)

⁹ Janusz K. KOZŁOWSKI “Les premières migrations humaines et les premières étapes du peuplement de l’europe” Presses Universitaires de France | « Diogène » 2005/3 n° 211 | pages 9 à 25. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-diogene-2005-3-page-9.htm> acessado em 17 de setembro de 2020.

No decorrer dos séculos, é possível perceber que o nascimento de impérios e a constituição de estados (PICQ, 2009¹⁰) fizeram aparecer a necessidade de controlar as populações e os migrantes, de determinar regras e estabelecer leis para facilitar a liberdade do comércio, conquistar novos espaços e preservar ao mesmo tempo a integridade nacional, criando condições de paz civil, e a segurança do estado.

Na história moderna dos processos migratórios, pode-se destacar quatro fases (Service Social des Étrangers d'Accueil et de Formation asbl):

- Entre o início do século XVI até o fim do século XVIII: período das grandes navegações e expansão do comércio europeu.
- Entre o início do século XIX até a primeira guerra mundial, revolução industrial que promove o deslocamento de muitos europeus principalmente para os Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia.
- Entre os anos 1915 e 1945 o fluxo migratório em direção à América cresce novamente. Os europeus buscavam refúgio devido às guerras.
- Entre o ano 1945 e hoje migrar se tornou um fenômeno global. Cada vez mais países são visados pelo·a·s imigrantes. Nós estaríamos, então, passando de um modelo residencial fixo para um modelo chamado neo-nômade.

No presente trabalho faremos um recorte com foco no processo de imigração na França atualmente e ainda dentro de uma perspectiva didático-sócio-cultural, em um contexto plurilíngue e multicultural.

Catherine Mazauric (2012) na introdução de sua obra (*op. cit.*) faz um pequeno aparato histórico sobre a entrada de imigrantes, mais especificamente africanos, no continente europeu. Ela destaca que a Europa investe bastante para impedir a liberdade do·a·s imigrantes, não somente para impedir as suas vindas para o continente, mas também para convencê-los, ou até mesmo impedi-los de deixar os seus lugares de origem. Ela também nos conta que durante muito tempo não era exigido visto àqueles que vinham de países tornados independentes a partir do fim dos

¹⁰ Picq Jean, « Introduction. Le surgissement des figures de l'État dans l'histoire de l'Europe », dans : , Une histoire de l'État en Europe. Pouvoir, justice et droit du Moyen Âge à nos jours, sous la direction de Picq Jean. Paris, Presses de Sciences Po, « Les Manuels de Sciences Po », 2009, p. 19-40. URL : <https://www.cairn.info/une-histoire-de-l-etat-en-europe--9782724611038.htm>

anos 1970 e que hoje é cada vez mais complicado ter um visto deliberado. Por conta disso, muito-a-s imigrantes buscam entrar ilegalmente no continente europeu, o que gera muitas mortes, pois as travessias são feitas em condições muito precárias; e gera também uma imagem distorcida sobre a índole deste-a-s imigrantes.

Ainda sobre a história da migração no território francês:

a imigração como um fenômeno demográfico de massa remonta à segunda metade do século XIX. Por razões econômicas, a imigração de trabalhadores foi solicitada até 1974. Originalmente de países vizinhos, suíços, belgas, alemães, estrangeiros vieram de toda a Europa entre as duas guerras mundiais (200.000 por ano em média) da Itália, Polônia, Hungria, Tchecoslováquia... Após a Segunda Guerra Mundial, as origens diversificaram vindas da Espanha, Portugal, Iugoslávia, Magrebe, Turquia. Com a descolonização, o colapso do bloco soviético, a globalização e os conflitos africanos, a imigração para a França é ainda mais heterogênea do que no passado, com fluxos da África Subsaariana, Europa Central e China¹¹. (HCI, 2011, p.21)

Ao analisarmos os dados estatísticos¹² mais recentes do *Ministère de l'Intérieur* (Ministério das relações interiores) Francês sobre a imigração encontramos as seguintes informações:

Motifs d'admission	2015	2016	2017	2018 définitif	2019 provisoire	2019 /2018
Economique	20 628	22 982	27 467	33 675	38 671	+14,8%
Familial	90 113	89 124	88 737	91 017	90 068	-1,0%
Etudiants	70 023	73 644	80 339	83 700	90 006	+7,5%
Divers	13 866	14 741	14 464	15 558	19 655	+26,3%
Humanitaire	22 903	29 862	36 429	34 979	36 276	+3,7%
Total	217 533	230 353	247 436	258 929	274 676	+6,1%

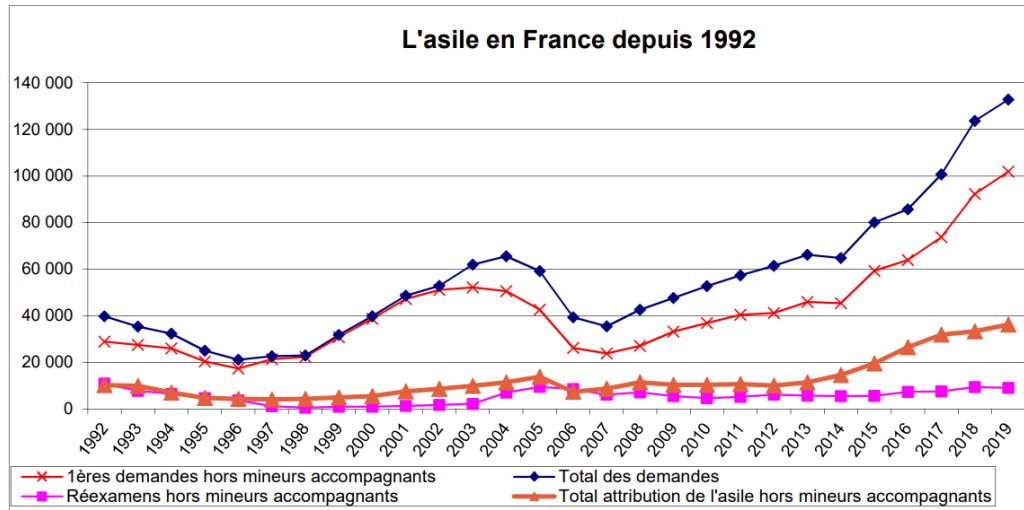
Source : AGDREF / DSED

¹¹ Texto original: "l'immigration comme phénomène démographique de masse remonte à la deuxième moitié du XIXe siècle. Pour des raisons économiques, il a été fait appel à l'immigration de travailleurs jusqu'en 1974. Originaires d'abord des pays limitrophes, Suisses, Belges, Allemands, c'est de toute l'Europe que les étrangers sont ensuite venus entre les deux guerres mondiales (200 000 par na en moyenne) en provenance d'Italie, de Pologne, de Hongrie, de Tchecoslovaquie... Après la Seconde Guerre mondiale, les origines se sont diversifiées en provenance d'Espagne, du Portugal, de la Yougoslavie, du Maghreb, de la Turquie. Avec la décolonisation, l'effondrement du bloc soviétique, la mondialisation et les conflits africains, l'immigration en France est plus hétérogène encore que par le passé avec des flux provenant d'Afrique subsaharienne, d'Europe centrale et de Chine". (HCI, 2009, p. 21)

¹² Site: <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Statistiques/Essentiel-de-l-immigration/Chiffres-cles>

Em 2019 houve um aumento total de 6,1%, em relação ao ano anterior, na deliberação de títulos de residência. Os motivos econômicos, de estudo e diversos foram os que apresentaram maior aumento.

Já em relação aos pedidos de asilo, temos os seguintes gráficos:



Les dix premiers pays pour les premières demandes d'asile

	2018		2019
Afghanistan	10 779	Afghanistan	10 258
Guinée	6 992	Bangladesh	6 198
Albanie	6 054	Géorgie	5 760
Géorgie	5 256	Albanie	5 618
Côte d'Ivoire	4 991	Guinée	5 142
Mali	4 170	Côte d'Ivoire	4 657
Nigeria	3 907	Pakistan	4 357
Bangladesh	3 730	Haïti	4 325
Somalie	3 527	Mali	4 242
RD du Congo	3 305	Nigeria	4 184

Source : Ministère de l'intérieur, SI-Asile
Champ : France entière ; Premières demandes (y compris sous procédure « Dublin »), hors mineurs

Destes países (Afeganistão, Bangladesh, Geórgia, Albânia, Guiné, Costa do Marfim, Paquistão, Haiti, Mali e Nigéria) quatro possuem o francês como língua oficial: Guiné, Costa do Marfim, Haiti, Mali.

Segundo o relatório sobre a imigração do *Haut Conseil à l'Intégration* (HCI) (2011) na França um a cada cinco habitantes é imigrante ou filho-a de imigrante. O ministério das relações interiores aponta que em primeiro de janeiro de 2018 o Instituto Nacional da estatística e dos estudos econômicos¹³ (INSEE) estima que um número de 4,76 milhões de estrangeiros (todas nacionalidades, todas idades) residem na França. Eles representam 7,1% da população. Dentre estes, 4,04 milhões são imigrantes, ou seja, nascidos no exterior. Os outros nasceram na França, em sua maioria são menores e poderão se tornar franceses ao atingir a maior idade.

Estes números se referem às pessoas vindas de países diferentes, mas vale lembrar que a quantidade de migrantes é bem mais extensa do que possamos imaginar. Assim como destaca Amin Maalouf em sua obra *Les identités meurtrières* (1998), somos todos na sociedade moderna de certa forma um pouco migrantes. Ele afirma que dificilmente alguém vive na mesma sociedade onde nasceu e cresceu. E fala também sobre as culturas que “se impõem” em outros países através de marcas, filmes, culinária, etc.

Retomando o que foi dito no relatório do HCI (2011), apesar do número considerável de títulos de residência emitidos, no mesmo relatório encontramos a seguinte colocação:

A boa integração também depende da imigração controlada. Se os *primo-arrivants*¹⁴ se instalam continuamente em áreas com grande número de imigrantes, as chances de integração diminuem. Porque é através da mistura, no trabalho e na vizinhança, que a integração se constrói pouco a pouco. Ele sugere que os parlamentares regulem as chegadas de acordo com as possibilidades de recepção, por região.¹⁵ (p.8)

¹³ Em francês: *Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE)*

¹⁴ “As pessoas *primo-arrivantes* são estrangeiros em situação regular em relação ao direito de permanência e signatários de um contrato de recepção e integração (CAI) ou do novo contrato de integração republicano (CIR). Ao chegarem à França, os *primo-arrivants* são recebidos pelos serviços do Escritório Francês de Imigração e Integração (OFII) presentes em todo o país para assinar o CAI / CIR. Nesse contexto, os pais estrangeiros *primo-arrivants* são informados dos objetivos e da localização regional do treinamento fornecido no sistema Oepré (*Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants*; ou em português: abrir a escola aos pais para o sucesso das crianças). Os signatários da CAI / CIR são considerados *primo-arrivants* durante os primeiros cinco anos de sua instalação na França.” (Bulletin officiel n° 15 du 13-04-2017- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche > www.education.gouv.fr)

¹⁵ Texto original: “La bonne intégration repose aussi sur une immigration maîtrisée. Si des primo-arrivants s'installent sans cesse dans des zones où les immigrés sont nombreux, les chances d'intégration s'amenuisent. Car c'est par le brassage, au travail et dans le quartier, que se construit petit à petit l'intégration. Il propose que les parlementaires régulent les arrivées en fonction des possibilités d'accueil, par région.” (HCI, 2011, p.8)

Percebemos aqui uma tentativa de implementação de um sistema de assimilação¹⁶ do-a-s imigrantes. Segundo o *Office Français de l'Immigration et de* ¹⁷_[OBJ] (OFII) (2013) todos estrangeiros com mais de 18 anos sujeitos ao *Code de l'entrée et du séjour des étrangers et des demandeurs*¹⁸_[OBJ], aceitos pela primeira vez a residirem na França e podendo se manter duradouramente, ou com idade entre 16 e 18 que entraram regularmente na França, devem concluir, junto ao Estado, um Contrat d'Accueil et d'Intégration¹⁹_[OBJ](CAI).

Choukri Ben Ayed no livro *La mixité sociale à l'école* (2015) nos lembra que a “diversidade social²⁰” aparece muito tardiamente dentro dos debates escolares na França, pois foi preciso esperar a “conclusão da escola dita única” para que enfim este tema se tornasse público. Podemos perceber que há uma dificuldade mesmo na criação de políticas públicas que visam a integração dos próprios franceses provindos de classes sociais diferentes. Isso faz com que as desigualdades aumentem, assim como o sentimento de discriminação e a rejeição do outro. Iremos neste trabalho propor uma discussão sobre pluralidade cultural e linguística no ensino/aprendizagem de línguas e na integração/inserção dos indivíduos em situação de migração.

¹⁶ “A assimilação é uma condição da naturalização. Artigo 21-24 do Código civil: “Ninguém pode ser naturalizado se não justificar sua assimilação à comunidade francesa, inclusive por um conhecimento suficiente, segundo sua condição, da língua francesa e dos direitos e deveres conferidos pela nacionalidade francesa.” Texto original: “L’assimilation est une condition de la naturalisation. Article 21-24 du Code civil : « Nul ne peut être naturalisé s’il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française et des droits et devoirs conférés par la nationalité française. »” (HCL, 2009, p.13)

¹⁷ O OFII cumpre quatro missões principais que o Estado lhe delegou: A gestão de procedimentos regulares junto ou em nome das prefeituras e postos diplomáticos e consulares; A recepção e integração de imigrantes autorizados a permanecer permanentemente na França e signatários a este respeito de um Contrato Republicano de Integração com o Estado; Recepção de requerentes de asilo; Ajuda ao regresso e reintegração de estrangeiros em seu país de origem.

Texto Original: “l’OFII remplit 4 principales missions que l’Etat lui a déléguées : La gestion des procédures régulières aux côtés ou pour le compte des préfetures et des postes diplomatiques et consulaires ; L’accueil et l’intégration des immigrés autorisés à séjourner durablement en France et signataires à ce titre d’un Contrat d’Intégration Républicaine avec l’Etat ; L’accueil des demandeurs d’asile ; L’aide au retour et à la réinsertion des étrangers dans leur pays d’origine.”(site : <http://www.ofii.fr/> acessado no dia 08 de julho de 2020)

¹⁸ Código da entrada e da residência dos estrangeiros e dos requerentes de asilo. Código que reúne as disposições legislativas e regulamentares relativas ao direito dos estrangeiros. (OFII, 2013)

¹⁹ O contrato de acolhimento e integração (CAI) é assinado entre o Estado e o estrangeiro que deseja se estabelecer permanentemente na França. Este contrato de acolhimento e integração (CAI) é obrigatório. Permite ao signatário ter acesso livre a: uma formação cívica; uma formação linguística; uma "sessão de informações sobre a vida na França"; um acompanhamento social; uma avaliação de habilidades profissionais.

²⁰ Texto original: “mixité sociale” (BEN AVED, 2015)

Essa discussão terá por objetivo uma orientação didático-reflexiva baseada na utilização de uma obra dramática contemporânea de expressão francesa como ferramenta de ensino do francês língua de integração e inserção (FL2I). Esta orientação será direcionada ao·às futuro·a-s professore·a-s de FL2I e àquele·a-s que já atuam no ensino de francês e pretendem atuar dentro de um contexto internacional. Pretendemos ainda discutir como este·a-s professore·a-s podem se preparar para a utilização de tal ferramenta.

Nas páginas a seguir iremos falar sobre o/a imigrante nas obras literárias e mais especificamente na obra escolhida para este projeto fazendo uma breve apresentação biográfica do autor que também é imigrante. Em seguida abordaremos alguns conceitos relativos ao texto teatral como por exemplo suas funções sociais, políticas e educativas, assim como alguns conceitos relativos à formação de professore·a-s de línguas.

A figura do·a imigrante no teatro contemporâneo

Inúmeras obras literárias, e também a mídia internacional, retratam imigrantes a partir de uma perspectiva de aventura, ou constroem uma imagem rodeada de características negativas como aponta Catherine Mazauric (2012) em sua obra *Mobilités d'Afrique en Europe Récits et figures de l'aventure* e Marielle Barateau (2013) em sua dissertação de mestrado *Prise en charge des élèves allophones en maternelle : expérimentation de séances d'Éveil aux langues en petite et grande sections*. Como por exemplo a ideia de que o/a imigrante deixaria seu lugar de origem em busca de melhores trabalhos mesmo não tendo qualificação alguma. As motivações individuais são essenciais nesta decisão, no entanto, a imigração muitas vezes é causada pela miséria e/ou pelo perigo, ou problemas socio-político-militares.

Como foi o caso de inúmeros escritores e escritoras que viveram a experiência do exílio, um outro motivo de imigração, muitas vezes não voluntárias. Dante, Machiavel, Hugo, etc. Foram alguns dos intelectuais que viveram o exílio. E mais recentemente na história mundial alguns escritores, principalmente por conta da segunda guerra mundial, se exilaram na França voluntariamente em busca de inspiração, ou por uma identificação com a cultura, ou involuntariamente por conta de perseguições políticas e/ou militares, e precisaram aprender a língua francesa para se integrar e produzir suas obras.

Seria possível nomear estas obras de literatura do·a·s imigrantes, ou do·a·s emigrantes? O que mais caracteriza este tipo de obra literária: influências do lugar de destino deste autor, ou do seu lugar de origem? Poderíamos dizer que o termo imigrante se impunha por uma questão histórico-social pois ela designa o indivíduo estrangeiro que se instalou ali. Percebemos que não havia muito interesse no que diz respeito às origens deste indivíduo.

Porém, na contemporaneidade diverso·a·s autore·a·s imigrantes, ou descendentes de imigrantes, colocam em evidência características culturais de seus lugares de origem, e que buscam uma integração através de uma redefinição identitária. Enquanto os escritores dos períodos do colonialismo e do pós-colonialismo representavam majoritariamente a imigração como algo unicamente temporário e que acabaria em um retorno às suas origens.

Christiane Albert cita alguns exemplos em seu livro *L'immigrant dans le roman francophone contemporain* (2005): *Un nègre à Paris* (1959) de Bernard Dadié, *Kocumba, l'étudiant noir* (1960) de Ake Loba, *L'Aventure ambiguë* (1961) de Cheik Amidou Kane, *Mirages de Paris* (1964) de Ousmane Soce, *Dramous* (1966) de Camara Laye. A temática geral das obras citadas acima gira em torno da figura do·a estudante imigrante que tem o projeto de retornar ao seu país, uma vez os estudos concluídos.

Mesmo descrevendo experiências individuais, estas narrativas não recorrem nunca à confidência. Eles tomam, ao contrário, a forma de testemunho sobre a situação dos estrangeiros na França substituindo uma fala individual que trata de questões íntimas ou privadas, por uma fala coletiva onde cada situação individual é representativa da maioria. Desta forma a dimensão psicológica individualista que prevalece geralmente na tradição ocidental das narrativas de vida se tornam vagas na literatura africana desse período valorizando uma enunciação coletiva onde o que domina é o fato de ser confrontado a uma outra cultura e de assimilá-la ao ponto de se sentir deslocado em relação à sua cultura de origem.(ALBERT, 2005, p. 31)²¹

Mazauric, pesquisadora em literatura na Universidade de Toulouse-II-Le Mirail, por sua vez, se propôs a analisar a aparição e o aumento da migração irregular como tema literário desde o início dos anos 2000. Dentre mais de sessenta textos contemporâneos de todos os gêneros da

²¹ Texto original: "Bien que décrivant des expériences individuelles, ces récits ne recourent jamais à la confidence. Ils prennent, au contraire, valeur de témoignage sur la situation des étrangers en France en substituant à une parole individuelle traitant de questions intimes ou privées, une parole collective où chaque situation individuelle est représentative du plus grand nombre. De ce fait la dimension psychologique individualiste qui prévaut généralement dans la tradition occidentale des récits de vie s'estompe-t-elle dans la littérature africaine de cette période au profit d'une énonciation collective où ce qui domine, c'est le fait d'être confronté à une autre culture et de l'assimiler au point de se sentir décalé par rapport à sa culture d'origine." (ALBERT, 2005, p. 31)

literatura destacados por ela, podemos encontrar autores como, por exemplo, Marie NDiaye, Alain Mabanckou, Fatou Diome, Laurent Gaudé, Boualem Sansal, Youssef Amghar ou Rachid El Hamri etc. Já na dramaturgia, nomes como Maïssa Bey, Marcel Zang, Jean-Luc Raharimanana. Eles têm em comum obras carregadas pelas rotas migratórias que ao mesmo tempo conectam e separam os mundos do Sul e os do Norte.

No presente trabalho iremos nos concentrar no texto dramático. Escolha que se dá, como dito na introdução, devido a algumas experiências pessoais, mas também por certas características específicas dos textos teatrais.

Por exemplo, o texto teatral estaria entre dois campos distintos do mundo artístico. Segundo Michel Vinaver (1998) o texto teatral é “híbrido”.

Ele é literatura, ele é mesmo uma das grandes formas da literatura, e ele tem como destino principal dar origem a um espetáculo. Ora, a essência de um espetáculo é de ser um evento que termina e se esgota na sua própria duração, enquanto a coisa literária é por essência registro: impressa, ela solicita retornos sucessivos sem esgotamento da sua capacidade de acolhimento. Então, duas essências diferentes, remetendo-se a dois modos de consumo opostos. (VINAVER, 1998, p.23)

O texto teatral nos oferece, portanto, infinitas possibilidades: desde uma leitura silenciosa no sofá da sala de casa, a uma montagem de um espetáculo em uma grande sala teatral.

E mais precisamente, iremos nos concentrar no texto dramático contemporâneo da África subsaariana de expressão francesa.

Primeiramente, quais são as características que definem o teatro contemporâneo? Nós entendemos o teatro contemporâneo como um teatro de reivindicação, de engajamento social e político, que consegue colocar o indivíduo espectador no centro da trama desenvolvida em cena, fazendo-o refletir sobre o seu próprio lugar na sociedade na qual ele está inserido. Não é mais um homem em ação que se vê (“drama na vida”²²), mas sim um homem em sofrimento (“drama da vida”²³).

Jean-Pierre Sarrazac em sua obra *Poétique du drame moderne* (2012) formula um novo pensamento sobre a forma do drama do século XX. Ele a descreve como rapsódica, fragmentada, aberta. A partir disso ele desenvolve estes dois conceitos: ‘drama na vida’ e ‘drama da vida’. E

²² “Poétique du drame moderne” de Jean-Pierre Sarrazac. Éditions du Seuil, 2012.

²³ Ibid

explica que a diferença fundamental entre os dois tipos de drama estaria relacionada à extensão da fábula: o primeiro se propõe a tratar de um único episódio da vida do herói, já o segundo trata toda a trajetória de uma vida inteira:

A referida concepção se impôs no teatro ocidental entre a Renascença e o fim do século XIX: no drama-na-vida, a fábula deve cobrir somente um episódio limitado na vida de um herói, quer dizer, o tempo de uma reviravolta do destino. O conceito de drama-na-vida não deixa de ter parentesco com aquilo que Szondi definiu como “drama absoluto”, ou seja, o “acontecimento interpessoal em sua presença”. Ora, nós constataremos que o que distingue precisamente o drama-da-vida do drama-na-vida é que não há mais, propriamente falando, um “acontecimento”.²⁴ (SARRAZAC, 2012, p.65)

Ao trazer a trajetória de uma vida inteira o texto dramático alcança ainda mais facilmente o espectador que pode se reconhecer nas personagens. Personagens estas que também foram substituídas. A fábula agora não gira necessariamente em torno das aventuras de um herói ela trata a vida de “personagens muito comuns”²⁵ (SARRAZAC, 2012, p.79). O texto dramático consegue questionar os mais diferentes espectadores, vindos dos mais diferentes lugares. Em outras palavras, Sarrazac conclui que a tragédia moderna não é mais transcendente, mas eminente.

Estas mudanças do texto dramático se dariam pelas influências diversas na evolução das grandes teorias do teatro. Como por exemplo: o inglês Edward Gordon Craig, que desenvolveu um teatro não naturalista com a teoria do ator ideal, segundo ele o corpo do ator deveria ser um instrumento; os russos Constantin Stanislavski, que dizia que o ator deveria se entregar totalmente às personagens, sentir o que elas sentiam. Ele desenvolveu, dentre outros, o conceito de memória afetiva; e Vsevolod Meyerhold, que propôs um trabalho mais voltado para o trabalho físico do ator baseando-se na biomecânica e valorizando o movimento cênico; o polonês Jerzy Grotowski, que retomou algumas ideias de Stanislavski e privilegiou um trabalho corporal extremo à palavra; os alemães Bertold Brecht e Erwin Piscator dos quais alguns conceitos serão tratados nesta pesquisa, a saber, o teatro didático e o teatro político respectivamente; o brasileiro Augusto Boal,

²⁴ Texto original: “Laquelle conception s’est imposée dans le théâtre occidental entre la Renaissance et la fin du XIX siècle: dans le drame-dans-la-vie, la fable ne doit couvrir qu’un épisode limité dans la vie d’un héros, c’est-à-dire le temps d’un retournement de fortune. Le concept de drame-dans-la-vie n’est pas sans parenté avec ce que Szondi a défini comme le <<drame absolu>>, soit, l’<<événement interpersonnel dans sa présence>>. Or, nous constaterons que ce qui distingue précisément de drame-de-la-vie du drame-dans-la-vie, c’est qu’il n’y a plus à proprement parler <<événement>>.” (SARRAZAC, 2012, p.65)

²⁵ Texto original: “personnages très ordinaires” (SARRAZAC, 2012, p.79)

do qual o conceito de teatro do oprimido também será abordado nesta pesquisa. Estes três últimos possuem em comum a utilização do teatro como ferramenta de ensino e reflexão social e política.

Ainda, não há no teatro contemporâneo uma estrutura fixa, nem em relação ao texto (atos, replicas, indicações cênicas, etc.), nem em relação à montagem cênica (cenário, iluminação, música, figurino, etc.) (no item “a obra” iremos discutir as características de uma estrutura considerada não fixa). Questionando a estrutura clássica proposta por Aristóteles, Jean-Pierre Ryngaert em *Introdução à análise do teatro* (1996) pontua que

O teatro atual aceita todos os textos, qualquer que seja sua proveniência, e deixa ao palco a responsabilidade de revelar sua teatralidade e na maior parte do tempo, ao espectador a tarefa de encontrar aí seu alimento. A escrita teatral ganhou em liberdade e em flexibilidade o que ela perde, por vezes, em identidade. (RYNGAERT, 1996, p. 17)

Enquanto para Aristóteles o teatro clássico deveria imitar a realidade (verossimilhança); a estrutura da fábula deveria respeitar as unidades de ação, tempo e unidade; o texto teatral deveria seguir uma estrutura rígida, a saber, a peça deveria ser escrita em três atos: um início, um meio e um fim, sendo este fim uma “catarse”. Para Ryngaert o teatro contemporâneo é livre e flexível. E abre ainda mais portas para diversos autores.

A professora e pesquisadora Sylvie Chalaye, especialista dos teatros da África e das diásporas, antropóloga das representações coloniais e historiadora das artes do espetáculo, e uma das diretoras do Instituto de Estudos Teatrais onde coordena o laboratório de pesquisas Scènes Francophones & Écritures de l’Altérité (SeFeA), em sua obra *Le syndrome Frankenstein* (2004) traz diversos autores e textos dramatúrgicos contemporâneos da África subsaariana de expressão francesa.

Dentre os diversos autores contemporâneos dos países francófonos da África subsaariana, como por exemplo: Kossi Efoui (Togo), Koulsy Lamko (Chade), José Pliya (Benin), Caya Makhélé (Congo-Brazzaville), Moussa Konaté (Mali), Koffi Kwahulé (Costa do Marfim), Léandre Baker (Congo-Brazzaville), Ousmane Aledji (Benin), Mercédès Fouda (Camarões), Elie Liazéré (Costa do Marfim), Michèle Rakotoson (Madagascar), Marcel Zang (Camarões); (CHALAYE²⁶, 2002)

²⁶ Colloque organisé à l’Université de Rennes 2 en 2002.

Chalaye destaca que os autores, inspirados em Sony Labou Tansi, “se atacam primeiro às formas dramáticas e se engajam em uma escrita de ruptura que brincam com a língua francesa, mas também com as estruturas narrativas e dramatúrgicas ousando o parasitismo e a hibridação”²⁷ (CHALAYE, 2004, p. 11). Eles conseguem, desta forma, acabar com a imagem de uma “África pitoresca”, uma “África mística” e trazer a imagem de uma África “urbana, migrante e inalcançável”.

Para o presente trabalho, foi escolhido o autor togolês Gustave Akakpo. Africano, francófono, imigrante, autor contemporâneo, consegue brincar, em seus textos, com a língua francesa, com as diversas estruturas dramáticas, e também com as diferentes imagens da África.

²⁷“ Texto original: “ils s’attaquent d’abord aux formes dramatiques et s’engagent dans une écriture de la rupture qui chahute la langue française, mais aussi les structures narratives et dramaturgiques en osant le parasitage et l’hybridation” (CHALAYE, 2004, p.11)

CAPÍTULO II – TEATRO

O autor Gustave Akakpo

Gustave Akakpo nasceu em 1974 no Togo. Ele é escritor, ator, ilustrador, artista plástico e membro de coletivos como: Escale d'écritures, À mots découverts, Écrivains Associés de Théâtre, Scènes d'enfance - Assitej France, LAB007, e artista associado ao TARMAC, cena internacional francófona. Participou de várias residências e projetos de escrita, organizados especialmente por Écritures Vagabondes sobre a direção de Monique Blin, no Togo, na França, na Bélgica, na Tunísia e na Síria.

Também coordena particularmente ateliês de escrita da África, nas Caraíbas e na França, inclusive, com uma forte implicação no contexto carcerário. E ofereceu cursos de dramaturgia e expressão oral na escola francesa da universidade de Middlebury, nos Estados Unidos. Akakpo já ganhou inúmeros prêmios, dentre eles o prêmio júnior Plumes togolês no festival de teatro da Fraternidade, o prêmio SACO da dramaturgia francófona, o prêmio de escrita teatral de Guérande na França, o prêmio Sorcières pelo romance para pré-adolescentes *Le petit monde Merveilleux* e duas vezes o prêmio do festival Primeur à Sarrebruck na Alemanha, em 2008 com a obra *Habbat Alep* e em 2011 com a obra *À petites pierres*.

Em 2005 se instalou na França onde vive até hoje. Muito provavelmente é por este motivo que a imigração, como destacado anteriormente neste trabalho, é uma temática bastante presente em suas obras. Além desta temática, Gustave Akakpo trata também “em grande parte, questões ligadas às relações entre Europa e África” como “a colonização, interesses econômicos e conflitos culturais entre populações oriundas desses dois continentes”, ou ainda “a mestiçagem cultural” como destaca a professora e pesquisadora Rosana de Araújo Correia (2017).

Ela nos diz que ele nega o rótulo de “autor engajado”, apesar de tratar destes temas que poderiam ser tratados como polêmicos, principalmente em sua terra natal. E apesar de ele afirmar também que “se você não faz política, a política te faz”.

Correia destaca em seu artigo a ideia de Akakpo sobre a importância da pluralidade:

A aproximação com a obra de Gustave Adjigninou Akakpo evoca inevitavelmente uma escrita do encontro, a relação entre criação, lugares e pessoas é incontornável em sua produção artística. Produzidos em grande parte durante residências de escrita em diversos lugares do mundo, esses textos testemunham encontros e também os provocam ao serem

lidos e encenados, o que, para o dramaturgo, faz parte do fascínio de escrever. (CORREIA, 2017, p.445)

Sobre seu estilo, acrescenta que o tom da escrita de Gustave Akakpo é “que aborda temas duros com um humor ácido” (ibid. p.447). Paralelamente ao humor ácido, Akakpo possui, segundo Correia

Uma linguagem profundamente poética e metafórica (que) se mistura a um francês coloquial, numa estetização de falares de países diversos como Togo, Benin, Costa do Marfim, França, além da incursão de outras línguas como o mina (língua materna de Akakpo), o éwé e o inglês. Seus textos subvertem, pela abordagem temática, pela estrutura formal e pela poética, o retrato de uma África fetichizada pelo Ocidente, revelando olhares múltiplos, críticos, hibridizados sobre as relações humanas. (CORREIA, 2017, p.449)

Akakpo já ultrapassa fronteiras com suas obras que já foram traduzidas em diferentes línguas, como por exemplo: inglês, alemão, árabe, moré; e em português no Brasil pelo coletivo de teatro *Na Classe e Em Cena*²⁸ em parceria com o grupo de pesquisa LEDRAC, ambos coordenados pela professora Maria da Glória Magalhães dos Reis e dos quais eu participo.

Em seu texto “*Même les chevaliers tombent dans l’oubli*” Akakpo traz uma discussão sobre um movimento de despossessão e reposição na reconstrução das identidades multiculturais. Podemos dizer que Akakpo coloca em cena personagens que em suas vidas trágicas individuais propõem o que Gbouablé (2007)²⁹ chama de “versão poética de dramas coletivos”, ou o que Jean-Pierre Sarrazac (ibid.) chama de drama da vida. Suas personagens não são individualizadas, elas representam um drama coletivo.

Gustave Akakpo busca fazer com que o/a leitor·a-espectador·a passe do status de passividade e segurança ao status de análise ciente, consciente das mutações tanto sociais quanto

²⁸ O coletivo de teatro originalmente nomeado En Classe et En Scène, foi criado pela professora doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis, no ano de 2010 na Universidade de Brasília (UnB). O coletivo surgiu dentro de um curso de extensão que tinha como objetivo, dentre outros, o desenvolvimento da oralidade em língua francesa e a divulgação de obras dramáticas francófonas, mostrando aos participantes a diversidade da língua francesa. De 2010 a 2020, ano de produção deste trabalho, o coletivo traduziu e encenou, vezes o original e a tradução, diversas obras de Gustave Akakpo como: *Catharsis*, primeira encenação do grupo em 2011; *À Petites Pierres*, encenada na UnB em 2014, 2015 e em 2018; *Tac Tic à la rue des pingouins*, encenada até mesmo na Universidade Federal do estado de Goiás(UFG) em 2016 e no projeto Quartas Dramáticas (UnB), coordenado pelo professor André Luís e também pela professora Maria da Glória Magalhães dos Reis; *La mère trop tôt*, encenada em 2016; *Arrêt sur Image*, encenada em 2017; *Retour sur terre* encenada em 2018.

²⁹ Edwige Gbouablé. Des écritures de la violence dans les dramaturgies contemporaines d’Afrique noire francophone (1930-2005). Littératures. Université Rennes 2, 2007. Français. Disponível em <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00199210/document> acessado em 16 de julho de 2020.

estéticas (BRECHT, 1967). A pluralidade de suas personagens também teria um papel dentro dessas mutações.

O autor brinca com os ecos e sombras de suas personagens nos levando a observar a importância do papel dos outros na construção de nosso discurso, de nossa pluralidade como seres sociais crítico-reflexivos. Sobre esta relação, Mikhail Bakhtin diz:

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 1997, p.320)

Akakpo propõe o que poderíamos considerar como uma espécie de novo contrato que conecta o/a leitor·a, não somente com o texto teatral, mas também com o contexto sócio histórico cultural da obra, e o inscreve em uma lógica de questionamento dos vazios deixados por um espaço-tempo em eterno movimento, por um diálogo esburacado ou ainda por uma liquefação das personagens.

Como esta pesquisa é voltada para o ensino do francês a indivíduos imigrantes em um contexto francófono, pensamos que a representatividade pode contribuir para este processo. Ao escolher um autor africano que é francófono, escreve obras em francês e que é ele mesmo um imigrante, estaríamos mostrando ao·às aprendentes os inúmeros espaços que eles podem ocupar e serem vistos.

Akakpo trata de diferentes formas da figura do·a imigrante. Em *La mère trop tôt* (2004) ele conta a história de uma jovem heroína que busca escapar da guerra com seus irmãos menores; em *Catharsis* (2006) é a ‘Rainha-Mãe’ que se encontra em cena e é interpelada por seus três filhos que a culpam de tê-los abandonado. Ela vive em um cemitério de um país destruído pela guerra. Quanto aos seus três filhos: um ficou ao seu lado e acabou se tornando louco; outro foi vendido por ela; e o terceiro partiu e retorna para acertar contas com a mãe; em *Habbat Alep* (2006) o personagem principal é um jovem que volta pela primeira vez ao país de origem de seu pai com o intuito de fazer pesquisas sobre uma língua rara; na obra *À petites pierres* (2007) nos mostra um lado das tradições de certas regiões, ao colocar em cena uma jovem que é condenada ao apedrejamento por ter se deitado com um rapaz recém chegado ao vilarejo depois de ter ido estudar

na Europa; em *Tulle, le jour d'après* (2011) conhecemos Jean, *maquisard*³⁰ deportado que tenta se reconstruir junto à família; na peça *Arrêt sur image* (2007) o monólogo de um jovem *porteur* que faz planos de deixar o seu lugar de origem; já em *Retour sur terre* (2014) uma mulher africana que possui diversos diplomas chega na Europa e tem muitas dificuldades para encontrar um emprego; etc.; enfim, em *Même les chevaliers tombent dans l'oubli* (2014), obra escolhida para o presente trabalho, onde ele nos conta a história de um menino que se instalou em outro país e que é questionado sobre suas origens.

A obra *Même les chevaliers tombent dans l'oubli*

“Mesmo os cavaleiros caem no esquecimento” conta a história de Mamadou, um menino negro que na escola é constantemente questionado sobre sua cultura. Até mesmo pela sua professora que um dia pede para que ele fale de sua cultura aos colegas de classe. E de George, uma menina que possui duas peles: uma negra, que ela usa fora de casa, indo até mesmo para a escola; e uma branca, que ela usa em casa, por ser da mesma cor das de seus pais.

Esta peça foi escrita por Gustave Akapo em 2014 a partir de uma “encomenda”³¹ feita pelo Théâtre des Bergeries de Noisy-le-Sec, do Espaço Jacques-Prévert d’Aulnay-sous-Bois, do fórum cultural do Blanc-Mesnil, do Espaço 1789 de Saint-Ouen, da cidade de Pantin e do departamento do Seine-Saint-Denis; publicada pela Actes Sud, França; e ilustrada por Bruce Clarke.

Passaremos agora para a fábula da peça, descrevendo também algumas características das personagens. Ao tomarmos a peça teatral como texto, entendemos fábula como um conjunto de ações que constituem o esqueleto da história representada. Segundo Ryngaert,

A fábula latina é uma narrativa mítica ou inventada. Podemos conceber uma fábula que existia antes da peça de teatro, como um material de que o poeta se apropriou para construir a sua obra. Nesse caso, a fábula faz parte de uma espécie de reservatório de histórias inventadas, inscritas na memória coletiva. (...) A

³⁰ O Maquis é um termo que designa ao mesmo tempo os grupos da resistência francesa durante a Segunda Guerra Mundial que se escondia em zonas montanhosas com vegetação tipo bosques ou maquis para atacar de surpresa os nazis, assim como para designar os locais onde se escondiam. Os maquisards era o nome genérico que eram conhecidos esses resistentes. (CNRTL, acessado em 15 de julho de 2020)

³¹ “une commande d’écriture”

inventividade dos poetas dramáticos manifesta-se na recriação do material fabular. (...) (RYNGAERT, 1996, p.54)

A partir disso, podemos concluir que saímos do teatro e nos encaminhamos para a narrativa. No entanto, o enredo é também parte da peça. Este trabalho nos ajuda a perceber as marcas do autor, a maneira pela qual ele dispõe os acontecimentos e como ele considera a intriga. Ainda, a análise e a explicação da fábula da peça seria uma tentativa “de identificar e de enunciar da maneira mais neutra possível as ações sucessivas das personagens.” (RYNGAERT, 1996, p. 56) isolando suas ações dos seus discursos e sentimentos, para ajudar o·a·s participantes de uma encenação a “chegarem a um acordo sobre o que deve ser representado” (RYNGAERT, 1996, p.59). Neste trabalho, esta descrição serviria para auxiliar o·a·s professor·e·a·s a escolher o que deve ser trabalhado junto com os aprendentes, ou não.

Na peça há cinco personagens: *George*, *La maman de George* (A mãe de George), *Ombre* (Sombra), *Mamadou* e *Les enfants* (As crianças). Ela é dividida em cenas, dezessete no total, que são intituladas: cena 1, cena 2, etc.

A peça começa (cena 1) com As crianças atordoando e fazendo perguntas a Mamadou sobre suas origens:

Mamadou Mamadou / Você vem de onde você vem de onde? / Será que você sabe? / Será que você sabe? (...) Sim, mas onde é que eles (os pais de Mamadou) te fabricaram? Em qual país? Que cor que é a sua? Isso vem de onde? E teu sotaque? Você vem de onde? Fale pra gente de sua casa, do teu cafundó. Hoje de manhã, a professora te disse: “Mamadou, fale pra gente da sua cultura.” Qual é cultura a tua cultura, Mamadou?³² (AKAKPO, 2014, p.5, 7)

George aparece (cena 2) e defende Mamadou das crianças que sem parar o pressionam para que ele fale de onde ele veio, das suas tradições. As crianças querem que ele as faça rir assim como George faz.

Você descreveu pra gente o que as pessoas de onde você vem chamam de comida, família, se vestir, amar, se divertir, tristeza. Você fez cair, nos nossos ouvidos, uma chuva de sons novos vindos de línguas estrangeiras. As palavras estranhas das línguas de onde você vem nos fazem rir. As coisas estranhas nos fazem rir. Mamadou não quer nos fazer rir com as palavras estranhas da sua língua de lá longe. Ele finge que ele é daqui. Ele mente. E a gente,

³² Texto original: “Mamadou Mamadou / Tu viens d’où tu viens ? / Est-ce que tu le sais ? / Est-ce que tu le sais ? ... Oui, mais où c’est qu’ils (les parents de Mamadou) t’ont fabriqué ? Dans quel pays ? C’est quoi ta couleur ? Ça vient d’où ? Et ton accent ? Tu viens d’où ? Parle-nous de chez toi, de ton bled. Ce matin, la maîtresse t’a dit : “Mamadou, parle-nous de ta culture.” C’est quoi ta culture, Mamadou ?” (AKAKPO, 2014, p.5, 7)

como umas abelhas, a gente é obrigado a picar ele, pra procurar o riso que ele recusa pra gente.³³ (AKAKPO, 2014, p.12)

Então, após essa discussão com As crianças, George deseja contar seu segredo (cena 3). Mas teme perder suas amizades. Um dia, enquanto refletia sozinha, ela encontra e conversa com uma sombra a quem ela conta seu segredo. George diz à sombra que a sua pele negra é de uma menina morta que teve o corpo abandonado em uma casa. E que é nesta casa onde ela esconde sua outra pele ao fazer a troca.

Ao ser questionada sobre o porquê ela usa a pele negra George responde dizendo: “porque desde bebê, eu amo o país de lá longe onde as pessoas têm essa cor de pele, onde elas falam com o sotaque, assim.³⁴” (p.18). A sombra pede para que ela mostre a casa abandonada e como ela faz para se trocar. George concorda. Ao chegar na casa (cena 4) ela retira a pele negra, mas não encontra sua pele branca para se vestir. E então uma sombra passa e rouba sua pele negra.

Ela volta para casa muito inquieta (cena 5) pensando na reação de sua mãe. Por fim, ao vê-la, sua mãe não nota nada de diferente. No dia seguinte (cena 6), na escola, seus colegas notam sua pele. Uns a questionam se ela está doente enquanto outros explicam que é algo relacionado com os pais. As crianças se reúnem em seguida (cena 7) e conversam sobre seus desejos de também poderem mudar de pele e algumas afirmam se sentir bem na pele que possuem.

Dois dias depois (cena 8) George se declara para Mamadou sem saber que ele estava escondido na penumbra. Ao se mostrar, ela nota que o rosto dele está diferente, com manchas brancas. Ele evita explicações. George diz que não o abandonará jamais. Mamadou reage falando sobre as atitudes de George. Ela então diz que foi ele quem roubou suas peles. Ele responde dizendo que é ela a ladra, pois ela rouba a história de um país que não é o dela.

³³ Texto original: “Tu nous as décrit ce que les gens de chez toi appellent manger, famille, s’habiller, aimer, s’amuser, chagrin. / Tu as fait tomber, dans nos oreilles, une pluiede sons neufs venus de langues étrangères. Les mots étrangers des langues de chez toi nous ont fait rire. Les choses étranges nous font rire. / Mamadou, lui, ne veut pas nous faire rire avec les mots étranges de sa langue de loin-là-bas. Ele prétend qu’il est d’ici. Il ment. Et nous, comme des abeilles, nous sommes obligés de le piquer, pour chercher le rire qu’il nous refuse.” (AKAKPO, 2014, p.12)

³⁴ Texto original: “Parce que depuis tout bébé, j’aime le pays loin-là-bas où les gens ont cette couleur de peau, où ils parlent avec l’accent, comme ça.” (AKAKPO, 2014, p.18)

Em seguida (cena 9) George encontra novamente a sombra e pede para desaparecer na penumbra junto com ela. Ela diz que quer ser esquecida. A sombra diz que George está triste e a convida para entrar na penumbra a fim de domar seus medos. George desaparece na penumbra.

Alguns dias depois (cena 10) a mãe de George ao telefone parece não se lembrar de que tem uma filha de oito anos.

Semanas se passam (cena 11). George se reencontra com as crianças que também já haviam começado a esquecê-la. As crianças discutem e ficam com pena de George (cena 12). Eles perguntam com hesitação se ela quer uma pele emprestada (cena 13). Ela aceita. As crianças passam então a emprestar suas peles a George uma seguida da outra por semanas (cena 14). George diz se divertir com a situação (cena 15).

Um belo dia As crianças percebem que ao emprestar suas peles elas acabam “perdendo algo”: “Desde que a gente começou a te emprestar nossas peles, nos falta alguma coisa. (...) A todos aqueles que te emprestaram suas peles, falta um pedacinho.³⁵” (AKAKPO, 2014, p.48) As crianças listam tudo o que já perderam e dizem que irão “comer George” (cena 16).

Dias depois as crianças estão reunidas em um parque (cena 17). Nesta cena descobrimos nomes que seriam os nomes das crianças: “Oriane”, “Teddy”, “Maéva”, “Meddeb”, “Kevin”, “Younés” e “Alisé”. Elas falam que se sentem conectadas por algo e que “isso se chama amigos³⁶”. Elas notam Mamadou escondido. Mamadou lhes pede para ser deixado em paz. As crianças falam que querem curar as feridas de Mamadou e pedem desculpas.

Ao dizer isso elas utilizam as mesmas palavras de George quando ela encontra Mamadou e se declara pra ele. Mamadou espantado pergunta se é George quem fala. As crianças respondem que sim. Ele, então, lhes oferece uma das peles perdidas que encontrou. Mas as crianças não aceitam afirmando se sentirem bem em suas próprias peles. Quando uma das crianças pergunta a Mamadou como ele se sentia ele então responde: “Não se preocupe, eu me viro.”³⁷.

³⁵ Texto original: “Depuis que nous t’avons prêté nos peaux, il nous manque quelque chose.(...) À tous ceux qui t’ont prêté leur peaux, il manque un petit bout.” (AKAKPO, 2014, p.48)

³⁶ Texto original: “ça s’appelle des amis.” (AKAKPO, 2014, p.54)

³⁷ Texto original: “T’inquiète, je gère.” (AKAKPO, 2014, p.57)

Sobre os espaços da peça, o autor, nas indicações cênicas, aponta: o pátio da escola (cenas 1, 2, 3, 6), uma casa abandonada (cenas 4), a casa de George (cena 5, 10), a rua (cena 11, 12, 13), um parque (cena 17). Para as cenas 7, 8, 9 e 14 o autor não aponta um lugar específico. No entanto, ele diz que as personagens se encontram “na penumbra”.

Percebemos que as interações que questionam as identidades culturais das personagens acontecem do pátio da escola. Escola que é, muito geralmente, o segundo meio social, após o lar, que nós frequentamos no decorrer de nossas vidas. Já os auto questionamentos feitos por George ou Mamadou acontecem na casa abandonada, ou na penumbra. É na penumbra que George encontra pela primeira vez a sombra e conta o seu segredo. George também fala muito consigo mesma. Mamadou expõe o que pensa, ou o que sente, sempre para as personagens George ou As crianças. Na casa de George descobrimos que sua mãe não se importa com a cor da pele que sua filha carrega. Na rua e no parque é onde há uma espécie de aceitação da parte das crianças, tanto quanto ajudam a George quando esta perde suas peles, quanto quando acolhem Mamadou em seu grupo.

Em resumo, sobre os espaços cênicos propostos pelo autor: as casas representam o lugar onde as personagens podem ser, viver o seu verdadeiro eu. A escola é onde são questionadas sobre suas identidades. A rua e o parque, onde as personagens são aceitas tal qual elas são.

A personagem As crianças é um grupo de vozes, podendo ser caracterizada como uma espécie de coro. É esta personagem que anuncia, ou narra, a problemática tratada na peça: as diferenças culturais. George também narra suas angústias, ao conversar consigo mesma ela nos interpela, o·a·s leitore·a·s-espectadore·a·s. Chamamos de leitor·a-espectador·a o/a leitor·a que visualiza a peça se colocando na posição de espectador, como explica Ryngaert (op. cit.).

O autor também não indica exatamente em quanto tempo a história se desenvolve, ou em que época. Entre a primeira e a última cena, o que há são as seguintes indicações temporais: cena 6, “no dia seguinte”; cena 7, “alguns dias mais tarde”; cena 8, “dois dias mais tarde”; cena 10, “alguns dias mais tarde”; cena 11, “algumas semanas mais tarde”; cena 12, “alguns dias mais tarde”; cena 16, “algumas semanas mais tarde”; cena 17, “alguns dias mais tarde”.

Depois que George perde suas peles, ela desaparece. E mesmo sua mãe e As crianças parecem começar a esquecê-la. Até o momento, depois de semanas se escondendo, em que as

crianças a notam novamente. Em seguida, o empréstimo de peles também dura semanas até o momento em que As crianças decidem comer George.

Podemos então observar que o período que toma George para aceitar a si própria tomando coragem de se fazer notar novamente pelas crianças e o período de empréstimos de peles são os mais longos da peça.

Akakpo, como em outras obras, coloca o corpo como um objeto cênico importante. Tudo passa pelo corpo. Na cena 16 ele nos lista todos “os pedacinhos” que faltam para As crianças que começaram a emprestar suas peles à George. Podemos dizer que ele faz uma espécie de analogia às diferentes culturas que nos constituem: “De cada um você pegou um pouco de seu país interior³⁸”.

Imagens que também nos interpelam são as quatorze ilustrações feitas por Bruce Clarke³⁹ presentes no livro. Ryngaert (op. cit.) nos fala sobre análises de obras teatrais que se baseiam também nas suas representações cênicas. Como se a representação fosse um “elemento faltante que viria explicar e esclarecer o texto” (p.19). Porém na obra “*Même les chevaliers tombent dans l’oubli*” nos deparamos com ilustrações que poderíamos dizer que enriquecem esteticamente o texto.

Estas ilustrações, segundo seu criador, são

mil folhas: colagens de palavras e materiais, pinturas e pigmentos, ilusões e alusões... Camadas ao mesmo tempo enterradas e niveladas à superfície do quadro para atormentar os sentidos, mas, sobretudo, incitar a pensar na profundidade das coisas.⁴⁰ (CLARKE in AKAKPO, 2014, p.59)

³⁸ Texto original: “ À chacun tu as pris un peu de son pays intérieur.” (AKAKPO, 2014, p.51)

³⁹ “Bruce Clarke nasceu em Londres em 1959. Seus pais são da África do Sul e se instalaram na Inglaterra pouco antes de seu nascimento. Durante seus estudos nas Belas Artes da Universidade de Leeds, ele teve como professores representantes de um movimento artístico, resultante de uma das tendências da arte conceitual (a de Joseph Kosuth), conhecida sob o nome de Art & Language, e cujos principais iniciadores foram Terry Atkinson, David Bainbridge, Harold Hurrell e Michael Baldwin. Esse movimento, ativo no final dos anos sessenta, está localizado no cruzamento da filosofia, da lógica e da teoria artística e os artistas plásticos, principalmente ingleses, que o reivindicam, questionam as relações entre arte e discurso através de suas implicações políticas e sociais. É certo que o trabalho de Bruce Clarke mostra uma sensibilidade particularmente incisiva à convergência de questões políticas e de linguagem associadas às artes visuais.” (tradução livre de parte da biografia do artista encontrada no site <http://bruce-clarke.com/> acessado no dia 13 de julho de 2020)

⁴⁰ Texto original: “des millefeuilles : collages de mots et de matières, de peintures et de pigments, d’illusions et d’allusions... Des couches tout à la fois enfouies et affleurant à la surface du tableau pour émoustiller les sens, mais, surtout, inciter à penser la profondeur des choses.” (CLARKE in AKAKPO, 2014, p.59)

Ele completa falando sobre suas inspirações: “Meus temas, eu os encontro na vida: todas as dominações às quais somos submetidos e que aceitamos, mas as quais também combatemos.”⁴¹ (CLARKE, op. cit.).



(ilustração número 7, p.33)

Tomo a afirmação de Ryngaert quando ele nos lembra que a “análise do texto e análise da representação são procedimentos diferentes, ainda que complementares” (RYNGAERT, 1996, p.20), para dizer que a proposta de análise das ilustrações também é complementar.

As ilustrações reforçam a ideia de Akakpo. A ideia de que somos constituídos de diferentes camadas, de múltiplas culturas, que somos plurais, que carregamos pequenos pedacinhos uns dos outros dentro de si. Pequenos fragmentos culturais, mas também linguísticos, em uma espécie de *dialogismo* constante e contínuo.

O conceito de dialogismo foi desenvolvido principalmente por Bakhtin. Ele descreve em sua obra *Estética da criação verbal* a “arte do diálogo”, mostrando que o diálogo somente existe porque o outro existe. Ou seja, somos constituídos de infinitos fragmentos que colhemos no

⁴¹ “Mes sujets, je les trouve dans la vie : toutes les dominations que l’on subit et que l’on accepte, mais aussi que l’on combat.” (op. cit.)

decorrer de nossas vivências linguísticas, sociais e culturais; e ao mesmo tempo vamos deixando pelo caminho outros fragmentos que servirão na constituição de outros indivíduos.

Para melhor compreender o conceito de dialogismo, poderíamos dizer que não existe um discurso (seja até mesmo uma palavra isolada) desprovido de sentido, ou que não tenha sido baseado em discursos anteriormente interiorizados. Logo, sempre que falamos ou escrevemos, o nosso discurso é lançado, direcionado, entregue, oferecido, a um interlocutor. Este interlocutor pode ser nós mesmos. E sempre que escutamos ou lemos algo, este algo foi produzido por alguém, e este alguém, da mesma forma, pode ser nós mesmos.

Desta forma o “autor”, como Bakhtin chama o indivíduo que produz um discurso, deixa uma grande abertura para que outras vozes e outras consciências, independentes da dele, coexistam sem serem mais ou menos privilegiadas. Os posicionamentos ideológicos dos que participam desta interação são autônomos e as suas individualidades e subjetividades somente se deixam levar em uma real interação comunicacional.

Durante as práticas teatrais as interações são incontornáveis, seja entre o/a leitor·a e o texto, seja entre o ator e o espectador. Iremos no item a seguir discutir uma outra característica destas práticas que contribuiu para a escolha do teatro no desenvolvimento da proposta de formação presente no capítulo IV.

Teatro como fenômeno social

O teatro é uma das práticas sociais mais antigas da história da civilização moderna. Na Grécia antiga, nas arenas as pessoas se reuniam para acompanhar as aventuras dos heróis retratados em cena. Na idade média o teatro começa a representar figuras reais e o objetivo didático político começa a surgir quando as representações acabavam com uma mensagem moral ou quando as figuras da realeza eram representadas de forma cômica.

Vinaver afirma que “o teatro é talvez uma das grandes formas literárias que não conheceram interrupções desde a origem da coisa escrita” (VINAVER, 1998, p. 24). *Antígona*, de Sófocles, por exemplo, foi escrita em 442a.c. e é ainda hoje uma das peças mais presentes no repertório mundial.

E apesar, segundo Vinaver (1998), da leitura de textos dramáticos pelo público começar a se perder, a nova geração de diretores teatrais ainda recorrem ao texto por considerá-lo fundamental para a representação.

Por ser uma prática antiga e com inúmeras funções, o teatro acaba exercendo um papel importante na sociedade. Ryngaert nos fala sobre a função social do texto teatral que é escrito pensando no·a leitor·a-espectador·a. O autor afirma que Aristóteles já descrevia esta função: “é necessário *instruir e divertir* (destaque do autor) e convencer o espectador pela imitação da natureza, e para isso respeitar as regras da verossimilhança e da conveniência” (RYNGAERT, 1996, p.15). Ressalta ainda as técnicas desenvolvidas por Brecht a fim de “jamais perder o espectador de vista”.

Ainda em relação ao teatro como prática social, Duvignaud (1999) revela que:

O teatro é então bem mais que o teatro. É uma arte. Sem dúvidas, uma das mais antigas de todas e, quando nos pedem para enumerar as figuras mais ilustres da humanidade, são nomes de dramaturgos que nos vem à mente primeiro - Ésquilo, Shakespeare, Molière. Mas é uma arte enraizada, a mais engajada de todas as artes na trama viva da experiência coletiva, a mais sensível às convulsões que rompem uma vida social em permanente estado de revolução, às difíceis medidas de uma liberdade que por vezes percorre, parcialmente sufocada sob as limitações e os obstáculos inultrapassáveis e por vezes explora em imprevisíveis saltos. O teatro é uma manifestação social.⁴² (DUVIGNAUD, 1999, p.11)

Segundo Duvignaud, poderíamos definir a prática social do teatro em seus diversos aspectos como uma totalidade que põe em jogo a própria totalidade da vida social e de suas instituições e que permitem observar e entender as relações existentes entre a estética teatral e a vida social, a criação artística e a trama da existência coletiva.

Portanto, o teatro faz parte e é moldado pelos acontecimentos da nossa sociedade ao mesmo tempo em que levanta questionamentos e reflexões a fim de fazer o·a·s leitor·a·s-espectador·a·s se perceberem dentro desta sociedade e também perceber o coletivo, o meio, no qual estão inseridos.

⁴² Texto original: “Le théâtre est donc bien plus que le théâtre. C’est un art. Sans doute, un des plus anciens de tous et, quand on nous demande d’énumérer les figures les plus illustres de l’humanité, ce sont des noms de dramaturges qui nous viennent d’abord à l’esprit – Eschyle, Shakespeare, Molière. Mais c’est un art enraciné, le plus engagé de tous les arts dans la trame vivante de l’expérience collective, les plus sensible aux convulsions qui déchirent une vie sociale en permanent état de révolution, aux difficiles démarches d’une liberté qui tantôt chemine, à moitié étouffée sous les contraintes et les obstacles insurmontables et tantôt explose en imprévisibles sursauts. Le théâtre est une manifestation sociale.” (DUVIGNAUD, 1999, p.11).

Baseando-se nestas, e em outras, teorias, falaremos a seguir da função didática do teatro e utilizaremos a obra escolhida, *Même les chevaliers tombent dans l'oubli*, como exemplo deste tipo de teatro, desenvolvido em diferentes partes do mundo por diferentes autores e perspectivas.

As funções didática e política no teatro contemporâneo

O teatro é uma linguagem artística que consegue mostrar ao·à·s leitore·a·s-espectadores as contradições da sociedade na qual vivemos. Mas também consegue ser uma ferramenta de assimilação, como no caso do teatro sacro desenvolvido na Itália, relacionado a temas religiosos. Este tipo de teatro foi bastante utilizado pela igreja católica, que condenava várias práticas artísticas durante a idade média como profanas, para catequizar a população.

Desde o fim do século 19, e ainda mais fortemente no início do século 20, o teatro serviu como uma espécie de arma de contra comunicação, agitação e propaganda, organização social, e se posicionou em projetos pedagógicos importantes, sempre a serviço da emancipação dos indivíduos.

Dramaturgo, diretor, escritor e poeta alemão, Bertolt Brecht foi um dos precursores no que diz respeito ao teatro didático. Dentre vários outros, um de seus objetivos era, através de suas obras, fazer crescer, ou gerar, uma capacidade de reflexão crítica no·a·s espectadore·a·s e leitore·a·s. O intuito era, assim como colocado anteriormente, de levar o indivíduo a uma transformação social popular e revolucionária.

Com o intuito, logo, de divertir e ensinar, buscar desenvolver o pensamento crítico, as peças didáticas retratavam questões da sociedade atual. “Só podemos descrever o mundo atual para o homem atual, na medida em que o que o descrevemos como um mundo passível de modificação” (BRECHT, 1978, p.6). Os indivíduos tendem a se aproximar daquilo que gera um certo interesse e a querer modificar aquilo que julgarem possível e benéfico para si e para seus meios socioculturais.

O teatro didático submete a ação dos homens a uma crítica através da quebra da quarta parede, através de técnicas como a projeção de números, dados concretos, e frases que ficavam à disposição para que fossem “apreendidos através dos sentidos” (BRECHT, 1978, p.47). Estas

técnicas interpelam o-a-s participantes por serem fatos concretos que continuarão a existir mesmo fora do contexto teatral.

Brecht ainda destacava que uma outra base importante de suas peças seria expressada pela investigação do que faz parte do processo histórico. Ele entendia que a arte, a ciência e o senso crítico se mesclavam no processo didático pretendendo assim dialogar com as relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. Criticava o status das peças que eram escritas para atores, diretores, grupos profissionais, e o da arte voltada para os grupos de intelectuais. Com o teatro didático procurou, dentre outras coisas, a democratização da arte.

Outra importante característica destacada por Brecht é o chamado “efeito de distanciamento”. A função deste efeito é a de romper com a passividade do espectador, “desaliená-lo”, torná-lo consciente dos discursos presentes na representação. “Os acontecimentos (retratados) passam a exigir uma explicação, deixam de ser evidentes, naturais. O objetivo do efeito de distanciamento é possibilitar ao espectador uma crítica fecunda, dentro de uma perspectiva social” (BRECHT, 1978, p.74).

Brecht, em outras palavras, nos mostra que o objetivo principal do teatro didático é questionar a realidade e suas diferentes organizações e também refletir sobre as ações dos indivíduos no contexto dentro do qual eles estão inseridos. Estes indivíduos são vistos, segundo Brecht, dentro de classes sociais determinadas e os laços que existem entre eles são estabelecidos através da organização do trabalho. Porém, o autor diz que estes laços podem ser modificados pois eles são, assim como os indivíduos, resultado de uma construção histórica.

Consequentemente, aquilo que poderia ser visto como “natural” deve ser questionado, pois, ainda segundo Brecht, não existe uma ordem universal. Baseados nestas afirmações poderíamos dizer que o indivíduo precisa construir, e se construir, coletivamente e consciente de seu lugar, de suas funções, direitos e deveres, no meio social no qual ele está inserido.

Para exemplificar mais concretamente tomemos a obra de Akakpo que representa bem estes laços, essa construção e que abre espaço para este despertar. Em *Même les chevaliers tombent dans l'oubli* a personagem Mamadou é confrontada com o interesse das crianças pela sua cultura, pela sua língua que as “fazem rir”. Por outro lado, George nos mostra algo nada “natural”: a troca de peles. Há outras passagens que nos fazem nos questionar sobre o que chamamos de “natural”,

como por exemplo: a falta de preocupação da mãe de George quando ela desaparece durante dias, o empréstimo de peles das crianças a George, as conversas com a personagem A sombra etc. Ao mesmo tempo em que Akakpo cria um distanciamento com essas ações, ele leva o/a leitor-a-espectador-a a refletir sobre questões raciais, linguísticas e sobre imigração.

Apoiando-se nestas características, pensamos que a utilização de um texto dramaturgico como ferramenta pedagógica, pode despertar nos indivíduos uma vontade de se tornarem os atores principais de suas próprias vidas.

Ao falarmos de teatro didático, é preciso também entender as teorias desenvolvidas por outro teórico alemão, Erwin Piscator, que contribuíram para o trabalho de Brecht. Segundo o próprio Brecht

Foi Piscator que empreendeu a tentativa mais radical para conferir ao teatro um caráter didático. [...] Participei de todas as experiências, e não há uma só que não tenha visado desenvolver a função didática do teatro. Tratava-se expressamente de dominar no palco os grandes conjuntos temáticos da nossa época: as lutas pelo petróleo, a guerra, a revolução, a justiça, a questão racial, etc. O que fez surgir a necessidade de transformar completamente a cena⁴³. (BRECHT apud HUBERT, 2013, p. 262)

Erwin Piscator é um dos grandes renovadores da produção teatral na Alemanha. Ele pode ser considerado o fundador do teatro político ou "épico", do qual a autoria ele compartilha com Brecht. Nasceu perto de Wetzlar, e desde muito jovem desenvolveu um gosto pelos palcos. Quando foi estudar em Munique, se tornou ator.

No final de 1917, passou a dirigir um teatro do exército. Foi quando percebeu os antagonismos sociais. Antes da guerra, também vivia na linha de frente, era antimilitarista. A guerra uniu definitivamente seu compromisso político e sua vocação teatral. Em 1918, fez parte do grupo de dadaístas em Berlim. E como muitos deles, juntou-se ao Partido Comunista.

Foi militando que se aproximou do teatro com o intuito de colocar o palco a serviço da revolução por meio de um novo repertório composto por dramas coletivos e não mais pessoais, vinculados à história imediata e interpretados por não profissionais. Dirigindo-se a um público proletário cuja consciência devia "ser esclarecida". O autor diz que "Não se tratava de um teatro que pretendia proporcionar arte aos proletários, e sim uma propaganda consciente; não se tratava de um teatro para o proletariado e sim de um teatro do proletariado" (PISCATOR, 1968, p. 51).

⁴³ Brecht escreveu em "Sur une dramaturgie non aristotélienne" (1933, 1941)

Entende o teatro como arma de libertação cultural, e não mais como um espelho de seu tempo. Transforma o teatro em um tribunal que condena a velha ordem e convida à construção de um novo mundo de acordo com as exigências do socialismo revolucionário.

No prefácio de sua obra, intitulada *Teatro Político* (1968), Wolfgang Drews (1962) diz que o teatro de Piscator “produziu um completo caos no teatro”. Piscator tinha o intuito de fazer propaganda política onde os operários realizavam suas assembleias e para tal finalidade o que considerava mais importante era a proposta pedagógica em si, a discussão política, social e econômica. Nos palcos, logo, podiam ser utilizados cenários simples e outros elementos contribuía na montagem das peças, elementos como projeção de imagens, dados, música etc, sempre visando o alcance de seus propósitos.

Também podemos observar estes aspectos na obra de Akakpo trabalhada nesta pesquisa. No texto da peça *Même les chevaliers tombent dans l’oubli* não é proposto, nas didascálicas, cenários complexos, utilização de projeções, música, efeitos de luz, figurinos etc. Desta forma, fica em evidência a fábula da peça, os conflitos internos das personagens, os diálogos, o texto em si. Akakpo consegue fazer política utilizando as palavras muitas vezes, assim como Piscator na montagem da peça “*As aventuras do Bravo Soldado Schwejk*” (1927, 1928), com um tom irônico e satírico.

À vista disso, proporemos a seguir uma discussão sobre o teatro como ferramenta de ensino e sobre a importância da formação artística do·a·s professor·e·a·s assim como da necessidade de um trabalho multidisciplinar que visa aperfeiçoar o papel do·a professor·a no auxílio dos aprendentes que buscam sua emancipação.

O teatro como uma ferramenta de ensino/aprendizagem

Uma das diferenças entre o teatro de Brecht e o teatro de Piscator é o valor dado à estética cênica e o trabalho do ator. Para Brecht o teatro antes de tudo é uma arte e não unicamente uma ferramenta política. Entendemos, em vista disso, que o teatro pode ser considerado como uma prática artística com finalidades didáticas e/ou políticas.

Baseando-se na afirmação de Augusto Boal (2013) de que “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (p.13), reforçamos que fazer política deve ser considerado como uma competência a ser desenvolvida. Neste mesmo sentido, tomamos ainda a definição de Jacques Rancière sobre política:

A política não é o exercício do poder. A política deve ser definida por si mesma, como um modo de agir específico, que é levado a cabo por um sujeito que lhe é próprio e que depende de uma racionalidade que lhe é própria. É a relação política que permite pensar o sujeito político e não o inverso (RANCIÈRE, 2014, p. 137. grifo do autor).

Este foi um dos grandes saltos no que diz respeito à evolução das práticas teatrais, a compreensão das relações entre os próprios indivíduos e destes com o meio.

O teatro contemporâneo, deixando para trás características do teatro burguês, tenta levar o espectador à um processo de revolução social. Consegue-se abandonar a ideia de interpretação e passa-se a um estágio de transformação do mundo. Como afirma Magalhães dos Reis: “o poder do teatro é de transformar as pessoas para que elas em seguida transformem a sociedade”⁴⁴ (MAGALHAES DOS REIS, 2020). Trazendo esta afirmação para o contexto do·a professor·a, este·a também deveria oferecer meios para que o·a aprendiz se transforme e possa ser capaz em seguida de propor transformações no meio educacional e social.

Apoiando-se na ideia de Boal de que o teatro, por ser uma arte, é, também, uma linguagem, na nossa perspectiva ele pode ser utilizado por quem quer que seja, sendo dotado de conhecimentos artísticos ou não. A prática teatral como ferramenta de ensino/aprendizagem tem por objetivo fazer o/a leitor·a-espectador·a assumir o papel de “ator principal” (BOAL, 1996), ou seja, o/a leitor·a-espectador·a pode transformar a ação dramática, tentando soluções e enfrentando mudanças. Ainda, a experiência teatral, o processo, seria mais importante que o teatro em si, que o produto final (espetáculo). Partindo de um exemplo mais simples, a própria ação de leitura de uma peça de teatro já nos traz reflexões, ideias, críticas, diferentes discursos.

Magalhães dos Reis, sobre a prática teatral dentro de um contexto educativo, destaca que “nosso objetivo é dar voz ao educando e transformar nosso local de interação em um espaço aberto

⁴⁴ Vídeo aula sobre Piscator e Brecht (Brasília), maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7XBQ3mZn99w>. Acesso em 9 de maio às 14:35.

de produção e construção de conhecimento.” (MAGALHAES DOS REIS, 2018, p.144). Desta forma os aprendentes podem compreender que eles também são capazes de propor, de construir.

Mesmo oferecendo todas estas possibilidades, o teatro como ferramenta pedagógica ainda sofre uma certa resistência. Jean-Louis Besson em um artigo publicado na revista *Études Théâtrales* (2005), sobre a dificuldade das instituições educacionais na utilização do teatro como ferramenta de ensino, diz que

É principalmente por causa de uma dúvida enraizada nas mentes desde muito tempo já: o teatro seria, em si, uma pedagogia ruim, a qual nós só saberíamos aproveitar dentro do ensino como um meio para alcançar fins que são externos: formação da pessoa, do cidadão, descoberta de si mesmo, encontro com os grandes textos do repertório... Em outras palavras: o teatro seria uma coisa excelente desde que não se faça dele uma arte.⁴⁵ (BESSON, 2005, p.22)

Para fazer ou experimentar teatro não é necessário estar em um teatro, não é necessário ser um ator profissional, não é necessário um cenário e figurinos etc. Para fazer teatro basta querer emprestar alguns minutos de nosso tempo para a leitura de uma peça, ou quem sabe nosso corpo no caso, por exemplo, das leituras em voz alta.

O teatro é ainda uma atividade que não abre brechas para o trabalho solitário. Pelo contrário, a atividade teatral reforça a importância do trabalho coletivo, do enfrentamento do outro. Este outro sendo o·a·s participantes das atividades, ou as personagens da peça. Besson afirma que “tomando a fala de um outro, ouvindo os argumentos contrários, investindo-se em um ponto de vista que não são necessariamente os deles, os alunos caminham através do conhecimento e adquirem noções que os permitem assumir melhor o controle de sua aprendizagem⁴⁶” (BESSON, 2005, p.23). Poderíamos pensar que o·a professor·a, dentro desta perspectiva, atuaria muito mais como uma espécie de diretor que prepara os atores para uma representação.

⁴⁵ Texto original: "C'est plutôt à cause d'un doute ancré dans les consciences depuis longtemps déjà : le théâtre serait, en soi, une mauvaise pédagogie, dont on ne saurait tirer profit dans l'enseignement que comme d'un moyen pour accéder à des fins qui lui sont extérieures : formation de la personne, du citoyen, découverte de soi-même, rencontre avec les grands textes du répertoire... Autrement dit : le théâtre serait une excellente chose à condition qu'on n'en fasse pas un art." (BESSON, 2005, p.22)

⁴⁶ Texto original: "Prenant la parole au nom d'un autre, entendant les arguments contraires, s'investissant dans un point de vue qui n'est pas nécessairement le leur, les élèves cheminent à travers la connaissance et acquièrent des notions leur permettant de mieux prendre en main leur apprentissage."(BESSON, 2005, p. 23)

Dentro de um contexto educacional, o grupo deixa de ser um lugar de interiorização de normas sociais que levam os indivíduos a assumir papéis específicos estabelecidos por outros, e passa a ser um lugar onde o pensamento pessoal se expõe, onde as trocas acontecem de fato, onde as construções das representações começam e onde os discursos podem se elaborar, se aprimorar, se reconstruir, tudo isso a partir dos conflitos e experiências impulsionados pelas obras e jogos teatrais.

CAPÍTULO III – FORMAÇÕES MÚLTIPLAS

Para uma formação artística do·a·s professore·a·s

Nosso trabalho é voltado para a preparação de professore·a·s de FL2I, dentro de um contexto de acolhimento de imigrantes *primo-arrivants* (pessoa estrangeira, chegando pela primeira vez na França a fim de se instalar por um longo período ou definitivamente (Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations)).

Traremos à luz uma discussão sobre as práticas socioculturais no processo de ensino/aprendizagem de FL2I, sendo a leitura uma delas. Entendemos que a apropriação da língua pelos indivíduos imigrantes e a representatividade do·a·s imigrantes, anteriormente citada, encontrada nas obras literárias podem favorecer a afirmação e a valorização de suas próprias identidades (língua e cultura).

Esta valorização é importante pois a língua majoritária do lugar de instalação pode ser ao mesmo tempo um instrumento de ligação e de integração social e um instrumento de poder e exclusão (MANÇO & ALEN 2014⁴⁷).

Partindo da ideia de que o processo de aprendizagem de uma segunda língua, ou língua estrangeira, não somente exige habilidades cognitivas e motoras, como também exigem um envolvimento afetivo do aprendente, trabalhar uma obra literária na qual é contada a vida e os conflitos de um·a imigrante pode evocar uma identificação do aprendente para com esta personagem. E ao expor os valores e problemas das personagens, o·a·s professore·a·s estariam também instigando os indivíduos imigrantes a um confronto em relação aos seus próprios valores e/ou os da sociedade onde eles se instalaram. Um dos vários outros possíveis desafios seria de tentar impedir a apropriação das representações mediatizadas que muitas vezes vêm carregadas de preconceito.

Em sua tese de doutorado intitulada *Énonciation et transtextualité dans le roman africain francophone de la migritude* (2015), Ghislain Nickaise Liambou critica as imagens da África difundidas. Destaca

⁴⁷ Altay MANÇO et Patricia ALEN (Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations) La culture comme espace d'appropriation du français par les immigrés : Observations en fédération Wallonie-bruxelles. Français & Société 28. E M E & InterCommunications, Bruxelles. 2014.

A França continua desta forma representando para os residentes de suas antigas colônias uma terra de cultura, de êxitos e de consagração. Na ficção diaspórica, essa ilusão é mantida em grande parte pela imagem metropolitana que as mídias continuam a produzir.⁴⁸ (LIAMBOU, 2015, p.243)

A partir dessas ideias, a utilização de uma obra na língua majoritária do lugar de instalação, mas escrita por um·a autor·a imigrante e que trata mais precisamente da adaptação, integração, aceitação do indivíduo imigrante se faria mais que necessária, oferecendo um ponto de vista descentralizado em relação a este lugar. Permitindo, ainda e ao mesmo tempo, um distanciamento no que diz respeito aos discursos sobre estes indivíduos.

A ênfase de um trabalho sociocultural e multidisciplinar se dá pela importância em identificar as verdadeiras necessidades dos indivíduos. E também pela relevância da busca em fazer estes indivíduos terem prazer ao descobrir esta nova língua.

Logo, o·a·s professore·a·s, além de um domínio da língua francesa seriam desafiados também em outras áreas de conhecimento, sendo encorajados positivamente a sempre refletirem sobre seus próprios processos de ensino/aprendizagem e ainda sobre suas próprias identidades linguístico-culturais. Pois quando falamos de ensino de francês, ou de qualquer outra língua, não podemos descartar as línguas primeiras e as culturas dos indivíduos que estão em processo de apropriação desta nova língua.

Quanto ao ensino artístico do teatro, este exige uma experiência real como ator, como atriz, ou até mesmo como diretor, como dramaturgo ou cenógrafo. Não necessariamente profissional. Besson diz que

A arte dramática é desta forma abordada e ensinada por ela mesma, com ou sem objetivo de representação. O importante é que os alunos trabalhem os papéis, as personagens, as situações seguindo uma abordagem análoga àquela dos profissionais. Somente, poucos professore·a·s do secundário possuem uma experiência teatral suficiente para assegurar um tal ensino. Mais raros ainda são os que foram especialmente formados dentro dessa perspectiva: na melhor das hipóteses eles beneficiaram de uma formação contínua durante os estágios.⁴⁹ (BESSON, 2005, p.25)

⁴⁸ Texto original: "La France continue ainsi de représenter pour les ressortissants de ses anciennes colonies une terre de culture, de réussite et de consécration. Dans la fiction diasporique, cette illusion est entretenue en grande partie par l'image métropolitaine que continue de produire les médias." (LIAMBOU, 2015, p.243)

⁴⁹ Texto original: "L'art dramatique est ainsi abordé et enseigné pour lui-même, avec ou sans objectif de représentation. L'important est que les élèves travaillent des rôles, des personnages, des situations en suivant une démarche analogue à celle des professionnels. Seulement, peu de professeurs du secondaire ont une expérience théâtrale suffisante pour assurer un tel enseignement. Plus rares encore sont ceux qui ont été spécialement formés

Em outras palavras, para ensinar teatro é preciso ter feito teatro, experimentado os jogos dramáticos, analisado a didática das obras dramáticas etc. É preciso reforçar que o intuito não é de transformar os aprendentes em atores, mas sim de fazê-los experimentar esta prática artística da mesma forma que, em contextos educacionais, experimentamos outras artes como por exemplo a música, a pintura, a escrita etc., colocando em movimento todo o corpo e não apenas a capacidade de compreender e julgar. Consequentemente, os aprendentes conseguiriam despertar, ou acessar, suas emoções, seu lado afetivo, que, segundo Besson, podem “se tornar uma fonte de saber”. Eles conseguiriam experimentar todas suas potencialidades corporais, suas capacidades expressivas, descobrir outros conhecimentos intelectuais e aqueles mais intuitivos.

Ainda sobre os benefícios que as atividades teatrais podem trazer, Magalhães dos Reis (2008) afirma que “uma pedagogia através do teatro favorece a exploração, a imaginação e a busca constante de soluções múltiplas, tendo em vista sua realização dentro de um projeto de grupo e em grupo” (2008, p.64). Ressalta ainda que o/a professor/a “deve pensar no aluno como sujeito com desejos, angústias e não fechar as portas para novos conhecimentos que impliquem um aprofundamento no conhecimento de si mesmo e do outro para descobrir novas formas de interação” (2008, p.186).

O objetivo então é explorar as diferentes habilidades, cognitivas e emocionais, dos indivíduos participantes do processo de ensino/aprendizagem, procurando a não “instrumentalização” deste processo. Dentro desta perspectiva, reforçamos, o teatro não deve ser visto apenas como um mero instrumento didático, mas também como uma prática artística que procurará despertar nos indivíduos a vontade de experimentar, de se arriscar, de se expressar, de julgar, de movimentar o corpo, de aprender em grupo, e aprender das mais diferentes formas, traçando e enriquecendo caminhos distintos, porém, de uma maneira conscientes da existência e da importância uns dos outros.

No tópico que segue, traremos algumas referências sobre o conceito de plurilinguismo assim como uma discussão sobre os desafios do multiculturalismo na inserção do/a/s imigrantes e no processo de ensino/aprendizagem.

dans cette perspective : au mieux ils ont bénéficié d’une formation continuée dans le cadre de stages.” (BESSON, 2005, p.25)

A diversidade linguística e cultural no processo de ensino/aprendizagem

Existe ainda no mundo mais línguas que países e como afirma Saraiva, “(...) não há até hoje uma explicação científica da diversidade das línguas: em certos casos, os cientistas conseguem averiguar o como esse processo se desenvolve, mas nunca se percebeu o porquê dele.” (2003, p. 22). O que é sabido é que metade ou dois terços da população mundial é bilingue (JONES, 2018) e um número significativo de falantes é plurilíngue. Somente na Europa, segundo a Comissão europeia (2006), 56% da população fala ao menos uma outra língua, fazendo com que o monolinguísmo seja mais raro do que o plurilinguismo.

Em sua obra intitulada *Être bilingue* Lüdi e Py afirmam que “mais da metade da humanidade é plurilíngue. O plurilinguismo não é exceção, ele não tem nada de exótico, de enigmático, ele representa simplesmente uma possibilidade de normalidade⁵⁰” (LÜDI & PY, 2003, p.1). Devemos, então, como professores de línguas tentar abordar de uma forma mais natural possível esta característica no desenvolvimento de nossas atividades.

No *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Jean-Pierre Cuq (2003) nos dá uma noção mais científica de plurilinguismo:

Chamamos de plurilinguismo a capacidade de um indivíduo de fazer deliberadamente uso de diversas variedades linguísticas, o que requer uma forma específica da competência de comunicação. Esta consiste em administrar o repertório linguístico de acordo com uma ampla gama de fatores situacionais e culturais. (...) A competência plurilíngue não é apenas um conjunto de habilidades de comunicação iguais e, acima de tudo, não é perfeita ou uniforme. (...) O nível e a natureza da competência de um indivíduo mudam de uma variedade para outra, dependendo de sua participação em atividades sociais e da distribuição de domínios, funções comunicativas e habilidades, de acordo com as normas e necessidades situacionais e intencionais.⁵¹ (CUQ, 2003, p.195)

⁵⁰ Texto original: “ plus de la moitié de l’humanité est plurilingue. Le plurilinguisme n’est pas une exception, il n’a rien d’exotique, d’énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité” (LÜDI & PY, 2003, p.1)

⁵¹ Texto original: “On appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels.[...] La compétence plurilingue n'est pas seulement un faisceau de compétences de communications égales, et surtout pas parfaites ni uniformes [...]. Le niveau et la nature de la compétence de l'individu changent d'une variété à une autre en fonction de sa participation aux activités sociales et de la distribution des domaines, des fonctions communicatives et des aptitudes, selon les normes et les besoins situationnels et intentionnels.” [...] (CUQ, 2003, p.195)

No entanto, os indivíduos plurilíngues não se reconhecem como tal, mas “como seres singulares marcados pela marca da incompletude, enquanto eles são dotados de recursos e de capacidades ligadas à vida deles”⁵² (BILLIEZ, 2007, p. 90). Principalmente aqueles que aprendem diversas línguas ainda na infância.

Esta habilidade é comum devido as estruturas sociais que as diferentes civilizações foram desenvolvendo ao longo dos tempos. Somente na Europa, por exemplo, são utilizadas mais de 250 línguas. E segundo Hill (2001, p. 41): “(...) a grandeza da Europa reside precisamente na diversidade das suas culturas e na sua interação – algo que, quando comparado com as culturas de outros continentes, deixa uma impressão de homogeneidade.” A diversidade linguística e cultural é, logo, um fenômeno mais natural do que podemos imaginar. No mais, mesmo em países onde há somente uma língua oficial, as mídias e a facilitação do acesso à informação faz a maioria dos indivíduos terem contato com diferentes línguas e culturas, como destaca Plasschaert (2019) em sua dissertação. Ela acrescenta que os livros didáticos também podem veicular representações, às vezes estereotipadas, das diferentes línguas e culturas.

Os homens são, portanto, confrontados com as línguas. Onde quer que estejam, seja qual for a primeira língua que ouvirem ou aprenderam, eles encontram outras todos os dias, entendem ou não, reconhecem ou não, gostam ou não. (...) E a história linguística, que é um dos aspectos da história mundial, é em grande parte constituída pela gestão deste multilinguismo.⁵³ (CALVET, 1996, p. 43)

Podemos observar que, de uma maneira geral, na cultura mundial o plurilinguismo faz parte do dia a dia da maioria da população. Outros exemplos seriam as músicas nas rádios, as reportagens, filmes, e programas na televisão, nomes de algumas marcas de diferentes produtos, etc.

A partir disso, devemos pensar que somos confrontados com um número ainda maior de discursos que podemos imaginar e, dentro de nossa perspectiva, isso deve ser utilizado em favor do desenvolvimento do indivíduo. Ana Raquel Gomes ressalta que é necessário “orientar a

⁵² Texto original: “comme des êtres singuliers marqués du sceau de l'incomplétude alors qu'ils sont dotés de ressources et d'atouts liés à leur vie” (BILLIEZ, 2007, p.90)

⁵³ Texto original: “ Les hommes sont donc confrontés aux langues. Où qu'ils soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas (...) Et l'histoire linguistique, qui est l'un des aspects de l'histoire du monde, est en grande partie constituée par la gestion de ce plurilinguisme. (CALVET, 1996, p.43)

formação/ensino-aprendizagem em línguas para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricultural, não apenas ao nível escolar, mas ao longo de toda a vida do sujeito” (2006, p. 44). Entendemos que no decorrer de nossas vidas temos contato com diferentes línguas e culturas. Isso pode acontecer até mesmo entre diferentes gerações, pois é muito comum os jovens criarem novas palavras, aplicar outras já existentes em contextos distintos mudando assim o seu significado, e ainda, deixarem de usar tais ou tais expressões ou palavras, criarem novos hábitos ou deixarem de praticar outros, se vestirem diferentemente de seus pais e avós etc, isso tudo também faz nascer novas culturas.

Apesar deste plurilinguismo fazer parte da cultura mundial, há certos movimentos, leis, regras, que vão de encontro com essa ideia. Por exemplo, o governo francês que historicamente tentou construir um país monolíngue. Marielle Barateau (2013) em sua dissertação nos mostra como as instituições governamentais francesas adotaram, ao longo dos últimos séculos, várias políticas e posicionamentos visando uma “consciência nacional”.

O francês sendo a língua oficial da república francesa, conseqüentemente faz com que as instituições de ensino tendam a não oferecer muito espaço a outras línguas, pois elas devem voltar o ensino ao domínio da língua francesa. Barateau destaca ainda, para exemplificar esta resistência ao ensino plurilíngue, o “*Rapport de Bénisti*” (2005). Este relatório, entregue pela comissão de parlamentares sobre a segurança interior em 2005, segundo Barateau, é um

conjunto de preconizações destinadas a alimentar a fundação de um projeto de lei sobre a prevenção da criminalidade. Este relatório faz uma conexão entre a ‘criminalidade’ e ‘as famílias originárias da imigração’ apresentando estas últimas como uma população potencialmente perigosas ‘desde os 3 anos de idade.’⁵⁴ (BARATEAU, 2013, p.18)

Barateau diz que além de “racista” este relatório exige dessas famílias uma “política linguística de assimilação:

somente os pais, e especialmente a mãe, têm contato com seus filhos. Se estes forem de origem estrangeira elas terão que se obrigar a falar francês em casa para acostumar as crianças a terem apenas esta língua para se expressarem [...] Se as mães sentem em alguns casos resistência da parte dos pais, que muitas vezes exigem falar o dialeto do país em casa,

⁵⁴ Texto original: “un ensemble de préconisations destinées à alimenter la fondation d’un projet de loi sur la prévention de la délinquance. Ce rapport fait le lien, si lien il y a, entre la “délinquance” et les “familles issues de l’immigration” présentant ces dernières comme une population potentiellement dangereuse “dès l’âge de 3 ans””. (BARATEAU, 2013, p.18)

elas serão dissuadidas a fazê-lo. Devemos, então, tomar medidas na direção do pai para encorajá-lo nesta direção.⁵⁵ (Assemblée National, 2004, p.9 in BARATEAU, 2013, p.19)

Podemos notar uma tentativa de extinção da língua primeira destes indivíduos paralelamente a uma tentativa de substituição pela “língua dominante”, a língua local onde estes indivíduos escolheram se instalar.

Contrariamente a esta ideia, pensamos que a valorização das diferentes línguas é de extrema importância, principalmente dentro de um contexto educacional, por entendermos que elas fazem parte da cultura de cada um e cada uma. Percebendo esta diversidade, seria possível desenvolvermos a consciência da existência do que chamamos coletivo, como já dito anteriormente nesta pesquisa. Gomes traz uma reflexão sobre a importância do contato com as diferentes línguas

Os contactos que se estabelecem, de índole diversa – desde económica, cultural, social, política e linguística, entre e dentro dos diferentes países –, contribuem para melhor se conseguir delinear o processo de consciencialização de um viver em comum num espaço alargado, mas que ao mesmo tempo se quer uno e coeso, onde se pretende construir um projecto que vise a vivência em democracia e paz. Às línguas, e à educação em línguas em particular, cabe um papel fundamental neste processo de construção de um projecto de vivência em comunidade. (GOMES, 2006, p.40)

É preciso deixar de lado a noção de unidade linguística imposta e valorizar as diferentes línguas ou as diferentes variações de uma mesma língua como propõe também Marcos Bagno (2000). Por exemplo, os organismos públicos, no que diz respeito ao sistema educacional a fim de padronizar o uso de determinada língua dentro de um território nacional, impõem um padrão quando estabelecem o uso de materiais didáticos específicos, ou aplicam um mesmo teste nacional e estabelecem um mesmo parâmetro de correção. Esta ideia pode ser observada até mesmo em certas expressões populares como “a língua de Camões” em Portugal, ou “a língua de Molière” na França. Todas essas ações, dentre outras, podem acabar imprimindo esta noção de unidade.

Ao valorizarmos as diferentes línguas, dando a importância necessária às trocas que acontecem no decorrer de nossas interações sociais, estaríamos, quase que automaticamente,

⁵⁵ Texto original: “ seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d’origine étrangère elles devront s’obliger à parler le français dans leur foyer pour habituer les enfants à n’avoir que cette langue pour s’exprimer [...] Si les mères sentent dans certains cas des résistances de la part des pères, qui exigent souvent le parler patois du pays à la maison, elles seront dissuadés de le faire. Il faut alors engager des actions en direction du père pour l’inciter dans cette direction.” (Assemblée National, 2004, p.9 in BARATEAU, 2013, p.19)

dando a importância necessária aos outros à nossa volta. Consideramos que é preciso entender que o processo de construção pessoal se dá principalmente através destas interações.

Ainda sobre a aprendizagem de línguas, segundo John Gumperz “a identidade social e étnica são em grande parte produzidas pela linguagem⁵⁶”. (GUMPERZ, 1989, p.14). A partir desta colocação, podemos concluir que privilegiar, ou não, esta ou aquela língua é um dos fatores que contribui enormemente para a construção social do indivíduo.

No entanto, o que observamos muitas vezes é o oposto. Magalhães dos Reis, baseando-se na obra de Hannah Arendt⁵⁷, afirma que “a primeira metade do século XXI, (são) tempos em que as polarizações políticas e ideológicas desconsideram o humano, as artes, as culturas e as literaturas de tudo o que foge do aceito dentro de uma civilização centrada na Europa ou nos Estados Unidos.” (MAGALHAES DOS REIS, 2017, p. 391). Como já foi levantado anteriormente nesta pesquisa, através principalmente dos meios midiáticos, as línguas e culturas estadunidenses e europeias (em primeiro plano a Europa do oeste) possuem de certa forma uma aceitação maior se comparado com outras línguas e culturas de regiões como América Latina, África e Ásia.

Desta forma a proposta é de fazer um caminho inversamente diferente, primeiramente procurando descentralizar ainda mais a cultura global, em seguida procurando valorizar as diferentes culturas e diferentes línguas dos diferentes povos.

⁵⁶ Texto original: “ l’identité sociale et l’ethnicité sont en grande partie produites par le langage” (GUMPERZ, 1989, p.14)

⁵⁷ Homens em tempos sombrios (ARENDR, 2017)

CHAPITRE IV - INGÉNIERIE DE FORMATION

Une insertion des immigrant·e·s allophones

Nous avons éveillé dans le premier chapitre les différentes raisons pour lesquelles les individus cherchent à quitter leur lieu d'origine et s'installer ailleurs. Maintenant, nous allons nous concentrer sur l'arrivée de ces individus, de leur insertion dans ce nouveau lieu.

Parfois, la langue que l'individu a apprise dans son lieu d'origine et la langue du lieu où il s'est installé n'est pas la même. Cet individu est alors considéré 'allophone' (CNRTL). La langue peut être la même, cependant, il faut tenir en compte les cultures qui peuvent même varier d'une région à l'autre d'un pays.

Pendant longtemps, des spécialistes ont étudié l'idée d'une réinterprétation de sa propre culture par des immigrant·e·s, c'est-à-dire "l'assimilation classique", encore utilisé aux États-Unis, selon Safi (2006). Cette idée tournait autour principalement des personnes qui accueillent ces individus. "Pour la France, on a voulu rompre avec ces premières études en changeant complètement le terme et en optant de manière quasi unanime pour le terme intégration qui admet la persistance de spécificités culturelles des populations immigrées ou issues de l'immigration." (SAFI, 2006, p. 5). C'est vrai que le gouvernement français a créé différents organismes et programmes visant l'accueil et l'intégration des immigrant·e·s comme par exemple la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité (HALDE) créé en 2014. Pourtant, nous identifions une approche plutôt centrée sur la République en soi. C'est-à-dire si d'un côté il existe cette bonne intention d'accueillir le mieux possible les immigrant·e·s, de l'autre il y a un certain manque de clarté en ce qui concerne l'abordage des cultures premières des individus venus d'ailleurs. Comme par exemple dans les passages suivants :

En exigeant le respect des valeurs et symboles de la République française, il ne s'agit pas de demander au migrant de transformer son identité culturelle mais de connaître et comprendre ce qui fonde le patrimoine civique français puisqu'il a choisi de vivre en France, donc de se soumettre à ses règles et ses codes. (...) Il s'agit aussi de le conduire, éventuellement, au constat d'une incompatibilité avec d'autres valeurs dont il serait porteur. (HCI, 2009, p. 19)

(...) les débats récents sur les valeurs de la République contestées par certaines minorités, au nom souvent de l'attachement à des principes, voire des coutumes du pays d'origine, amènent le Haut Conseil à souhaiter que soient complétées les politiques mises en œuvre par une approche plus concrète, afin de transmettre le « goût de la France », de ses paysages,

de sa culture, de son histoire et d'en fournir les « modes d'emploi » et les codes sociaux. (HCI, 2011, p.15)

Dans ces rapports du HCI (2009 ; 2011) il est renforcé à plusieurs reprises cette nécessité pour l'État de développer des moyens pour faire connaître les valeurs, les symboles de la République française. Le gouvernement français a même créé une obligation d'évaluer les connaissances de ces valeurs et symboles des immigrant·e·s à l'occasion des demandes de naturalisation. Les immigrant·e·s doivent signer un contrat (le CAI) et participer à une journée de formation civique.

Reprenant les discussions sur l'insertion et sur les langues, l'apprentissage de la langue locale serait, dans notre perspective, nécessaire et importante aussi pour l'émancipation de l'individu. Nous nous basons sur la définition de Jacques Rancière (1987) du concept d'émancipation : “tout homme du peuple puisse concevoir sa dignité d'homme, prendre la mesure de sa capacité intellectuelle et décider de son usage.” (RANCIERE, 1987, p.12). L'auteur rajoute qu'être émancipé signifie aussi prendre conscience du besoin d'une “égalité” entre les individus. Cela nous fait réfléchir sur ce que propose le HCI (2009). Dans le rapport, le terme “intégration” apparaît à plusieurs reprises. Le rapport préconise l'engagement individuel visant plutôt des bénéfices pour la collectivité.

Il faudrait, contrairement à tout cela, premièrement comprendre ce que les immigrant·e·s veulent dans cette nouvelle société et ce que l'on veut que les immigrant·e·s soient capables de faire en société. Seulement ensuite proposer ou pas l'assimilation des valeurs et symboles de la république. Les enseignant·e·s, et nous nous adressons plutôt à ceux et celles qui sont, ou souhaitent devenir, formateurs d'immigrant·e·s adultes, doivent donc chercher tout premièrement à préparer les apprenant·e·s à une société multilingue et multiculturelle, où ils/elles pourront vivre dans leur totalité ayant conscience de l'existence de l'autre qui vit aussi sa propre totalité à lui/elle.

Pour ce faire nous proposons une didactique basée sur le français langue d'intégration et d'insertion (FL2I) (ADAMI & ANDRÉ, 2012). Appuyé sur ces deux auteurs, nous comprenons qu'une langue d'intégration et d'insertion a un rôle social et institutionnel dans la société dans laquelle l'individu vit. Différemment d'une langue étrangère qui n'a pas nécessairement ce rôle et qui est pratiquée, apprise, principalement dans une salle de classe. Dans d'autres mots, le français

langue étrangère (FLE) désigne un processus d'enseignement/apprentissage dans un contexte non francophone et le FL2I désigne ce processus où

les apprenants sont en situation d'immersion linguistique ; ils apprennent le français parce qu'ils ont le projet de s'installer durablement ou définitivement en France ; l'objectif des formations en français est autant linguistique que social et économique pour permettre l'intégration des apprenants. (ADAMI & ANDRÉ, 2012, p. 280)

Le français, bien entendu, peut aussi être considéré comme la langue troisième, quatrième, etc., dans le cas des immigrant·e·s qui parlent déjà plusieurs langues.

Pourtant, plus qu'une intégration, nous proposons un travail visant l'insertion des immigrant·e·s. Nous nous basons sur ce que le Conseil National de Politique de Lutte Contre la Pauvreté et l'Exclusion Sociale (CNLE) nous montre en ce qui concerne la définition du terme insertion

D'après le Dictionnaire suisse de politique sociale l'insertion se réfère à l'ensemble des actions destinées à pallier la menace que ces transformations [les mutations socio-économiques actuelles] font peser sur l'intégration sociale. Cette dernière notion, souvent confondue avec l'insertion, est plus ancienne et repose sur une définition sociologique précise. Un groupe, ou une société, est intégré(e) quand ses membres se sentent liés les uns aux autres par des valeurs, des objectifs communs, le sentiment de participer à un même ensemble sans cesse renforcé par des interactions régulières (cf. E. Durkheim [2]). L'intégration sociale est donc une propriété collective et l'insertion, dans ce contexte, se réfère à la participation au niveau individuel à un système social intégré.⁵⁸ (CNLE, 2014)

Nous pouvons observer que le développement de la conscience du collectif et de l'individuel est une question politique et sociologiquement importante, et aussi dans les pratiques théâtrales, comme dit précédemment dans cette recherche.

En bref, nous proposons un travail didactique, à travers la représentativité de la figure de l'immigrant·e dans une œuvre dramaturgique, qui aura pour but d'encourager les individus immigrants à apprendre la langue et la culture locale tout en valorisant leurs propres langues et cultures, tout en montrant que nous pouvons tous et toutes vivre notre totalité individuelle, afin de s'insérer dans une société.

Une ingénierie par et pour les différents milieux sociaux

⁵⁸ Disponible sur : <https://www.cnle.gouv.fr/insertion-sociale-integration.html#nb1> . Accédé le 1 juillet 2020.

Penser à une formation qui dépasse les murs d'une institution se fait plus nécessaire à chaque jour. Le monde vit depuis le début du XXI^e siècle, peut-être grâce à internet, un mouvement d'élargissement des pratiques pluriculturelles et plurilingues. Par conséquent, cette mondialisation met en évidence l'importance de l'apprentissage de nouvelles langues et cultures mais aussi des tâches multidisciplinaires. Nous observons que des compétences plus pratiques sont de plus en plus exigées dans les différents domaines, vu que certaines connaissances purement théoriques sont de plus en plus accessibles. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), par exemple, développe largement la compétence appelée "savoir-être". Les savoir-être

sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier. (CECRL, 2001, p.17)

Compte tenu de cela, nous pouvons dire que cette compétence peut être développée au cours de toute notre vie. Plus spécifiquement sur notre capacité d'apprentissage l'auteure Hélène Trocmé-Fabre dans son œuvre *Réinventer le Métier d'Apprendre* (1999) nous dit que "les récentes recherches en neurobiologie confirment que nous sommes capables d'apprendre tout au long de la vie. Apprendre est donc une aventure qui dépasse infiniment le cadre de l'école, qui est à réinventer, et qui est, sans doute, le seul métier durable aujourd'hui" (TROCME-FABRE, 1999, p.25). Nous apprenons donc dans et hors des institutions éducationnelles et pendant une durée illimitée.

Basé sur les études les plus récentes en ce qui concerne le processus d'enseignement/apprentissage, et plus spécifiquement la didactique de langues, nous croyons que les enseignant·e·s ont besoin d'une formation visant pas seulement la construction et le partage de connaissances mais aussi une sensibilisation aux défis des apprenant·e·s pour la vie dans une nouvelle société. Trocmé-Fabre met en évidence ce que l'on trouve dans le CECRL, à savoir, les compétences

Comme dans tout métier, une ingénierie est nécessaire, garantissant les conditions et les techniques indispensables pour que celui qui exerce ce métier fasse le meilleur usage de ses capacités et de ses compétences, c'est-à-dire qu'il puisse les relier à ses actions, ses paroles et ses pensées. Cette ingénierie, spécifique à l'acte d'apprendre, vient compléter les

ingénieries de la formation et de la didactique déjà existantes. (TROCME-FABRE, 1999, p.26)

Pourtant, une formation transdisciplinaire, et plutôt artistique, comme nous avons déjà affirmé dans cette recherche, se ferait complémentaire. L'art nous offre la possibilité de construire ce lien entre actions, paroles et pensées. En d'autres termes, les enseignant·e·s peuvent se préparer, et préparer les apprenant·e·s, à, par exemple, faire face à différents positionnements dans une salle de classe, à médier les possibles conflits, à ne pas utiliser une formule unique pour tous les individus. Trocmé-Fabre à propos du processus d'enseignement/apprentissage affirme qu'il faut "éviter d'en faire des recettes, du prêt-à-penser et du prêt-à-faire pédagogiques" (1999, p. 27). Nous pourrions faire une comparaison entre cette affirmation et les pratiques théâtrales et dire que les processus d'enseignement/apprentissage sont des jeux d'improvisation constants.

Nous renforçons, il ne faut pas que les enseignant·e·s deviennent des professionnels du théâtre, mais qu'ils soient sensibles à cette pratique. Nous comprenons que le processus de création dans un contexte théâtral exige différentes compétences et connaissances et le processus d'enseignement/apprentissage les exige aussi. Et cela est également une des raisons pour laquelle nous proposons un travail multidisciplinaire, multiculturelle et plurilingue. Trocmé-Fabre explique que

L'acte d'apprendre est, avant toute chose, un acte neuro-culturel. Il est à lire dans sa dimension plurielle : biologique, anthropologique, sociale, politique. (p.33) (...) Apprendre est un processus de création de liens dans notre vie mentale, affective, sensori-motrice, neurologique. Ces liens sont essentiellement complexes, labiles, adaptables, dynamiques, heuristiques. (TROCME-FABRE, 1999, p.34)

Cette dimension plurielle sera avant toute chose le pilier de notre proposition pédagogique.

À propos des caractéristiques didactiques et politiques de l'outil choisi, la pièce de théâtre, nous rappelons la prise de conscience par l'individu des problèmes sociaux afin de pouvoir changer cette réalité. Parallèlement à cette idée, nous mettons en relief le propos suivant de Trocmé-Fabre : "c'est parce que je dois agir aujourd'hui avec ce que je sais d'hier et ce que je voudrais pour demain, que je cherche le geste, l'acte, la parole, la pensée qui conviennent à ce que je suis, ici et maintenant." (1999, p. 35). Elle renforce donc l'importance d'être conscient de notre place dans la société.

Évidemment, dans le cas des immigrant-e-s, cette prise de conscience peut-être plus délicate en raison de la confrontation à des nouvelles langues, nouvelles cultures, nouvelles valeurs et règles. Pourtant, cette confrontation existe même dans le processus d'enseignement/apprentissage en soi. Nous empruntons l'affirmation de Trocmé-Fabre que "le risque encouru par l'apprenant est aussi celui d'avoir à ré-interroger ses valeurs, à s'engager dans l'inconnu, à réorganiser ses habitudes, à accepter l'étrangeté, et interroger son identité." (1999, p. 36). Comme nous pouvons le constater, les enseignant-e-s peuvent se trouver face à des interrogations autres que celles relationnées avec un tel ou tel contenu dit plus objectif. Et comme ils peuvent être confrontés à des interrogations subjectives, les pratiques artistiques peuvent servir comme un outil pour travailler toutes les subjectivités, non seulement celles des apprenant-e-s mais aussi les leurs.

Dans son œuvre (op. cit.) Trocmé-Fabre propose donc une ingénierie qu'elle intitule "ingénierie du métier d'apprendre". Pour l'auteure cette ingénierie doit concerner "tous les acteurs de la situation éducative" et "son objectif est d'être en cohérence avec la logique du vivant".

Trois principes (TROCME-FABRE, 1999, p.105) sont listés dans le chapitre dédié à cette ingénierie, nous citons :

- a. L'acte d'apprendre ne peut résulter d'un diktat. C'est à chacun de le construire, donc de se construire, l'humain étant en constant devenir et en constante recherche de sens ;
- b. On ne peut se construire seul. Une médiation et un accompagnement sont nécessaires ;
- c. Il existe des chemins obligés et des contraintes dues aux lois de la vie. Observer et accepter ces lois est le moyen d'accéder à l'autonomie.

Cuq (2002), dans le *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*, définit le concept d'ingénierie comme

L'ensemble fonctionnel d'études de modalités et des conditions d'optimisation de réalisation d'un dispositif, d'un programme ou d'un projet. Le mot français est issu de l'anglais *engineering* et acquiert d'emblée le sens dynamique et complexe de : " processus de...". Il est introduit en formation par le biais de la formation professionnelle des adultes et s'impose de plus en plus en didactique dans des acceptions comme : ingénierie pédagogique, ingénierie de projet, ingénierie éducative, etc. (CUQ, 2002, p. 129,130)

Il dit que "l'ingénierie repose sur trois fonctions fondamentales de l'ingénieur, la conception, la réalisation, le contrôle." (CUQ, 2002, p. 130). Nous comprenons qu'elles sont

inséparables. Dans la perspective de notre recherche, nous pensons que la première étape, celle de la conception, permet aux enseignant·e·s de mieux établir les démarches à suivre. Cuq explique que “le concepteur va agir sur le réel en vue de le modifier” (p.130). Les enseignant·e·s iront dans un premier temps chercher à comprendre qui sont les apprenant·e·s, quels sont leurs besoins, leurs attentes, leurs difficultés, etc.

À partir de cela les enseignant·e·s pourront réfléchir à ce que Cuq (op.cit. :) appelle de “trois termes de base de la conception”, à savoir : la complexité, la globalité et l’opérationnalité. En d’autres mots, les enseignant·e·s doivent penser aux différents éléments et les nombreux rapports qui existent entre eux, les considérant comme un ensemble unique et qui sont prêts à entrer en activité, à fournir des résultats optimaux souhaités. Il faut ici comprendre que parfois les enseignant·e·s n’auront pas les résultats souhaités mais autres complètement distincts et doivent être préparé·e·s pour cette situation.

Dans la deuxième étape, les enseignant·e·s vont tenter de prévoir ce qui va se passer avant et durant le déroulement des actions. Cuq (op.cit. :) met en évidence que cette étape suppose deux opérations : coordonner et gérer. Les enseignant·e·s iront tenter de mener les actions vers une certaine direction afin de respecter la progression prévue.

Nous arrivons donc à la troisième étape, celle de contrôler. Cuq (op.cit. :) nous dit qu’en didactique cette fonction “est remplacée par celle d’évaluation car l’objet (apprentissage ou formation) n’est pas un objet scientifique ni technologique mais humain”. Encore selon l’auteur, “ce système d’évaluation est permanent et accompagne tout le processus”. Les enseignant·e·s sont donc invités à réfléchir sur leurs actions avant, durant et après tout le processus d’enseignement/apprentissage. L’auteur conclue que

En formation comme en didactique, l’ingénierie est donc le processus de mise en œuvre d’actions planifiées et évaluées en vue de réaliser un objet : plan de formation, dispositif, programme d’enseignement ou d’apprentissage ou tout autre objet pédagogique. (CUQ, 2002, p. 130)

Nous allons donc suggérer un modèle de préparation/évaluation d’un cours, modèle qui est applicable à tous les domaines, afin de montrer aux enseignant·e·s une des nombreuses possibilités de comment penser, réfléchir et améliorer leurs pratiques enseignantes pour mieux contribuer au processus d’apprentissage du FL2I et au processus d’insertion des immigrant·e·s dans un nouveau milieu social.

Le théâtre et l'ingénierie du métier d'apprendre, quel rapport ?

Nous allons maintenant donner un exemple pour montrer comment l'utilisation des pratiques théâtrales peuvent offrir aux apprenant·e·s les moyens d'exercer ce métier nous allons comparer une démarche proposée par Trocmé-Fabre et un des jeux théâtraux les plus utilisés aujourd'hui, celui de l'improvisation.

L'improvisation est une des étapes de la formation des comédiens et comédiennes. Cet exercice est utilisé depuis longtemps et il a été théorisé pas divers auteurs, y compris Boal, Brecht et Piscator déjà cités dans cette recherche.

Trocmé-Fabre afin de montrer comment se déroule la résolution d'un problème nous propose le schéma suivant (1999, p. 110) :

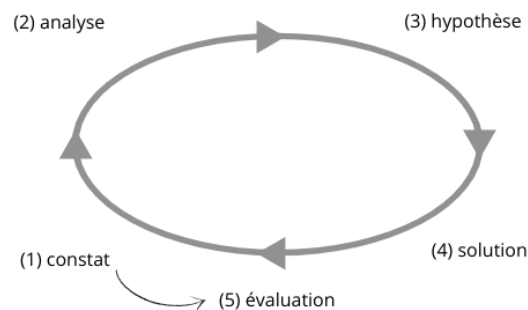


Figure 9 : boucle classique de résolution de problème

L'auteure traduit ce schéma en "actes pédagogiques" de la manière suivante :

(1) "étant donné que" ..., "j'observe" ..., "je constate que" ... ; (2) "j'analyse les causes, les conséquences, les relations, les interdépendances, la présence de, l'absence de ..." ; (3) "j'explore", "j'interroge", "je me questionne", "et si... ?" ; (4) "je reformule", "j'adapte", "je recadre", "je propose de...", (à court terme, à moyen terme... à long terme) ; (5) "la solution apporte-t-elle une réponse ?" Si oui, je consolide. Si non, je reprends à (1) et je place de nouveaux repères, je cherche d'autres causes, j'explore d'autres possibles, je propose une autre solution... etc... (TROCME-FABRE, 1999, p. 110)

Chacune de ces étapes peuvent être suivies dans un exercice d'improvisation. On prendra le "théâtre-forum" de Boal (1996) comme exemple. Dans ce type d'improvisation le public participe activement. Boal décrit quelques étapes

On demande d'abord à quelqu'un de raconter une histoire avec un problème politique ou social difficile à résoudre ; ensuite on répète ou on improvise directement, pour donner un spectacle qui dure dix à quinze minutes et comporte la solution au problème posé ; à la fin du spectacle on ouvre le débat et on demande aux participants s'ils sont d'accord avec la solution proposée. Ils diront évidemment non. On leur explique alors qu'on va recommencer la scène une deuxième fois, exactement comme la première, mais que cette fois ceux qui ne sont pas d'accord peuvent venir remplacer l'acteur et mener l'action dans le sens qui leur semble le plus adéquat. L'acteur remplacé quitte le plateau et regarde, reprenant sa place dès que le joueur a terminé son intervention. Les autres acteurs doivent s'adapter à la nouvelle situation et envisager à *chaud* toutes les possibilités offertes par la nouvelle proposition. Les participants qui interviennent doivent obligatoirement poursuivre les actions physiques des acteurs qu'ils remplacent : il est interdit d'entrer en scène pour seulement parler, parler, parler ; ils doivent accomplir travail et tâches des acteurs qui étaient à leur place. (BOAL, 1996, p.32)

De cette manière, les participant·e·s commencent par l'étape de formulation d'une problématique à partir d'une possible constatation faite au cours de leurs vies sociales. Ensuite ils observent le déroulement d'une scène en même temps qu'ils analysent les causes, les conséquences et les relations représentées. La troisième étape est celle de la réflexion. Ils se questionnent afin de pouvoir proposer de possibles solutions. Ils arrivent donc à la quatrième étape : ils reformulent et adaptent la scène suivant leurs propositions. Pouvant même aller sur la scène et remplacer les acteurs. Et finalement, ils vérifient si ce qu'ils ont proposé apporte ou pas des réponses plus acceptables.

La prise de parole des participant·e·s pour proposer une problématique sociale ou politique, l'observation et l'analyse de la scène, le jugement et la discussion pendant le débat à la recherche des possibles solutions à la problématique, l'entrée sur scène avec des actions physiques, l'utilisation du corps, des gestes et de la voix, etc. Tout cela nous prouve, comme le dit Trocmé-Fabre (1999) que "notre vision, notre perception, notre langage, nos pensées ne sont pas détachées de notre histoire, de notre culture, de nos préjugés, de nos croyances, ni d'une charge émotionnelle dont nous ne sommes pas toujours conscients." (p. 110-111). Les enseignant·e·s devraient donc être sensibilisés à un travail où toutes ces relations peuvent se créer d'une manière fluide, plus interactive, plus vivante.

Une orientation didactico-réflexive (ODR)

Dans les pages qui suivent, nous allons proposer, basé sur les concepts discutés précédemment, une *Orientação Didático-Reflexiva* (ODR), proposition pédagogique créée par le

groupe de recherches Grupo de Estudos em Línguas e Literaturas Estrangeiras⁵⁹ (GEDLLE, 2017), coordonné par la professeure Maria da Glória Magalhães dos Reis, de l'Université de Brasília (UnB).

L'enseignant·e doit établir comme objectif final pas seulement l'acquisition d'une connaissance, dans notre cas la langue française, mais le développement de certaines compétences par les apprenant·e·s, comme par exemple le savoir-être. Dans cette perspective, tou·te·s les participant·e·s agissent pour construire collectivement des savoirs pratiques et théoriques. Il n'y a pas beaucoup d'espace pour ce qu'on pourrait appeler de passivité.

Avant tout, l'ODR doit être considérée comme une démarche. Nous rappelons que dans notre proposition le processus d'enseignement/apprentissage est basé sur les relations sociales et culturelles. Et que les individus sont ouverts à ces relations au cours de toute leur vie.

Notre but est de montrer un modèle aux enseignant·e·s de comment ils pourraient créer, à partir des jeux théâtraux et du travail autour de la pièce *Même les chevaliers tombent dans l'oubli*, des contextes pour que les apprenant·e·s puissent comprendre l'importance de leur place dans le milieu social dans lequel ils sont insérés, les problèmes qui possiblement y existent et comment ils pourraient contribuer pour les solutions de ces derniers.

Comme nous avons affirmé précédemment, les enseignant·e·s sont très souvent demandé·e·s à résoudre des problèmes ou situations différentes de ceux qui sont liés à un tel ou tel contenu plus objectif. Vu qu'ils/elles peuvent être confronté·e·s à des questionnements et à des besoins plus subjectifs, les pratiques artistiques pourraient servir comme un outil pour explorer toutes les subjectivités, celles des apprenant·e·s mais aussi les leurs.

De ce fait, il faut comprendre que cette démarche n'est pas un modèle figé. Il serait à l'enseignant·e de décider comment remplir chaque étape proposée, ayant même la possibilité de supprimer et/ou de rajouter d'autres étapes.

La proposition développée par le groupe de recherches GEDLLE est organisée de la manière suivante, nous citons :

⁵⁹ Aujourd'hui appelé: Literatura, Educação e Dramaturgias Contemporâneas (LEDrac)
<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0524323240846821>

1. Genre : les énoncés sont déterminés à partir de chaque champ d'activité humaine qui les élaborent et les organisent à travers de types et formes relativement stables que constitue le genre. Cela peut être : des conversations spontanées, publicité, interviews, etc.
2. Agent discursif : l'objectif dans ce point est celui de définir à qui s'adresse l'ODR. Des lycéens ? Des enfants en période d'alphabétisation ? Étudiant en lettres ?
3. Support : quels sont les outils physiques qui seront utilisés pour la réalisation de cette proposition. Ils peuvent être les plus variés, selon le genre choisi cela peut être : une carte postale, film, etc.
4. Suggestion de document : basé sur le genre qui sera développé, comme titre du film ou lien d'internet, des modèles de cartes, etc.
5. Actes langagiers : Ce qu'il est possible de faire avec le langage. Comprendre, produire ou interagir à l'écrit ou à l'oral, formel ou informel et d'une manière créative.
6. Objectifs : ce qu'il est attendu avec la proposition, d'une manière générale.
7. Temps estimé : si la proposition sera développée en un seul cours ou s'il sera nécessaire un peu plus de temps.
8. Éléments constitutifs de l'ODR : avec la finalité de délimiter une séquence d'actions, l'objectif ici est de seulement orienter l'enseignant vers les points principaux qui doivent être abordés d'une manière que ça soit clair à l'élève le développement des activités.
9. Contexte de production et utilisation : qui produit ce document-là et à qui s'adresse, quels sont les questions sociales et idéologiques véhiculées par ce document.
10. Éléments linguistico-discursifs et littéraires : quels sont les éléments discursifs (on peut dire que ce sont les éléments grammaticaux à travers duquel le document est constitué) développés dans cette séquence ? Seulement linguistiques ou il y a eu l'utilisation des genres littéraires (éléments pour l'analyse du texte littéraire) ?
11. Réflexion pédagogique : ça se passe dans deux aspects, le premier destiné pour que l'enseignant-e réfléchisse sur sa propre pédagogie d'une manière à identifier comment ça a été l'appropriation, le développement et le travail des apprenant-e-s

pendant la proposition et de quelle manière elle a contribué pour l'objectif de l'apprenant·e, ainsi comme quels sont les points qui doivent être adaptés. Le second à travers des journaux réflexifs de l'apprenant·e en décrivant son processus d'appropriation du genre ou encore à travers d'une production finale basée sur le genre travaillé.

12. Activités complémentaires : espace réservé à la description s'il faut de l'utilisation de plus d'activités en plus de celles prévues dans la proposition initiale. (MAGALHÃES DOS REIS & GUIMARÃES, 2017, pages 14-16)

Pour que cela soit plus concret, nous donnerons un exemple basé sur le contexte suivant : un·e enseignant·e qui accompagne depuis un certain temps un groupe d'adultes immigrants, après avoir les consultés, décide d'appliquer une activité basée sur le théâtre. Cet·te enseignant·e a lu et analysé une œuvre dont l'auteur et le personnage principal sont aussi immigrants. Sachant que le travail interculturel est important pour le processus d'insertion de ses apprenant·e·s et que parler de soi et de leurs origines fait partie de leurs quotidiens, l'enseignant·e peut élaborer l'orientation ci-dessous.

Exemple :

1. Genre : autoportrait (texte oral).
2. Agents discursifs : immigrant·e·s allophones ; cours de français basique (A2.2).
3. Support : œuvre dramaturgique francophone contemporaine.
4. Suggestion de document : « Même les chevaliers tombent dans l'oubli » (2014) de Gustave Akakpo.
5. Actes langagiers : compréhension textuelle ; sensibilisation littéraire ; production orale ; présentation personnelle.
6. Objectifs :
 - i. Promouvoir une réflexion sur ce qui constitue la culture de chacun ;
 - ii. Comparer les différences culturelles entre les personnages de la pièce choisie ;
 - iii. Comparer les différences culturelles entre les lieux d'origine des participant·e·s et la France ;

- iv. Promouvoir une réflexion sur les relations interpersonnelles des personnages ;
 - v. Stimuler la lecture et la compréhension d'une œuvre littéraire ;
 - vi. Favoriser l'élargissement du vocabulaire en français pour parler de soi ;
 - vii. Rendre possible le développement de l'imagination et de la créativité ;
 - viii. S'approprier le genre texte oral descriptif.
7. Temps estimé : deux séances d'une heure cinquante chaque.
8. Éléments constitutifs de l'ODR :
- i. I séance :
 - 1. Savoir quels éléments les apprenant·e·s peuvent déjà utiliser pour parler d'eux-mêmes (se présenter) ;
 - 2. Savoir ce qu'ils ont appris depuis leur arrivée en France ;
 - 3. Sensibiliser les apprenant·e·s à la fable de la pièce ;
 - 4. Donner l'extrait de la pièce où George (l'un des personnages) parle de ses passions du « pays là-bas » ;
 - 5. Lire collectivement discuter du vocabulaire ;
 - 6. Leur demander d'écrire à la maison une courte liste des caractéristiques de leur culture (par exemple, d'où ils viennent, les langues qu'ils parlent, les styles de musique, la nourriture, etc.).
 - ii. II séance :
 - 1. Relever avec les apprenant·e·s les différences culturelles qu'ils ont déjà constatées depuis leur arrivée en France ;
 - 2. Leur demander d'ajouter à la liste des éléments de la culture française qui font déjà partie de leur quotidien ;
 - 3. Leur demander de présenter oralement leur liste au groupe ;
 - 4. Reprendre la discussion sur les différences culturelles en cherchant à soulever des points communs parmi les apprenant·e·s.
9. Contextes de production et d'utilisation : discuter l'importance de savoir comment gérer les différences culturelles et de prendre position dans l'environnement socioculturel dans lequel nous sommes insérés.

10. Éléments linguistico-discursifs et littéraires : verbes au présent de l'indicatif ; structure d'un texte théâtral ; lexique sur les informations personnelles, les goûts et les préférences.

11. Réflexion pédagogique :

- i. Comment prendre conscience de nombreuses différences culturelles qui peuvent être présentes au sein du groupe avec lequel on travaille ?
- ii. Comment sensibiliser les apprenant·e·s à la construction socioculturelle dans un environnement où l'on leur demande en permanence d'utiliser une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore ?

12. Activités complémentaires :

- i. Lecture de la pièce entière ;
- ii. Débat sur le sort des personnages ;
- iii. Collage artistique basé sur les œuvres plastiques présentes dans le livre ;
- iv. Improvisations théâtrales basées sur la fable de la pièce.

Dans cet exemple, travailler sur un autoportrait (1) mettrait directement l'apprenant·e au centre de l'activité. Il n'y aurait pas de réponses correctes ou incorrectes, chacun parlerait de soi, à sa propre manière.

L'analyse préalable de l'œuvre jouerait un rôle très important pour la réalisation de ce type d'activité car elle permettrait aux enseignant·e·s d'approfondir leurs connaissances sur le texte théâtral, sur l'auteur, sur la fable de la pièce, etc. Comme cela, aborder les thématiques et le texte en soi se ferait d'une manière plus organique. Et aussi pour ceux et celles qui n'ont pas encore d'expérience avec des apprenant·e·s immigrant·e·s, cela leur donnerait des idées sur les défis de l'immigration et leur permettrait d'établir les premiers objectifs (6).

Les objectifs, le temps (7) et les étapes (8) dépendraient aussi des caractéristiques liées au groupe. Les enseignant·e·s peuvent, avant tout, sensibiliser le groupe à l'activité afin de vérifier les possibilités de sa réalisation. Cette sensibilisation peut être faite à partir des questions comme : Avez-vous déjà assister à une pièce de théâtre ? Si oui, comment était-ce ? Avez-vous déjà lu une pièce de théâtre ? Si oui, dans quelle langue ? Quelle en était la fable ? Avez-vous déjà joué une pièce de théâtre ? Si oui, dans quelles conditions ? Etc.

Nous reprenons un des aspects de l'ingénierie de formation présentés par Cuq (2002), celui de “coordonner et gérer” pour expliquer l'étape de numéro 9. Ici, les enseignant·e·s tenteraient de mener les apprenant·e·s vers une réflexion sur la thématique choisie. Cette thématique étant liée aussi à la vie des participant·e·s, il serait attendu qu'ils transposent ces réflexions au-delà des limites du contexte éducatif dans laquelle cette activité se déroulerait. Les éléments linguistico-discursifs et littéraires (10) pourraient aussi être basés sur les besoins pratiques de la vie du quotidien des participant·e·s.

Il est recommandé que la réflexion pédagogique (11) soit faite à la suite de l'activité. Les enseignant·e·s vérifieraient si les objectifs ont été atteints, s'ils/elles ont changé les objectifs durant la réalisation de l'activité, si des problèmes ont surgi, comment les apprenant·e·s ont agi et réagi durant l'activité, etc. Basé sur ces observations les enseignant·e·s penseraient à l'acheminement des activités suivantes (12).

Pour conclure, nous renforçons qu'il s'agit d'un modèle, entre de nombreux autres, qui a pour but de montrer aux enseignant·e·s une forme d'aborder certaines thématiques auprès des apprenant·e·s immigrant·e·s. Il faudrait mettre en relief l'importance de se préparer et d'analyser leur propre pratique enseignante, et tout autre support utilisé, avant, durant et après les activités. De même, il faut souligner l'importance d'analyser d'une forme plus approfondie les œuvres littéraires, dans le cas du cadre ici proposé, avant de les utiliser pour le développement d'une activité.

Considérations finales

Il existe toujours un début d'une recherche mais il n'existe jamais une (seule) fin. Principalement quand il s'agit d'une recherche dans les domaines de l'enseignement/apprentissage, de la formation et de la littérature. Je considère que j'ai ouvert ici des portes.

L'idée initiale était d'appliquer une orientation didactico-réflexive, ou de demander à des différent·e·s enseignant·e·s de l'appliquer. Dans un deuxième moment, de cueillir et analyser des informations. Par exemple, quels seraient les défis trouvés durant les séances ? Quelles stratégies utiliser pour tenter de résoudre des possibles problèmes ? Quelles activités créer à partir des caractéristiques des apprenant·e·s afin de mieux les aider dans leurs processus d'apprentissage de la langue française ? etc. Toutefois, dû à la crise sanitaire du covid-19 il y a eu l'annulation du stage et conséquemment l'empêchement de cette application.

La recherche a bien débuté en 2019 et la réalisation de la première partie s'est assez tranquillement déroulée à Brasilia. La seconde partie à Nantes, malheureusement, s'est déroulée avec un peu plus d'agitation.

Je suis arrivé en France le 16 janvier 2020 et exactement deux mois plus tard, quand j'étais devant la télé chez un ami, le président français a annoncé le début d'un confinement national qui allait durer un mois. J'ai donc été obligé de faire les premiers changements de mon projet initial croyant qu'il serait possible de reprendre ma recherche après la fin du confinement. À ma grande surprise, ce premier mois passé, le premier ministre français annonce le prolongement du confinement, ce qui a causé l'annulation de la partie pratique prévue pour l'avancement de ma recherche. Alors, j'ai fait d'autres changements et modifié complètement la perspective sur laquelle je m'étais basé au début.

Le contexte sanitaire mondial ne m'a pourtant pas empêché de continuer ma recherche. Basé sur les différents théoriciens cités tout au long de ce texte, la proposition était de faire un travail de sensibilisation des apprenant·e·s, mais principalement des enseignant·e·s de français langue d'intégration et d'insertion à un espace où les différentes perceptions, les différents langages, les différentes pensées soient mises en évidence afin de montrer que tout cela fait partie intégrante de l'histoire, de la culture, des préjugés, des croyances, des émotions de chacune et

chacun de nous. Or, nous savons qu'au cours de nos expériences nous apprenons beaucoup de choses d'une manière inconsciente, la subjectivité des individus doit donc être prise en considération durant le processus d'enseignement/apprentissage des langues.

La plupart des objectifs établis au début de cette recherche ont été atteints dans de différents niveaux. Le concept d'immigrant et d'immigration nécessite, bien évidemment, plus d'espace dans les discussions sur les politiques publiques et principalement celles liées à l'éducation et à l'insertion des individus immigrants allophones dans la société. Quand nous comparons la quantité de fois que le mot "insertion" apparaît dans les rapports de 2009 et 2011 du Haut conseil d'intégration (2 fois en 2009 vers 8 fois en 2011) nous pouvons constater qu'il faut encore beaucoup travailler pour une insertion et pas seulement pour une intégration.

Pareillement, nous avons allumé ici une petite étincelle en ce qui concerne l'analyse de la figure de l'immigration dans les œuvres dramaturgiques d'expression française, et plus précisément de l'œuvre "*Même les chevaliers tombent dans l'oubli*". Œuvres qui sont dans un premier temps objet d'étude et ensuite outil d'enseignement/apprentissage, dans le cadre ici proposé. Nous croyons, pourtant, qu'il existe encore un long chemin à parcourir.

D'un autre côté, le plurilinguisme et la diversité culturelle dans un contexte éducatif pourraient être mieux explorés à partir d'une pratique réelle où il serait possible de cueillir et analyser des données auprès des enseignant·e·s et des apprenant·e·s. De même que la sensibilisation des enseignant·e·s à l'utilisation des techniques théâtrales dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française.

Il faut renforcer que les enseignant·e·s doivent constamment réfléchir à ce qu'ils/qu'elles veulent transmettre aux apprenant·e·s ; aussi, aux vrais besoins des apprenant·e·s ; et à comment ils/elles perçoivent le processus d'insertion dans le milieu où ils/elles se trouvent. C'est-à-dire il faut chercher à comprendre comment les apprenant·e·s cheminent, d'où ils/elles viennent, où ils/elles sont, dans quelles conditions et où ils/elles veulent arriver.

Les enseignant·e·s peuvent d'une certaine manière contribuer à la quête de sens chez les immigrant·e·s. Dans un contexte d'enseignement/apprentissage il est possible de donner à ... d'offrir à ... ou de construire avec ces individus un sens à leur vie.

Le choix d'une formation transdisciplinaire, et plutôt artistique, des enseignant·e·s est dû au fait d'avoir eu moi-même une formation pareille. J'ai eu contact avec de différents domaines durant ma licence, comme : histoire, politique, pédagogie, psychologie, économie, linguistique, littérature. Différents domaines auxquelles nous sommes confrontés tout au long de notre vie. Nous devons donc être prêt·e·s à tout moment aux défis que la vie nous présente.

Je pourrais affirmer que la lecture des pièces de théâtre traitant des thématiques du quotidien et que les pratiques théâtrales en soi nous offrent de l'espace et de nombreuses possibilités qui favorisent le développement de notre créativité, de notre raisonnement logique ainsi que d'autres compétences liées à l'être social. Je pourrais affirmer aussi qu'il est possible aux enseignant·e·s, comme aux artistes, d'être autonome et de s'exprimer librement dans un contexte éducatif ayant la conscience que la réception ; l'acceptation ; l'interprétation ; l'acquisition de la part des apprenant·e·s de ce qui leur est présenté se produit dans une certaine manière comme celles des spectateurs devant une œuvre d'art.

Referências bibliográficas

- ADAMI, H.; LECLERCQ, V. (éds) Les migrants face aux langues des pays d'accueil: acquisition en milieu naturel et formation. Presses universitaires du Septentrion. Villeneuve d'Ascq. 2012.
- AKAKPO, G. Même les chevaliers tombent dans l'oubli. Théâtre de Sartrouville et des Yvelines: Actes Sud, 2014.
- ALBERT, C. L'immigration dans le roman francophone contemporain. Éditions Karthala, 2005.
- BAGNO, M. Preconceito lingüístico. O que é, como se faz. S. Paulo: Edições Loyola. 2000.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Martins Fontes. São Paulo. 1997
- BAKHTIN, M. (Volochinov, V.N.) Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Rio de Janeiro: Editora Hucitec. 2009
- BARATEAU, M. Prise en charge des élèves allophones en maternelle : expérimentation de séances d'Éveil aux langues en petite et grande sections. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00869788
- BESSON, J-L. Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie. Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan. 2005 Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-etudes-theatrales-2005-2-page-21.htm>. Acessado em 2 de junho de 2020.
- BOAL, A. Théâtre de l'opprimé. Traduit de l'espagnol par Dominique Lémann. Paris. La découverte. 1996.
- BRECHT, B. Função social do teatro. Seleção e Tradução de Heitor O'Dwyer. p. 65-119, 1967. In: SOCIOLOGIA DA ARTE III. Herbert Read, Pierre Francastel, Bertolt Brecht. Textos Básicos de Ciências Sociais. Organização e Introdução de Gilberto Velho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- BRECHT, B. Estudos sobre teatro. Coletados por Siegfried Unseld: tradução de Fiana Pais Brandão. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- CALVET, L. Les politiques linguistiques. Paris: PUF. 1996.
- CHALAYE, S. Afrique noire et dramaturgies contemporaines : Le syndrome Frankenstein. Paris: Éditions THEATRALES, 2004.
- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER (CECRL) Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. Disponível em <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> Acessado em 19 de junho de 2020.
- DUVIGNAUD, J. Sociologie du théâtre. Paris. Quadrige/Presses Universitaires de France. 1999.

FERREIRA, A. M. A. Crítica e tradução do exílio: ensaios e experiências [Recurso eletrônico] / Alice Maria de Araújo Ferreira; Maria da Glória Magalhães dos Reis; Tarsilla Couto de Brito (Org.). – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária UFG, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_critica_traducao.pdf Acessado em 5 de junho de 2020.

GBOUABLÉ, E. Des écritures de la violence dans les dramaturgies contemporaines d’Afrique noire francophone (1930-2005). Tese de doutorado Rennes: Université Rennes 2, 2007.

GOMES, A.R. A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória. Depósito da Universidade de Aveiro. 2006.

GUMPERZ, J. Engager la conversation: Introduction à la sociolinguistique interactionnelle. Editions de minuit. Paris. 1989.

HAUT CONSEIL A L’INTEGRATION (HCI). Études et intégration : faire connaître les valeurs de la république. Rapport remis en septembre 2009. La documentation française.

HAUT CONSEIL A L’INTEGRATION (HCI). La France sait-elle encore intégrer les immigrés ? Rapport remis en avril 2011. La documentation française.

HILL, R. Nós, Europeus. Porto: Edições ASA. 2001.

HUBERT, M.-C. As grandes teorias do teatro. Tradução de Eduardo Brandão. Editora WMF Martins Fontes. São Paulo. 2013.

LIAMBOU, G.N. Énonciation et transtextualité dans le roman africain francophone de la migritude. Thèse de doctorat présentée et soutenue le 20 avril 2015 à l’Université Nice Sophia Antipolis .

LIMA, R. MAGALHAES DOS REIS, M.G. (org.) Culturas e imaginários: deslocamentos, interações e superposições. 7letras. Rio de Janeiro. 2018.

LÜDI, G. & PY, B. Être biligue. Berne, Peter lang. 2003.

MAGALHAES DOS REIS, M.G. O Texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira. Tese de doutorado defendida na FFLCH – Universidade de São Paulo. 2008. disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>

MAGALHAES DOS REIS, M.G; GUIMARAES, C.C.C.B. (org.) Reflexões sobre o uso da ODR: orientação didático-reflexiva no ensino de linguas estrangeiras. Curitiba. Blanche, 2017.

MAGALHAES DOS REIS, M.G. Vídeo aula sobre Piscator e Brecht (Brasilia), maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7XBQ3mZn99w>. Acesso em 9 de maio às 14:35.

MAZAURIC, C. Mobilités d’Afrique en Europe: Récits et figures de l’avanture. Éditions Karthala, 2012.

PISCATOR, E. Teatro político. Título do original alemão: *Das politische theater*. Tradução de Aldo Della Nina. Editora civilização brasileira. Rio de Janeiro. 1968.

PLASSCHAERT, M. Faire évoluer les représentations sur le plurilinguisme en formation d'enseignants en zone d'éducation prioritaire : cas du contexte hétérogène guyanais. *Sciences de l'Homme et Société*. 2019. dumas-02321567

RANCIERE, J. Nas margens do político. Lisboa: KKYM. 2014.

RANCIERE, J. Le maître ignorant cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Librairie Arthème Fayard, 1987.

RYNGAERT, J.-P. Introdução à análise do Teatro. Tradução Paulo Neves. Martins Fontes. São Paulo. 1995.

SAFI, M. Le processus d'intégration des immigrés en France: inégalités et segmentation. Editions Technip & Ophrys | « Revue française de sociologie » Vol. 47 | pages 3 à 48. 2006

SARAIVA, A.J. O que é a cultura. Lisboa: Ed. Gradiva. 2003.

SARRAZAC, J.-P. Poétique du drame moderne. Éditions du Seuil. Paris. 2012.

SECRÉTARIAT GÉNÉRAL À L'IMMIGRATION ET À L'INTÉGRATION. Les données de l'immigration professionnelle et étudiante. Ministère de l'intérieur. Gouvernement français. 2013.

SERVICE SOCIAL DES ETRANGERS D'ACCUEIL ET DE FORMATION ASBL. Le phénomène de l'immigration et les problématiques de l'intégration dans le contexte européen. Bruxelles. Disponible em: <http://www.fudepa.org/Biblioteca/recursos/ficheros/BMI20060000269/migration.pdf> Acessado em 28 de abril de 2020.

TROCME-FABRE, H. Réinventer le métier d'apprendre. Éditions d'organisations. Paris. 1999.

UBERSFELD, A. Lire le théâtre I. Paris: Belin. 1996.

VINAVER, M. Écrits sur le théâtre 2. Paris. L'Arche éditeur. 1998.

Sitografia

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL): <http://www.cnrtl.fr/definition>

Instituto Migrações e direitos humanos: <https://www.migrante.org.br/imdh/glossario/>

Interactive Terminology for Europe: <https://iate.europa.eu/home>

Larousse: encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne: <https://www.larousse.fr/>