

Maria Cristina Daniel Álvares

LITERATURA FRANCESA I

Relatório da Disciplina

Com programa, conteúdos e metodologia

Braga
Universidade do Minho
2000

1. Introdução

De acordo com o nº 2 do artº 44º do Decreto-Lei nº 448/79, de 13 de Novembro, ratificado pela Lei nº19/80 do Estatuto da Carreira Docente Universitária, de 16 de Julho, devem os candidatos admitidos aos concursos para professor associado apresentar um relatório que inclua o programa, os conteúdos e os métodos de ensino teórico e prático das matérias da disciplina, ou de uma das disciplinas do grupo a que respeita o concurso.

É o relatório da disciplina de Literatura Francesa I que agora se apresenta. Trata-se de uma disciplina anual, pertencente ao grupo disciplinar da Literatura Francesa, estabelecido pela Portaria relativa à estrutura orgânica do quadro de professores da Universidade do Minho, e leccionada no 2º ano da Licenciatura em Ensino de Português e Francês.

O relatório começa por descrever sucintamente as coordenadas institucionais, político-sociais e epistemológicas da Disciplina para, a partir daí, extrair os seus objectivos gerais. Depois apresenta o Programa, expondo e justificando os seus conteúdos, objectivos e *corpus*, bem como a bibliografia. Segue-se a distribuição do Programa ao longo dos dois semestres que compõem o ano lectivo, e a sua execução, i.e., o desenvolvimento dos conteúdos e a explicitação dos objectivos e das estratégias para os atingir. Finalmente, um último ponto trata da metodologia de avaliação.

O relatório expõe claramente os pressupostos teóricos e as opções metodológicas que configuram a Disciplina e a minha prática docente, sem escamotear nós de controvérsia e de discussão e sem deixar de assumir posições mesmo quando não coincidentes com a tendência epistemológica geral ou com a tendência pedagógica da Universidade do Minho. Creio que a qualidade de um relatório, como a de outras produções académicas, não está no seu cariz neutro e asséptico mas na sua natureza polémica e aberta à discussão.

2. A Disciplina

2.1. enquadramento institucional

2.1.1. A Disciplina de Literatura Francesa I pertence ao campo dos Estudos Franceses que, com os Estudos Portugueses e as Ciências da Educação, constituem as áreas científicas da Licenciatura em Ensino de Português e Francês. De acordo com a estrutura matricial da Universidade do Minho, mais do

que um departamento e mais do que uma escola estão envolvidos nesta Licenciatura cujo funcionamento é gerido pela respectiva Comissão de Curso.

De um total de 130,5 UC, a área dos Estudos Franceses conta com 35,5 UC e a Literatura Francesa I com 5 UC. O seu número de horas semanais é de quatro horas, distribuídas em duas teóricas e duas práticas.

Tal como as outras disciplinas literárias, a Literatura Francesa I está especialmente vocacionada para concretizar o primeiro objectivo da Licenciatura enunciado no seu plano curricular: fornecer aos estudantes a preparação científica básica para a docência.

Há apenas uma turma de Literatura Francesa I que conta com cerca de sessenta alunos. Lecciono esta disciplina desde 1987-1988 e, desde então, a característica recorrente da turma é a sua divisão em lusófonos e francófonos, ou seja, a sua heterogeneidade em termos de competência oral em Francês. Precisemos que os francófonos, porque são em geral de origem portuguesa, são bilingues, o que já não é o caso dos lusófonos. No entanto, esta heterogeneidade nunca se traduziu numa separação real da turma entre os que se interessam e participam porque são francófonos, e os outros. Creio que para esta coesão - que contrasta com o que se passa por vezes de forma dramática noutras disciplinas - contribui o facto de as aulas serem dadas em português - assunto controverso a que voltarei mais adiante (2.3.3.). A diferença entre alunos activos e passivos releva antes de factores como o excessivo número de alunos nas aulas práticas e o carácter de cada um (timidez, indiferença), ou ainda, no caso dos trabalhadores-estudantes, do cansaço e do desconhecimento da matéria.

2.1.2. Estes estudantes serão docentes de Língua Francesa e não de Literatura Francesa, o que desde logo não pode deixar de levantar a questão da existência curricular de uma disciplina de literatura numa sociedade *pós-literária* (e se há factor de coesão da turma é, sem dúvida, a falta de gosto pela leitura), e, para mais, de uma literatura de um passado tão distante como os séculos XII, XVI e XVII.

Numa época em que faliu a convicção humanista segundo a qual os estudos literários formam a pessoa e o bom cidadão, a literatura deixou de ser uma prática social para se tornar uma actividade de consumo integrada no *fast-food* cultural contemporâneo e, no melhor dos casos, apresenta-se como um suplemento de alma numa civilização tecnológica. A presença curricular dos estudos literários (franceses, portugueses, teóricos, do presente e do passado) e o valor científico que lhes é atribuído não têm, pois, relação directa com a condição da literatura no mundo actual e a sua justificação recorre a outras vias, de que sublinharei apenas estas:

- o alcance cultural do estudo dos textos literários que se traduz, nomeadamente quando se trata da literatura do passado, numa compreensão dialéctica, alargada e crítica do presente (em campos diversos como a história das ideias e das crenças, os fenómenos sociais, o imaginário antropológico). Não se trata de procurar respostas velhas a problemas novos. Trata-se de evitar que os textos se tornem a memória (esquecida nas caves das bibliotecas) de culturas mortas, e que sejam antes sinais da vitalidade da nossa cultura e da sua capacidade crítica e dialógica.

- a dimensão crítica do estudo dos textos literários, particularmente aguda no âmbito da tendência de homogeneização a-cultural e de desintelectualização da sociedade globalizada: estudar

literatura é uma maneira de preservar a pluralidade e a diversidade da cultura que é irredutível à fabricação industrial de telenovelas e produtos afins. A presença dos estudos literários nos *curricula* académicos não é ou não deve ser um suplemento de alma mas uma estratégia de combate ao défice cultural e intelectual, logo, político, da população. Essa presença deverá ser mantida e até alargada numa Universidade a que a preocupação da colocação dos licenciados no mercado de trabalho não fez esquecer a sua função crucial de formar pessoas cultas.

2.2. matriz epistemológica

2.2.1. A disciplina de Literatura Francesa I pertence àquele grupo de disciplinas que obedecem à exigência científica de inteligibilidade e que, nessa medida, se distingue daquele grupo que obedece ao preceito científico de domínio e de operacionalidade, como é o caso das Línguas. Além disso, insere-se nas chamadas Humanidades e, como tal, pertence ao grande grupo das ciências inexactas. Como todas as disciplinas de literatura, a Literatura Francesa I insere-se no quadro dos Estudos Literários cuja situação actual é marcada pela ascensão dos *Cultural Studies*.

A divisão epistemológica entre ciências exactas e ciências não exactas, e a correspondente organização disciplinar no quadro da instituição universitária, encontram-se actualmente em vias de redefinição, através de um debate opondo um projecto de humanização das ciências exactas e um projecto de naturalização das ciências sociais e humanas¹.

O primeiro projecto resulta quase que naturalmente da descrença pós-moderna e pós-estruturalista na ciência, na teoria e na objectividade. É essa descrença que orienta um campo multi- ou pós-disciplinar como o dos *Cultural Studies*. Originários dos departamentos literários, os *Cultural Studies*, porque põem radicalmente em causa quer a literatura, quer a disciplina, não podem ser ignorados pelas disciplinas de literatura. A contestação e mesmo a desvalorização da literatura nos *Cultural Studies* fazem-se de duas maneiras: i) o nivelamento da literatura com práticas significantes da cultura de massas : cinema, televisão, moda, publicidade, revistas, fanzines, fotografia, subculturas jovens, etc; ii) a diluição do literário no político-social e a substituição do vocabulário teórico pelo vocabulário da *political*

¹ É o caso de Jean Petitot cujo trabalho visa matematizar a semiótica narrativa através da teoria das catástrofes e de, assim, fazê-la aceder ao estatuto de ciência natural (Jean Petitot-Cocorda, *Physique du sens*, Paris, CNRS, 1992; cf. também entrevista concedida a *Le Monde des Débats*, Dezembro 1999).

correctness. Se i) teve o mérito de deselitizar a literatura e de deslegitimar o canône humanista, permitindo a descoberta e o ensino de outros textos, já ii), ao desvalorizar aquilo a que os *Cultural Studies* chamam o *belletrism*, tem o desmérito, a meu ver, de evacuar o problema do literário enquanto tal. Não que o alcance político-social do texto não seja importante, mas ele não deverá ser tomado independentemente do jogo da letra. Este não é da ordem de uma estética formal autónoma como a designação de *belletrism* deixa entender, mas de um saber fazer com a equivocidade da linguagem por parte de quem escreveu o texto.

Mas se os *Cultural Studies* puderam substituir o activismo político ao ideal científico de objectividade, nomeadamente no campo literário, foi porque, a partir sobretudo dos anos setenta, várias teorias, como a Desconstrução ou o segundo Lacan², puseram a descoberto a sua própria inconsistência e a inconsistência da teoria em geral. Não há metalinguagem, apenas jogos de linguagem, dos quais a ciência é apenas mais um - diz Lyotard. Saber se tal inconsistência deve conduzir as disciplinas científicas ao nihilismo ou à constituição de uma objectividade alternativa para as ciências humanas, é uma discussão certamente apaixonante mas inoportuna no quadro deste relatório. O que se me afigura dizer neste âmbito é que, se os *Cultural Studies* mostram que os estudos literários não existem fora do estudo da cultura, a teoria mostra que os estudos literários são uma área de saber desterritorializada. Assim, a teoria da literatura é actualmente um domínio multidisciplinar: filosofia, antropologia, história, linguística, psicologia, ciência política, etc. É possível apontar duas razões para este facto, uma que diz respeito às condições epistémicas do nosso tempo, outra que reside no próprio fenómeno literário : i) a inconsistência teórica que obriga as teorias e as disciplinas a parlamentarem umas com as outras; ii) a riqueza e a complexidade do campo literário. A segunda razão tende porém a desvanecer-se numa época em que a literatura e o literário perdem a sua especificidade³. Sintomática dessa perda é a designação simples de *teoria*, sem que se perceba muito bem se *da literatura* está implícito ou ausente. A teoria aparece então como um campo aberto de diálogo interdisciplinar entre teorias assumidamente fragmentárias e incompletas, mas desligado daquilo que deve ser o seu objecto de estudo e da problematicidade intrínseca deste.

Embora eu não faça nem ensine teoria, creio que esta não deve desistir nem da literatura - irreductível a qualquer cânone: humanista, feminista, *gay*, étnico, etc - nem da categoria do literário que está ainda por teorizar, conceptualizar e, porque não, abordar cientificamente. Parece-me saudável que a hipótese de uma abordagem científica da literatura permaneça em aberto, quanto mais não seja como forma de resistência ao dogma definitivamente instalado no discurso universitário das ciências sociais e humanas, segundo o qual a ambiguidade literária não pode senão ficar excluída de uma abordagem científica como a das ciências exactas, porque nestas não há lugar para a ambiguidade. Ora, nem as linguagens matemáticas das ciências exactas se confundem com a lógica formal, nem a conceptualização

² Entende-se por segundo Lacan a reflexão teórica que Jacques Lacan desenvolveu a partir dos anos sessenta em torno da noção de real. O texto fundador desta fase é *Subversion du sujet et dialectique du désir* (1960) em que se afirma : não há metalinguagem..

³ Perda essa que remonta aos projectos científicos do estruturalismo mais ou menos inspirados do marxismo e que se concretizaram nas várias semióticas greimasiana, kristeviana, da Escola de Tartu, etc. Em todas elas, a extensão metafórica da noção de texto a práticas significantes não escritas (mitos, contos, filmes, artes plásticas, a cultura em geral) dilui o literário não apenas como instituição elitista, mas como prática de escrita.

matemática dos fenómenos lhes retira a ambiguidade e a complexidade, apenas as explica e modeliza racionalmente⁴.

A hipótese de trabalho que orienta o meu estudo e ensino da literatura, assume que o que faz a complexidade e a especificidade da literatura é algo que, ao longo deste relatório, aparece sob as designações de *jogo* ou *prática da letra* ou ainda *literaridade* : não se trata de recuperar a literariedade dos formalistas russos, mas de privilegiar na literatura a *littera*, i.e., a sua natureza de coisa escrita, o seu ser de letra. Um texto literário é um texto escrito, ainda que nem todo o texto escrito seja um texto literário. Mas ser escrito é a condição *a priori* para que um texto jogue com, calcule, explore, renove a ambiguidade da linguagem, a sua retoricidade ou equívocidade. Daí resulta a complexificação e a problematização de funções da linguagem tais como referir a qualquer coisa e fazer sentido. Há certamente outras práticas significantes em que isto acontece: o cinema, por exemplo. Mas o que a hipótese aqui equacionada assume, é que a complexidade formal e semântica da literatura tem uma especificidade que, sem nela se esgotar, é a referir à escrita⁵ e que esta é bem mais do que um mero veículo do discurso.

2.2.2. Adopto com alguma reserva os três princípios básicos que a nova filologia, no contexto da teoria pós-estruturalista, ergue contra a filologia positivista que dominou até muito tarde o estudo da literatura do passado⁶:

1. A prioridade da linguagem sobre o referente na produção do sentido: não podemos abordar o sentido de um texto sem percebermos como é que ele significa e, se é certo que um texto se refere sempre a algo que lhe é exterior, não é menos certo que só o faz pelo estabelecimento das relações que tece entre os termos que o estruturam e que dão uma determinada forma ao seu conteúdo. Mas este princípio não é um *parti-pris* pela textualidade pura.

2. A contextualização da literatura. Confrontam-se os textos literários com outros textos (filosóficos, médicos, teológicos, científicos, políticos), bem como com outras práticas estéticas (artes plásticas, teatro,

⁴Racionalmente significa de tal maneira que o primado da teoria sobre a empiria permite a constituição de linguagens de representação que elevam os dados empíricos à categoria de objectos reais (a objectividade é uma construção teórica), e que são ontologicamente determinantes (linguagens matemáticas). Isto é algo de completamente diferente da tradução simbólica lógico-formal (que não distingue o empírico e o real, o facto e o objecto) em que, aí sim, a teoria se apresenta como metalinguagem cf. Alexandre Koyré, "Les origines de la science moderne" in *Études d'histoire de la pensée scientifique* (1966), Paris, Gallimard, 1973 e Jean Petitot-Cocorda, *Morphogenèse du sens*, Paris, PUF, 1985, principalmente pp.53-61, 279-93. Sobre o grande desafio que os sistemas organizados complexos constituem para as ciências naturais e ciências cognitivas, cf. *Le Monde des Débats*, Dezembro 1999, p.24-5

⁵ Não nego que a percepção de um texto como literário seja o efeito de perspectivas e convenções historicamente contextualizáveis mas acrescento que tal percepção se fundamenta em boa parte em fenómenos localizados no texto e que só são possíveis num texto na acepção estrita de coisa escrita.

⁶ Bloch, H., "New Philology and Old French", *Speculum*, 65, 1990, 38-58. Na verdade os princípios enunciados por Bloch são quatro mas condensei o terceiro e o quarto, excluindo do quarto o que me parece correr o risco de ficar a sujeito a percepções obscurantistas e racionalmente falidas do texto. Não se trata de negar a relação dos textos, nomeadamente os medievais, com o pensamento ontológico, mas de considerar fortemente discutível a colocação em todos eles de um misterioso sentido oculto de ordem teológica.

música), e também com eventos históricos e fenómenos sociais e culturais relevantes para a compreensão das condições materiais-mentais da produção e recepção dos textos. Isto não significa, porém, um ponto de vista culturalista que deixaria por explicar a legibilidade, o interesse e o gosto actual dos textos.

3. A problematização do sentido. Os textos literários, sejam eles medievais, renascentistas, clássicos, modernos, não têm um sentido simples e transparente, mas resistem a todo o género de tentativas hermenêuticas de determinação semântica. Um resto irreduzível a leituras, análises e teorias obriga a interpretação a situar-se num aquém do texto sem que a inesgotabilidade deste seja sinónimo de inefabilidade ou de sacralidade. A complexidade semântica do texto literário radica, em grande parte, na sua literaridade, i.e., num trabalho sobre a equivocidade da linguagem que a coloca, nem que seja por um momento, para além (ou aquém) da sua função instrumental de comunicar significações.

2.3. objectivos gerais

Os dois objectivos fundamentais da disciplina de Literatura Francesa I são dar a conhecer aos alunos a literatura francesa dos séculos XII, XVI e XVII, e fornecer-lhes instrumentos, conceitos e estratégias de análise textual.

2.3.1. A disciplina de Literatura Francesa I tem como ponto de partida a literatura da Idade Média, o que é duplamente vantajoso. Em primeiro lugar, porque se começa o estudo da literatura francesa pelo princípio. Em segundo lugar, porque começar pelo princípio permite pôr em causa os estereótipos periodológicos que colocam o corte epistemológico da Modernidade ora no Renascimento, ora no século XVII, ora em 1789. O objectivo primeiro desta disciplina, ao estudar os textos em relação com o respectivo contexto histórico socio-cultural, é o de apontar uma articulação possível - indirecta e complexa - entre eles e pontos críticos do processo de modernização da Europa Ocidental: o desmantelamento das estruturas feudais no século XII, a redefinição do espaço no século XVI e o advento da ciência moderna no século XVII. Com base em vários estudos na área da história da cultura e da antropologia⁷, considera-se que a Modernidade tem início em meados do século XI, com a Reforma Gregoriana, e põe-se em evidência nos textos literários a forma como participam num movimento lato de des-traditionalização e de descentração ou mesmo de desconstrução do mito. Por outras palavras, visa-se uma articulação entre as estruturas narrativas complexas⁸ que são os textos literários, com a sua capacidade de reinvenção das formas e de recriação das significações, e a Modernidade em três dos seus pontos críticos que, utilizando uma metáfora termodinâmica, podemos assimilar a transições de fases (mudança brusca de estado interno).

⁷ Nomeadamente, Jack Goody, *Família e Casamento na Europa*, Lisboa, Celta, 1995 e Brian Stock, *The implications of literacy: written language and models of interpretation in the eleventh and twelfth centuries*, Princeton, Princeton UP, 1983.

⁸ Adapto aqui ao *corpus* narrativo o modelo lévi-straussiano de distinção entre estruturas elementares e estruturas complexas de parentesco a fim de distinguir entre mito e literatura. Preciso ainda que considero que a narratividade é uma estrutura profunda trans-genérica e que, nesse sentido, um texto dramático é também um texto narrativo. Tal não implica, porém, a abolição dos géneros e modos literários: um texto dramático não é um texto romanesco.

Pôr em relevo a dimensão inovadora e moderna dos textos evita que os estudantes encarem a disciplina como um espaço poeirento de estudo de livros *que já ninguém lê*. Ao mesmo tempo, tomam conhecimento de três momentos-charneira da cultura ocidental e contactam com as principais características da Modernidade, nomeadamente as de ordem epistemológica, antropológica e sociológica: destradicionalização, estruturas complexas de parentesco, laicização, racionalidade burocrática, vida urbana, tempo irreversível, individualismo e subjectividade, recuo do real e vacilação da crença. O estudo da literatura do passado entra assim numa relação dialéctica com a compreensão do presente para a qual contribui. Os alunos dar-se-ão conta igualmente de que a Modernidade não é uma linha de progresso sem variações mas que é antes um processo descontínuo e de dialéctica com a Tradição (pois a Modernidade tem a sua própria tradição). Finalmente, os alunos entenderão a literatura como um fenómeno eminentemente moderno, i.e., algo inexistente nas culturas tradicionais centradas sobre o mito. Contrariamente ao mito e ao conto, os géneros literários, em particular o romance, apresentam uma complexidade formal e semântica que Jean Petitot resume assim:

(...)[dans les mythes et les contes] les valeurs sont axiologiquement normés (et en général d'origine sociale). Mais il n'en va plus du tout de même dès que l'on aborde les univers romanesques et/ou tragiques qui, précisément, "déconstruisent" les axiologies et les idéologies socialement dominantes, qui intègrent à leur "intelligence syntagmatique" un démasquage des objets comme "trompe l'oeil" et de la narrativité comme simulacre, qui problématisent les sujets (sujets acteurs) et qui ont pour ressort non plus le ressort héroïque d'une quête d'objets-valeurs préprogrammés mais le ressort passionnel (dramatique) de la méconnaissance quant aux valeurs" (Jean Petitot, *Physique du sens*, Paris, CNRS, 1992, p.387-8)

2.3.2. O segundo objectivo é o da aquisição de competências em leitura e análise textual. A minha grande tarefa ao longo do ano, sobretudo no 1º semestre, é proceder à desaprendizagem dos automatismos interpretativos adquiridos pelos alunos ao longo da escolaridade anterior e que são fundamentalmente a projecção no texto de preconceitos de ordem psicológica e moral. Há pois que proceder a um esforço de des-substancialização através de uma análise muito atenta à letra do texto a fim de obter uma leitura beneficiando de um mínimo de rigor na medida em que evitará os julgamentos de valor moral e estético e as opiniões subjectivas. Trata-se de ensinar a ler com atenção, com rigor e com distância crítica.

O que se visa fundamentalmente neste 2º ano em que os alunos contactam pela primeira vez com a literatura, é que saibam comentar um texto para além da simples paráfrase mas sem cair no delírio hermenêutico (saturação semântica). Para tal, assumo um princípio geral - o de que o sentido do texto é o efeito do jogo de relações entre os elementos que o estruturam - donde decorrem duas estratégias de análise, uma incidindo no plano da estrutura narrativa (i), outra na malha retórica do discurso (ii):

i) a que rejeita a operação hermenêutica que consiste em atribuir aprioristicamente um significado pré-existente a um elemento isolado do texto (leituras simbólicas). Deste modo, os alunos são treinados no sentido de considerarem as personagens, os objectos ou as abstracções visados como actantes⁹ ligados entre si por relações de oposição e de pressuposição recíproca, e de darem conta da

⁹ Não se trata de aprofundar a análise ao nível das estruturas semio-narrativas, pois ela situa-se ao nível das estruturas discursivas, mas de des-psicologizar as personagens usando um conceito que os alunos conhecem da Linguística.

dinâmica da narrativa constituída pelas deslocações e transformações destas relações de posição (trata-se bem mais de uma topologia do que de uma lógica da narrativa).

ii) a que presta grande atenção à letra do texto e ao seu jogo, detectando as operações de substituição, deslocamento, deslize, descontinuidade, interpenetração, agindo sobre temas, motivos, registos, e que dá conta da exploração da equívocidade da linguagem pelo texto. Os alunos apercebem-se assim da capacidade que tem a escrita literária de fazer vacilar ou desconstruir significações socialmente estabelecidas e de, por aí, criar novos sentidos. Deste modo dão-se conta de que a linguagem é mais do que um instrumento de expressão e de comunicação de significados. Os alunos deverão dominar e operacionalizar noções como metáfora, metonímia, hipérbole, ironia, tema, motivo, *topos*, género, história/discurso, enunciação/enunciado, autor/narrador, bem como conceitos narratológicos que normalmente já conhecem: níveis narrativos, focalizações, analepses, cena, descrição, sumário, etc).

Partindo do pressuposto que é a forma e a substância do conteúdo do texto que dá expressão às interrogações que o texto coloca à sua sociedade, pretende-se que seja com base na análise textual que os alunos consigam articular a ou as problemáticas das obras como interpretações de questões e inquietações da sociedade (ou parte dela) provocadas pelas mutações da Modernidade.

2.3.3. Para atingir estes objectivos, as aulas não têm forçosamente que ser dadas na língua correspondente à da literatura estudada. Trata-se aqui de uma questão que não reúne o consenso dos e nos departamentos que asseguram o ensino de literaturas estrangeiras: na faculdade onde me formei, por exemplo, as aulas de literatura francesa eram dadas em português. Esta ausência de consenso é, quanto a mim, bem-vinda, pois ela é o efeito da pluralidade de doutrinas e métodos que garante a liberdade de ensinar e aprender, assegurada pelas universidades no uso da sua autonomia pedagógica (lei nº 108/88, de 24 de Setembro).

Existem, na minha opinião, duas ordens de razões que justificam a leccionação da literatura francesa em português, correspondentes a uma opção teórica e a uma opção pragmática:

- Três argumentos sustentam a primeira: i) A aula de literatura tem como objectivo prioritário a leitura e a análise de textos e não a aquisição de competências no discurso oral que é um dos objectivos da aula de língua. Sem dúvida, o docente de Francês tem de saber falar Francês correcta e fluentemente, mas também tem de ter outro tipo de competências não menos importantes como a capacidade de fazer de textos (e outros documentos) uma leitura atenta, rigorosa e cultural e criticamente informada. A língua em que é feita esta aprendizagem parece-me constituir um problema secundário. ii) Além disso, as disciplinas de literatura têm, como expliquei antes (2.1.2. e 2.2.1.) um estatuto científico e curricular próprio e autónomo que impede que delas se faça um anexo ou uma extensão das disciplinas de língua¹⁰. Não pretendo com isto estabelecer uma separação esquizofrénica entre língua e literatura, pois a literatura é uma realização da língua - da língua escrita - mas as didácticas de uma e de outra têm forçosamente objectivos e estratégias diferentes. iii) Finalmente, se levássemos até ao extremo a lógica da leccionação

¹⁰ E se, por acaso, quiséssemos estabelecer entre ambas uma relação de inclusão, ela seria, de acordo com a denominação internacional da área de formação, inversa: os nossos alunos são formados em Letras, não em Línguas.

da literatura na língua correspondente, teríamos, os alunos e eu, de falar em *ancien français*, em *moyen français* e em francês do século XVII.

- A razão pragmática não é de modo algum a razão principal mas tem-se revelado de grande utilidade no contexto específico da Licenciatura em Ensino de Português e Francês, exposto em 2.1.1.. Dar as aulas de Literatura Francesa I em português é uma maneira de amortizar a divisão da turma, apaziguando o mal-estar criado entre os estudantes lusófonos, incapazes de acompanhar os seus colegas francófonos nas aulas de Língua (nas quais o francês tem sido ensinado mais como língua materna do que como língua estrangeira) e, por esse motivo, sentindo-se marginalizados. Os lusófonos têm assim, tanto quanto os francófonos - leia-se bilingues -, oportunidade de participarem activamente nas aulas, sem que a sua competência em compreensão escrita seja prejudicada por uma menor competência na produção oral.

3. O Programa

3.1. conteúdos e bibliografia

3.1.1. Tratando-se do primeiro ano da Licenciatura em que a disciplina de Literatura Francesa é leccionada, e sendo necessário assegurar o encadeamento cronológico com a Literatura Francesa II cuja matéria é a literatura dos séculos XVIII e XIX, o programa de Literatura Francesa I abrange um período que se estende do século XII ao século XVII. Poderia ter feito uma opção *panorâmica* que determinaria um programa composto por textos de vários géneros e de vários autores, cobrindo sem rupturas (ou com rupturas mínimas) um período de seis séculos. Tratar-se-ia de um programa com inúmeros textos cuja leitura seria forçosamente parcial e superficial. Em vez disso, e de acordo com o exposto em 2.3.1., optei por um programa de apenas três obras produzidas em momentos críticos da Modernidade. A sua leitura é integral e o seu estudo aprofundado. A apreensão da forma e da substância do conteúdo dos textos e a compreensão do que neles está em jogo em termos de interrogação e interpretação das respectivas épocas, não são possíveis numa abordagem *panorâmica* da produção literária.

As obras a estudar são *Le Conte du Graal*, de Chrétien de Troyes (1190), *Pantagruel*, de François Rabelais (1532) e *Dom Juan*, de Molière (1665).

Estes textos foram escolhidos essencialmente pela sua capacidade de reinventar a língua e as formas e géneros literários, e de interpretar, por via dessa mesma reinvenção, as principais inquietações, perplexidades, interrogações do seu tempo. Mas *La Chanson de Roland* e a lírica trovadoresca, ou Montaigne, ou Racine, não têm, tanto quanto os textos escolhidos, essas mesmas capacidades?

Há sempre uma parte de subjectividade na escolha dos textos por parte do/a professor/a, que se prende com razões de gosto pessoal e de interesses de investigação. Ao longo dos anos, o *corpus* desta disciplina foi variando e esta é a sua forma neste ano lectivo de 1999-2000. O *corpus* apresenta um desequilíbrio genológico: dois textos narrativos, um texto dramático, nenhum lírico. Penso, num futuro próximo, substituir Rabelais pelos poetas da Pléiade, fazendo assim corresponder um género literário diferente a cada uma das *transições de fase* da Modernidade, o que tem a vantagem, mas também a

desvantagem, de criar uma correspondência ilusória. No entanto, a escolha do *Pantagruel* explica-se fundamentalmente por ser o texto em que é mais evidente o trabalho de destituição semântica levado a cabo pela prática da letra (cf.2.3.2.). Além disso, é um texto que dá conta da complexificação da escrita romanesca no século XVI e da sua capacidade, enfatizada por Bakhtine, de assimilar, trabalhar e alterar múltiplos géneros, modos, registos, discursos, estilos. A opção pelo romance como género representativo do período medieval deve-se ao facto de o romance ser, ao contrário da canção de gesta e da lírica, uma invenção do século XII, genuinamente românica: o romance começou por ser *mise en roman* - *translatio* de textos latinos antigos - tendo-se autonomizado como *roman* com o aparecimento do romance arturiano, graças a Chrétien de Troyes. Escolhi *Le Conte du Graal* por ser o romance que introduz um tema, o do Graal, que conheceu uma grande fortuna na literatura europeia e que está directamente relacionado com a adopção da prosa pelo romance no século XIII. O seu estudo permitirá entre outras coisas, desmistificar a aura lendária que envolve o tema do Graal e que tem sido intensificada pelo cinema, pela televisão e pela literatura contemporânea. O texto escolhido para representar o século XVII, *Dom Juan*, de Molière, assume que este século é, por excelência, o do teatro porque concebe a representação como modelo da vida humana. Julgo que as comédias de Molière, protagonizadas por personagens que se recusam a entrar no jogo social ou que a ele aderem sem resto, interrogam se tudo da vida humana é subsumível em representação, em *mise en scène*. Dom Juan coloca(-se) esta questão ao nível da transgressão da lei. O estudo deste texto, que pertence também a uma nobre tradição temática (fala-se de um mito de D. Juan), permitirá desfazer alguns estereótipos culturais.

3.1.2. O estudo de cada uma das três obras visa detectar as ou algumas das estratégias narrativas e retóricas que cada texto utiliza para desconstruir o mito (o sentido mítico e o mito do sentido), resultando daí a entrada em disfunção da narrativização do mundo¹¹. Porque esse é um conteúdo básico do Programa e, como tal, catalizador e articulador de outras noções, é essencial compreender o que está em jogo na des-narrativização do mundo como operação central da Modernidade.

Entende-se por narrativização do mundo a operação hermenêutica que consiste em explicar, através de uma narrativa, a origem e a existência de qualquer fenómeno natural ou cultural e de, por aí, o justificar e legitimar. A narrativização do mundo é uma estratégia de dar sentido à vida e de encantar o mundo, própria das culturas de tradição oral - e que subsiste, fragmentária e residualmente, nas outras. Os seus instrumentos privilegiados são o mito e o conto, narrativas orais que constituem um património de respostas a perguntas acerca do porquê e do como da existência de determinado estado de coisas (organização do espaço geográfico, ordem social, instituições, etc). A narrativização do mundo, porque elimina imaginariamente as estranhezas e as asperidades da existência, estabelece uma relação de proximidade e de harmonia entre o homem e o mundo. O seu efeito mais notório é o de ordenar o mundo em categorias heterogéneas como puro e impuro, profano e sagrado. Não ignoro a parte pesada de textos teológicos e filosóficos, nomeadamente os de Aristóteles, na manutenção duma divisão heterogénea do universo ou na atribuição de uma alma à natureza. Mas se, no século XVII, a física matemática liquidou o

¹¹ Encontrei esta expressão em Michael Jay, *Downcast eyes. The denigration of vision in twentieth-century french thought*, Berkeley/L.A./London, U of California P, 1993.

Cosmos e o seu simbolismo, retirou à natureza a sua alma e a sua substância (as formas substanciais aristotélico-medievais), transformando-a num mecanismo, e concebeu o mundo como um espaço uniforme, homogéneo e geométrico, apenas matéria, força e movimento, foi porque a cultura europeia ocidental sofreu, ao longo de séculos, um processo de crítica da autoridade da Tradição e de des-narrativização do mundo, que constituem o aspecto essencial da Modernidade¹².

As condições de possibilidade desse processo foram criadas basicamente pela religião adoptada no Ocidente desde a Alta Idade Média. O cristianismo é des-substancializante na medida em que, contrariamente às religiões de sagrado imanente (pagãs), desvaloriza o real em proveito do simbólico - o Verbo - como lugar da presença divina¹³. O real natural é assim des-sacralizado¹⁴, o que, aliás, tornou possível a sua objectivação científica. Quando, no século XI, as chefias eclesiásticas empreendem uma reforma da Igreja que teve efeitos de grande impacto em toda a sociedade, o efeito des-substancializante do cristianismo sobre a cultura em geral sofre uma aceleração provocada, em grande parte, pelo desenvolvimento da prática da escrita e pela formação de uma cultura de textos. Não cabe aqui aprofundar e discutir os múltiplos aspectos desta questão e, correndo o risco de simplificar em demasia, direi apenas que, tendo-se tornado um modelo central de estruturação da realidade, o texto absorve o real natural na metáfora do *livro da natureza*. Deus não fala, escreve. E a natureza santa é aquela de que a racionalidade textualista eliminou o sagrado pagão. A narrativização cristã do mundo faz recuar o real porque, interpondo o texto entre sujeito e mundo, difere a relação entre ambos. Nessa medida, ela é já des-narrativização e o seu reencantamento assenta num prévio desencantamento. E que séculos mais tarde, Galileu possa ter dito que o livro da natureza está escrito em caracteres geométricos, aponta suficientemente para a responsabilidade da escrita na des-substancialização do real e na radical des-narrativização do mundo levadas a cabo pela ciência galilaico-newtoniana: o mundo é *res extensa* sem substância nem imaginário: um real desencantado, completamente estranho ao homem. A ciência moderna, dizia Koyré, levou até ao fim a deshumanização do cosmos e separou radicalmente o homem do mundo.

Em *La raison graphique*,¹⁵ Jack Goody explica que a generalização de um meio material de comunicação como a escrita, arrasta mudanças profundas nos mecanismos de formação do saber e dos modos de pensamento. Assim, lógica e matemática não seriam possíveis sem a escrita, pois só ela, na medida em que liberta o espírito dos entraves próprios à dinâmica da comunicação oral, permite isolar

¹² É certo que a Modernidade tem as suas próprias narrativas, aquilo a que Lyotard chamou as metanarrativas de emancipação: a cristã, a das Luzes, a marxista, a capitalista. Só que o critério de legitimação destas, projectado no futuro, é bem diferente do dos mitos que pensam a origem. Além disso, estas metanarrativas contêm o seu próprio negativo: a narrativa da decadência (Jean-François Lyotard, *Le post-moderne expliqué aux enfants*, Paris, Seuil, 1988).

¹³ Que o Verbo tenha incarnado e habitado entre nós é, sem dúvida, um acontecimento da maior importância. Mas se tal acontecimento tem até hoje um valor estruturante é porque, após a morte da carne, o Verbo incarnou no texto da Bíblia.

¹⁴ Não há lugar no quadro deste relatório para discutir a ideia aqui implícita de uma afinidade entre o sagrado e a substância. Limito-me a remeter para a obra de Julia Kristeva, *Pouvoirs de l'horreur*, Paris, Seuil, 1980, que define o sagrado pela impureza cujo rito tem o aspecto de exclusão de uma substância. Na mesma obra, Kristeva diz que o cristianismo interioriza e verbaliza a impureza em pecado: o que profana o homem não é o que entra na sua boca, mas o que dela sai.

¹⁵ Jack Goody, *La raison graphique*, Paris, Minuit, 1979

um fragmento do discurso humano, submetê-lo a uma análise individual, intensiva, abstracta e crítica, e simbolizá-lo por letras ou números. A escrita espacializa o discurso, permite ter dele uma percepção visual e não (apenas) auditiva, i.e., totalmente dependente das circunstâncias da enunciação. Assim, o sentido do texto não é determinado por estas circunstâncias, o que, desde logo, e ainda que Goody não o diga, coloca a escrita como um factor de problematização do sentido. Além disso, a constituição de uma tradição crítica contínua (i.e., que não desapareça com cada geração que passa), pondo em causa crenças, mitos e dogmas, é impossível numa cultura tradicional ou oral, porque a sua existência depende do registo escrito das ideias, o qual permite a sua transmissão através do espaço e do tempo e a sua acessibilidade à meditação privada de cada um. Em suma, a escrita descontextualiza o saber, torna-o mais abstracto, favorece o individualismo, o espírito crítico e o progresso do conhecimento. Ela favorece também, e sobretudo, a problematização do sentido que a prática literária explora, calculando e jogando com a retoricidade intrínseca da linguagem.

3.1.3. A invenção da imprensa no século XV acelerou o processo da generalização da escrita e aprofundou os seus efeitos, mas tal processo tinha tido início em meados do século XI sob o impulso da Reforma Gregoriana, cuja estratégia de reorganização interna e de centralização do poder exigia a formação de uma máquina burocrática, logo, a produção de textos. O aparecimento, na transição do século XI para o século XII, de uma literatura em língua vulgar (e não em latim) resulta deste incremento da escrita. Ele marca o acesso das línguas românicas à condição prestigiante de língua que possui uma tradição textual, ou seja, e ainda que tal palavra não fizesse parte do vocabulário da época, o acesso ao estatuto literário.

Pressuponho que os textos literários que constituem o *corpus* do Programa, participaram do e no processo de des-narrativização do mundo, na medida em que a ficção lhes permite representar e interpretar a questão do sentido que é um problema de linguagem - e as três obras tomam a linguagem como objecto de reflexão -, e projectá-la ou imergi-la na sua própria escrita.

Vejamos então como é que esta problemática se coloca especificamente em cada uma das obras.

No romance de Chrétien de Troyes, o Graal dá forma de objecto à problematização do sentido, materializando a insuficiência da linguagem em agarrar o referente através do ideal da palavra certa, aquela que acederia ao saber sobre o objecto. O tema do Graal introduz no romance uma complexificação estrutural: a disjunção da narrativa em duas linhas diegéticas diferentes que se entrelaçam sem se encontrarem num romance inconclusivo porque inacabado (por morte do autor) ou inacabado porque inconclusivo (tal como *Le Chevalier de la Charrette* terminado por Geoffroy de Legny). Embora a demanda do Graal articule as aventuras de Perceval e as de Gauvain, é na parte protagonizada pela primeira personagem que o Graal entra em cena e, por isso, o seu estudo é mais aprofundado. A parte-Perceval é abordada como romance de aprendizagem subjectiva da cavalaria e a questão central é a de compreender a função do Graal, enquanto recipiente de um sentido em falta, de um não saber dizer, nessa aprendizagem. A hipótese que trabalho é a de considerar uma articulação entre o impasse semântico que o Graal materializa, e uma interrogação radical da legitimidade social e subjectiva da cavalaria. O faseamento da aprendizagem da cavalaria em três estádios - suportadas por diferentes

referências, personagens e objectos - permite seguir a evolução da relação do sujeito ao mundo desde que nele é introduzido até que dele se retira : imagem da cavalaria e cavalaria como imagem (imaginária); cavalaria, acesso à palavra e relação a outrém, inclusive ao sexo feminino (simbólica); para lá da cavalaria: o abandono ao vazio e o eremitismo (espiritual). Este faseamento permite também reconhecer o lugar privilegiado do Graal na etapa simbólica onde o acesso subjectivo à palavra se faz acompanhar de um saber acerca da família. Esta conexão entre a linguagem e o parentesco, os dois sistemas simbólicos fundamentais que estruturam o mundo humano, é assegurada pelo Graal. Mas o Graal estabelece essa conexão na base da inconsistência e é esta inconsistência do simbólico que empurra Perceval para um plano transcendente ao mundo, da ordem da espiritualidade cristã. Por seu lado a parte-Gauvain, para prosseguir a interrogação acerca da legitimidade da cavalaria, repõe o sujeito no jogo mundano do vínculo social, e recupera a tradição romanesca bretã de situar o plano da transcendência ao mundo no Outro mundo feérico. Esta indagação do sentido social, subjectivo e literário da cavalaria não pode deixar de ser articulada com a crise vivida na época pela aristocracia. De facto, vários factores se conjugam no desmantelamento das estruturas feudais: a centralização do poder do rei e a formação do Estado, a ascensão da burguesia associada ao poder monárquico, o desenvolvimento de uma economia assente na circulação de capitais (e não na transmissão da terra) e, principalmente, a obstrução às estratégias hereditárias da nobreza pela emergência da estrutura complexa de parentesco, crispa a classe na chamada biopolítica da linhagem e condu-la a uma divisão entre senhores e cavaleiros sem terra.

A obra de Rabelais é aquela em que a des-narrativização do mundo é mais evidente porque ela é aí explícita : ela ri da *causa e da razão* das coisas, i.e., da explicação mítica dos fenómenos, pondo em relevo que a pergunta acerca da *causa e da razão* não tem sentido e que a única resposta possível é o gozo. O gozo apresenta em *Pantagruel* duas modalidades: a do corpo e a da linguagem. No primeiro caso, o corpo é colocado como estando na origem ou como sendo a causa de determinado facto (os banhos quentes, as léguas curtas). Não se trata aqui do ideal humanista do corpo como forma una e bela à imagem da forma do cosmos, mas de um corpo submetido à fragmentação pulsional que nele isola zonas marcadas por um orifício (bucal, anal), e o coloca num plano de excesso e de desequilíbrio em relação a uma regulação vital. Este excesso é o gozo, e o que goza não é o corpo todo mas o corpo reduzido a uma das suas partes hipertrofiada. A representação rabelaisiana do corpo põe assim em causa o ideal humanista da harmonia entre microcosmos e macrocosmos, centrado na identidade, na unidade e no equilíbrio interno do corpo, bem como no equilíbrio da sua relação ao mundo: não há uma medida comum ao homem e ao mundo. No segundo caso, a resposta à pergunta acerca da *causa e da razão* acciona mecanismos que não só troçam e põem a ridículo a narrativização do mundo, como subvertem a linguagem enquanto instrumento privilegiado dessa operação. Deste modo, o carnaval da linguagem toma várias formas que vão desde a paródia de discursos sociais, passando pela ironia, pelo registo obsceno e pelo chiste (como os jogos de palavras de Panurge), até uma babelização cujo alcance ultrapassa em muito aquilo a que Bakhtine chamava o plurilinguismo social: em certas passagens, que podem ter a dimensão de capítulos, a subversão da função instrumental da linguagem conduz a um equívoco generalizado em que a significação se extingue e, com ela, o diálogo e a comunicação. É o que acontece quando a suspensão da sintaxe provoca uma parataxe feita da repetição de fonemas ou de fórmulas, ou da

listagem dos livros existentes na biblioteca de Saint-Victor. Ou ainda, de forma mais extrema, o que acontece nos capítulos XI e XII, em que a sintaxe serve apenas de suporte a uma montagem incongruente de registos e a uma saturação lexical tais que o excesso semântico entra em colapso e reverte em vazio. Trata-se, sem dúvida, de parodiar discursos convencionais e de ridicularizar o ideal humanista e evangélico da palavra desopacizada, mas também, e mais profundamente, de decepcionar a saturação semântica e a colonização hermenêutica que caracterizam aquilo a que Michel Foucault chamou a episteme da semelhança.

Em Molière, a des-narrativização domjanesca do mundo mobiliza a relação da sedução com a definição do mundo como representação (conjunto de significações, valores e crenças partilhadas) e com o que supostamente a fundamenta e lhe dá sentido e que é, para D. Juan, a ficção axial: Deus. Trata-se então de compreender a função da sedução na descrença radical de D. Juan no sistema de valores que estrutura e orienta o funcionamento da representação social: a quebra sistemática do vínculo matrimonial é uma transgressão da lei humana e divina e um desafio à causa transcendente que, supostamente, fundamenta o pacto social. Pelo não cumprimento da promessa, i.e., pelo não pagamento da dívida, a sedução mobiliza ainda a linguagem, desmistificando-a como factor de vínculo social: a retórica da sedução denuncia precisamente o poder da linguagem em produzir o logro, i.e., uma esfera puramente imaginária desvinculada do real. Mas a sedução não é só um mecanismo destinado a comprovar a inconsistência da comédia humana. Ela é movida por uma crença: a de que, além da representação, há um real des-narrativizado, des-semantizado, um real que não tem outros valores que não sejam os matematicamente equacionáveis. Este real seria, no fantasma do sedutor, o lugar da vida, da vida despetrificada porque liberta da lei e dos códigos sociais. Daí que a sedução culmine no convite para jantar dirigido à estátua do *Commandeur*, i.e., ao símbolo da lei e do sistema de valores e de crenças que lhe estão associados (a representação em pedra da representação). Os três finais de *Dom Juan*, oscilando entre o trágico e o cómico, podem ser vistos como a impossibilidade de dar uma resposta única e definitiva à questão colocada pela sedução domjanesca. Se o D. Juan hipócrita não passa de uma aparente e provisória conformação do sujeito à representação social que mais não faz do que sublinhar o contraste entre a imersão dos outros na vida colectiva e o radical e lúcido individualismo do libertino, a sua morte surge como punição por não ter desempenhado o seu papel no teatro do mundo, e por último, o final cómico que põe em cena Sganarelle a quem D. Juan não pagou o que devia, significa que o escândalo domjanesco permanece.

3.1.4. O Programa está dividido em três partes: o programa propriamente dito, a bibliografia e o sistema de avaliação. Previamente à enunciação dos objectivos gerais e dos objectivos específicos, o programa apresenta a disciplina e as grandes linhas orientadoras do estudo da literatura francesa dos séculos XII, XVI e XVII, de modo a que os alunos possuam um registo dos pressupostos e opções teórico-metodológicos que sustentam o trabalho a realizar ao longo do ano, assim como das metas que deverão atingir. Também os *objectivos gerais* registam noções fundamentais que os alunos devem dominar para poderem analisar e interpretar os textos. Com este registo, combinado com o dos sumários que não são apenas o registo dos principais assuntos tratados, mas o seu desenvolvimento e articulação,

resultando daí resumos alargados das aulas, pretendo que os estudantes tenham sempre presentes os objectivos e os conteúdos da Disciplina e do Programa. Isto não me dispensa porém de, ao longo das aulas, explicitar esses mesmos conteúdos e objectivos, bem como aquilo que se espera dos alunos.

As obras indicadas na secção *textos* da bibliografia são, à excepção de *Dom Juan*, edições bilingues. Os alunos podem assim confrontar o texto em francês moderno com o texto em *ancien* ou em *moyen* français e dar-se conta do valor literário e do efeito semântico de certas estratégias retóricas postas em prática no texto original. Quanto à bibliografia restante, optei por não sobrecarregar os alunos com textos sobre os textos. As obras indicadas, resultado de uma selecção feita na vastíssima bibliografia sobre cada uma das obras, são-no a título mais informativo do que obrigatório, e aqueles textos cuja leitura considero indispensável, é preparada e feita em parte na aula (cf.3.3.). Julgo que no 2º ano, ou seja, no primeiro ano de contacto com a literatura francesa, a análise de texto deve ter prioridade sobre a literatura secundária que os alunos terão tendência, por um lado, a não ler, sobretudo se se sentirem esmagados pela sua enorme quantidade, por outro, quando a lêem, a utilizá-la como grelha *prête-à-lire* que é precisamente o que pretendo evitar (cf.2.3.2.). Nem por isso deixo de articular os pontos do programa com a bibliografia correspondente, mas a minha maior exigência incide na análise de texto como campo onde eles aprendem a reconhecer elementos de teoria. Assim, por exemplo, as noções de estrutura e de valor posicional que normalmente já conhecem das disciplinas de Introdução aos Estudos Linguísticos, ou outras como história/discurso, metáfora, *topos*, etc, são extraídas a partir da análise textual e não ensinadas previamente e depois aplicadas ao texto. Por isso mesmo, mais do que uma articulação entre aulas teóricas e práticas, o teórico e o prático articulam-se no seio de cada aula.

Toda a bibliografia existe na Biblioteca Geral da Universidade do Minho ou na Biblioteca do Centro de Estudos Humanísticos. Quando uma determinada obra não está disponível, forneço a sua fotocópia aos alunos. A quantidade de bibliografia em inglês é mínima porque os alunos não a lêem. No entanto, indico nas aulas, quando tal se justifica, bibliografia suplementar que pode ser doutra língua que não o francês ou o português (c.f.3.3.)

Literatura Francesa I

Programa para o ano lectivo 1999-2000

0. Idade Média, Renascimento, Classicismo (do século XII ao século XVII)

Tratando-se do primeiro ano da licenciatura em que a disciplina de Literatura Francesa é ministrada, e sendo necessário assegurar a continuidade com a Literatura francesa II, o programa de Literatura Francesa I abrange um período muito lato que se estende desde a origem da literatura francesa, com o aparecimento da literatura em língua vulgar, até ao *Grand Siècle*.

Como o período em questão é excessivamente extenso, foram escolhidos três textos considerados relevantes da tradição literária francesa pela sua capacidade i) de reinvenção da língua e das formas e géneros literários; ii) de interpretação, por via dessa mesma reinvenção, das grandes questões e inquietações das respectivas épocas, imputáveis a pontos críticos da Modernidade : desmantelamento das estruturas feudais, alargamento do mundo e geometrização do espaço, advento da ciência moderna; iii) de exploração da dimensão retórica da linguagem que abre ao equívoco, à ambiguidade, à impossibilidade de um sentido fixo e definitivo e de uma comunicação transparente e sem resto.

As obras a estudar são *Le Conte du Graal*, de Chrétien de Troyes (1190), *Pantagruel*, de François Rabelais (1532) e *Dom Juan*, de Molière (1665).

O objectivo prioritário duma aula de literatura não é trabalhar a língua com vista à aquisição de competências no discurso oral (esse é o objectivo duma aula de língua) mas antes ensinar os alunos a ler e a analisar textos - competência que os docentes duma língua devem indubitavelmente possuir, porque lhes confere nomeadamente uma disciplina mental que se revela da maior importância para as actividades do estágio (ex.: planificação da aula) e da profissão docente em geral. Assim não há razão para que as aulas - em que se procede invariavelmente à leitura e comentário de textos - sejam obrigatoriamente dadas na língua dos textos.

1. Objectivos gerais

1.1. Os alunos devem saber comentar e analisar um texto para além da simples paráfrase mas sem cair no delírio hermenêutico. Para tal, deverão dominar e operacionalizar alguns conceitos básicos - autor/narrador, enunciação/enunciado, história/discurso, metadiscurso, tema, motivo, género, metáfora, metonímia, hipérbole, ironia - e outros, específicos de cada obra, que serão sumarizados. O método de análise de texto rejeitará a operação hermenêutica que consiste em atribuir um significado pré-existente a um elemento isolado do texto, e assumirá que o sentido é o efeito do jogo de relações entre os elementos da estrutura do texto.

1.2. Os alunos devem ser capazes de expor a(s) problemática(s) das obras no contexto socio-cultural da época em que foram produzidas e recebidas. Para tal, serão sensibilizados para as várias dimensões da modernidade: destradicionalização, laicização, racionalidade burocrática, vida urbana, tempo irreversível, estruturas complexas de parentesco, individualismo, recuo do real e vacilação da crença. Deverão dominar a noção de narrativização do mundo e descrever as estratégias narrativas, retóricas e ideológicas que, em cada um dos textos, provocam a disfunção da narrativização do mundo.

2. Objectivos específicos

2.1. Chrétien de Troyes, *Le Conte du Graal*

Um romance de aprendizagem da cavalaria

1. Cavalaria imaginária: o *nice*; imagem e consistência da linguagem e da representação do mundo; em nome da mãe; eu ideal e Chevalier Vermeil

2. Cavalaria simbólica: o nome de Perceval; silêncio e acesso à palavra e ao desejo; em nome do pai; Blanchefleur; o Graal

3. Para lá da cavalaria: o *pensif* e a fascinação do vazio; em nome de Deus; o eremita

4. Gauvain, modelo da cavalaria, e a função simbólica: pai morto e outro sexo; cavalaria e maravilhoso

2.2. Rabelais, *Pantagruel*

1. O corpo, as pulsões e o excesso na subversão da episteme da semelhança

2. Rir *da causa e da razão* das coisas : paródia, sátira, ironia, chiste, *coq-à-l'âne*

3. O carnaval de Panurge

2.3. Molière, *Dom Juan*

1. O teatro clássico e as leis da representação

2. Sedução, descrença e desafio à lei

3. O real des-semantizado e a despetrificação da lei

II

bibliografia geral

textos

Chrétien de Troyes, *Le Conte du Graal*, Paris, Livre de poche , 1990 (Lettres gothiques, 4525)

François Rabelais, *Pantagruel*, Paris, Seuil, 1996 (Points, 288)

Molière, *Dom Juan*, Paris, Larousse,1991

estudos

1. Idade Média

Bloch,H., *Étymologie et généalogie: une anthropologie littéraire du Moyen âge français*, Paris, Seuil, 1989

Carreto, C., *Figuras do silêncio*, Lisboa, Estampa, 1996

Duby,G., *Le chevalier, la femme et le prêtre*, Paris, Gallimard,1981

Duby,G., *Mâle Moyen Âge*, Paris, Flammarion,1990

Goody,J., *Família e casamento na Europa*, Lisboa, Celta, 1995

Haidu,P., *Aesthetic distance in Chrétien de Troyes: irony and comedy in Cliges and Perceval*, Genève, Droz, 1968

Huchet,J-Ch., *Littérature médiévale et psychanalyse*, Paris, PUF, 1990

Kelly,D., *Medieval french romance*, N.Y., Twayne,1993

Köhler,E.,*L' aventure chevaleresque: idéal et réalité*, Paris, Gallimard, 1974

Méla,Ch., *Blanchefleur et le saint homme ou la semblance des reliques*, Paris, Seuil, 1979

Méla,Ch., *La reine et le Graal: la conjointure dans les romans du Graal, de Chrétien de Troyes au Livre de Lancelot*, Paris, Seuil, 1984

Poirion,D., *Résurgences:mythe et littérature à l' âge du symbole (XIIe siècle)*, Paris, PUF, 1986

Poirion,D.,*Précis de littérature française du Moyen Âge*, Paris, PUF,1983

Rey-Flaud,H., *Le Chevalier, l' Autre et la Mort*, Paris, Payot, 1999

Vincensini, J-J., *Pensée mythique et narrations médiévales*, Paris, Champion, 1996

Zink,M., *La subjectivité littéraire*, Paris, PUF, 1985

Zink,M., *Littérature française du Moyen Âge*, Paris, PUF,1992

Zumthor,P., *Essai de poétique médiévale*, Paris, Seuil,1972

2. Renascimento

Auerbach,E., *Mimésis: la représentation de la réalité dans la littérature occidentale*, Paris, Gallimard, 1968 (1946)

Bakhtine,M., *L' oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, Paris, Gallimard,1970

Cave,T., *Cornucopia: figures de l' abondance au XVIe siècle: Erasme, Rabelais, Ronsard, Montaigne*, Paris, Macula, 1997

de Certeau, M., "Le jardin: délires et délices de Jérôme Bosch" in *La fable mystique (XVIe-XVIIe siècles)*, Paris, Gallimard, 1982

Comar,Ph., *La perspective en jeu*, Paris, Gallimard,1992

Carron,J-Cl., *François Rabelais: critical assessments*, Baltimore, John Hopkins UP, 1995

Dufour,A.D., *Bosch*, Paris, La Martinière, 1999 (Art-Poche)

Foucault,M., *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard,

Freccero,C., *Father figures: genealogy and narrative structure in Rabelais*, Ithaca and London, Cornell UP, 1991

Gray,F., *Rabelais et le comique du discontinu*,Paris, Champion,1994

Nauert,C., *Humanism and the culture of Renaissance Europe*, Cambridge, Cambridge UP,1995

Poutingon,G., *François Rabelais: bilan critique*, Paris, Nathan,1996

Schwartz,J., *Irony and ideology in Rabelais*, Cambridge, Cambridge UP,1990

3. Classicismo

Apostolidès,J-M., *Le prince sacrifié: théâtre et politique au temps de Louis XIV*, Paris, Minuit, 1985

Bénichou,P., *Morales du grand siècle*, Paris, Gallimard, 1948

Bourqui,C., *Polémique et stratégies dans le Dom Juan de Molière*, Paris/Seattle/Tübingen, Biblio 17, 1992

Bury,E., *Le classicisme*, Paris, Nathan,1993

Comar,Ph., *La perspective en jeu*, Paris, Gallimard, 1992

Dumoulié,C., *Don Juan ou l' héroïsme du désir*, Paris, PUF, 1993 (Écriture)

Felman,S., *Le scandale du corps parlant: D. Juan avec Austin ou la séduction en deux langues*, Paris, Seuil, 1980

Foucault,M., *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966

Fumaroli,M., *La diplomatie de l' esprit: de Montaigne à La Fontaine*, Paris, Hermann,1994

Kofman,S & Masson,J-Y., *Don Juan ou le refus de la dette*, Paris, Galilée, 1991 (Débats)

Koyré,A., *Études d' histoire de la pensée scientifique*, Paris, Gallimard, 1973 (1966)

Kristeva,J., *Histoires d' amour*, Paris, Denoël, 1983

Rousset,J., *L' intérieur et l' extérieur: essai sur la poésie et le théâtre au XVIIe siècle*, Paris, J.Corti, 1968

Schneider,M., *Don Juan et le procès de la séduction*, Paris, Aubier, 1994

Siguret,F., *L' oeil surpris:perception et représentation dans la 1e moitié du XVIIe siècle*, Paris, Klincksieck,1993

III

No que respeita à avaliação, os alunos poderão optar entre duas modalidades: i) dois testes ou ii) um teste (de uma das épocas à escolha: fevereiro ou junho) e um trabalho individual de análise textual que será obrigatoriamente acompanhado pela docente de modo a garantir aos alunos a necessária orientação científica à elaboração do trabalho. Se a média de i) ou de ii) for inferior a 8 valores, os alunos submeter-se-ão a exame .

3.2. Planificação

De acordo com o calendário escolar do ano lectivo 1999-2000, cada semestre contará com 25 aulas (50 horas). Feriados e *tolerâncias* da Semana Académica podem obrigar a contrações e condensações da matéria que, se se verificarem serem prejudiciais para os alunos, poderão ser, com o seu acordo, desfeitas em aulas de reposição. De qualquer maneira está sempre prevista uma aula suplementar de revisões antes de cada frequência/exame.

Dou *Le Conte du Graal* no primeiro semestre e *Pantagruel* e *Dom Juan* no segundo. A ocupação de um semestre com uma só obra deve-se essencialmente a três factores: i) *Le Conte du Graal* é, das três, a obra mais extensa; ii) o estudo desta obra é precedido de uma aula de apresentação em que a introdução

das noções de Modernidade e de des-narrativização do mundo diz respeito às três obras; iii) finalmente, as etapas fundamentais da aprendizagem da análise textual elaboram-se durante o primeiro semestre e esta é forçosamente mais demorada no início.

O ponto seguinte, 3.3., que explicita o desenvolvimento científico-pedagógico dos conteúdos do Programa, inclui a correspondência prevista entre esses conteúdos e o número de aulas.

3.3. Execução

As aulas contam com cerca de sessenta alunos o que é altamente desvantajoso para a prática da análise de texto. Para minorar este inconveniente, os alunos praticam a análise de texto em grupos de quatro, ao menos duas vezes por semestre. Se houver tempo, um dos trabalhos pode também consistir em leitura e comentário de um pequeno texto teórico-crítico¹⁶. Leio e corrijo os trabalhos e, na aula seguinte, fazemos a *mise au point* e a síntese das conclusões. Organizo também, durante um dos períodos do horário de atendimento, sessões de trabalho com um grupo de alunas repetentes que exercitam assim a análise textual, preparando-se para mais um exame.

3.3.1. Primeiro Semestre

Aula nº 1. A primeira aula é dedicada à apresentação da disciplina e do programa. Explicito os objectivos da disciplina e o seu modo de funcionamento, incluindo o sistema de avaliação, cuja propriedade facultativa (possibilidade de substituir uma frequência por um trabalho individual) coloco à consideração dos alunos. Acordo com eles o horário de atendimento. Explicito em seguida os objectivos e os conteúdos do programa. Começo por auscultar os conhecimentos e representações que eles têm das obras e respectivas épocas. Quase todos leram textos de Molière e têm ideias sólidas acerca da personagem de D. Juan. Não leram Rabelais nem Chrétien de Troyes mas viram filmes arturianos (*Excalibur*, *Lancelot*) e outros (*Robin Hood*). Explico seguidamente que critérios orientaram a escolha das obras: a capacidade de reinventar as formas e de criar novos sentidos, a capacidade de questionar a respectiva época e de interpretar a sua problemática (ou um aspecto dela), a capacidade de explorar a equivocidade da linguagem e de problematizar o sentido. A partir da enunciação destas três capacidades que fazem o valor dos textos, explico a importância da análise textual e apresento-a como a estratégia pedagógica axial da disciplina. Falo ainda da importância do estudo dos textos no seu contexto histórico socio-cultural.

Tendo referido a dupla dimensão literária e socio-histórica dos textos, introduzo a noção de Modernidade e a noção correlativa de des-narrativização do mundo. Começo por justificar a Modernidade do século XII, mencionando fenómenos como a formação do Estado, o desenvolvimento da

¹⁶ Por exemplo, o texto em que Lévi-Strauss define Perceval como Édipo invertido (*Le regard éloigné*) ou aquele em que Sarah Kofman define a natureza, enquanto sublimação da mãe, como objecto do desejo do sedutor (Kofman & Masson 1991).

forma de vida burguesa, a emergência do indivíduo e de um novo modelo de família como factores fortemente desagregadores das estruturas feudais, e introduzo desde logo a ideia, a aprofundar em aulas posteriores, de que nada disto teria sido possível sem o crescimento da produção de textos, sem a escrita. Refiro *Le Conte du Graal* como um romance de cavalaria que questiona a função desta instituição em plena crise do feudalismo. Aponto em seguida como grande fenómeno moderno do século XVI, o qual deverá posteriormente ser relacionado com o Humanismo e com a Reforma da Igreja, a redefinição do espaço provocada pela técnica da perspectiva em pintura, pelas Descobertas e pelo heliocentrismo (Copérnico), redefinição que não pode ter deixado de colocar a questão da relação do corpo com um espaço alargado e geometrizado. Aproveito para formular a hipótese de que a complexidade e a singularidade da representação do corpo em Rabelais esteja relacionado com a redefinição do espaço no século XVI. Finalmente, refiro o advento da ciência e do racionalismo modernos no século XVII, com a instituição da física matemática graças a Galileu e a Newton, e à sua fundamentação filosófica por Descartes. Explicando sucintamente que a matematização do real, ao eliminar radicalmente as narrativas que explicavam os fenómenos naturais, provoca uma des-semantização do mundo que não pode deixar de colocar a questão da crença e da fé, articulo a questão do ateísmo da ciência com a da sedução domjuanesca: como o próprio D. Juan diz, a sedução é um problema entre ele e o Céu.

Tendo assim articulado as obras a estudar com os momentos críticos da Modernidade, peço aos alunos que tentem definir o conceito de narrativização do mundo através da leitura de dois mitos célticos: o de Cernunnos e da cidade de Is. Os alunos chegarão facilmente à conclusão de que o primeiro é uma história que dá uma explicação erótica à alternância cíclica das estações e que o segundo é também uma história de amor que explica a submersão da cidade pela elevação do nível do mar. E compreendem que a narrativização do mundo é uma estratégia tradicional de dar sentido às coisas que, ordenando o mundo em categorias subsumíveis no paradigma da oposição binária masculino-feminino, produz um imaginário fortemente sexualizado. Coloco a física matemática do século XVII como ponto culminante de uma des-narrativização do mundo que os alunos caracterizarão, por dedução lógica, como des-semantização e des-sexualização do mundo.

Aula nº 2. A leitura de um *fabliau* do século XIII como *Les putains et les jongleurs*, permite aos alunos contactarem com um exemplo literário de des-narrativização, detectando as estratégias de contestação da ideologia das três ordens: a paródia do discurso mítico demonstra o absurdo da legitimação divina da ordem social e a sátira e o tom reivindicativo põem a nu o fenómeno da exclusão social no século XIII e colocam fortemente em causa os privilégios económicos e sexuais do clero e, sobretudo, da nobreza. Utilizo este texto como exemplo da existência na Idade Média de uma tradição crítica que contesta a autoridade da Tradição, seja a dos Padres da Igreja no caso da exegese bíblica (foi o que fez Abelardo), seja, como aqui, a da ideologia das três ordens, mito forjado pela Igreja com base na tradição do que Georges Dumézil chamou as três funções indo-europeias, para justificar uma sociedade perfeita, dividida em três ordens claramente diferenciadas através de funções sociais próprias: o clero reza, a aristocracia combate, o povo trabalha. Refiro o ensaio de Georges Duby, intitulado *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme* (extra-bibliografia). O que este *fabliau* diz é que tal sociedade não existe, participando assim numa discussão política acerca da organização social. Chamo a atenção dos

alunos para o facto de tal discussão pressupor não apenas uma tradição crítica escrita mas também o indivíduo. E aproveito para, convidando-os a procurarem no texto as marcas da instância da enunciação (os deícticos), e a identificarem os tempos verbais que lhe estão associados, os conduzir à distinção história/discurso. Recomendo a leitura ou releitura dos capítulos que tratam do aparelho formal da enunciação e da distinção história/discurso em *Problèmes de linguistique générale* de Émile Benveniste. Esta distinção está neste texto claramente marcada pela sua organização em paródia do mito (a história) e discurso satírico e reivindicativo do eu textual, pelo que se presta à apreensão de uma distinção que recebe em Rabelais uma forma muito mais complexa.

O conjunto de aulas que se segue expõe a correlação de factores que criaram o advento da Modernidade, a importância aí da escrita, o aparecimento da literatura em língua vulgar e o romance. Ver-se-á que é a escrita que ata literatura e Modernidade.

Aulas nº 3/4. Para dar a conhecer os efeitos da Reforma Gregoriana na transformação irreversível das sociedades ocidentais que delas fez sociedades modernas, fazemos a leitura e o comentário de textos tirados das obras de J. Strayer¹⁷, de J. Goody e de G. Duby que constam da bibliografia. O primeiro trata da querela das investidas e de como a separação radical dos poderes e das competências entre laicos e eclesiásticos está na origem da formação do Estado; de como a unificação institucional sob uma lei única e a centralização do poder, tanto do Papa como do rei, exigia a formação de letrados, e de como estes dois factos contrariam a fragmentação do poder, a diversidade local e regional de tradições e os contratos baseados na palavra (e não em documentos escritos) que caracterizam o feudalismo. A montagem de textos de J. Goody define a Reforma Gregoriana como uma estratégia de apropriação patrimonial, em função da qual as autoridades eclesiásticas montaram um dispositivo normativo que, visando directamente a eficácia das estratégias hereditárias da nobreza, fissurou o parentesco elementar e abriu caminho ao parentesco complexo. Abro aqui um parêntesis para esclarecer os alunos que os conceitos de estrutura elementar e estrutura complexa de parentesco, por um lado, e de endogamia e exogamia, por outro, provenientes da antropologia, designam respectivamente regimes diferentes de constituição da nomenclatura da filiação e da aliança (parentesco), e regimes diferentes de troca de mulheres. As estruturas elementares separam, no campo do parentesco, os desposáveis e os não desposáveis, estando por isso associados à endogamia, regime no qual as mulheres são trocadas entre parentes (casamento entre parentes próximos); enquanto que as estruturas complexas têm como única regra a proibição do incesto (a normatividade do sistema depende então do que se entende por incesto). Voltando ao texto de Goody, vemos que, internamente, a imposição do celibato aos padres, mais do que uma maneira de distinguir clérigos e laicos, era uma forma de impedir que os padres transmitissem a terra aos seus descendentes, e favorecer a alienação desta à Igreja. Externamente, a introdução de novos padrões de comportamento em matéria de parentesco e de matrimónio funcionou como um obstáculo poderoso à tradição feudal de utilizar o casamento como meio de adquirir ou de não perder terras para outra família, e que, como tal, pratica o casamento entre parentes próximos, associado a uma série de outros costumes, como a adopção, o concubinato e o divórcio, com o objectivo de assegurar uma

¹⁷ Strayer, J.R., *As origens medievais do Estado moderno*, Lisboa, Gradiva, s/d.

descendência a quem transmitir a terra. Ora, o novo modelo de casamento que a Igreja impõe aos laicos - e aqui junto o texto de Duby - é monogâmico, indissolúvel, legitimado pelo consentimento mútuo e condicionado pela definição de incesto até ao 7º grau de parentesco (exogamia radical). Além de se darem conta da diferença de explicações que os dois autores propõem para as razões da Reforma (luta pelo poder em Goody, diferença de mentalidade entre padres e guerreiros em Duby), os alunos rapidamente percebem que este modelo de casamento é o que fundamenta a família nuclear burguesa. Aconselho então a leitura de Duby1983:7-59¹⁸ e de Bloch1989:90-121 (*La parenté*) para um aprofundamento da questão do conflito entre a Igreja e a aristocracia em torno do casamento, e suas consequências. Para facilitar a leitura de Bloch, faço uma curta introdução à noção de biopolítica da linhagem como estratégia aristocrática que utiliza o princípio da primogenitura para evitar a fragmentação do património, mas que cria, com isso, uma fractura interna à aristocracia: os cavaleiros deserdados e desterritorializados (*les jeunes*). Aponto também o desenvolvimento da vida urbana e da forma de vida burguesa como outro factor de corrosão das estruturas feudais: é que se o conflito entre a Igreja e a nobreza põe em relevo o valor económico da propriedade imobiliária, a ascensão da burguesia faz-se acompanhar de uma outra lógica económica baseada na circulação da moeda e na flutuação do seu valor e que, como tal, é estranha e hostil à estabilidade da economia da terra em que assenta o poder feudal. Para este ponto, recomendo a leitura das páginas 330-7 de *La civilisation de l' Occident médiéval*, de Jacques LeGoff (a cidade e a sociedade urbana) e de Bloch1989:217-70 (*L' économie du roman*)

Costumo perguntar aos alunos qual das características do modelo eclesiástico do casamento lhes parece ser a mais moderna, ao que eles respondem invariavelmente que é a do consentimento mútuo por fazer do casamento um contrato, não entre famílias, mas entre indivíduos. Explico então que frequentemente os chefes de linhagem contornavam, com a cumplicidade dos padres, tal princípio, mas que o próprio facto de terem de o contornar significa que ele existia e que a questão do desejo individual, tanto do homem como da mulher, estava posta. Deste modo, o princípio do consentimento mútuo favorecia a emergência do indivíduo sobre os interesses e as solidariedades familiares, e criava as condições para a contestação da autoridade paterna e para o conflito de gerações. Mas o consentimento mútuo tem uma outra implicação: é que o que legitima um casamento não é um acto sexual mas um acto de fala. Esta prevalência da palavra sobre o acto e o facto, é congruente com aquilo que o cristianismo assume: que a presença divina está na palavra (no princípio era o Verbo, não acedemos à presença de Deus, invisível, senão através da sua Palavra, etc) e não na natureza, como acontece em religiões pagãs com os seus cultos das águas, das árvores, das pedras, etc). Explico que a prioridade cristã da palavra des-sacralizou a natureza, o que tornou possível a sua observação e experimentação científicas. Os alunos dão-se então conta de um vínculo entre cristianismo e ciência de que não se tinham apercebido.

Aula nº 5. Introduzo então o tema da escrita que conduzirá à literatura em língua vulgar. Para que os alunos compreendam a função da escrita na prevalência do verbal sobre o real, lembro que o cristianismo é uma religião do livro, refiro o *livro da natureza* e, passando do plano epistemológico ao social, retomo a importância da escrita na constituição dos aparelhos burocráticos da Igreja e do Estado e

¹⁸ Este tipo de citação (nome do autor, ano) remete para a bibliografia do Programa.

nos registos de contas de comerciantes e banqueiros. A este respeito, dou como exemplo de prioridade do simbólico sobre o real, a não-coincidência entre valor material e valor nominal da moeda, e aconselho, mais uma vez, a leitura de Bloch1989. Explico que a generalização da escrita no Ocidente a partir de meados do século XI, foi um meio poderoso de modernização, já que não apenas contribuiu para a formação de toda uma zona laica da vida político-social, como racionalizou a actividade intelectual e cultural: a escrita, sendo um meio de comunicação descontextualizador, i.e., que envolve destinador e destinatário ausentes e mensagem transmitida em diferido, separa os indivíduos do imediato e do concreto, desvincula o sentido do texto das condições de enunciação, e produz o pensamento crítico, abstracto e teórico. Refiro ainda a função da escrita na emergência do indivíduo: este isola-se do grupo seja para escrever, seja para ler. Aproveito para esclarecer que a transmissão dos textos era então feita oralmente por um recitador a uma audiência. Mas a leitura individual silenciosa, ainda que pouco praticada, não era inexistente e tendia a generalizar-se, sobretudo sob o impulso do romance que, ao contrário da canção de gesta ou da vida de santo, e apesar da sua forma em verso, se prestava cada vez menos à leitura em público. Comunico aos alunos uma citação de Paul Zumthor que exclui o romance da "literatura" oral medieval, pois nele *le langage fait problème*.¹⁹

Aula nº 6. A enumeração de alguns géneros da literatura em língua vulgar (canção de gesta, vida de santo), introduz-nos em pleno campo literário, mas antes é preciso explicar o que é a língua vulgar e, para tal, lemos e comentamos o texto de Bernard Cerquiglini *Une langue, une littérature*, que se encontra em Poirion1983. Retemos como ideias principais: o bilinguismo medieval correspondente a uma divisão socio-cultural (latim-letrados-clérigos, língua vulgar-iletrados-leigos ou laicos); a formação das línguas vulgares ou românicas a partir do latim ou melhor do galo-romano: língua *d' oïl* e língua *d' oc* e respectivos dialectos; a fragmentação linguística em dialectos e sub-dialectos, "sotaques" do sistema feudal: o traço dialectal é a marca da solidariedade local e da diferença de uma comunidade geopolítica; com o período literário, a tendência ao particularismo inverte-se em movimento de unificação, na medida em que a busca de uma forma linguística comum estende ao nível nacional uma coesão social até aí limitada aos níveis da província ou da região; é a literatura como fenómeno social que transcende a fragmentação linguística, pois a escrita, além de tornar possível uma comunicação além dos particularismos locais, regulariza e estabiliza a língua; o texto torna-se a referência de um grupo social em vias de estruturação, logo, de um poder em vias de legitimação (a nação, o Estado); a *mise en roman* : o acesso da língua vulgar à escrita, logo, a uma norma de âmbito nacional, é solidário do desenvolvimento da literatura, em particular do género romanesco.

Porquê do género romanesco ? Cerquiglini não diz porquê mas podemos pensar que é porque o romance é não apenas uma invenção genuinamente românica, medieval e europeia, sem tradição latina antiga, mas é também, ao contrário dos géneros épico, lírico e trágico, um género sempre já escrito, sem tradição oral. E, como tal, um género tendencialmente auto-reflexivo, vocacionado para o trabalho sobre a língua e para a reflexão sobre esse mesmo trabalho que a escrita leva a cabo. Antes de explicar como é que o romance nasceu da *mise en roman*, faço uma breve referência ao campo genérico do século XII,

¹⁹ Paul Zumthor, *La poésie et la voix dans la civilisation médiévale*, Paris, Seuil, 1984

precisando que os vários géneros - canções de gesta, lírica trovadoresca, *fabliaux*, lais, mistérios, vidas de santos e romances - *dialogam* e estabelecem relações de troca entre si. O romance é o género que assimila e trabalha os outros e que, simultaneamente, os *romaniza*, como dizia Bakhtine. Problemático e aberto, o romance é o género da transgressão de normas, convenções e cânones e, como tal, o género cuja forma sofre mais alterações e reinvenções. Passo então à *mise en roman*, frisando que, como tradução em língua vulgar de textos latinos antigos, o romance não tem pré-história: ele sempre foi escrito. Explico que a *translatio* literária aparece no âmbito de uma *translatio* maior: a que assume que o saber e o poder se deslocaram primeiro da Grécia para Roma e, depois, ou seja, no século XII, para França que se vê assim herdeira da prestigiada tradição político-cultural dos Antigos. Traduzir os textos antigos é, pois, um empreendimento de divulgação do saber, que tem como modelo o deslocamento: *trans-latio*. A tradução não é, pois, uma tradução à letra mas o deslocamento da estrutura e do sentido do texto. Deste modo, os primeiros romances, escritos à volta de 1150, são romances antigos ou antiquizantes, pois a sua é a matéria latina antiga: *Thèbes*, *Alexandre*, *Troye*, *Eneas*. Na década de sessenta a introdução da matéria da Bretanha, uma matéria de tradição oral, autonomiza o romance na medida em que este deixa de ter de traduzir um texto pré-existente: deixa de ser *mise en roman* para ser *roman* de pleno direito. A questão da autonomização do romance reaparecerá na aula seguinte com um exercício de comparação dos prólogos de *Troye* e de *Erec*. Por enquanto, digo apenas, simplificando um pouco, que os romances antigos se caracterizam pelo domínio do registo e dos valores guerreiros, enquanto que os romances bretões ou arturianos, ou ainda idílicos (faço uma referência rápida a *Floire et Blanchefleur* que é também de 1150), se caracterizam pelo registo cortês, centrado sobre o tema do amor, e daí a designação de romances cortesões. Digo ainda que, se nos romances antigos se trata, para o herói, de conquistar o mundo, nos romances bretões, trata-se, para o cavaleiro, de conquistar um lugar no mundo, o que passa frequentemente pelo casamento. Faço notar que essa seria a aspiração dos *jeunes* e convido os alunos a lerem, pelo menos parcialmente, as obras de Duby citadas na bibliografia. Faço notar também que *Le Conte du Graal* é o único romance de Chrétien de Troyes em que a cavalaria se desvincula do objectivo nupcial e até, eventualmente, da obtenção de um lugar no mundo.

Aula nº 7. A partir daqui as aulas concentram-se na análise de texto e a exposição tende a limitar-se à ordenação e à síntese das conclusões extraídas da análise, ajudando os alunos a formular questões e a equacionar as problemáticas das obras à medida que vão surgindo. O meu papel é agora muito mais o de abrir caminho a leituras atentas e rigorosas do texto. Começamos por comparar os prólogos do *Roman de Troye* e de *Erec*, em edições bilingues, com dois objectivos: i) determinar a função do prólogo no romance; ii) compreender o que está em jogo na autonomização do *roman*. No que toca a i), os alunos, com base nas distinções história/discurso e autor real/autor textual, facilmente estabelecem que o prólogo é um metadiscurso, desconectado do universo diegético mas não do universo ficcional, em que o autor textual reflecte acerca da sua actividade para a justificar e legitimar. Em ii), os alunos, convidados a procederem a uma divisão dos textos, começam por notar que ambos são introduzidos pela invocação de uma autoridade: Salomão e os Antigos em *Troyes*, um provérbio em *Erec*. Trata-se de um *topos*, i.e., uma convenção ou lugar-comum que sofre variações ou alterações de cada vez que um texto se apropria dele. No primeiro texto, o *topos* da autoridade encontra-se associado a um outro, o do dever de

divulgação do saber do qual o autor tira proveito e honra, enquanto que no segundo texto, tal *topos* aparece mas secundarizado em proveito da questão do valor da obra acabada e do prazer que obtem quem a produz e quem a recebe. Ambos os prólogos tratam então da origem da obra que escrevem: donde é que ela vem?, e também aí há mais do que diferenças de estilo e de tom. Benoît faz uma *mise en roman*, Chrétien faz uma *conjointure* a partir de um conto desorganizado pelos jograis que o contam em pedaços. Chegamos assim à distinção essencial que separa o romance bretão do antigo. Enquanto que, em Benoît, é sensível o mal-estar do tradutor face à fidelidade devida, e denegada, à verdade do texto latino, Chrétien regozija-se com a *conjointure* do seu romance, i.e., com o valor estético de uma narrativa bem estruturada. O valor do romance de Chrétien é intrínseco e, por isso, não se legitima de nenhuma autoridade prestigiada. Pelo contrário, a sua fonte é altamente desvalorizada. Aconselho a leitura do primeiro capítulo de Zink1985 para um aprofundamento desta questão. E faço notar que a reorganização do material narrativo dos jograis na *conjointure* é um trabalho de escrita.

Aula nº 8. Início o estudo do *Conte du Graal*, comodamente designado por *Perceval*, com a análise do prólogo. Proponho aos alunos que dividam o texto em partes de acordo com os temas (aquilo de que se fala). Os alunos destacam facilmente o longo elogio do destinatário do romance, enquadrado por uma introdução e uma conclusão em que se fala da obra. Convido os alunos a atentarem nos meios que o texto utiliza para deslizar da obra para o destinatário e, de novo, deste para aquela. Na primeira parte, há que pôr em relevo a metáfora agrícola, pois é ela que organiza a reflexão sobre a escrita romanesca - *Chrétien sème et fait semence d' un roman* - e é ela que faz a passagem da obra para o destinatário. Assim, o texto põe em relevo o lugar da sementeira para o fazer bifurcar, graças à metáfora agrícola, em terra e destinatário do romance. Tal bifurcação substitui à fertilidade da terra o valor moral e espiritual do destinatário. Donde o elogio. Este começa com a dedicatória do romance ao conde Philippe de Flandres, rematada pela comparação deste com Alexandre. Os alunos detectam o principal mecanismo que aumenta aquilo que começa por ser uma superioridade moral do conde em oposição entre bem e mal: a adversativa *mais* que opõe o autor textual à opinião geral e anónima, segundo a qual Alexandre teve muito valor. Segue-se a enumeração das qualidades do conde de que a última, a generosidade, é absorvida em caridade graças a estratégias como a citação de uma passagem do Evangelho, a oposição direita-esquerda, a diferença entre exterior (ostentação) e interior (relação com Deus). Peço então aos alunos que comparem este com o prólogo de *Erec* do ponto de vista da localização do valor : este já não está na obra (*conjointure*) mas no destinatário. Peço-lhes também que comentem este texto do ponto de vista da *translatio studii et imperii*, tendo em conta as civilizações que Alexandre e Philippe de Flandres representam. Finalmente, na terceira parte, os alunos notarão que o regresso à obra como tema do prólogo não elimina o tema do conde mas substitui a sua função de destinatário pela de destinador. Assim, o *conte* encontra-se enquadrado pelo *comte* como aquele que o encomendou e forneceu ao autor o livro donde ele extraiu o romance.

Entramos então no universo diegético do *Perceval*. O conjunto de aulas que se segue visa dar conta de uma primeira fase da aprendizagem da cavalaria que vai até ao episódio do encontro com Gorneman. A sua característica mais notória é uma determinada relação do sujeito à linguagem e ao mundo que se fundamenta na palavra materna. Não podendo fazer a análise integral do romance, há

passagens que ou são lidas rapidamente para salientar algum aspecto, ou apenas referidas em articulação com outras.

Aula nº 9. Começamos por ler os vv.67-97 e constatamos que a narrativa é inaugurada pelo *topos* primaveril o qual, convencionalmente, abre uma *canso*. Os alunos dão-se conta de que o *topos* é uma formação que emigra não apenas de texto para texto mas de género para género, e daí falar-se da natureza tópica da literatura medieval. Os alunos são convidados a analisar a forma do *topos* primaveril: a natureza é elementarizada em metonímias (*arbres, bois, prés*) sendo cada uma sujeito de uma acção (*fleurissent, verdissent*). A unidade do *topos* confere-lhe uma função descritiva no tempo climatérico e do lugar natural onde surge a personagem principal, cujas acções e sentimentos o põem em sintonia com a natureza primaveril. Notamos de seguida a repetição de *mère* e que as personagens são apresentadas não pelo nome mas por uma determinada relação de parentesco, uma de filiação, outra de aliança: Perceval (cujo nome só aparece como tal a meio da narrativa) é filho da *Veuve Dame de la Déserte Forêt Perdue*, e esta é viúva. Constatamos, além do tema do parentesco, a coincidência entre a ausência do pai e a ausência de nomes próprios. O nome da mãe, ao contrário dos nomes próprios, significa que ela é senhora de um mundo à parte, um mundo perdido para o mundo. A propósito do valor social e imaginário da floresta e do deserto na Idade Média, forneço aos alunos fotocópia do artigos de Jacques Le Goff, "Le désert-forêt dans l' Occident médiéval", *Traverses*, 19, 1980. Voltando ao texto, notamos que a narração das acções de Perceval alterna com a narração das suas intenções e sentimentos, de que o mais saliente é a *joie* da harmonia com a natureza. Lendo então o texto original, retemos *tant que* como a expressão que introduz o evento singular na narração iterativa: é o encontro de Perceval com a cavalaria. Esta cena revela a personagem como *nice* (ingénuo, ignorante, rústico), na medida em que, tentando compreender o que nunca viu no seu mundo, Perceval imagina, fundamentando-se na palavra da mãe, que os cavaleiros são anjos. Avançamos rapidamente na leitura e detemo-nos no discurso da mãe que, constituindo uma analepse externa, explica a antinomia mãe-cavalaria. Notamos, em primeiro lugar, que a narrativa materna abre a um tempo e a um espaço outros, os do pai que se desdobra num outro pai, o de Artur, também ele morto: o tempo-espaço paterno é político e social (maior que o espaço doméstico centrado em torno da mãe). Em segundo lugar, que a perda da terra pela família de Perceval não é um fenómeno isolado mas respeitante a toda a aristocracia, e não podemos deixar de relacionar a ficção com a crise histórica do feudalismo. Em terceiro lugar, que a figura do pai *méhaignié* (que reencontraremos associado ao Graal) dá à decadência socio-económica da família uma significação sexual. Finalmente, que a afirmação dos valores feudais, a linhagem e a posse da terra, se encontra associada a uma crítica devastadora da cavalaria como força de destruição e de morte.

Aula nº 10. A análise do episódio da donzela na tenda visa: i) destacar o ou os mecanismos que articulam narração e descrição (v.595-616), nomeadamente a constituição de ver como evento através da imposição de um objecto como imagem (*Gestalt*) que imobiliza personagem e narração (contraste *imparfait-passé simple* no texto original); notamos que a descrição da tenda evita a fragmentação e concentra-se no que faz eixo (águia), simetria (as duas metades), unidade (a tenda é um foco de luz no centro da clareira); ii) situar o burlesco da cena (em que o *nice* se encontra, pela primeira vez, face a uma donzela) na posição de Perceval na linguagem: à sua incapacidade de compreender e produzir metáforas

(no caso, a que, no discurso da mãe, substitui eufemicamente à actividade sexual a obtenção de dois objectos destacáveis do corpo feminino: o anel e a bolsa), subjaz uma concepção e uma prática da linguagem como código ou nomenclatura, em que o sentido colide no referente. A linguagem de Perceval é um instrumento rígido que não permite nem a substituição de uma palavra por outra, nem uma relação com outrém. Daí o *autismo* de Perceval que, desde o encontro primordial com os cavaleiros, vê muito mas ouve pouco e comunica muito mal. Costumo dizer que Perceval usa a linguagem mas não fala e que só acederá à palavra na cena do cortejo do Graal, quando, paradoxalmente, não diz nada. O que a linguagem de Perceval permite é dar uma forte consistência semântica ao mundo desconhecido do *nice*, idealizando a realidade. E garantir o bem-fundado dessa consistência pela referência constante à palavra materna.

Aula nº 11. O episódio do Chevalier Vermeil, que Perceval mata num combate pré-cavaleiresco, mostra fundamentalmente o privilégio da visão e da imagem na etapa imaginária da aprendizagem da cavalaria, e a sua função na idealização do eu por identificação ao outro luminoso. Constatamos que a luminosidade fascina o olhar de Perceval (encontro com os cavaleiros, tenda da donzela, armas do Chevalier Vermeil) e, a este propósito, aconselho a leitura do capítulo sobre *Le Conte du Graal* de Poirion 1986. Faço notar também que as posições relativas das personagens em presença - Perceval, Artur, Chevalier Vermeil - são posições de conflito e de rivalidade pressupondo que cada um quer ocupar o lugar do outro, num jogo de espelhos em que a identificação, reduzindo o outro a uma imagem ideal do eu, se finaliza em eliminação. Acrescento ainda algo a que os alunos são muito sensíveis: o escamoteamento da morte, tanto do pai como da mãe, de que Perceval nada quer saber. Estão assim reunidos os elementos que constelam no regime imaginário da cavalaria e que se encontram alegorizados na recusa, por parte de Perceval, em substituir as roupas que a mãe lhe deu, sólidas, impermeáveis, consistentes, por outras mais finas e leves. Os alunos estabelecem uma conexão entre a incapacidade de substituir (metaforizar), a negação da alteridade e a onnipresença da referência materna, sintetizando assim a etapa imaginária da aprendizagem da cavalaria.

Aula nº 12. O episódio de Gorneman faz a viragem da cavalaria imaginária para a cavalaria simbólica, na medida em que é aí que a aprendizagem da cavalaria como actividade militar supera a cavalaria como imagem (a luminosidade das armas que fascinam Perceval). A leitura do diálogo entre as duas personagens permite concluir que a cavalaria de que aqui se trata é indissociável da palavra. Assim, os conselhos de Gorneman incidem sobre i) o combate e sobre ii) o discurso. Em i) trata-se de não eliminar o adversário que pede clemência e de estabelecer com ele um laço social (que, ao longo da história, é sancionada na e pela corte de Artur); em ii) trata-se de, entre outras recomendações, não falar de mais e de renunciar a invocar a palavra materna, substituindo-a pela sua (de Gorneman) - renúncia que se faz acompanhar da renúncia às roupas maternas. Pergunto então aos alunos no que se tornou a mãe de Perceval: se ela deixou de ser a garantia do universo imaginário do filho, que papel passou ela a desempenhar? Ela passou a ser objecto de demanda. Perceval parte à procura da mãe porque quer saber se ela está viva ou morta. O mundo de Perceval abre brecha: ele assume que i) perdeu a mãe, uma vez que deseja reencontrá-la; ii) não sabe, e esse não saber é referido à morte da mãe.

Aula nº 13. O episódio de Beaurepaire tem como função principal a introdução de Perceval ao desejo sexual e à dimensão retórica da linguagem. Chamo a atenção para o facto de isto só acontecer quando a mãe deixou de ser uma referência omnipresente e transcendente ao mundo (a palavra da mãe) para passar a ser uma ausência no mundo. Começamos por analisar a descrição da cidade em que a conjugação de várias estratégias - orações consecutivas e restritivas, hipérbolas e adjectivação (des)qualificante que desmultiplica variantes do protótipo *béant* - produz um cenário de miséria e devastação, completamente diferente do mundo luminoso e consistente que era o de Perceval. Analisamos também a descrição de Blanchefleur. O objectivo é de bem apreender o mecanismo metonímico da descrição, de como ele fragmenta a unidade e a totalidade da *Gestalt*, e de como esta é recomposta no fim. A análise salienta o lugar do metadiscorso na descrição e o seu efeito de interromper e mesmo de fazer desaparecer o universo diegético em proveito da escrita, pois o autor textual toma a sua própria actividade como tema. Ela explicita ainda que a descrição de cada parte da cabeça (cabelo, fronte, olhos, nariz, tez) pela adjectivação e comparações hiperbólicas, produz uma sublimação ou espiritualização do corpo que, tornado escultura, é privado da sua carne. Mais ainda, a luminosidade que emana do rosto de Blanchefleur pela combinação do vermelho sobre o branco, eleva-o à dignidade de forma simbólica heráldica (puro significante), relevando da substância divina (luz).

Aula nº 14. Do encontro de Perceval e Blanchefleur, que tem a forma de uma cena de sedução, retemos os seguintes aspectos. A relação com o outro sexo estabelece-se através de um diálogo que desloca e contamina os registos erótico e guerreiro, expandindo, num quadro que lhe é propício (a rica herdeira cercada pelo pretendente discortês), a contiguidade amor-combate. Assim, o pedido de Blanchefleur para que Perceval combata por ela é também um pedido de amor e um desafio à sua virilidade. A cena dá conta de que a posição de Perceval na linguagem mudou: ele é agora capaz de compreender e de elaborar sentidos implícitos e metafóricos. Esta mutação é simultânea à sua entrada na sexualidade, pois o diálogo coloca a questão do desejo. Faço notar que a indecibilidade da narração da noite de amor, deixando sem resposta a pergunta acerca da consumação do acto sexual, aponta para uma distinção entre o genital e o psico-sexual que tem as seguintes implicações: i) a assunção do desejo pelo sujeito não tem que ter uma concretização genital; ii) a substância do desejo é semântica. Os alunos aderem imediatamente a i), enquanto que para ii) sou obrigada a fazer uma explicação retrospectiva da cena de sedução e da mudança de posição de Perceval na linguagem, que nela ocorre. Dos combates, retemos essencialmente o desenlace: os adversários não são mortos, nem enviados à família de Blanchefleur, mas enviados à corte de Artur que funciona assim como o centro onde os vínculos sociais se estabelecem pela palavra, ao mesmo tempo que se mostra o papel apaziguador do rei ao pacificar guerras privadas entre linhagens.

Passamos em seguida ao episódio central do cortejo do Graal que marca o acesso do sujeito à palavra e onde se articulam explicitamente as problemáticas da linguagem e do parentesco.

Antes da análise propriamente dita, aponto o facto de que Perceval deixou Blanchefleur para partir à procura da mãe, mas que o que ele encontra no lugar e em vez da mãe, é o Graal. Desde logo chamo a atenção dos alunos para um outro facto: é que uma vez perdido o Graal, Perceval reencontra a mãe no discurso da prima que lhe assegura que ela morreu. Concluo que há uma relação estreita entre a

mãe e o Graal que importa esclarecer e adianta que o episódio do Graal é uma espécie de bordo que transforma a posição de Perceval em relação à mãe.

Aula nº 15. Os alunos começam por notar o contexto em que o cortejo do Graal desfila - o jantar no castelo do Rei Pescador - e os elementos que o constituem: a lança que sangra, o graal e o *tailleoir* - utensílio para cortar a carne e que, como tal, remete para o jantar mas também para a ferida do Rei Pescador, *méhaignié* como o pai de Perceval. Delimitam no texto as partes relativas aos elementos do cortejo e à reacção de Perceval. Para a lança que é classificada como *merveille*, definem maravilha a partir das características da lança mencionadas no texto: uma lança que sangra constantemente é como um objecto vivo, cuja substância é a carne; aparecendo não num combate mas num cortejo, a lança trocou a função utilitária pela função simbólica. Que simboliza ela? Não se sabe. A única coisa que se pode dizer é que a função simbólica da lança que sangra está ligada a uma ferida incicatrizável, a uma perda inevitável de substância vital. A reacção de Perceval é a de, face ao enigma que é a lança que sangra, nada perguntar, embora tivesse vontade. O narrador justifica a atitude da personagem: Perceval tinha presente ao espírito a palavra de Gorneman que lhe havia dito para não falar demais. Para o Graal peço aos alunos que façam uma análise mais minuciosa do texto, de modo a delimitar narração e descrição e a notar que, na primeira modalidade, o Graal aparece com os outros elementos do cortejo, nomeadamente a donzela que o transporta, enquanto que na segunda modalidade, ele salienta-se de tal modo que preenche todo o campo da representação: nada mais se vê a não ser luz e é como se cortejo e narração parassem. Este efeito é produzido pela passagem do *imparfait* ao *passé simple* e pela oração consecutiva. A referência ao *tailleoir* separa duas descrições do Graal: a que dá conta da sua pregnância luminosa e a que efectivamente descreve não a sua forma mas os materiais de que é feito: ouro e pedras preciosas, sobrevalorizados pela adjectivação superlativa. O Graal é depois repostado no cortejo que desaparece num outro quarto. Constatamos que o Graal é *um graal* (um recipiente fundo e largo) e que a cena é destituída de conotações religiosas. Segue-se no texto a reacção de Perceval dividido entre o desejo de perguntar a quem serve o Graal, e a memória da palavra de outrém que o impede de falar: ele não ousa perguntar. Finalmente, o discurso do narrador, comentando o comportamento da personagem, vacila entre receio e dúvida (*j' ai peur+ne expletif+subjonctif*) e justifica-se também da palavra de outrém que tem a forma de uma verdade geral (sentença ou provérbio). Constatamos que a divisão de Perceval se resolve em decisão de diferir a pergunta para o dia seguinte, mas que no dia seguinte o castelo se encontra completamente vazio: o comportamento do sujeito releva do acto falhado. O Graal está perdido, logo, em condições de se tornar objecto de demanda, o que efectivamente acontece no episódio que determina a bifurcação das aventuras e seu entrelaçamento sem conjugação nem síntese. Noto então que a demanda do Graal, ou melhor, a sua narrativa prosseguiu, ao longo de anos, com as Continuações do *Perceval* e os romances em prosa.

Aulas nº 16/17/18. Aqui faço uma exposição com o objectivo de circunscrever o Graal como ponto de cruzamento dos problemas da linguagem e do parentesco. Para tal preciso de 2/3 aulas porque a exposição desta problemática me obriga a rearticular episódios anteriores e posteriores (encontros com a prima, com a Laide Demoiselle e com o eremita) a este ponto central do romance. A perplexidade dos alunos face ao aparente paradoxo, segundo o qual o silêncio de Perceval marca o seu acesso à palavra,

obriga-me a recorrer a estratégias de explicação que passam não apenas por exemplo anódinos destinados a provar que o silêncio não é a negação da palavra, mas sobretudo por levar os alunos a uma comparação retroactiva entre os efeitos da referência-mãe e os efeitos da referência-Gorneman ao nível da relação do sujeito com o objecto: captura vs perda. E a relacionarem essa diferença com a que distingue duas concepções da linguagem: à captura (da bolsa e do anel, do Chevalier Vermeil) corresponde uma estrutura consistente que satura semanticamente o mundo; à perda (do Graal) corresponde uma estrutura inconsistente que cava no mundo um impasse semântico que é também um impasse subjectivo.

Adiar a pergunta é obliterar a possibilidade da palavra certa no momento certo (Perceval será acusado de ter deixado escapar uma ocasião única), aquela que daria acesso imediato ao saber sobre o Graal ou ao saber que o Graal encerra, que liquidaria o seu enigma. O silêncio de Perceval não é a ausência de palavra, mas sim uma palavra amordaçada por uma outra palavra. É não ousando falar que o sujeito acede à palavra e não ao objecto. A linguagem surge então como o que coloca o objecto fora do alcance do sujeito, uma vez que não há no seu campo A palavra certa capaz de segurar e assegurar o objecto. Deste modo, a palavra desfalecente de Perceval, essa pergunta que esteve quase a ser mas falhou, é o efeito da impotência da linguagem. Para tornar a explicação mais imagética, relaciono esta nova posição de Perceval na linguagem com a perda da palavra materna como referência máxima, a qual, ao contrário da palavra de Gorneman, garantia uma erecção da palavra, e relembro as figuras do *méhaignié* que povoam o episódio e que são a referir em primeira instância ao pai morto de Perceval.

Mas o Graal não é só a marca do lugar que o sujeito ocupa na linguagem, ele é também a marca do lugar que o sujeito ocupa no parentesco. É, aliás, na confluência de ambos que surge o nome da personagem: Perceval. A extensão da problemática da linguagem em problemática de parentesco é feita por discursos de personagens que abordam o impasse semântico e subjectivo materializado pelo Graal. Assim, a cena do Graal recebe três interpretações, correspondentes a narrativas metadieéticas que não coincidem entre si e diferem da narrativa primeira: fornecendo informação acerca do Graal e interpretando a atitude de Perceval, as três narrativas problematizam o sentido da cena axial do romance. Lemos e comparamos as três narrativas, delimitando o lugar de cada uma na economia da narrativa, e distinguindo a da prima e a do tio eremita por inserirem o Graal numa problemática de família. Essa inserção coincide com o aparecimento do registo religioso que define o silêncio de Perceval como pecado. Tal definição aparece no âmbito de uma explicitação da causa do silêncio: foi o pecado de ter morto a mãe que cortou a língua a Perceval, pois a mãe morreu de desgosto quando o filho partiu. Perceval fica assim a saber que a perda da mãe é definitiva e que é ele o culpado. Notamos o que separa a explicação das personagens da do narrador: enquanto que este colocava como causa do acto falhado a memória do discurso de Gorneman, os parentes colocam como causa do pecado a morte da mãe, o que lhes permite fazer do Graal um problema de parentesco e projectá-lo num plano religioso e espiritual. É o discurso do eremita que precisa estes dois aspectos: a mãe de Perceval é sua irmã bem como do Rei Pescador, cujo pai se alimenta de uma hóstia contida no Graal. Já o discurso da Laide Demoiselle atira o Graal para fora do campo do parentesco, elimina o registo religioso e concentra-se não na causa da palavra falhada mas nos seus efeitos. Regressa-se aqui ao Graal como problema de linguagem na medida em que Perceval é acusado de ter perdido a ocasião única de formular a pergunta que salvaria o mundo e

cicatrizaria todas as feridas. Julgo que os alunos ficam assim cientes de que o Graal é o ponto axial da cavalaria simbólica, que ata em nó a linguagem e o parentesco, o mundano e o espiritual. Quanto à ansiedade, manifestado por muitos deles, de saber de que é que o Graal é símbolo, ela é claramente decepcionada, uma vez que o que as aulas põem em evidência, é que o Graal é símbolo do impasse de sentido.

Aula nº 20. Segue-se a análise da cena das gotas de sangue na neve. Começamos por verificar o seu lugar na narrativa: entre o discurso da prima e o da Laide demoiselle, a temática amorosa ressurgue em dois episódios de características completamente diferentes: o que completa e fecha, através da reconciliação do casal e sua integração na corte, o da donzela da tenda, que ficara em suspenso, e o das gotas de sangue na neve que interrompe a sucessão das acções e imobiliza a narrativa em torno de um único evento: o olhar. Delimitamos então o texto em duas unidades lógico-narrativas ligadas por uma relação de causa-efeito: uma cena de predação, ou melhor, o que dela resta (três gotas de sangue na neve) causa um determinado efeito subjectivo, através do olhar. Assim, notamos que o percurso de Perceval em direcção ao acampamento do rei, é interrompido por um evento - um falcão persegue um bando de gansos ofuscados pela excessiva luminosidade da paisagem matinal coberta de neve - que se transforma em cena observada. Na primeira unidade, o dinamismo da narração da predação (verbos no *passé simple*, advérbios, ausência de adjectivos) é cortado pela adversativa *mais* que muda bruscamente a captura em abandono: o falcão deixa cair o ganso. Este evento interpõe entre Perceval e a corte um objecto que ele quer ver. Entramos na segunda unidade : toda a acção se reduz à captura do olhar num ponto luminoso constituído por três gotas de sangue na neve transfiguradas em *semblance* da amada. A narrativa alterna entre objecto e sujeito, ora comparando a luz que emana do sangue sobre a neve à luz que emana do rosto de Blanchefleur, ora dando conta da imobilidade de Perceval, reduzido ao olhar capturado pelo ponto luminoso por onde se escoia a representação do mundo e do sujeito no mundo: *et panse tant que toz s' oblie*. Chamo a atenção dos alunos para o facto de que a *semblance* da amada, sublimação das gotas de sangue na neve pelo olhar subjectivo, não é a figura do seu rosto, a sua imagem, mas a luz que dele emana; a *semblance* é pura luz que o ofusca e que, no intenso prazer em que o mergulha, o projecta num plano para lá da realidade perceptiva. Perceval não está aqui nem num plano imaginário (imagem) nem num plano simbólico (palavra, relação a outrém). Neste ponto, recorro à leitura um texto de Quignard que explicita o olhar do *pensif* como abandono ao vazio²⁰. E peço aos alunos que distingam visão e olhar como conclusão da análise: há uma afinidade da visão com a observação e a acção, logo com o domínio do mundo, enquanto que o olhar isola o sujeito do mundo (*pensif*). O meu objectivo é levá-los a concluir que a relação entre olhar e representação é antinómica. Finalmente, faço notar que quem restabelece para Perceval a representação do mundo, é Gauvain. Fá-lo pela palavra e não pela força, como aconteceu com os cavaleiros que o precederam na tentativa de *acordar* Perceval. E noto ainda que a entrada em cena do modelo da cavalaria traz para o romance todo um conjunto de valores mundanos que a cena das gotas de sangue na neve põe em causa.

²⁰ Pascal Quignard, *Le nom sur le bout de la langue*, Paris, Gallimard/Folio, 1993, p.93-4

A problemática que esta cena encerra é difícil e a sua assimilação pelos alunos é heterogénea. Opto por excluir este texto das frequências, mas não dos trabalhos, pois pode acontecer que haja alunos que desejem comentá-lo. Interessa-me sobretudo que eles percebam que esta cena marca uma viragem na aprendizagem da cavalaria que prepara aquilo que o episódio do eremita esboça como cavalaria espiritual.

Aula nº 21. As últimas aulas são dedicadas à parte-Gauvain. Certamente esta parte do romance é digna de uma leitura mais demorada e de uma análise mais cuidada, mas não há tempo para tanto e, por isso, opto por insistir mais na parte percevaliana por causa do tema do Graal. No que toca então às aventuras de Gauvain, trata-se de apreender que i) a mundanidade deste cavaleiro se suporta do seu papel de sedutor, pelo qual ele estabelece com o outro sexo uma relação articulada à função paterna; ii) que esta mundanidade se prolonga num plano transcendente ao mundo arturiano, mundo da maravilha onde Gauvain encontra as mães. Os alunos antecipam já, a partir desta constatação, a diferença, em forma de quiasmo, da parte-Perceval e da parte-Gauvain. A relação entre ambas inscreve-se explicitamente no corte que o episódio do eremita abre na parte-Gauvain, sendo que i) se situa nos episódios que precedem esse corte (Tintagel, Escavalon) e ii) naqueles que lhe são posteriores. Além do corte, a relação entre as duas partes aparece claramente articulada no âmbito do desenlace do episódio de Escavalon: o duelo de Gauvain com Guingambresil é adiado e substituído pela demanda da lança que sangra da qual se diz que destruirá o reino de Artur. Ora, a partir daqui tanto Perceval como Gauvain se encontram num plano para lá da cavalaria arturiana, seja através do encontro com o eremita, seja através do encontro com o maravilhoso. Costumo dizer aos alunos que não parece que este romance seja um rascunho, uma improvisação ou que tenha tido mais do que um autor.

Começamos por constatar que o episódio da Laide Demoiselle, cujo quadro é a corte arturiana, funciona como ponto crítico em que o romance faz uma transição de fase e bifurca. Ora, desde aí, as aventuras de Gauvain são colocadas sob a insígnia da função paterna quando este é acusado de ter morto um pai: o do rei de Escavalon. O episódio de Tintagel presta-se à determinação da função paterna pelos alunos que facilmente distinguem, na história, um pai biológico, o que dá a vida, e um pai simbólico, aquele que é pai em nome do pai biológico que entretanto morreu, e que introduz o sujeito, Méliant de Lis, à existência social e sexual. Seguidamente, os alunos depreendem que a dimensão sexual da existência coloca o sujeito numa relação de rivalidade com o pai simbólico, arriscando-se a matá-lo ou a ser morto por ele. Desenha-se assim a conexão entre outro sexo e função paterna. Peço então aos alunos que descrevam a função de cada personagem feminina (irmã mais velha e irmã mais nova) na mediação de uma relação entre dois homens: rivalidade entre Thibaut, o pai, e Méliant, por um lado, aliança entre Thibaut e Gauvain, por outro, sendo importante que os alunos reconheçam que Gauvain ocupa o lugar de Thibaut, i.e., o lugar do pai, no combate com Méliant. Nesta altura os alunos deverão também reconhecer uma relação imaginária na primeira mediação, sustentada pela inflação narcísica da irmã mais velha, e uma relação simbólica na segunda mediação, suportada pela palavra paterna e pelo dom de um objecto simbólico como a manga que suprem à insuficiência da irmã mais nova.

Aula nº 22. No episódio de Escavalon, que é um episódio de sedução, começamos por constatar que, tal como acontece em alguns lais feéricos, ele é precedido pelo motivo da captura falhada que

determina a reversibilidade do predador em presa. Interessa-me depois que a análise do episódio destaque os seguintes aspectos envolvendo a sedução: o facto de Gauvain ocupar, junto da donzela, a posição do irmão, o que dá à sedução contornos incestuosos; o corte que o discurso do vassalo introduz nessa sedução, ao acusar Gauvain de ter morto o pai da donzela; a dimensão político-social do pai morto com o conflito entre senhores e burgueses em meio urbano.

Aula nº 23/24. No segundo bloco de aventuras, Gauvain oscila entre dois lugares separados por uma fronteira aquática: o mundo da cavalaria arturiana e o Château de la Merveille, mundo feminino e materno onde a cavalaria se encontra anulada. O primeiro é dominado pela personagem da Male Pucele à qual está associado o tema da violação: no episódio de Gréoreas, que enquadra o encontro de Gauvain com a Male Pucele, a violação coloca-se como questão jurídica, no episódio de Guiromelan ela coloca-se como questão subjectiva que justifica o ódio da donzela pelos cavaleiros: afinal ela é vítima da violência masculina. O segundo, que se declara incompatível com a Male Pucele e se define como um lugar donde ela está excluída, é um mundo maravilhoso. Interessa-me que os alunos caracterizem esse maravilhoso unicamente a partir do texto, pelo que obras como *Le merveilleux dans la littérature française du Moyen Âge*, de Daniel Poirion (que sais-je ?, 1938) ou o capítulo IV de *Aspects fantastiques de la littérature narrative médiévale*, de Francis Dubost (Paris, Champion, 1991) só lhes serão comunicados posteriormente. Assim, constatamos que no Château de la Merveille, o poder e a genealogia são femininos, que a defesa militar do castelo não é exercida por homens mas por máquinas e que toda a população anseia por um cavaleiro salvador que faça existir aquilo que não existe neste lugar: a paternidade, a conjugalidade, o património. Por outras palavras, o mundo maravilhoso atribui uma função à cavalaria: a de repor o parentesco de modo a que o sistema de filiação e de aliança assegure a transmissão da propriedade. Para tal é necessário que a função paterna estruture a cadeia das gerações através da qual faz passar o nome e a propriedade. Concluímos assim que o maravilhoso se caracteriza pela ausência de parentesco e de função paterna (o que põe o incesto no seu horizonte), e que a missão do cavaleiro no Château de la Merveille é a de repor esta estrutura. As razões que levaram a linhagem feminina arturiana a refugiar-se no Château de la Merveille são sensivelmente as mesmas que levaram a mãe de Perceval a fugir do mundo da cavalaria arturiana. Relembro que essas razões colocam o romance em relação com a crise do feudalismo de que uma das causas é precisamente a ruptura da estrutura de parentesco em que assenta o poder feudal. Não prolongo esta via de leitura e regresso à análise do maravilhoso pela leitura do episódio do Lit de la Merveille, prova qualificante que Gauvain tem de vencer para desencantar o Castelo e salvar os seus habitantes. Os alunos constatarem facilmente que a cama maravilhosa se situa num plano para lá do útil e do prazer e que as suas coordenadas são a morte e a máquina (uma desumanização tecnológica medieval).

Aula nº 25. O último episódio que estudamos é o do encontro com Guiromelan. Analisamos o papel da mediação feminina (Male Pucele, Clarissant) na produção e destituição do vínculo social entre Gauvain e Guiromelan, descrevendo os mecanismos que colocam Gauvain na posição do amigo da Pucele, depois na posição de Guiromelan, e de como um projecto matrimonial assenta não numa aliança mas numa guerra entre famílias. Uma das funções de Guiromelan é a de deslocar Clarissant da linhagem feminina do Château de la Merveille, onde corre o risco de estabelecer com Gauvain, seu irmão, uma

relação incestuosa, para o campo do parentesco onde a função paterna (o pai de Guiromelan foi morto pelo pai de Gauvain) determina um conflito entre linhagens que o casamento não apazigua. Reencontramos a articulação do outro sexo e da função paterna como suporte da mundanidade. Percebemos que esta se estrutura em parentesco, o que a distingue na mundanidade do maravilhoso em que a relação do sujeito ao feminino é independente da função paterna.

3.3.2. Segundo semestre

Aula nº 1. Para introduzir ao estudo de Rabelais começo por expor brevemente o que está em jogo nos grandes movimentos intelectuais do século XVI: o Renascimento, o Humanismo e a Reforma. Nesta introdução participam alguns alunos a quem peço para transmitirem aos colegas o conteúdo das entradas da *Enciclopedia Universalis* referentes a estes movimentos. Interessa-me sobrepor estes três fenómenos de modo a salientar neles uma zona de intersecção. O inconveniente da sistematização é assim compensado por uma compreensão não propriamente abrangente mas articulada. Reactivo então conhecimentos adquiridos. O Humanismo, como o próprio nome indica, coloca o homem no centro dos seus interesses. O Humanismo é, antes de mais, um projecto educativo que visa a formação integral do homem e, para tal, utiliza o estudo da literatura antiga grega e latina - ideia inscrita na carta do pai em *Pantagruel*. O ideal humanista é inseparável do ideal filológico do texto original e da palavra transparente - a palavra de Deus salvará o mundo perdido nas palavras dos homens. Humanismo e Reforma encontram-se aqui numa mesma oposição às glosas e comentários da Escolástica, sobre os quais se erguia a autoridade de uma Igreja caduca, e num mesmo ideal de restauração da palavra de Deus, cuja pureza poderia agora ser fixada graças à imprensa. Chamo a atenção dos alunos para o facto de que o ideal do texto original pressupõe a imprensa e que, por isso, ele não existe na Idade Média. Filologia e imprensa permitiram também traduzir em língua vulgar e fazer chegar a grande parte da população o texto da Bíblia, libertando a palavra divina da autoridade hermenêutica da Igreja. No entanto, este ideal filológico, em vez de unir os homens em torno de uma palavra divina acima da babelização do mundo, levou, como se sabe, às guerras de religião. Por outro lado, a formação integral do homem visada pelo Humanismo passa por um educação não apenas intelectual mas também física, que presta uma renovada atenção ao corpo e se fundamenta num ideal de unidade e equilíbrio do homem em harmonia com o mundo. O *topos* antigo da harmonia entre microcosmos e macrocosmos ganha um novo alento, agora enquadrado numa episteme antropomórfica que, definindo o homem como a medida de todas as coisas, pressupõe igualmente que há, pelo menos idealmente, uma medida comum ao homem e ao mundo. Assim, o ideal de beleza física da arte do Renascimento italiano, pode ser definido como a proporção e a integração das partes do corpo numa unidade harmoniosa, numa ordem semelhantes à do cosmos aristotélico-cristão. Apesar de estas ideias não serem propriamente novas, elas *renasceram*, devido em grande parte, à utilização nas artes plásticas da técnica da perspectiva, graças à qual é possível representar o corpo integrado no espaço. Tal não acontecia na pintura medieval, na qual o corpo predominava sobre o espaço cuja profundidade não era possível representar. A perspectiva, pelo contrário, geometriza a representação do espaço para produzir a ilusão de profundidade, e geometriza a representação do corpo para fazer dele

um espaço ordenado - veja-se os estudos de Leonardo de Vinci. Faço notar que a espacialização e a geometrização do corpo, já o desumanizam, na medida em que o submetem às leis de um artifício como a perspectiva. Noto também que o corpo, enquanto objecto de observação privilegiado da ciência que o disseca e estuda por dentro, é destituído da sua dignidade de imagem, seja de Deus, seja do Cosmos, e que Rabelais, que era médico, tinha um conhecimento profundo do interior do corpo. Finalmente, associo estes factores de desumanização do corpo a fenómenos de descentração do espaço que perturbaram a ordem do mundo cristão tanto na terra (geografia) como no céu (cosmos): as Descobertas, que alargaram o espaço conhecido e relativizaram a cultura europeia ocidental (Montaigne), e a tese heliocêntrica de Copérnico (1543), projectando para a periferia o lugar do homem no universo.

Não pretendo com isto significar - e advirto os alunos para tal - que estes acontecimentos têm um reflexo directo e referencial no *Pantagruel*, aliás anterior à obra de Copérnico. O que digo é que um dos grandes temas de reflexão e debate que dominam a época em que Rabelais escreveu, é o da relação do homem ao mundo, posto em relevo pela divergência e choque de linhas de pensamento que incidem sobre a questão do antropocentrismo e do lugar do homem num espaço em redefinição. Este problema está presente de forma sensível no *Pantagruel* através de uma representação do corpo que põe fortemente em causa o postulado da harmonia ou da medida comum entre homem e mundo e que é o eixo daquilo a que Foucault chamou a *episteme da semelhança*.

Preciso também que, de acordo com o que expus atrás (cf.3.1.), não ensino que o Renascimento/Humanismo é um corte epistemológico que separa uma era antropocêntrica de uma era teocêntrica - verdadeira *tarte à la crème* que se presta aos piores malentendidos -, ou uma era da razão de uma era de obscurantismo, superstição e medo. As minhas grandes referências nesta matéria são Koyré e Foucault e costumo fazer uma introdução à leitura de "L' apport scientifique de la Renaissance", texto incluído em Koyré 1973, e do primeiro capítulo de *Les mots et les choses*, ou então conduzir um comentário desses textos na aula.

Aula nº 2. Uma vez que a sucessão dos pontos previstos no Programa para o estudo do *Pantagruel* não coincide com a leitura linear do texto, começo por apresentar a sua organização e divisão em blocos: o *épico*, centrado na guerra (lúdica) contra os Dipsodes, é precedido do *lúdico*, ele próprio dividido em duas partes, uma protagonizada por Pantagruel, outra por Panurge. O limiar que faz passar de uma a outra parte ou bloco, é marcado pela função paterna: a carta que Gargantua escreve ao filho e que precede imediatamente o encontro com Panurge, e a morte de Gargantua com a consequente invasão de Utopie pelos Dipsodes. A seguir lemos o prólogo e aí localizamos as tópicos da fonte do romance - *les Chroniques...* que logo introduzem a personagem do gigante - e do nome do autor textual, Alcofribas Nasier, anagrama de François Rabelais, que é também o narrador episodicamente homodiegético. Notamos a referência à imprensa como substituto da memória, bem como a introdução do tema do corpo em associação com a escrita e suas virtudes terapêuticas. Notamos ainda as marcas da relação autor-destinatários, oralmente modelizada, e a alteração que sofre esta relação do início para o fim do prólogo que fecha em registo escatológico.

Aula nº 3/4. Comentando o título, esclareço que *Dipsodes* significa pessoas alteradas, e que *Panthagruel* significa *todo alterado*, pois era o nome de um demónio do folclore bretão, que deitava sal

na boca dos bêbedos adormecidos para os alterar e os obrigar a beber mais. Presente, além disso, na representação do corpo, sobretudo do gigante, e na escrita rabelaisiana, movida por alterações bruscas de registo, a alteração é uma função crucial neste texto. No primeiro capítulo, os alunos detectam a mudança brusca de registo cujo efeito cómico é produzido precisamente pela introdução inesperada do tema da embriaguez num discurso obedecendo às leis do género historiográfico em cuja tradição o narrador pretendia integrar a sua obra. Mas o que mais retém a nossa atenção aqui é a função do corpo na narrativização do mundo. Trata-se neste caso de, a pretexto de contar a origem de Pantagruel, escrever uma paródia do Génesis que coloca na origem das raças dos gigantes não a perfeição mas a deformação do corpo. Interessa-me então que os alunos descrevam essa deformação como hipertrofia de certas partes do corpo e reconheçam, através da análise da descrição das zonas do corpo inchadas, os principais mecanismos retóricos que a configuram: a hipérbole e a metonímia. A análise deverá dar conta da complexidade desta descrição em que a presença do narrador se faz sentir fortemente através do discurso valorativo e irónico, e das marcas da instância da enunciação: o presente do indicativo, os pronomes de primeira e segunda pessoas, os deícticos, interrogações, imperativos. Um dos efeitos mais conseguidos desta presença do discurso na descrição é a de estabelecer uma continuidade ou mesmo uma contaminação entre o passado em que ocorreu a deformação física primordial, e o presente da enunciação, o que arrasta uma outra contaminação: a que, envolvendo o evento biológico em discursos e estilos de vida próprios da tradição literária e cultural do narrador, altera a sua dimensão natural em dimensão cultural (por exemplo, as orelhas são tão grandes que passam a ser usadas como capa espanhola).

Aula nº 5/6. A leitura do segundo capítulo põe em relevo a paródia do motivo bíblico da paternidade serôdia e, na explicação da *causa e da razão* do nome de Pantagruel (e de porque o mar é salgado), a alteração que a natureza sofreu no ano em que ele nasceu: ano de seca e de sede. Convidados a comparar os efeitos da seca sobre os animais e as plantas, por um lado, e sobre os homens, por outro, os alunos concluem que a sede humana excede o plano da necessidade fisiológica, uma vez que se satisfaz não com água, mas com substâncias social e culturalmente marcadas: a água benta e o vinho, cujo valor simbólico é inseparável das práticas sociais em que estão presentes. No quarto capítulo, verificamos que a causa da brecha da malga do gigante de Bruges foi o apetite excessivo de Pantagruel. E que no trigésimo-terceiro capítulo, a *causa e a razão* de grande número de águas quentes termais foi uma infecção urinária do gigante. Concluimos que a narrativização do mundo rabelaisiano coloca na origem dos fenómenos o excesso (o desequilíbrio pulsional ou orgânico) através da deformação do corpo e da alteração das suas funções naturais.

Aula nº 7. A análise do diálogo entre narrador e personagem no trigésimo segundo capítulo visa aprofundar o estudo da representação do corpo. Os alunos constatarem que a palavra *gorge*, repetida três vezes, é uma metonímia do corpo de Pantagruel assim reduzido ao orifício bucal, simultaneamente alargado às dimensões do mundo. A garganta é um lugar de origem, um bordo entre dentro e fora e um lugar de expulsão higiénica que identifica as funções de incorporação e de evacuação assim como alimento e excremento. Deste modo, distinguimos o corpo do organismo: enquanto que neste as funções vitais têm canais próprios, o corpo, por via de uma figuração topológica, dá-lhes um único canal. Associamos a esta topologia a alteração das necessidades fisiológicas em relação de troca cimentando a

amizade entre narrador e personagem: os alimentos são trocados pelos excrementos, o que dá um valor social ao corpo, lugar de troca, assim como às substâncias que nele entram e que dele saem.

Terminamos este ponto comentando textos de Bakhtine sobre o corpo grotesco em Rabelais, confrontando algumas das suas características com as que a nossa leitura salientou: o privilégio da boca aberta, o corpo aberto e inacabado, a necessidade de acrescentar ao *corpo biológico* um *corpo histórico* para justificar simbolicamente, dando-lhe uma dimensão colectiva, a função procriadora do corpo (pois nenhuma das actividades pulsionais do corpo, seja de que personagem fôr, tem a reprodução como finalidade).

Aula nº 8. No segundo ponto, tento que os alunos reconheçam formas de escrita literária que ridicularizam o objectivo de dar sentido aos fenómenos que está em jogo da narrativização do mundo. Trata-se de olhar com mais atenção para certas estratégias já antes detectadas, como a ironia e o chiste (que aparece sobretudo no discurso de Panurge), e insistir na paródia. É o caso, logo no primeiro capítulo, da paródia do *Genesis* que alarga a várias páginas o mecanismo da anáfora (ou repetição de fonemas) frequentemente usado ao nível do sintagma, e cujo efeito mais sensível é o de a fazer *inchar* sobre o eixo paradigmático em detrimento do eixo sintagmático. Frases, períodos, parágrafos, capítulos inteiros são construídos com base neste dispositivo paratáxico que suspende ou mesmo substitui a articulação sintáctica e actancial, logo a narrativa, pela descontinuidade de uma enumeração formando um paradigma (caps.7,18,33). Explico que a anáfora, reenviando para dentro do enunciado, se opõe ao deíctico que remete para fora dele, i.e., para a instância da enunciação. Para introduzir um outro aspecto, explico que a anáfora e outros tipos de repetição são mecanismos característicos da paródia cujo referente são convenções de textos, de géneros, de discursos codificados (jurídicos, filosóficos, escolásticos, humanistas); e que a paródia rabelaisiana, ao cruzar múltiplos estilos e convenções, produz um carnaval dos discursos e das referências, cuja hibridação, deformação e equivocidade desemboca, por vezes, em colapso do sentido. É o caso de textos do género *coq-à-l'âne* que articulam sintagmaticamente elementos pertencentes a categorias heterogéneas, produzindo paradigmas sem conexão com as categorias do mundo real e construindo assim um mundo às avessas(caps.11,12,13,19).

Aula nº 9. Uma das consequências desta profusão de discursos é a de criar a ilusão de que o texto tem um sentido oculto. Costumo fazer aqui uma apresentação da obra de Hyeronimus Bosch, mostrando na aula reproduções das telas ou organizando uma visita ao Museu de Arte Antiga, em Lisboa, onde se encontra *As tentações de Santo Antão*, como fizemos no ano lectivo de 1998-99, O objectivo é comparar a representação do corpo nos dois autores - em comum têm, nomeadamente, a acefalia, a fragmentação e redução a uma zona de bordo, a reversibilidade entre dentro e fora, a perversão da ordem biológica - e articulá-la com uma prática significativa que provoca a ilusão do simbolismo para a decepcionar, fissurando assim a saturação semântica do mundo que o simbolismo implica. O meu texto de referência para esta parte da matéria é Certeau1982. Acrescento ainda que, nestas condições, a prática rabelaisiana da escrita não parece aderir ao ideal humanista-evangélico da palavra transparente.

Aula nº 10. O terceiro ponto é constituído pelos episódios protagonizados por Panurge. Desencorajo as interpretações psicologizantes da amizade desta personagem com Pantagruel e, em vez disso, proponho aos alunos que observem as posições relativas das personagens. Assim, Panurge ocupa,

nomeadamente entre os capítulos XIV e XXIII, o lugar não apenas de Pantagruel como personagem principal, mas também o de Alcofribas: Panurge conta histórias, muitas delas respondendo a uma pergunta de Pantagruel sobre *a causa e a razão* de qualquer coisa. Os alunos concluem que uma das funções de Panurge é o de narrativizar o mundo mas que as suas histórias são anedotas obscenas que, substituindo o riso à explicação mítica, mostram a falência dessa episteme (caps.14,15,16,23). Constatamos também que Panurge surge na narrativa logo após a carta de Gargantua na qual os alunos reconhecem o traço essencial da função paterna: a *forma de imortalidade dos homens* é uma imortalidade simbólica, apenas de nome, que supre à perda da imortalidade biológica causada pelo pecado original. Além das ideias humanistas (saber e virtude, gosto pelas letras), os alunos notam o estilo simples e claro da carta que contrasta com o discurso paródico do narrador, com o registo obsceno das narrativas de Panurge e, sobretudo, o seu sentido determinado contrasta fortemente com a comunicação em impasse que serve de quadro ao encontro de Pantagruel com Panurge no capítulo seguinte. Aí, a linguagem deixa de ser instrumento de comunicação para ser objecto lúdico.

Aula nº 11. Das narrativas de Panurge, a que analisamos com mais cuidado é do vigésimo-terceiro capítulo, o mesmo em que Pantagruel recebe a notícia da morte do pai. Trata-se de explicar a heterogeneidade da medida do espaço (as léguas francesas são mais curtas do que as outras) através de uma história que, além de promover a virilidade nacional, mostra que a pulsão sexual, não sendo regular nem quantificável, não permite fundar uma medida regular e homogénea do espaço. Deste modo, a pulsão sexual é a própria impossibilidade de uma medida comum ao homem e ao mundo. A história conclui por uma separação entre as duas instâncias, de tal maneira que o que é humano não pode servir de modelo para o mundo²¹ e que a pulsão sexual é um factor de ruptura da *episteme da semelhança*. Voltaremos a esta história a propósito de *Dom Juan*.

Aula nº 12/13. O estudo de outros capítulos protagonizados por Panurge, salienta uma relação ao corpo muito diferente da de Pantagruel. Panurge, que nada tem de gigante, é magro, e o seu corpo descarnado apresenta-se coberto de bolsas contendo os instrumentos que lhe permitem agir sobre o corpo de outrém. Ao contrário de Pantagruel que, só pensando em comer e em beber, toma o seu próprio corpo como objecto de prazer, Panurge introduz na história o campo sexual propriamente dito. Faço notar que não se trata da actividade sexual na sua finalidade reprodutiva e que, por isso, Bakhtine teve de inventar a noção de *corpo histórico*, no qual é o colectivo (o povo) que se reproduz, para corrigir a de *corpo procriador*. Assim, vemos que a relação de Panurge à sexualidade é sempre mediatizada por histórias e encenações, como a de que é vítima a dama de Paris, que metaforizam, sob o modo grotesco, a actividade sexual, mas que têm efeitos reais sobre o corpo de mulheres e de homens, pertencentes a diferentes grupos e classes sociais. O corpo de outrém, talvez o corpo social, é o objecto visado por Panurge. A leitura do capítulo XVI revela que Panurge ataca o valor social e ideológico da roupa para aceder ao real

²¹Esta separação entre o sexual e o espaço - um espaço mesurável e quantificável - anuncia a des-sexualização radical que a física matemática operará no mundo, esvaziando-o do seu imaginário. De facto, a narrativização do mundo, sobretudo a que se inspira da tradição pré-cristã fortemente revalorizada no Renascimento, pressupõe que a ordem cósmica se alicerça na conjugação harmoniosa dos princípios masculino e feminino, aquilo a que Nicolau de Cusa chamava a *coincidentia oppositorum*. Ora, a história de Panurge procede à separação entre a pulsão sexual, irregular e disfuncional, e a erotização imaginária do mundo.

do corpo, i.e., à expressão do seus órgãos e à emissão das suas secreções, à exteriorização do seu interior abjecto. No capítulo seguinte, em que o narrador dialoga com Panurge, este apresenta-se não apenas como aquele que sabe ironicamente responder *da causa e da razão* das coisas, mas sobretudo como aquele que sabe gozar, investindo dinheiro na produção de cenários perversos e/ou de vergonha pública, que subvertem a finalidade das instituições sociais (a justiça, o casamento, o traje). Discutimos se as actividades de Panurge terão ou não uma intenção satírica e moralizante e comparamos as suas práticas com o carnaval tal como o define Bakhtine. Entre outros aspectos, realço que o carnaval panurgiano não é uma festa popular em que o hiper-corpo do povo renova a sua coesão, e que nada há, naquilo que Panurge faz, que releve de uma reconciliação social.

Aula nº 14/15. Introduzo ao estudo de Molière, afirmando que, se as acções de Panurge, ao perverterem a finalidade e a utilidade das instituições sociais e da lei, não põe em causa a sua existência, pelo contrário, pressupõe-na, o mesmo já não se pode dizer de D. Juan. Explico que *Dom Juan* é uma obra que coloca o problema da crença a um nível que não encontramos em Rabelais, em cuja obra o descrédito da narrativização como forma de conhecimento do mundo não implica uma descrença na linguagem como factor de vínculo social (a amizade de Pantagruel e Panurge é feita de histórias), muito menos uma descrença na realidade social cuja existência está pressuposta na perversão do seu funcionamento. A minha ideia é articular a descrença domjuanesca aos efeitos metafísicos da ciência moderna e, para tal, volto ainda ao *Pantagruel* para lembrar que o capítulo XXIII permite tirar a conclusão de que a uniformização do espaço é incompatível com a sua libidinização: a transformação do mundo num sistema ordenado e uniforme de coordenadas lineares abstractas, retira-lhe a substância. Estabeleço assim uma ligação entre esta des-narrativização panurgiana e a homogeneização do universo que resulta da descoberta das manchas solares por Galileu em 1613. O mundo deixa de ser um grande corpo que pulsa, como era o de Pantagruel, e torna-se, com a física matemática, uma infinita extensão geométrica. Cito a célebre frase de Galileu : *o livro da natureza está escrito em caracteres matemáticos*, o que implica que o mundo deixou de falar e de contar histórias. E explico que, com a substância, o mundo perdeu a palavra e que, cumprida a des-narrativização, a separação entre homem e mundo é completa. Do lado do homem ficam as qualidades sensíveis e anexatas da física aristotélica, do lado do mundo as leis matemáticas da força e do movimento; do lado do homem, as formas, os fenómenos e o sentido, do lado do mundo, a homogeneidade asemântica de uma natureza destituída de intenções e de finalidades, pura máquina (mecanicismo). Acrescento que este divórcio se redobra num outro: o que separa o real matematizado, o real da certeza física, e a realidade empírica que é da ordem da aparência.

Preciso que a revolução científica do século XVII foi um evento vivido e partilhado por cientistas e filósofos, que pouco ou nenhum impacto terá tido sobre o modo como as pessoas pensavam e viviam a sua relação com o mundo. Mas o que interessa aqui é saber se teria sido possível escrever *Dom Juan* (e não o *Burlador de Sevilla*, de Tirso de Molina) antes que a liquidação do mundo aristotélico-escolástico pela física matemática tivesse colocado no seio do próprio pensamento científico um problema metafísico, o da causa, e antes que a dúvida metódica cartesiana, tivesse abolido, nem que fosse por um momento, as crenças e representações subjectivas. Dou primeiro o exemplo de Newton: a matematização das leis da natureza (lei da gravidade) implica a renúncia à determinação da sua causa.

Assim surgia a crença numa causa última imaterial da matéria: a natureza não tem intencionalidade mas obedece a leis que só podem ter sido criadas por Deus, o grande matemático, como dizia Kepler. Dou depois o exemplo de Descartes: só Deus pode garantir no *cogito* a passagem da dúvida para a certeza. O que me importa aqui essencialmente é que os alunos percebam que a física matemática não aboliu a metafísica, antes gerou um novo quadro para a questão da crença numa causa transcendente da existência.

Interessa-me a seguir transmitir a ideia de que *Dom Juan* foi produzido neste quadro. Lembro que a questão eminente da peça não são as relações entre homens e mulheres, mas a crença, a qual se coloca precisamente na divisão entre um real natural des-semantizado e uma realidade humana e social de que D. Juan se empenha em denunciar o carácter convencional e ilusório de pura representação. Refiro aqui o *Grande Teatro do Mundo* de Calderon de la Barca e insisto que a personagem de D. Juan se sustem na clivagem, introduzida pela ciência moderna, entre leis da natureza (reais) e leis da cultura (de puro *semblant*). A noção de realidade como representação não é estranha aos alunos que contactaram com ela no 1º semestre, a propósito da cena das gotas de sangue na neve.

Aula nº 16. Perante o texto, começo por lembrar a diferença fundamental do género dramático em relação ao narrativo: não havendo narrador, mas apenas falas de personagens, são estas que se encarregam da narração, nomeadamente a de acontecimentos pré-diegéticos (analepses externas) que não são, pois, representados, mas apenas relatados. Faço notar também a ausência em *Dom Juan*, da regra das três unidades, e aproveito para apresentar as leis da representação clássica: o prazer (e não a purgação catártica aristotélica) e a verosimilhança, i.e., a conformação da acção ao modelo da realidade (que tem o teatro como modelo). No que diz respeito ao prazer, digo que, em Molière, ele tem a forma do teatro em oposição às purgas da medicina. A seguir faço uma caracterização geral das comédias de Molière em referência à concepção clássica da representação. As suas comédias são normalmente protagonizadas por personagens cujo ridículo decorre de duas atitudes possíveis: i) a recusa de se submeter às convenções que fazem da realidade humana uma representação e de assim perder o prazer que daí resulta e de que o casamento é a concretização máxima; é o caso de Alceste ou D. Juan; ii) a adesão incondicional a essas mesmas convenções que o impede de ver a realidade e o projecta em pleno logro narcísico; é o caso de Argan ou de M. Jourdain. Em i) dá-se relevo à função significativa e social das convenções da representação, que faz da realidade uma experiência partilhada e um solo estável para alianças, nomeadamente matrimoniais. Em ii) privilegia-se a função imaginária das convenções da representação que absorvem a realidade e eliminam do seu campo a presença de outrém, transformando-o em espelho do eu. Os protagonistas de i) gozam de uma lucidez que falta comicamente aos de ii) e, por isso, há neles algo de trágico. Noto que esta ambivalência é particularmente sensível no *Dom Juan*, cujo desenlace é trágico-cómico. Esta questão podia ser problematizada, pois há personagens que combinam i) e ii), mas entramos então no estudo de *Dom Juan*, começando por verificar a função e o conteúdo principais de cada acto. O acto III coloca o tema da crença no centro da peça, e separa os dois primeiros actos como os da sedução erótica, e os dois últimos como os do percurso de D. Juan até ao fim da sua reivindicação de real para lá de toda a representação.

Aulas nº 17/18. Começamos por ler a primeira fala de Sganarelle que dividimos em duas partes com base num segmento metadiscursivo que articula um discurso geral e abstracto de elogio ao tabaco

(rapé) e um discurso narrativo dirigido a um destinatador explícito, que introduz o tema da infidelidade de D. Juan pela metáfora económica da dívida não paga. A pergunta que faço aos alunos incide sobre a relação entre as duas partes que o metadiscorso separa, sugerindo, *et pour cause*, que não há nenhuma relação. Analisando a dissertação de Sganarelle, distinguimos uma tese - o tabaco purifica o cérebro e é factor de virtude - e uma argumentação: o tabaco, bem que os homens trocam entre si, é factor de vínculo social pois, subjacente a essa troca, está o princípio de que o bem de cada um é o bem do próximo. Faço notar aos alunos que a escolha de uma substância tão evanescente como o tabaco é significativa da inconsistência do vínculo social. Posto isto, a relação de disjunção formal entre as duas partes concretiza-se ao nível do conteúdo: a infidelidade de D. Juan, subtraindo-o ao vínculo, exclui-o do círculo do tabaco.

A leitura do acto I segue a construção da personagem. Peço aos alunos que extraíam do texto as principais coordenadas que definem D. Juan como sedutor e as estratégias que sustentam o deslize e a articulação entre temas. Assim, na cena I, a sedução domjanesca é definida, não como abandono, mas como quebra de contrato (faltar à palavra dada) e descrença radical. O discurso de Sganarelle associa tal descrença a uma extensão do laço matrimonial a um ponto de impossível e, por aí, cómico. Na cena II, D. Juan apresenta-se a si mesmo para definir a sua posição de sedutor como transgressão e desafio ao casamento enquanto ponto de intersecção das leis humana e divina: a sedução não se limita a uma determinada relação com o outro sexo, ela é sobretudo uma posição subjectiva em relação à lei. Daí o crime de homicídio perpetrado sobre o *Commandeur*, i.e., um representante da lei. Apesar de, ao longo do 1º semestre se ter falado bastante da relevância social do casamento, insisto que o vínculo matrimonial é a lei que rege e regula a ordem social e a sua reprodução, estabelecendo, mais do que uma aliança entre homem e mulher, a base do funcionamento das relações sociais que constituem a realidade humana. Deste modo, a sedução como quebra sistemática do vínculo é uma transgressão da lei que põe em causa a ordem social. A seguir tomamos nota dos argumentos do sedutor: a recusa de constância e de estabilização prende-se com o facto de todas as mulheres terem o mesmo valor, independentemente do estrato social que ocupam; comprometer-se é renunciar ao mundo e petrificar; para não vincular, a paixão é sem tempo (estado nascente) e sem lugar (errância incessante). Finalmente observamos como o discurso de Sganarelle, articulando a sedução à descrença, prolonga a transgressão da lei humana em transgressão da lei divina, e que a quebra do laço matrimonial com D. Elvira que D. Juan raptou de um convento, desafia aquilo que a realidade humana toma como seu fundamento: Deus. Na cena III, o diálogo de D. Juan e D. Elvira permite ao sedutor realçar a convencionalidade dos discursos, denunciando assim a realidade humana como pura representação privada de referente real. A análise deverá destacar a tópica do discurso convencional do devoto e mostrar que a insistência que lhe é dada oblitera toda e qualquer intenção de convencer D. Elvira da sua boa-fé: pelo contrário, ao sublinhar a convencionalidade do seu discurso, D. Juan denuncia a sua inautenticidade, significando precisamente que está a representar. Esta cena, além de afastar a caracterização de D. Juan como hipócrita, revela a posição do sedutor na linguagem: manipulando as suas convenções, o sedutor denuncia a inconsistência da linguagem e a das relações que esta estabelece.

Aula nº 19/20. O acto II é o que põe o sedutor em acção e nele assistimos ao modo como D. Juan manipula a linguagem para seduzir as duas camponesas, fazendo-as crer nisso mesmo em que ele não crê:

a palavra. Na cena II analisamos a comédia da promessa, notando o uso e abuso dos performativos (prometo, obrigo-me, comprometo-me) na retórica da sedução. Inspirando-me de Felman 1980, explico que o performativo implica que dizer é fazer e que, porque é acção sobre o outro, o performativo evacua da linguagem o problema da verdade. Na sedução, dizer é fazer crer e o cómico da cena está na criação do logro narcísico por um discurso completamente desconectado do real. Na cena IV analisamos os efeitos de simetria que, sobre a relação de rivalidade, fazem de cada mulher o reflexo da outra, concretizando o princípio de que todas as mulheres têm o mesmo valor. Tais efeitos decorrem do paralelismo do discurso que D. Juan faz a uma e a outra alternadamente, substituindo uma palavra ou um sintagma por outro com a mesma significação. Concluimos que D. Juan representa para denunciar a natureza discursiva da realidade humana toda ela assente em significações imaginárias, em puro *semblant*.

Aula nº 21. A primeira cena do acto III coloca o problema da crença não na sua relação com a sedução mas com a representação. O diálogo parte da medicina como paradigma da representação e dos discursos sem fundamento real: a crença é aqui compreendida no imaginário do prestígio social. A questão que coloco é: como é que o texto passa do plano social para o metafísico? É a série de perguntas que Sganarelle dirige a D. Juan a fim de testar a extensão da sua descrença. Ora, esta só tem um limite: o real des-narrativizado e des-semantizado da ciência moderna: *je crois que deux et deux sont quatre...* O discurso de Sganarelle, que argumenta contra esta tese, revela retroactivamente que D. Juan não acredita numa causa transcendente assegurando o sentido do mundo, acredita apenas em leis imanentes à matéria. Peço aos alunos que destaquem o argumento central de Sganarelle : tudo o que vemos à nossa volta tem uma causa transcendente e não imanente, tal como na origem do indivíduo está o acto sexual entre os seus pais. Concluimos que, do ponto de vista de Sganarelle, a exterioridade da causa está associada a uma narrativização do mundo que o erotiza: em tudo o que existe há uma participação conjugada dos princípios masculino e feminino. Reconhecemos a interpretação tradicional (com a qual os alunos contactaram no início do ano através da leitura de mitos célticos) a que D. Juan opõe um real sem imaginário e cujo simbólico se reduz à equação matemática das suas leis imanentes. Notamos ainda que a tese de Sganarelle cai por terra com ele quando defendia que a alma comanda o corpo. A pergunta que alguns alunos já me têm colocado é: como entender a sedução neste quadro de desertização do real. Uma resposta possível é que a sedução põe em evidência que a conjugação do masculino e do feminino é só um efeito imaginário de discursos, sem qualquer enraizamento real.

Aula nº 22. As cenas seguintes, a do encontro com o mendigo e depois com D. Carlos, colocam D. Juan na rede social dos códigos e dos valores e levantam a questão da sua posição na nobreza. Assim, D. Juan socorre um homem atacado por três ladrões. Ora, esse homem é o irmão de D. Elvira, que procurava o sedutor da irmã para o matar. Começamos por analisar, no discurso de D. Carlos, o conflito entre os valores do indivíduo e o código de honra que aliena o bem individual (a vida) a valores colectivos (a honra). Concluimos que D. Carlos partilha com D. Juan a reivindicação da superioridade do desejo individual sobre os códigos e os valores sociais. Mas a divergência aparece logo a seguir no discurso de D. Carlos quando este aponta, como causa do risco que corre a sua própria vida, o mal perpetrado por D. Juan no seio da sua família e da sua classe. D. Juan aparece nestas cenas como um factor entrópico no interior da nobreza. É ele que está no centro de um conflito entre irmãos que

particulariza o conflito geral que D. Carlos acabara de enunciar: o valor individual da vida contra o valor colectivo da honra. Pergunto então aos alunos o que é que distingue fundamentalmente o valor da vida em D. Carlos e em D. Juan: enquanto que, para o primeiro, o valor da vida respeita o bem do próximo, para o segundo, ele transgride o bem do próximo e o seu próprio bem - como o prova o auxílio cavaleiresco prestado a D. Carlos assim como o final trágico da personagem. Esta leitura vai pois em sentido contrário a uma outra que vê no comportamento de D. Juan a reacção arrogante e desesperada da nobreza face à ascensão da burguesia.

Aula nº 23. A última cena deste acto coloca D. Juan face ao túmulo do *Commandeur*. Interessa-me que os alunos descrevam o modo como a personagem depara subitamente com o monumento: este irrompe no campo perceptivo de D. Juan, interrompendo o discurso que enuncia as razões da sedução. Pretendo também que os alunos reconheçam o motivo da petrificação (que a sedução tem por fim evitar) e o relacionem com o monumento fúnebre do homem que D. Juan matou. E finalmente que apreendam a estátua do *Commandeur* como símbolo da lei na sua afinidade com a morte: o diálogo entre D. Juan e Sganarelle define a estátua como representação antropomórfica na pedra de valores e significações com vista à perpetuação da sua memória. A estátua representa a lei na sua transcendência em relação à vida. Deste modo, o convite que D. Juan dirige à estátua para jantar corresponde a um convite dirigido à lei para que se manifeste na imanência da vida. Trata-se do último desafio do sedutor à lei: que ela se manifeste no real e prove que a realidade humana não é apenas representação.

Aula nº 24. No acto IV, verificamos que, através dos encontros de D. Juan com o seu credor, o seu pai e D. Elvira, o apetite de D. Juan esbarra constantemente na presença de outrém enquanto representante de determinado sistema de valores: os económico-sociais, os familiares e morais, os espirituais. Lemos a cena III em que o tema da dívida que metaforizava, logo no início da peça, a infidelidade do protagonista, reaparece agora com a força do sentido literal e denotativo. D. Juan manipula as convenções da civilidade e da etiqueta de modo a pagar a dívida a M. Dimanche não em dinheiro mas em logro narcísico. No entanto, o efeito não é o mesmo que D. Juan conseguia com as camponesas: o credor é afastado mas não é seduzido e não se esquece da dívida. Nas cenas IV e V, notamos a insolência e o ódio de D. Juan pelo pai que, impotente para travar os seus desregramentos, como a própria enunciação da ameaça denuncia, o condena e o exclui da linhagem. Notamos que o cómico da cena com M. Dimanche se perdeu e que desaparece completamente no discurso místico de D. Elvira que, ao contrário de D. Louis que condenava o filho, pretende salvá-lo e reconciliá-lo com Deus. Finalmente, a estátua vem convidá-lo para jantar.

Aula nº 25. No acto V, analisamos os três finais do *Dom Juan*. O da hipocrisia, em que importa o alcance político-ideológico da renúncia a desafiar a lei e da resignação à representação social. Mas mais do que apontar a afinidade de D. Juan com Tartuffe, insisto em que a hipocrisia, máscara que D. Juan denuncia como tal, mais não faz do que sublinhar o contraste entre a imersão dos outros nas crenças e valores inconsistentes da realidade social, e o radical e lúcido individualismo do libertino. E o discurso absurdo de Sganarelle marca o fracasso do discurso em geral em apreender na sua lógica a ausência de sentido resultante de uma representação pura, privada de crença e de pacto social (a encenação da submissão subjectiva a uma lei em que não se crê). Lemos finalmente a última cena e verificamos a

contiguidade do final trágico (a morte de D. Juan que a estátua leva para o inferno) e o final cômico em que Sganarelle, reclamando o pagamento pelos seus serviços, significa que a morte não pagou a dívida domjuanesca.

Considerar as três obras na perspectiva da problematização do sentido, representado na história e presentificado na escrita, e articulá-la com a des-narrativização do mundo (Graal é ruptura na narrativização, riso rabelaisiano desacredita-a, D. Juan afronta efeito metafísico da *démarche* a-cosmológica da ciência), coloca-as num eixo de compreensão horizontal e num eixo de compreensão vertical. No primeiro, o defeito da sistematicidade é compensado pela apreensão, por parte dos alunos, de um fio condutor que lhes permite pôr as obras em perspectiva e relacioná-las. No segundo, cada obra é apreendida na relação dialéctica da sua especificidade e complexidade formal e semântica com as grandes questões da sua época assimiladas a sobressaltos da Modernidade.

A heterogeneidade da compreensão por parte dos estudantes obriga-me, por vezes, a simplificar a exposição da matéria e a extremar diferenças em oposições ou a fazer identificações abusivas que, posteriormente, me empenho em atenuar, explicando que a simplicidade é apenas um efeito da explicação e, como tal, uma aparência. O texto é sempre a referência a partir da qual avaliamos, os alunos e eu, da adequação de certas ilações e conclusões. Não pretendo que todos os alunos entendam tudo da mesma maneira mas que todos acedam a um mínimo de compreensão do que está em jogo em cada uma das obras estudadas.

4. Avaliação

A avaliação processa-se de acordo com o que o RIAPA estabelece: no final de cada semestre, os alunos são submetidos a uma frequência que avalia os seus conhecimentos em relação à matéria dada em cada um deles. A terceira parte do Programa abre a possibilidade de substituição de uma das frequências por um trabalho individual. Esta possibilidade é atempadamente comunicada ao Conselho de Cursos de Letras e Ciências Humanas.

As frequências comportam dois tipos de exercício com o mesmo valor relativo: a análise de um texto extraído de uma obra estudada ao longo do semestre, e a exposição de um ou de um conjunto de problemas levantados por uma das obras. O exercício de análise textual pode constar de uma comparação de textos, assim como o exercício de exposição pode constar da comparação de uma mesma problemática em duas, ou mesmo, tratando-se de um exame, nas três obras estudadas. Esta composição das frequências visa testar as competências adquiridas pelos alunos no que toca aos dois objectivos fundamentais da disciplina de Literatura Francesa I (2.3.1., 2.3.2.). A classificação final é a média das duas frequências (ou da frequência e do trabalho). O exame versa sobre a totalidade da matéria e conta com mais uma hora em relação à frequência: esta dispõe de duas horas com mais meia hora de tolerância, enquanto o exame dispõe de três horas com mais meia hora de tolerância. Tanto a matéria das frequências como a do exames, é a matéria sumarizada. Os alunos escolhem a língua em que se sentem mais à vontade para fazer a frequência ou o exame: o português ou o francês.

Cada frequência é precedida de uma aula suplementar com o objectivo de esclarecer dúvidas colocadas pelos alunos e de rever as principais questões e problemas da matéria, bem como transmitir alguns conselhos e combinar as *regras do jogo*. A regra principal diz respeito ao número de páginas que os alunos devem escrever e que não pode ultrapassar as seis. Este limite visa obrigar os alunos à elaboração prévia de um plano lógico que selecione e organize os conteúdos da resposta a redigir. Evita-se assim a pretensão ingénua de dizer tudo, subjacente à qual está a ideia de que cabe ao professor destacar da amálgama o que é pertinente para responder à questão colocada. Ora, a selecção dos conteúdos relevantes e a sua ordenação lógica na resposta é uma tarefa do aluno e, como tal, passível de avaliação. Pratico esta regra há vários anos com resultados bastante positivos.

A correcção dos testes obedece aos seguintes critérios: conhecimento da matéria, rigor da análise, inteligibilidade e encadeamento lógico das ideias, capacidade de síntese. A pontuação dos dois primeiros varia conforme se trate de uma exposição ou de uma análise textual. A austeridade destes critérios não é de modo nenhum incompatível com um posicionamento crítico do aluno em relação à matéria, desde que devidamente fundamentado, ou seja, desde que assente num sólido conhecimento do que nela está em jogo. Quando isto acontece, o critério de capacidade crítica suplementa a pontuação do critério de conhecimento da matéria. As correcções das frequências comportam sempre um comentário escrito justificativo da classificação. Faço um comentário geral dos resultados na aula e comentários individuais no gabinete para os alunos que assim o solicitarem.

O trabalho individual pode ter dois formatos: i) a análise de um texto tirado de uma das obras do Programa ou de obras que com ela tenham uma afinidade nítida (por exemplo, um outro romance de Chrétien de Troyes, um outro romance de Rabelais, uma outra comédia de Molière); ii) fazer uma recensão crítica de um artigo ou de parte de um ensaio. A análise textual pode adoptar a modalidade neutra (por exemplo, analisar o episódio do *Lit de la Merveille* no *Conte du Graal*), ou a modalidade dirigida que consiste em definir determinado conceito a partir unicamente do texto em que aparece (por exemplo, definir o conceito de *maravilhoso* com base na leitura do mesmo episódio do *Lit de la Merveille*). É possível também combinar i) e ii). Os trabalhos devem ter em média dez-doze páginas. O seu principal interesse, além de avaliar as competências dos alunos em análise textual, é o de preparar ao chamado trabalho de pesquisa que lhes será proposto nos anos posteriores e que lhes permitirá aprender as normas do trabalho científico. Os critérios de avaliação são os mesmos das frequências com especial incidência no segundo. A correcção segue também os mesmos princípios. A elaboração dos trabalhos é acompanhada por mim a fim de assegurar ao aluno do 2º ano a indispensável orientação científica da sua actividade, bem como evitar possíveis fraudes a que se presta este tipo de exercício. Não aceito trabalhos feitos e prontos, o que é repetidamente comunicado aos alunos ao longo do ano e, em devido tempo, ao Conselho de Cursos de Letras e Ciências Humanas.

5. Conclusão

A Literatura Francesa I, por ser a primeira de uma série de três, pode ser considerada uma disciplina de introdução ou iniciação. Por isso, o seu campo periodiológico é bem mais lato do que o das outras disciplinas de Literatura Francesa cujo âmbito cronológico se contrai e se especifica. Enquanto disciplina de iniciação, a Literatura Francesa I deve lançar bases sólidas para o estudo da literatura francesa, o que passa, a meu ver, pelos seguintes aspectos:

A insistência na análise de texto como abordagem prioritária dos textos literários e consequente secundarização da bibliografia secundária, não significa a desvalorização da tradição crítica das obras: trata-se apenas de organizar a evolução da aprendizagem. Tal também não significa a desvalorização da teoria: que seja a análise a destacar alguns elementos teóricos (conceitos, categorias, estratégias) e não determinada teoria a projectar-se no texto como grelha de leitura, parece-me ser uma estratégia adequada à percepção, por parte dos alunos, da produção (e perda) de sentido no e pelo próprio texto. Aliás, só no 4º ano os alunos terão a disciplina de Teoria da Literatura. Não pretendo com isto dizer que a análise que pratico nas aulas é inocente e a-teórica, pois nenhuma o é, e os princípios que norteiam a minha abordagem da literatura são os que ficaram expostos atrás (cf. 2.2., 2.3., 3.1.). Trata-se apenas de uma estratégia pedagógica para obrigar os alunos a concentrarem-se no texto e a lerem-no atentamente e com um mínimo de objectividade (cf.2.3.2.). Além disso, a contextualização histórica das obras permite aos estudantes revisitarem e aprofundarem aspectos importantes da história da Europa ocidental e criarem alguma distância em relação a certos estereótipos e ideias feitas acerca da Idade Média, do Renascimento e da Idade Clássica. Deste modo, o estudo da literatura do século XVIII, objecto da Literatura Francesa II, não cairá no vazio.

Reconheço o cariz fragmentário e incompleto da matéria, sobretudo porque insistir em certos aspectos acarreta minimizar outros ou até passá-los sob silêncio. Creio, no entanto, que esta disciplina está em condições de dar aos alunos referências fundamentais no plano literário e no plano cultural.

6. Anexos