

O ensino da poesia francesa do século XVI: Desenhando a leitura do poema Sur la Mort de Marie (1578) de Pierre de Ronsard (1524-1585)

Teaching french poetry in the 16th century : desingning the reading of the poem Sur la mort de Marie (1578) by Pierre de Ronsard (1524-1585)

Rosiane Xypas  

rosiane.mariasilva@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Resumo

A poesia revela ações e sentimentos diversos nos temas universais tratados. Mas, sua leitura não acontece sem resistência em um universo acadêmico orientado para o funcional e o útil. Desse modo, como mobilizar uma leitura-recepção poética marcante para o leitor? O objetivo deste artigo é apresentar a recepção da leitura do poema Sur la mort de Marie (1578) de Ronsard (1524-1585) desenvolvida por meio de desenhos que apostam nos conhecimentos procedurais do leitor. Resultados apontam para uma criação transmodalizada no acolhimento do poema lido favorecendo maior envolvimento do aprendente, graças a uma opção metodológica, que opta pela escrita da leitura.

Palavras-chave: Ensino. Poesia Francesa. Século XVI.

Abstract

Poetry reveals different actions and feelings in the universal themes discussed. However, its reading does not happen without resistance in an academic universe oriented towards the functional and useful. Thus, how to mobilize a poetic reading-reception that is remarkable for the reader? The objective of this article is to present the reception of the reading of the poem Sur la mort de Marie (1578) by Ronsard (1524-1585) developed through drawings that rely on the reader's procedural knowledge. Results point to a transmodal creation in the reception of the read poem, favoring greater student involvement, thanks to a methodological option, which opts for writing about what was read.

Keywords: Teaching. French poetry. 16th century.



10.23925/2318-7115.2024v45i2e64147



1. Introdução

Que provável reação pode ser observada quando se fala do ensino de poesia no âmbito dos estudos literários em um curso de Letras? Geralmente, espanto ou demonstração de desdém. Alguns professores em formação não vislumbram de modo espontâneo a aprendizagem deste gênero. Por um lado, na formação de professores de línguas e culturas, acontece uma mediação exigente e conscienciosa convicta de que a leitura de poemas no curso de Letras é fundamental, por outro, há inquietação de como favorecer um ensino de poesia de séculos passados devido a desdémns pautados sobre questionamentos de ‘utilidade’ social do gênero em questão. A contradição está posta.

Então, o que fazer da função poética, na sala de aula, em um universo acadêmico orientado para o funcional e o útil? O que a poesia francesa do século XVI pode falar ao leitor do século XXI? Como favorecer uma recepção marcante da poesia do século XVI para o professor em formação?

A proposta de ensino de literatura tem como finalidade, assegurar aos futuros professores de Francês Língua Estrangeira (doravante, FLE) um triplo desenvolvimento da aprendizagem da disciplina em questão: a. compreender processos de aquisição por meio de utilização consciente de estratégias de aprendizagem da leitura, vendo-as como “algo intencional para se atingir eficazmente objetivos” (Cyr, 1998, p. 5); b. interpretar momentos de tensão e de prazer na aprendizagem-significativa que deve ser vista como “um processo pelo qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo” (Moreira, 2022, p. 140) e c. se apropriar do saber enquanto elemento enriquecedor linguístico-cultural apoiado nos quatro pilares da aprendizagem como a motivação, o engajamento, o feedback e a consolidação, porque “prestar atenção, engajar-se, testar-se e saber consolidar as aquisições são os segredos de uma aprendizagem de sucesso” (Dehaene, 2018, p.182. Tradução nossa)¹.

Dessas teorias aplicadas ao ensino de literatura, elabora-se a premissa de que compreender, interpretar e se apropriar dos estudos literários seissentistas ampliam a cultura do

¹ Trecho original : Faire attention, s’engager, se mettre à l’épreuve et savoir consolider ses acquis sont les secrets d’un apprentissage réussi. (Dehaene, 2018, p. 182).

professor em formação buscando em seus conhecimentos procedurais elos entre o tempo passado do século XVI e o tempo presente do século XXI no tratamento dado ao tema em estudo.

Neste artigo, introduz-se um breve panorama do rico século XVI da Literatura Francesa por meio do qual se apresenta os principais eventos, autores e obras à luz das teorias literárias (Lagarde e Michard, 2004) e (Lestringant, 2007). Em seguida, os aspectos e características da poesia do século em estudo tratada à luz de teorias poéticas (Julliard, 2002) e (Joubert, 2003). Logo depois, apresenta-se a proposta didática fundamentada à luz de teorias da Psicologia da Aprendizagem (Cyr, 1998) e (Moreira, 2022), da neurociência da leitura (Dehaene, 2018) e à luz da teoria do efeito estético (Iser, 1996). A metodologia de análise dos desenhos reflexivos vistos como hemenêutica do professor, sujeito leitor-escritor plurilíngue em formação foram analisados pelo método semiótico (Penn, 2012) com o intuito de capacitar o professor no saber apropriar-se da poesia lida em língua francesa.

2. Breve panorama histórico da literatura francesa no século XVI

A literatura francesa do século XVI é apresentada em um quadro sinóptico, repleto de autores e obras (Lagarde e Michard, 2004). Ela foi introduzida na sala de aula de Letras-Francês por um saber sobre eventos históricos que vai da Tomada de Constantinopla em 1453 ao Édito de Nantes em 1598 datando o fim das Guerras de religiões. Para atingir tal fim, palavras-chave foram escolhidas pelos professores em formação e pela professora da disciplina a fim de fixar a atenção do objeto de estudo. As palavras-chave retidas e que caracterizam o século XVI foram renascimento, saberes, imprensa, religião, guerras, educação e língua.

A palavra Renascimento refere-se a um movimento intelectual que promoveu as ciências e o artístico, reconhecendo e proclamando o poder das Letras (Roose, 2004). Na França, o Renascimento foi desenvolvido durante os anos de 1515 e 1559. Esse movimento nasce por volta de 1300 na Itália, tendo seu apogeu entre 1420 e 1520. Entende-se desse modo, a existência de três tipos de Renascimento: o primeiro, voltado para a ressurreição da cultura antiga; o segundo, o Carolíngio, desde o século IX; o terceiro, o Romano do século XII e o Otomano imperial e monástico. Ressalta-se ainda que a palavra Renascimento no contexto do século XVI, separa a Idade Média, considerada obscura em relação aos Antigos, favorecendo assim um Renascimento das Artes e das Letras considerado a era do fomento dos saberes.

No tocante aos saberes, Lagarde e Michard (2004) tratam da individualidade em vários domínios naquela época: Medicina, Geografia, Artes e Letras. Inclui-se com esses saberes, a imprensa considerada grande responsável pela difusão rápida de inúmeras viagens, inclusive ao Brasil, e explorações realizadas por países europeus em outros continentes. Além disso, o contexto histórico do século XVI é essencial para a ampliação da cultura nos estudos literários, como por exemplo, As Guerras Religiosas entre Catolicismo e Protestantismo que marcam definitivamente o século em estudo, e por consequência, não podem ser ignoradas. Assim, é preciso tomar consciência que a cultura do século XVI impulsiona, em muitos aspectos, a Educação e o firmamento da língua francesa no escopo do desenvolvimento da arte da palavra do século em questão. Essa cultura é qualificada de humanista, porque coloca o homem no centro do universo. Para a época, este homem precisa dispor de uma boa educação, que foi centralizada apenas na classe nobre e na do clérigo.

Uma das características do século XVI, é também o estudo de imagens de Pintura, dentre elas notadamente, está A Ignorância expulsa do Templo (*L'ignorance chassée du temple*), tela realizada por Rosso Fiorentino (1495-1540) considerada como “a expressão de uma ruptura violenta e abrupta” (Lestringant, 2007, p. 238. Tradução nossa)² com o século anterior. A alegoria de Fiorentino mostra o rei como um imperador romano, barbudo, coroadado com louros, armado de escudo e de livro entrando com passos resolutos no templo de Júpiter iluminado, enquanto o Erro representado sob os traços de um homem gordo e indeciso com os olhos vendados se distancia nas trevas com toda sua corte. Observa-se igualmente que a tela é composta com cores claras e corpos torcidos de pessoas com olhos vendados, uns sentados ao solo e outros em pé com as mãos erguidas para o alto em busca de algo. Vale ainda ressaltar que quando o rei François 10 adentra pela porta do templo, ele deixa para trás as formas dos males como fez Pandora, liberando cegueiras, observadas na representação dos personagens da tela em questão, com as vendas nos olhos. Eles “erram sobre um tapete de nuvens de uma sombra de cor cinza violeta” (Lestringant, 2007, p. 237. Tradução nossa)³. Nesse contexto do século XVI, busca-se luz. O que é anunciado, é o adentramento ao templo, representado pelo rei, na pintura de Fiorentino, suscitando a fundação do Colégio de França criado pelo rei François 10 em 1517. Marcando a

² Trecho original : l'expression d'une rupture violente et soudaine (Lestringant, 2007, p. 238).

³ Trecho original : Ils errent sur un tapis de nuages d'une sombre couleur gris violacé (Lestringant, 2007, p. 237).

dualidade que pulula o século em estudo está a presença de uma arma e de um livro simbolizando a união do herói da força e da sabedoria, fortitudo e sapientia, a força sem a qual, “a sabedoria é impotente, a sabedoria sem a qual a força é apenas brutalidade” (Lestringant, 2007, p. 238. Tradução nossa)⁴. A dualidade é ainda representada pelo livro e a arma, a guerra e a paz, a força e a sabedoria, as armas e as letras, as armas e as leis de um século em questão revelando polissemia ligada ao poder.

Assim, a história e a civilização do século XVI agem no assentamento e resplendor de tempos novos para a humanidade. Esse tempo vai contrastar com a Idade Média qualificada de obscura, em oposição ao Renascimento que traz luz, tanto por várias descobertas realizadas, quanto pelo humanismo e sua sede de ideias novas e de apetite voraz dos saberes sustados por filósofos, linguistas, magistrados, literatos, em uma palavra, os eruditos da época, na qual “as duas fontes de sabedorias são a Literatura antiga e a Bíblia” (Lagarde e Michard, 2004, p. 8. Tradução nossa)⁵. O objetivo com a Bíblia era um retorno ao princípio dos textos de modo direto e com livres interpretações. E com a Literatura antiga, os poetas se unem e representam a Plêiade em um humanismo criador bastante difundido na época com a ajuda da imprensa.

É nesse momento, que a língua francesa começa de fato a se estabelecer inspirada pelo “*Thesaurus linguae latinae* (Trésor de la langue latine) e por um dicionário greco, o *Thesaurus linguae graecae* mostrando o parentesco do francês com a bela língua grega” (Lagarde e Michard, 2004, p. 9. Tradução nossa)⁶. Ademais, o momento é de protesto contra ao que se chamou de um estranho jargão mi-italiano na moda da época de Henri III. É na voz de Étienne Pasquier (1529-1615), que se entende o prestígio da França e de sua literatura exaltados na obra “Pesquisas da França” (Lagarde e Michard, 2004, p. 9)⁷. Estes teóricos falam do papel essencial de François 10 na difusão dos saberes. Eles afirmam que ele foi um rei favorável ao espírito inovador das coisas, mesmo que sua instrução pessoal tenha sido negligenciada porque ele não sabia Latim, e por isso, quis se tornar protetor dos homens cultos, escritores e artistas, e assim recebeu o título de Pai das Letras.

⁴ Trecho original : la force sans laquelle la sagesse est impuissante, la sagesse sans laquelle la force n'est que brutalité (Lestringant, 2007, p. 238).

⁵ Trecho original : Les deux sources de la sagesse sont la littérature antique et la Bible (Lagarde e Michard, 2004, p. 8).

⁶ Trecho original : *Thesaurus linguae latinae* (Trésor de la langue latine) par un dictionnaire grec, le *Thesaurus linguae graecae*, et montre la parenté du français avec la belle langue grecque (Lagarde e Michard, 2004, p. 9).

⁷ Trecho original : *Recherches de la France* (Lagarde e Michard, 2004, p. 9).

As artes, como a escultura, pintura, cerâmica, arquitetura, dança e música com o rei da época, foram ricamente influenciadas pelos mais ilustres artistas italianos, como por exemplo, o famoso Leonardo da Vinci. A corte ganha em prestígio transformando a arte francesa, que engatinhava na época, com mudanças nos castelos da França renovando-os com o estilo renascentista, deixando para trás o gótico do século XV, ressaltando “a escultura que se torna um hino pagão à glória ao corpo humano” (Lagarde e Michard, 2004, p. 9)⁸. Ainda nesse afã de culturas desenvolvidas com a arte, a Reforma se faz um marco cultural do século XVI.

A palavra de Deus, agora dividida entre católicos e protestantes, sangra corpos humanos durante um século na Europa. Tanto na Alemanha com Martin Luther (1483-1546) quanto na França com Jean Calvin (1509-1564), o objetivo era trazer de volta o Evangelho considerado a única fonte autêntica de crenças cristãs. Segundo a ortodoxia católica, a Escritura Sagrada deve ser completada, também pela Tradição e o Magistério, ou seja, pelos comentários dos Pais da Igreja. Em 1530, foi realizada a primeira tradução da Bíblia em língua francesa pelas mãos de Lefèvre d'Étaples com o objetivo de torná-la acessível a todos os fiéis. Enquanto François 10 aprova a tradução, a Sorbonne a condena. Em 1534, acontece o *Affaire des placards* (escritos injuriosos contra a fé católica) que muda a atitude do rei, que até então os tolerava, e diversos luteranos foram queimados. Esse ato resultante da Reforma vai balancear definitivamente a concepção do homem e da vida no século XVI.

Após batalhas e massacres, sucedendo à Saint-Barthélemy em 24 de agosto de 1572, as Guerras religiosas entre católicos e protestantes se estabilizam. Em 1598, Henri IV promulga o Édito de Nantes. Enfim, a França retoma o equilíbrio e a paz interior. Desse modo, os eventos mencionados com suas diversas repercussões literárias marcaram profundamente a literatura francesa nas questões teológicas tratadas em língua francesa e A Inspiração Bíblica como um dos traços marcantes da poesia do século XVI (Lagarde e Michard, 2004). Neste século, surgem gêneros novos como panfletos, discursos violentos, nos quais, se aproximam com grande eloquência a ironia e o sarcasmo com a eloquência e o misticismo. Diante desta Literatura militante “Montaigne encarna a medida, o horror da intolerância e do fanatismo” (Lagarde e Michard, 2004, p. 11. Tradução nossa)⁹.

⁸ Trecho original : La sculpture devient un hymne païen à la gloire du corps humain (Lagarde e Michard, 2004, p. 9).

⁹ Trecho original : Montaigne incarne la mesure, l'horreur de l'intolérance et du fanatisme (Lagarde e Michard, 2004, p. 11).

Por fim, os diversos eventos do século XVI, apresentados neste breve panorama, fomentou debates, e o ensino-aprendizagem da poesia se fez entre saberes históricos e leituras de textos literários promulgando uma recepção nas interações entre pares e a professora da disciplina. Esse ensino-aprendizagem foi permeado por meio dos conhecimentos procedurais dos professores em formação. Desse modo, pela história faz-se entender o lugar da poesia francesa do século XVI, como também o que aconteceu em seu entorno.

3. A poesia do século XVI: uma história viva de entusiasmos e construções de mundos

Um século inteiro marcado por tantas descobertas em diversas áreas científicas, religiosas e artísticas, inclusive literária. Ressaltando o tratamento dado aos temas universais, com a Poesia do século XVI, poesia marcada por tantas mortes por causa das Guerras religiosas, compreende-se que ela é capaz de vencer a morte. Mesmo que essa morte seja frágil e ameaçada pela luta impaciente do desejo pela vida (Joubert, 2003). Dito em outras palavras, a poesia com sua construção linguística ultrapassa o linguístico suscitando ressignificação dos fatos vividos com um novo olhar, uma nova roupagem. Desse modo, “a poesia não se explica, sente-se” (Joubert, 2003, p. 7. Tradução nossa)¹⁰. No entanto, somente se houver uma elaboração de atividades por meio das quais, não haja explicações, e sim nomeações de sentimentos da experiência do sujeito leitor desencadeados pela leitura do poema. Na tradição escolar, o sujeito leitor é ‘vítima’ de uma ‘herança’ de atividades elaboradas apenas sobre o que o autor quis dizer e sobre o que o poema, por meio do eu-lírico disse, raramente sobre as nomeações de sentimentos desencadeados no processo de leitura do sujeito-leitor com o poema lido. Servindo-se de outros caminhos pedagógicos pensados para ouvir a voz do sujeito leitor-escritor, no ensino de poesia, opta-se por não precisar haver “uma rigorosa análise de texto que pode destruir irrevogavelmente todo o fervor poético” (Joubert, 2003, p. 7. Tradução nossa)¹¹.

Por isso, a proposta desenvolvida associa a leitura do poema à uma recepção da mesma por meio de desenhos reflexivos inscrevendo o sujeito leitor-escritor na obra do autor. Ademais, no século em estudo, a língua francesa em uma verdadeira expansão, busca a afirmação de sua autonomia gramatical, fazendo a Poesia - em meio a todas as “tempestades” do século que a

¹⁰ Trecho original : La poésie ne s'explique pas, on la ressent (Joubert, 2003, p. 7).

¹¹ Trecho original : Une rigoureuse analyse de texte, qui risquerait de détruire irrévocablement toute ferveur poétique (Joubert, 2003, p. 7).

abrigou - resplandecer das dores históricas e criar o que se convencionou chamar de Plêiade, ou seja, a reunião de um grupo de pessoas ditas excepcionais e talentosas tratando dos sentimentos humanos. Mas, quem foram esses poetas da Plêiade?

No livro didático do francês língua materna (FLM), escrito por Lagarde e Michard (2004), encontram-se os mais representativos poetas do século XVI, a saber, Clément Marot (1496-1544); Maurice Scève (1500-1563); Pernette de Guillet (1520-1545); Louise Labé (1524-1566), Olivier de Magny (1529-1561); Joaquim du Bellay (1522-1560); Pierre de Ronsard (1524-1585); Guillaume de Saluste du Bartas (1544-1590); Philippe Desportes (1546-1606); Agrippa d'Aubigné (1552-1630) e Marc Papillon de Lasphrise (1555-1606). E os poetas mais representativos do século XVI, encontrados no livro *Littérature progressive du français – niveaux débutants, intermédiaires et avancés* – destinado a estudantes de Francês Língua Estrangeira (FLE) são Marguerite de Navarre (1492-1549); Michel de Montaigne (1533-1592); François Rabelais (1494-1553); Pierre de Ronsard (1524-1585); Louise Labé (1524-1586); Joaquim du Bellay (1522-1560); Clément Marot (1496-1544).

Como era de se esperar, a frisa cronológica é majoritariamente masculina nos dois livros didáticos. Mas por que não propor a elaboração e o estudo de uma frisa cronológica de vozes femininas? Não seria esse um modo de inclusão de vozes minoritárias no ensino-aprendizagem da Literatura? Por causa da escassez da presença de vozes femininas veiculada nos livros didáticos de ensino de literatura, uma pesquisa foi feita na Internet e se elaborou junto com os professores em formação uma frisa cronológica composta por vozes femininas: Jeanne Flore (1520-1600); Madeleine de l'Aubépine (1545-1596); Gabrielle de Cognard (1560-1596); Cathérine d' Ambroise (1491-1549) entre outras estudadas e apresentadas em sala de aula.

A poesia do século XVI resplandece (Julliard, 2002). Para esta autora e pesquisadora francesa, a Poesia é vista como uma outra língua. Ela afirma ter tido uma infância bilíngue porque a língua da mãe dela era a francesa, e a do seu pai, poesia. Desde o estudo da introdução do livro de Julliard (2002), o leitor pode se sentir provocado e propício a fazer reflexões sobre a poesia, como também adotar atitudes diferentes sobre a maneira de ver a mesma para significá-la no ensino-aprendizagem deste gênero. Julliard diz ter duas línguas, sendo que a da mãe, a francesa, ela a julgava prática, racional, eficaz, protegendo-a e reconfortando-a, pesos e medidas, cores e sabores cotidianos, como também o preço de cada coisa, a necessidade do esforço, da beleza da

ordem. Julliard diz amar essa língua e que é grata a sua mãe por tê-la transmitido. Desse modo, a língua primeira que a habita, mensura o mundo por meio de aspectos afetivos advindas da mesma.

Em seguida, ampliando-lhe os horizontes de vida e de mundo, está presente a língua de seu pai que ela nomeia, poesia. E pode-se ler o que segue:

a outra, essencial, a dos poetas, a do meu pai me desvendava o inverso das coisas, abria brechas luminosas, substituía às vezes o alhures em aqui e agora e me intoxicava de palavras estranhas. Às vezes acontecia de me sentir desenraizada e ausente de mim mesma, mas frequentemente, eu me acomodava nestas paisagens de um universo ao outro, e ninguém parecia consciente em minha volta deste habitual desdobramento (Julliard, 2002, p. 15. Tradução nossa)¹².

Por esta citação, apresenta-se a concepção de poesia da autora e a de sua pessoa amante da poesia. Notadamente, a citação acima foi discutida com o professor de FLE em formação, preparando-lhe para falar ao seu turno, sobre a sua ideia de poesia. Pensa-se que fazê-lo refletir sobre a ideia de poesia como outra língua pode se sustentar no ensino de poesia para estudantes de Letras em geral. Ademais, em se tratando de professores alofones de Letras-Francês, a necessidade de se aproximar mais da língua estética estudada é essencial para que vivenciem “uma experiência sensível, sensorial e evocadora, na qual seus imaginários, subjetividades e histórias entrem em sinergia – ou eventualmente em conflito - com um universo linguístico novo” (Brillant Rannou, 2022, p. 144. Tradução nossa)¹³. Em outras palavras, busca-se consolidar uma prática de leitura de poesia não poeticida favorecendo a tomada de consciência das emoções advindas das experiências de quem lê.

A leitura poética em língua estrangeira é um espaço privilegiado do entrelugar em duplo movimento: o de apego e o de abandono, graças ao próprio texto literário que “ativa sobretudo processos de realização de sentido” (Iser, 1996, p. 62). Tais movimentos desencadeiam o imaginário do leitor. A poesia é considerada como uma fonte por meio da qual jorra manifestos de línguas - as minhas e as dos outros - despertando intersubjetividades necessárias à apropriação de diversas formas de arte. No escopo dos estudos da recepção da leitura de poesia, introduz-se, após os estudos teóricos do contexto histórico e da poesia do século XVI, a atividade de leitura

¹² Trecho original : Puis l'autre, essentielle, celle des poètes, celle de mon père, me dévoilait l'envers des choses, ouvrait des brèches lumineuses, substituait l'ailleurs à l'ici-bas et me grisait de mots étrangers. Il m'arrivait parfois d'en être dépaycée et comme absente à moi-même, mais le plus souvent je m'accommodais de ces passages de l'un à l'autre univers, et personne ne semblait conscient autour de moi de cet habituel dédoublement (Julliard, 2002, p. 15).

¹³ Trecho original : Une expérience sensible, sensorielle, évocatrice, où leur imaginaire, leur subjectivité et leur histoire entrent en synergie – ou éventuellement en conflit – avec un univers linguistique nouveau (Brillant Rannou, 2022, p. 144.)

silenciosa de poemas em geral do século XVI. Contudo, neste artigo, apresenta-se o estudo do poema *Sur la Mort de Marie* (1578) de Pierre de Ronsard (1524-1585) lido silenciosamente, e depois seguido de uma leitura compartilhada entre pares com o objetivo de realizar a recepção do poema por meio de desenhos reflexivos individuais (doravante, DRL).

4. Desenhar sua leitura: Por uma recepção de leituras de Poesia em aula de Literatura

Por meio de estudos de Barthes (1915-1980), notadamente de seu texto *Escrever a leitura*, encontrado em *O Rumor da língua* (2012), chega-se à inspiração de uma proposta a ser trabalhada em poesia na aula de Literatura. Escolhe-se o desenho reflexivo da leitura (DRL) do poema lido como acolhimento da singularidade do leitor. Entende-se que a ideia de escrever a leitura é atraente porque subversiva, mesmo Barthes não tendo sido teórico de poesia. Escrever a leitura é uma mescla entre desrespeito e paixão ao texto do autor. Esse *desrespeito* leva leitores para fora do texto, evocando suas memórias advindas de outras experiências literárias. Bebe-se dessas teorias para desenvolver questões didáticas implicando docentes e discentes sobre diversos pontos do Programa e seus percalços. Ademais, o ensino desta vasta produção literária secular (a literatura do século XVI) é ministrada com uma carga horária de apenas 60 horas presenciais. Assim, pensando em um ensino marcante e diferenciado de poesia, entende-se que o lido não se situa atrás do texto como se fosse uma intenção escondida (Ricoeur, 2009). Pelo contrário, o leitor encara o texto, desvenda-o, revela-o para si. Assim, *compreender* é o primeiro passo para depois *interpretar* sistematizando sua *apropriação* do lido.

Levando em conta o ato da leitura no contexto teórico do efeito estético, ressalta-se que “se o leitor estrutura o texto graças a suas competências, então isso significa que no fluxo temporal da leitura se forma uma sequência de reações, na qual a significação do texto é gerada” (Iser, 1996 p. 69). Assim, o ensino-aprendizagem de poesia é vinculado à leitura do leitor para a sua apropriação. Desse modo, após a leitura vem a escrita da leitura literária. A opção metodológica relembra-se, foi o acolhimento da recepção poética por meio dos DRL, ocorrida da seguinte forma: cada estudante desenha suas imagens mentais desencadeadas durante a leitura do poema escolhido.

Ressalta-se que na disciplina, os professores em formação leram diversos tipos de textos poéticos antes do DRL: *queixas* em *Queixa fúnebre* (*Plainte funèbre*); *epíteto* em *Épitaphe de Simon*

Marmion; (Épithaphe de Simon Marmion); *deploração apaixonada* em *Lamento de um homem gentil doente de amor por uma dama* (Complainte d'un gentilhomme vérolé à sa dame) e soneto em versos alexandrinos com o poema *Sur la Mort de Marie*. Mas, é deste poema de que tratamos.

O poema *Sur la Mort de Marie* (1578) foi estudado em três momentos: no primeiro, distribuiu-se o poema com os professores demandando uma leitura silenciosa e consultas em dicionários se necessário fosse para dirimir vocábulos desconhecidos. No segundo, fez-se uma leitura em voz alta por pares e pela mediadora por uma apreensão de entonações e ritmos do poema, e por último, cada professor elaborou seu desenho de leitura.

Houve também discussões sobre a temática trabalhada pelo poeta, ressaltando pontos mais sensíveis, mais emocionantes. Após as discussões sobre as impressões de cada sujeito leitor-escritor, cada um recebeu um papel A4 no formato de histórias em quadrinhos. Uma transcrição de cada verso foi feita na HQ com a condição de nada mudar dos escritos do poeta, porque o objetivo era elaborar os desenhos reflexivos de leitura da poesia completa *Sur la Mort de Marie* (1578).

Os desenhos reflexivos de leitura surgem de processos intersubjetivos do leitor representando as imagens advindas de seu imaginário. Para analisá-los, “embora as imagens, os objetos e comportamentos signifiquem, elas nunca fazem isso autonomamente” (Penn, 2012, p. 321) sendo necessário viabilizar tais caminhos pedagógicos para o ensino-aprendizagem. Ademais, a recepção analisada, nascida das leituras de termos linguísticos e não ao contrário, impregna de sentidos cada desenho porque uma imagem é polissêmica e/ou ambígua, sendo bom que “a maioria das imagens esteja acompanhada de algum tipo de texto [tirando] a ambiguidade [dela]” (Penn, 2012, p. 322). Assim, texto e imagem contribuem para um sentido mais completo do poema lido porque a imagem fomenta signos diversos e presentes simultaneamente.

Pela minúncia que demanda a análise semiótica dos DRL's, três desenhos dentre os demais foram escolhidos para comporem este artigo. O critério de escolha se deu pela presença dos professores em formação de forma ininterrupta das aulas assim da ciência de todos os procedimentos demandados. Desse modo, fez-se, primeiramente, uma leitura de sentido denotativo, ou literal, e em seguida, a conotativa, mais rebuscada e dependente de convenções culturais do pesquisador (Penn, 2012). Então, em suas ferramentas conceituais, a semiologia provê buscas de sentido dos signos captadas através de um vocabulário específico que, neste caso, se deu por meio de representações de imagens de leituras coloridas, mas também com a

ausência de cores, e com bastantes elementos concretos e abstratos. Além disso, a introdução do desenho reflexivo de leitura no ensino de poesia, possibilita sistematizar o aprendizado. O desenho se torna um caminho pedagógico seguro para o desenvolvimento de uma aprendizagem de sucesso.

Entende-se que o professor em formação deve *compreender* seus processos de aquisição e o que funciona na associação das estratégias de aprendizagem da leitura para *interpretar* seus momentos de tensão e de prazer indissociáveis à aprendizagem, a fim de que ela seja significativa. Esses processos são apoiados na atenção, no engajamento pela curiosidade, no feedback entre pares e mediador e, por fim, na consolidação do saber literário à luz da neurociência da aprendizagem.

Com efeito, do par teoria e prática de leitura-literária, escrever sua leitura é demanda séria e intensa no tocante ao apelo à criatividade que é um potencial inerente ao ser humano, e à realização deste potencial, uma de suas necessidades (Ostrower, 2013). A leitura não admite amarras, ela busca asas para voar, mesmo contrariando o que o poeta diz em seu texto, porque este dizer já foi transformado pela leitura do leitor comum. Um dos fenômenos de uma leitura sem amarras é o valor acordado à improvisação que advém como um tipo de fugacidade, respiro interior de quem lê por meio da extraordinária experiência da comunicação direta entre o lido e o que foi elaborado durante a leitura (Nachmanovitch, 1993).

Assim entre criatividade e improvisação, a atividade proposta mobilizou o leitor para desenhar sua leitura da poesia de Ronsard. Desse modo, colocou-se à disposição dos professores uma caixa de lápis de cor de cinquenta cores podendo ou não ser utilizada. Assim, uma das primeiras constatações feitas durante a análise, foram os caracteres das letras transcritas para o gênero HQ. Na transcrição dos versos dos desenhos coloridos 1 e 2, vê-se letras do mesmo tamanho e da mesma forma. O desenho 3 é preto e branco e nele não houve transcrição de versos na HQ. Ademais, a opção metodológica de análise dos três desenhos foi elaborada pela análise dos elementos concretos e abstratos apresentados por cores ou ausência delas, e por meio de uma análise comparativa, pelo viés da abordagem qualitativa de imagens paradas. A análise se deu primeiramente de modo global e denotativa, e secundamente, detalhada e conotativa do poema *Sur la Mort de Marie* (1578)¹⁴

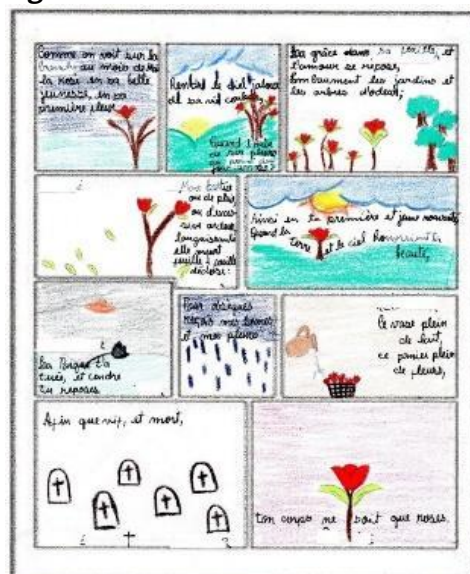
¹⁴ Disponível em: <https://www.poemes.co/sur-la-mort-de-marie.html> Acesso em: 09 out. 2023.

Figura 1. Desenhos de leitura



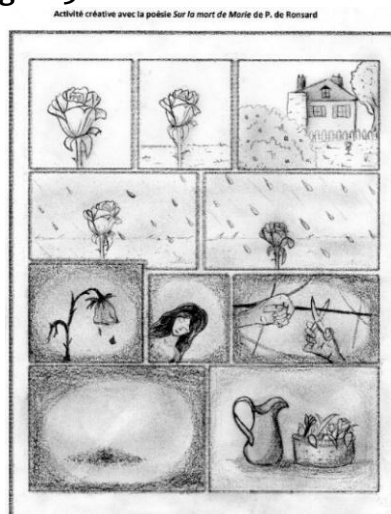
Fonte: Professora 1

Figura 2. Desenhos de leitura



Fonte: Professora 2

Figura 3. Desenhos de leitura



Fonte: Professora 3

Concernente à *análise global* do poema em história em quadrinhos, ressaltam-se alguns pontos convergentes entre dois DRL's, tais como a constatação de cores leves nas produções 1 e 2. Tanto a cor vermelha quanto os elementos climáticos são abundantes nas HQ's 1 e 2. Mas elas também têm suas particularidades porque se vê dois elementos singulares presentes em uma e ausente na outra, como o sol e árvores verdes, sendo estes elementos ausentes no desenho de leitura em preto e branco da professora 3, tornando este igualmente singular. A singularidade de cada imaginário leitor se manifesta tanto por meio de elementos personificados quanto por uma evocação do agir da natureza na vida, ou seja, a temática do tempo que passa. A análise global das três HQ's, permite constatar acréscimos de leituras que são os elementos que não constam no

poema de Ronsard, como por exemplo, uma casa, onomatopéias e reticências encontradas nas HQ's. Dessa forma, a recepção do poema foi além do linguístico como pretende a teoria de Joubert (2003).

Concernente à uma *análise detalhada*, do soneto, ou seja, verso por verso do poema distribuído em cada quadrinho, constata-se que no desenho do primeiro quadrinho da professora 1, há três cores claras predominantes: azul, verde e amarelo, enquanto a 2, coloriu seu primeiro quadrinho com o cinza escuro e uma cor clara, o verde-piscina. Têm-se assim duas representações diferentes da recepção do primeiro verso: *Como se vê no galho do mês de maio a rosa* (Comme on voit sur la branche au mois de Mai la rose). Com efeito, deste verso nasce o desenho da professora 1 representado por um galho de uma roseira, colorido de marrom, e com o galho mostrado com diversas flores vermelhas, umas caídas no chão e outra bem firme plantada na terra. No tocante ao primeiro verso ainda, a professora 2, desenhou uma roseira com uma flor desabrochada, mas acrescentou o segundo verso: *Em sua bela juventude, em sua primeira flor* (En sa belle jeunesse, en sa première fleur) no quadrinho 1. As cores utilizadas pela professora 2 contrastam até mesmo com os versos do poema que trata da amada, de modo leve e romântico. A professora 3 optou por não escrever os versos do poema, mas os desenhou. No primeiro quadrinho de sua HQ, vê-se uma rosa vigorosa posta no centro evocando vida plena. Essa representação singular chama mais atenção porque diverge da das professoras 1 e 2. Enquanto para estas, a rosa é pequena e não ocupa o centro, para a professora 3, a rosa suscita exatamente o contrário, além de desenhar os espinhos da rosa que faz parte de todo seu vigor, elemento ausente no desenho reflexivo de leitura (DRL) das professoras 1 e 2.

O segundo verso: *Em sua bela juventude, em sua primeira flor* (En sa belle jeunesse, en sa première fleur) e o terceiro *Torna ciumento o céu com sua viva cor* (Rendre le ciel jaloux de sa vive couleur) se encontram no segundo quadrinho da HQ da professora 1. As cores utilizadas continuam claras, mas o que chama atenção é uma enorme nuvem azul com cara aborrecida: representação de um céu enciumado?, como também uma grande rosa vermelha no centro. A professora 2 também apresenta cores claras em seu *desenho de leitura* e entre céu azul, sol amarelo e grama de um verde suave, se vê igualmente uma roseira com caule grosso e várias rosas abertas vivas de cor vermelha. Ela escreveu dois versos em um mesmo quadrinho: *Torna ciumento o céu com sua viva cor* (Rendre le ciel jaloux de sa vive couleur) e *Quando a aurora de suas lágrimas*

ao fim do dia a rega (Quand l'aube de ses pleurs au point du jour l'arrose:). No DRL da professora 3, vê-se novamente uma rosa vigorosa posta no centro de seu segundo quadrinho, evocando vida plena.

O terceiro quadrinho da professora 1 é representado com cores mais escuras desta feita. Observa-se em seu desenho, uma nuvem laranja escura derramando raios azuis escuros no chão, uma pequena montanha de cor amarela escura e gramas de cor verde clara no entorno do quadrinho. Mas no centro deste, há cinco rosas abertas e vermelhas, sendo uma rosa grande central com duas do lado esquerdo e duas do direito. As cores escuras utilizadas bem como o desenho de uma rosa maior que as outras suscitam uma representação de valor dado a uma das rosas em detrimento das outras. Os versos são os seguintes: *Quando a aurora de suas lágrimas ao fim do dia a rega* (Quand l'Aube de ses pleurs au point du jour l'arrose:) e *A graça de sua folha e o amor se reposam* (La grâce de sa feuille, et l'amour se repose). A professora 2, deixou o fundo do terceiro quadrinho, totalmente em branco. No desenho, tem quatro árvores frondosas verdes com caules grossos, raízes e de cor marrom e seis rosas vermelhas apresentando junto às pétalas, folhas verdes claras. Os versos são os seguintes: *A graça de sua folha e o amor se reposam* (La grâce de sa feuille, et l'amour se repose) e *Envolvendo os jardins e as árvores de odor* (L'embaument les jardins et les arbres d'odeur). A professora 3, apresenta uma linda casa com árvores frondosas e a rosa perdida no meio da imensidão da casa e das árvores. As professoras 1 e 2 não apresentam casa alguma em sua recepção poética. Se por um lado, a casa é um elemento muito simbólico para os humanos, por outro, Ronsard não a menciona em nenhum dos versos do poema estudado. O desenho da casa demonstra acréscimos, vistos aqui como recurso semiótico utilizado pelo leitor para fazer sua, a obra do autor. De fato, o que fez que surgisse na mente da professora 3 esse símbolo?

O quarto quadrinho da HQ da professora 1, apresenta flores caídas pelo chão pintadas de cores claras e harmoniosas e vê-se uma cor escura representando a silhueta de um ser humano. Os versos que suscitaram-na essa representação foram: *Envolvendo os jardins e as árvores de odor* (L'embaument les jardins et les arbres d'odeur). Já o desenho da professora 2 apresenta novamente o fundo branco do quadrinho e nele desenhou uma roseira com um caule duplo com duas rosas e diversas folhas verdes caídas no chão. Seu desenho suscita o começo do desfalecimento da rosa. Ela foi inspirada pelos seguintes versos: *Porém abatida pela chuva ou por excessivo ardor:* (Mais battue ou de pluie ou d'excessive ardeur,) e *Lânguida, ela morre folha a folha*

despedaçada. (*Languissante elle meurt, feuille à feuille déclore*:). Esses mesmos versos se encontram no quinto quadrinho da HQ da professora 1, e o desenho dela é composto de três cores predominantes em elementos da natureza: um céu azul claro, um chão amarelo claro e uma rosa morta de cor cinza escuro no centro do quadrinho. Há gotas grossas de chuva de um azul bem escuro em cima da flor morta. Regando-a para sua ressurreição? E no quinto quadrinho da professora 2, há dois versos: *Assim em tua primeira e nova juventude*, (*Ainsi en ta première et jeune nouveauté*) e *Quando a terra e o céu honravam tua beleza* (*Quand la terre et le ciel honoraient ta beauté*). Desses versos, vê-se em seus desenhos de leitura, nuvens frondosas, sol e grama e no centro do quadrinho, uma bela rosa resplandecente suscitando os dias de vigor e a vida plena de Marie. No quarto quadrinho da HQ da professora 3, a rosa está debaixo de gotas bem grossas de chuva, e já começa, no quinto, a se esvanecer. As professoras 1 e 2 vão apresentar nos quadrinhos quinto e sétimo respectivamente de suas HQ's, as gotas fortes de chuva como começo da destruição (transformação?) da vida bela e frágil da rosa.

Os dois versos agora analisados estão distribuídos nos quadrinhos cinco e seis da professora 1. No primeiro verso, *Assim em tua primeira e nova juventude* (*Ainsi en ta première et jeune nouveauté*), há uma flor pequena e vigorosa no centro do quadrinho. O chão é representado com cor clara verde e o céu com um azul bem discreto. O quadro seis, pintado de amarelo bem clarinho, apresenta o verso *Quando a terra e o céu honravam tua beleza* (*Quand la terre et le ciel honoraient ta beauté*). Constata-se uma rosa bem grande ocupando o centro do quadrinho. Do talo desta rosa grande, vê-se duas pequeninas rosas vermelhas. Parece que da rosa central brotaram outras, suscitando essa imagem, a morte que busca a vida em um ciclo de reprodução infinito. Assim, a representação da morte não é finita, mas de possíveis renascimentos. O quadrinho seis da HQ da professora 2, foi pintado com cinza claro e no centro se vê a rosa morta e suas pétalas pintadas de cor preta caídas e descansando em um chão de cor azul clara. O verso é *O destino te matou e em cinzas tu repousas* (*La Parque t'a tuée et en cendre tu reposes*). A morte assim representada suscita ao leitor finitude da vida. Logo, nada de renascimento, nada de vida após a vida. No sexto quadrinho da HQ da professora 3, a rosa está totalmente curvada (resignada?) às intempéries do clima (das dificuldades da vida?), e começa a se despetalar. Tornando-se outra?

O verso *O destino te matou e em cinzas tu repousas* (La parque t'a tuée et en cendre tu reposes,) se encontra no oitavo quadrinho da HQ da professora 1. Vê-se um céu azul escuro e um chão amarelo claro. A simbologia utilizada para representar o lugar onde a rosa jaz, está do lado esquerdo do quadrinho. Vê-se uma mão segurando um fio partido e no centro uma lápide com uma cruz. Ademais, há pequeninos botões de rosa vermelhos caídos no chão. Esperança de renascimento? A professora 2, do verso *Por obséquio recebe minhas lágrimas e meus choros*, (Pour obsèques reçois mes larmes et mes pleurs,) desenhou uma nuvem azul escura com pingos de chuva muito fortes representando talvez as lágrimas de dor desse eu-lírico que tanto sofre com a perda de sua amada. No sétimo quadrinho da HQ da professora 3, aparece a imagem de uma jovem de cabelos longos e de semblante triste, para em seguida, no oitavo, ver-se duas mãos cortando fios com uma tesoura. Seriam os fios da vida da rosa? Exato. Assim, enquanto as professoras 1 e 3 representam a ruptura da vida de Maria pelas mãos da matadora, chamada de “parque” em língua francesa e um dos símbolos da morte no século XVI, a professora 2 representa a morte de Maria com um céu cinza escuro e uma tempestade forte. Nessa representação, a morte é vista como causa e efeito da natureza. Não há mão alguma cortando o fio da vida de ninguém.

No nono e penúltimo quadrinho da HQ da professora 1, lê-se *Por obséquio recebe minhas lágrimas e minhas dores* (Pour obsèques reçois mes larmes et mes pleurs) e *E este vaso cheio de leite, esta cesta cheia de flores* (Ce vase plein de lait, ce panier plein de fleurs,) mostram, em cores fortes, o desenho de um homem com um chapéu na cabeça, vestido com uma calça comprida azul e uma camisa amarela. Ele se encontra de pé e debaixo de chuva ao lado da lápide da rosa. A imagem chega a ser quase realista, ou seja, o leitor pode se projetar vivendo uma situação semelhante ou igual a esta em sua vida. Mas, é no quadrinho oito da HQ da professora 2, com o verso *E este vaso cheio de leite, esta cesta cheia de flores*, (Ce vase plein de lait, ce panier plein de fleurs,) que se apresenta um DRL que tem um fundo bem claro, o oposto do da professora 1. Ademais, se vê um vaso que derrama um líquido (água, leite, lágrimas)?, não se sabe. A cada leitor de imaginar o que possa ser. Vê-se também uma cesta decorada com muitas flores! Representação de carinho e/ou de amor pela jovem morta? E uma outra representação poética, completamente diferente das duas primeiras, no nono quadrinho do desenho da professora 3, vê-se apenas pó representando a transformação da jovem, elemento ausente das representações das professoras 1 e 2, pois nas da professora 1, há alguém que chora a morte da rosa, e nas da 2, são diversas cruzes evocando um cemitério onde jaz a rosa.

Por fim, o desenho da professora 1 inspirado pelo último verso do poema: *A fim de que vivo e morto seja teu corpo apenas rosas*. (*Afin que vif, et mort, ton corps ne soit que roses*), apresenta um fundo vermelho vivo e sete rosas grandes e vermelhas que o preenche. Essas rosas podem suscitar resignação com a morte de Maria e representam a vida e a morte do corpo tal qual sugerida pelo poeta. Os quadrinhos nono e décimo da HQ da professora 2, apresentam os versos citados neste parágrafo, sendo que no quadro nove, o desenho representado foi feito com a metade do último verso do poema de Ronsard: *A fim de que vivo e morto* (*Afin que vif, et mort*). Nele se constata um fundo branco e representações de diversas lápides evocando o lugar onde jaz Maria: o cemitério. No quadrinho décimo e último da HQ da professora 2, com a outra metade do último verso: *seja teu corpo apenas rosas* (*ton corps ne soit que roses*), há um fundo vermelho claro e uma bela rosa vermelha com folhas verdes claras no centro do quadrinho. As folhas verdes, não sugerem renascimento, despontar de uma nova vida?

Por fim, na história da Poesia, sabe-se que a simbologia da rosa representa a brevidade da vida, sua beleza e seu poder de renascimento. Nos *desenhos reflexivos de leitura* 1 e 2 analisados, algo suscita ressurreição, transformação na vida da rosa, da jovem morta. A professora 3 desenhou um jarro e uma cesta cheia de tulipas que vão concluir assim sua narrativa mental imagética oriunda de sua trajetória de leituras do poema estudado. Ressalta-se que a representação da vida é finita rompendo com a tradição cristã do século XVI em estudo.

Considerações Finais

O questionamento sobre o que fazer da função poética em um universo acadêmico orientado para o funcional e o útil, equivale à reflexão sobre o tipo de profissional de Letras a ser formado em relação aos saberes da literatura do século XVI em geral e à aprendizagem da poesia em particular. A este questionamento, responde-se com caminhos pedagógicos voltados para a preparação de um profissional que desenvolva capacidades de ingresso em uma sala de aula de língua-cultura alicerçado por sua biblioteca interior. Como se dá isso? Por uma tomada de consciência do que a poesia, mesmo escrita em um tempo longínquo, pode falar ao sujeito leitor-escritor do século vigente, comprovando atemporalidade no tema tratado.

Enfim, favorecer uma recepção marcante na leitura de poesias é permeiar a experiência de aprendizagem significativa para o sujeito leitor-escritor. A recepção da leitura do poema por

meio dos desenhos de leitura, pautada em alicerces de compreensão, interpretação e apropriação, que demanda atenção, curiosidade, interação e consolidação, renova o acolhimento do tratamento dado aos temas poéticos sem meios poeticidas, ressignificando o ensino de poesia no meio acadêmico.

Referências

BARTHES, R. Escrever a leitura. In: BARTHES, R. **O rumor da Língua**. Tradução Mário Laranjeira. 3 ed. São Paulo : Martins Fontes, 2012, p. 23-29.

BLONDEAU, N. ; ALLOUACHE, F. (Org.). **Littérature progressive du français** – niveaux débutant, intermédiaire et avancé. Paris : CLE-Internationale, 2005. 160 p.

CYR, Paul. **Stratégies d'apprentissage**. Paris : CLE-International, 1998. 181 p.

DEHAENE. S. Les quatre piliers de l'apprentissage. In: DEHAENE. S. **Apprendre !** Les talents du cerveau, le défi des machines. Paris: Odile Jacob, 2018, p. 180-182.

ISER, W. Preliminares para uma teoria da estética do efeito. In: Iser, W. **O ato da leitura** – uma teoria do efeito estético, vol.1 Tradução Johannes Kretschmer, São Paulo, Editora 34, 1996, p. 49-62.

JOUBERT, J-L. Histoire d'un mot. In: JOUBERT, J-L. **La poésie**. Cursus, Paris : Armand Colin, 2003, p.18-20.

JULIARD, S. L'autre langue. In: JULIARD, S. **Anthologie de la poésie française**. Paris : Editions de Fallois, 2002, p.11-37.

LAGARDE, A. ; MICHARD, L. (Org.). **XVI^e siècle - Les grands auteurs français – anthologie et histoire littéraire**. Paris : Bordas, 2004. 253 p.

LESTRINGANT, F. XVI siècle – La Renaissance à reculons. In: CERQUIGLINI-TOULET, J. *et al.* (Org.). **La littérature française : dynamique & histoire I**. Paris : Folio essais inédit, 2007, p.233-242.

MOREIRA, Marco A. Aprendizagem significativa. In: MOREIRA, Marco A. **Teorias da aprendizagem** - Cognitivismo, humanismo, comportamentalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022, p. 140-145.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e os processos de criação**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 187 p.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo** - A vida e a arte. 5 ed. São Paulo: Summus editorial, 1993. 192 p.

PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER Martin W. & GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – Um manual prático. 10. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2012, p. 319-342.

RANNOU, N. B. Que signifie comprendre un poème ? Enseigner le FLE avec la poésie. In : XYPAS, R. ; AUBIN, S. (Org.) **La littérature et l'enseignement du FLE** - démarches et dispositifs innovants. São Paulo : Letraria, 2022, p. 135-149. E-book 155 p. disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_pZhEQU38QrHWVefKpYdYh7eQype4PEW/view Acesso em: 28 set. 2023.

RANNOU, Nathalie. B. L'activité créative du lecteur de poèmes. Conférence prononcée à Lausanne, Assises de la poésie, comment enseigner la poésie aujourd'hui ? **UNIL-HEP**, Vaud, 2018. Podcast disponível em: http://podcast.unil.ch/lettres/printempspoesie/Nathalie_Brillant_Rannou.m4a Acesso em: 01 out. 2023.

RICOEUR, Paul. **Teorias da interpretação**. Lisboa : edições 70 almedina, 2009. 109 p.

ROOSE, A. Renaissance. In: ARON, Paul. SAINT-JACQUES, Denis ; VIALA, Alain. (Orgs.). **Dictionnaire du littéraire**. Paris : PUF, 2004, p. 535-536.