UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA

JOSILENE PINHEIRO MARIZ

O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)

São Paulo
2007

JOSILENE PINHEIRO MARIZ

O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tokiko Ishihara

São Paulo
2007

Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo

M342 Mariz, Josilene Pinheiro

O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE) / Josilene Pinheiro
Mariz; orientadora Tokiko Ishihara. -- São Paulo, 2007.
284 f.: il.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura
Francesa. Área de concentração: Língua e Literatura Francesa) –
Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo.

1. Língua francesa (Ensino). 2. Literatura francesa
(Ensino de língua estrangeira). I. Título.

21^a. CDD 440.7
418.0744

FOLHA DE APROVAÇÃO

Josilene Pinheiro Mariz

O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do grau de Doutora em Letras.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A Deus, a quem devo tudo.

A Saulo Rios Mariz, melhor amigo e companheiro de sempre,
manifestação do amor de Deus em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Tokiko Ishihara, pela competente e segura orientação, fundamental para a realização deste trabalho, bem como para o meu desenvolvimento profissional, e pela amizade desenvolvida ao longo desses anos.

Aos meus pais, Alberino Silva Pinheiro e Maria do Carmo Chaves Pinheiro, pelo exemplo de educação e de vida. Também às minhas irmãs e aos irmãos, sogros, cunhados, sobrinhos e demais familiares.

Às minhas colegas de área da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG: Maria Santana Meira Ramos, Maria do Carmo Carvalho, Carmem Verônica Nóbrega e Joselma Souza Dias, pelas experiências compartilhadas, e a Ângela Suzanne Jeunon, pela compreensão e elaboração de horários flexíveis, permitindo que eu concluísse esta tese. Aos demais colegas professores, que sempre compreenderam as minhas ausências, e aos funcionários desta Unidade pela constante atenção, em especial a Valdemar Tomé de Souza Filho.

Às professoras doutoras Maria Cecília Queiroz de Moraes Pinto e Vera Lúcia Marinelli, pelas sugestões feitas na qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Selma Alas Martins, pela acolhida na UFRN, quando da sondagem feita nas Universidades do Nordeste.

À Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Bezerra, pela atenção nos momentos de grandes dificuldades.

Ao professor Jean-Marie Briant, por todos esses anos dispensados ao ensino do FLE e, em particular, por sua amizade.

A Edith Mendez do Nascimento Pi, pelos constantes esclarecimentos e pela atenção ao longo desses anos de USP.

Às alunas da graduação que colaboraram voluntariamente com esta pesquisa: Diva Cruz Rocha, Janaína Araújo Coutinho, Kelly da Silva Melo e Alyne Danielly.

A todos os professores e alunos das Universidades Federais do Nordeste que colaboraram com essa pesquisa, e até àqueles que, com recusa, também participaram da elaboração desse perfil.

A todos os alunos iniciantes de francês da extensão da UFCG que, voluntariamente, concordaram em experimentar junto comigo esse grande prazer, que é o trabalho do texto literário em aula de FLE.

Aos colegas professores de francês dos cursos extracurriculares da FFLCH, da Universidade de São Paulo, pelo prazeroso convívio, ainda que, por pouco tempo.

À minha primeira professora de francês, Eva Maria Nunes Chatel; aos meus ex-alunos do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão e aos alunos da Aliança Francesa de São Luís, por terem despertado em mim o interesse por essa possível abordagem.

Ao Professor Normando Brito de Almeida, pela elaboração do abstract e ao professor Nivaldo Silva, pela revisão do texto.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa durante os dois primeiros anos de doutorado.

A todos que, de alguma forma, colaboraram com a elaboração desta tese.

“Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos [...]

E conheça todos os mistérios e toda a ciência; [...]

... se não tiver amor, nada serei!”

I Coríntios 13: 1,2

RESUMO

MARIZ, J. P. O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE). 2007. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Este trabalho discute a importância do texto literário (TL) no âmbito do ensino de línguas estrangeiras e, em particular, do francês língua estrangeira (FLE). Na primeira parte, elaborou-se uma síntese histórica sobre a evolução desse ensino através dos tempos, bem como uma análise da presença do TL em manuais de FLE. Percebeu-se que, tradicionalmente, do mesmo modo que a aprendizagem da língua francesa esteve associada às elites intelectuais, a da literatura sempre foi reservada aos alunos com um maior nível de conhecimento lingüístico, sendo algo inacessível a principiantes. Para verificar a hipótese de que essa prática se reproduz em sala de aula, foi realizada uma sondagem entre alunos e professores de FLE em Universidades Federais do Nordeste do Brasil sobre a abordagem do TL em aula de língua / literatura francesa, apontando para a realidade distante do tratamento unificado entre a língua e a literatura. Esse perfil é ponto inicial para o aprofundamento da fundamentação teórica, feita na segunda parte, de maneira a elaborar uma proposta de abordagem do TL em FLE para iniciantes, ou seja, sem sacralização nem banalização desse tipo de narrativa. Foram evidenciadas correntes da crítica literária, favorecendo outras possibilidades de leitura. Destacaram-se, ainda, noções de isotopia e intertextualidade, e situou-se a cena enunciativa no contexto literário para uma melhor compreensão desse texto. Na terceira parte desta tese, apresentou-se um exemplo de TL trabalhado em uma situação real de ensino de língua francesa no Brasil. Experiências didáticas foram realizadas com quatro grupos de alunos iniciantes em FLE do curso de extensão e um da graduação de Letras / Francês da Universidade Federal de Campina Grande. O corpus é constituído de contos, narrativas curtas integrais. Para essas experiências didáticas, foram elaborados dossiês com: um quadro de compreensão geral; exercícios sobre as competências de compreensão, expressão e intercultural; informações necessárias para melhor entendimento de cada conto, além de questões sobre a relação entre língua e literatura. Observou-se que a abordagem do TL em aula de FLE para iniciantes é um trabalho possível e necessário não somente para dinamizar a aprendizagem de outro idioma, mas, sobretudo, para contribuir para a apreensão / construção dos sentidos, conduzindo o leitor aprendiz ao prazer do texto.

Palavras-chave: Ensino de FLE, Texto Literário, Didática de Línguas.

ABSTRACT

This work discusses the importance of the literary text in the scope of foreign language teaching and, in particular, French as a foreign language (FFL). First, we prepared a historical summary on the evolution of FFL throughout the years plus an analysis of the literary text in FFL textbooks. We perceived that, traditionally, in the same way as the French language learning has been associated with the intellectual elite, literature has always been reserved to learners who have a higher linguistic level, making it something inaccessible to beginners. Aiming at verifying the hypothesis that such practice reproduces itself in the classroom, we conducted a survey among learners and teachers of FFL at Federal Universities in the northeast of Brazil regarding the approach to the literary text (LT) in the French language/literature class. We were able to notice, as a whole, that the classroom reality is still far from a unified treatment between language and literature. As we visualize this profile, we deepen the theoretical background so as to put forward a proposal for an ideal approach to the LT in the FFL classroom for beginners, without enshrining or vulgarizing this kind of narrative. In this second part, too, we highlight notes about literary critique currents which can leave room for other readings. As a sequence for the theoretical background, we present notions about isotopy and intertextuality, and we even place the enunciative scene in the literary context, something which is of great value for a better understanding of such text. In the third and last part of this thesis, we present an example of how the LT can be tackled in a real situation of French language teaching in Brazil. We performed didactic experiments with four groups of beginners in the four-skill course and one group in the graduation course of Letters (French language) at the Federal University of Campina Grande. Our *corpus* is composed of short-stories, because they enable the contact with the whole work. To serve as tools used in these didactic experiments, we prepared files which contained: an overall comprehension chart; exercises on comprehension, expression and intercultural competencies; necessary information for a better understanding of each short-story, as well as some questions about the relationship between language and literature. After these didactic experiments, it is possible to state that working with the LT in the FFL classroom with beginners it is possible and necessary, not only to make FL learning dynamic but above all contribute to the apprehension / construction of the senses and to get the pleasure of the text.

Key-words: FFL teaching, literary text, language didactics.

RÉSUMÉ

Ce travail discute de l'importance du texte littéraire (TL) dans l'enseignement des langues étrangères et particulièrement du français langue étrangère (FLE). D'entrée, on a élaboré une synthèse historique de l'évolution de cet enseignement à travers le temps et une analyse de la présence du TL dans les manuels de FLE. On a pu observer que, traditionnellement, l'enseignement de la langue a toujours été lié aux élites intellectuelles, que celui de la littérature a toujours été réservé aux étudiants dont le niveau de connaissance linguistique était le plus élevé. Les débutants n'y avaient donc pas accès. Dans le but de vérifier l'hypothèse que cette pratique pédagogique se reproduisait effectivement en salle de classe, on a réalisé un sondage parmi les étudiants et les professeurs de FLE des Universités Fédérales du Nord-Est du Brésil sur l'approche du TL en classe de langue / littérature française. On a remarqué que, d'une manière générale, la réalité de la salle de classe était loin d'allier langue et littérature. Ce profil est point de départ pour l'approfondissement théorique, dans la deuxième partie, de façon à élaborer une proposition d'approche du TL en classe de FLE pour les débutants, c'est-à-dire sans banalisation ni sacralisation de ce type de récit. On a signalé les courants de critique littéraire qui peuvent favoriser d'autres possibilités de lecture. Les notions d'isotopie et d'intertextualité et de la scène énonciative dans le contexte littéraire ont été également mis en relief pour mieux comprendre ce texte. Dans la troisième partie de cette thèse, on montre un exemple de comment travailler le TL dans une situation réelle d'enseignement de langue française au Brésil. Expériences didactiques ont été réalisées avec quatre groupes d'étudiants débutants en FLE du cours de *extensão* et un groupe de licence en Lettres / Français de l'Université Fédérale de Campina Grande. Le corpus est constitué de contes, récits courts intégrales. Pour ces expériences didactiques on a élaboré des dossiers contenant : un tableau de compréhension générale ; exercices sur les compétences de compréhension, expression et interculturel; informations nécessaires pour mieux travailler chaque conte, et questions sur le rapport langue et littérature. On a pu observer que l'approche du TL en FLE pour les débutants est possible et nécessaire comme élément susceptible de dynamiser l'apprentissage d'une autre langue, mais il est particulièrement important pour l'appréhension/construction des sens, conduisant le lecteur au plaisir du texte.

Mots-clés: Enseignement du FLE, Texte Littéraire, Didactique de Langues.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro I	Três primeiros e principais métodos para o ensino de FLE.	34
Quadro II	A presença do texto literário nos métodos mais usados no Brasil para o ensino de FLE.	35
Gráfico 1	Distribuição percentual dos entrevistados quanto ao nível de Francês.	47
Gráfico 2	Distribuição percentual dos entrevistados quanto à principal atividade profissional.	48
Gráfico 3	Distribuição percentual dos entrevistados quanto ao tipo de texto e forma de abordagem em aula de FLE.	50
Gráfico 4	Distribuição percentual dos entrevistados quanto ao tipo de exercício realizado sobre o texto literário em aula de FLE.	51
Gráfico 5	Distribuição percentual dos entrevistados quanto ao relato do que buscam conhecer ao estudar um TL em aula de FLE.	55
Gráfico 6	Distribuição percentual dos entrevistados quanto à opinião sobre a importância e possibilidade da abordagem do TL em aula de FLE.	58
Gráfico 7	Distribuição percentual dos docentes entrevistados quanto à área de formação e atuação.	60
Gráfico 8	Distribuição percentual dos docentes entrevistados quanto ao emprego de textos literários (excertos ou obras completas) em aula de FLE.	62
Gráfico 9	Distribuição percentual dos docentes entrevistados quanto à forma de abordagem do TL (fragmentos e obras integrais) em aula de FLE.	63
Gráfico 10	Distribuição percentual dos entrevistados (alunos e docentes) quanto ao tipo de exercício realizado sobre o texto literário usado em aula de FLE.	64
Figura 1	Imagem de produção textual (notícia de jornal) de um (a) aluno (a) do Francês I (Extensão – UFCG).	169
Figura 2	Imagens de produção textual (<i>fait divers</i>) de alunos do Francês II (Extensão – UFCG).	171
Figura 3	Imagem de produção textual (descrição física e psicológica de uma personagem do conto) de dois alunos do Francês III (Extensão – UFCG).	172
Figura 4	Imagem de produção textual (resumo do conto) de um(a) aluno(a) do Francês IV (Extensão – UFCG).	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição percentual dos entrevistados quanto ao fato de já terem lido obras literárias francesas (de um modo geral, em língua materna e em língua francesa) e das capacidades desses entrevistados em citarem pelo menos o nome de uma obra ou de um autor.	53
----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF	Aliança Francesa
AO	<i>Audio-Oral</i>
AV	<i>Audio-Visuel</i>
CECRL	<i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.</i>
CREDIF	<i>Centre de Recherche et d'Études pour la diffusion du Français</i>
DEA	<i>Diplôme de Études Approfondies</i>
FLE	Francês Língua Estrangeira
FLM	Francês Língua Materna
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MA	Metodologia Ativa
MAO	Metodologia Áudio-Oral
MAV	Método Áudio-Visual
MD	Metodologia Direta
MN	Metodologia Natural
MT	Metodologia Tradicional
SGAV	<i>Structo-Globale Audio-Visuelle</i>
TL	Texto Literário

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO.....	17
PARTE I:	
INVESTIGANDO A SITUAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE FLE.....	25
1. PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DA LITERATURA FRANCESA.....	26
1.1 Língua, literatura, cultura e “civilização”	26
1.2 Metodologias para o ensino do Francês Língua Materna (FLM) e do Francês Língua Estrangeira (FLE).....	30
2. A PRESENÇA DA LITERATURA NOS MANUAIS DE FLE.....	34
3. O TEXTO LITERÁRIO NOS MANUAIS DE LITERATURA FRANCESA: concepções e pontos de vista.....	38
4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO DE FLE NO NORDESTE DO BRASIL.....	43
4.1 Levantamento exploratório: visão discente.....	46
4.2 Levantamento exploratório: visão docente	59
PARTE II:	
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA: o mesmo e o novo.....	68
1. A RELAÇÃO LÍNGUA E LITERATURA: posições e aproximações.....	70
1.1 O texto literário em aula de FLE.....	77
1.1.1 Orientações metodológicas.....	78
1.1.2 O paratexto literário.....	82

2. MÉTODOS CRÍTICOS PARA ANÁLISE LITERÁRIA.....	86
2.1 A crítica temática.....	89
2.2 A crítica genética.....	91
2.3 A crítica psicanalítica e a semanálise.....	92
2.4 Literatura, Sociologia e Sociocrítica.....	94
2.5 A crítica textual: literatura e lingüística.....	96
3. NOÇÕES PARA UMA LEITURA LITERÁRIA EM AULA DE FLE.....	100
3.1 Planos de enunciação.....	100
3.2 A enunciação literária.....	102
3.3 Isotopia.....	104
3.4 O intertexto literário.....	108
PARTE III:	
O TEXTO LITERÁRIO EM AULA DE FLE: uma proposta.....	115
1. INICIAÇÃO AO TEXTO LITERÁRIO EM AULA DE FLE.....	117
1.1 Exercícios preliminares.....	118
1.2 A seleção dos textos e dos grupos.....	122
1.3 <i>Découverte et compréhension générale</i> do texto literário (sensibilização).....	126
2. O TEXTO LITERÁRIO E AS COMPETÊNCIAS NO ENSINO DE FLE.....	129
2.1 Competências de compreensão.....	130
2.1.1 A compreensão oral.....	134
2.1.1.1 Observações sobre os exercícios de compreensão oral.....	138
2.1.2 A compreensão escrita (leitura literária).....	143
2.1.2.1 Observações sobre os exercícios de compreensão escrita..	149

2.2 Competências de expressão.....	154
2.2.1 A expressão oral.....	155
2.2.1.1 Observações sobre os exercícios de compreensão oral.....	158
2.2.2 A expressão escrita.....	161
2.2.2.1 Observações sobre os exercícios de expressão escrita.....	167
2.3 O intercultural e o texto literário.....	174
2.3.1 Noções sobre o intercultural.....	176
2.3.2 O desafio do como fazer em aula de FLE.....	179
2.3.3 Intercultural via literatura e francofonia.....	182
2.3.4 Observações sobre os exercícios para a tomada de consciência do intercultural.....	186
3. UMA LEITURA LITERÁRIA EM AULA DE FLE.....	194
3.1 Uma leitura de <i>Le jeu d'Anne</i> , de J.-M. G. Le Clézio.....	195
3.2 Uma leitura de <i>Le dernier spectateur d'Avignon</i> , de Michel Tournier.....	198
CONCLUSÃO.....	204
REFERÊNCIAS.....	208
APÊNDICES.....	224
ANEXOS.....	260

INTRODUÇÃO

Redefinir o lugar do texto literário no ensino de línguas tem sido uma preocupação constante de especialistas nessa área, e em particular, do francês língua estrangeira (FLE), ou seja, há um debate a respeito da didática do texto literário no ensino da língua.

Sabe-se que a grande importância de se estudar uma língua estrangeira (LE) reside principalmente no fato de ela ampliar, para além das fronteiras culturais e da visão de mundo, as possibilidades na vida contemporânea, no mercado profissional, por exemplo. Esse estudo está ligado a algo essencial na vida; propicia a descoberta de si mesmo e do outro. Por isso, estudar uma LE é um exercício de alteridade, é trilhar caminhos até então desconhecidos, é, portanto, a aventura de tornar-se outro.

É nessa perspectiva que surge o texto literário como uma das formas mais férteis para viver essa experiência em um mundo diferente, em função de sua literariedade. Como documento autêntico, destituído de intenção pedagógica, esse texto contribui para o tratamento não somente de questões da língua ou literárias, propriamente; mas, estimula também a troca de fatores interculturais.

No quadro do ensino de LEs, desde os anos sessenta do século XX, esse debate gera divergências entre os que não vêem a possibilidade de se trabalhar o texto literário em sala de aula e aqueles que acreditam que é uma forma bastante fecunda na aprendizagem de uma língua, sobretudo, da estrangeira. J.-M. Adam, um dos principais lingüistas a tratar do tema, afirma ser possível esse trabalho, mesmo considerando que “as relações entre lingüística e literatura, há alguns anos, deixaram de ser naturais, e entre a literatura e o ensino do francês, a situação não é evidente” (ADAM, 1991, p.6).

Entre os que não crêem na eficácia de tal abordagem, existem tanto lingüistas quanto críticos literários. Para alguns lingüistas, a dificuldade da maioria dos alunos em compreender o texto literário na sua totalidade decorreria do fato de ele ser o resultado de um manejo complexo da língua pelo escritor, o que ocorre principalmente com os clássicos. Já alguns especialistas nos estudos literários, ao considerarem a literatura como a melhor forma de manifestação poética da língua, tendem a vê-la como uma expressão sacra, enquanto a língua seria a expressão profana.

Os estudos de R. Jakobson (1969), na perspectiva de que o discurso literário é um fato de linguagem, e precisa ser analisado como uma atividade significativa e contínua, acrescentam uma reflexão que possibilitaria a abordagem integrada no ensino de língua e de literatura. Jakobson afirma que esses dois campos são interdependentes e que, se um especialista em uma dessas áreas não consegue “abarcá-la” a outra, é por intolerância ou incapacidade:

Se existem alguns críticos que ainda duvidam da competência da Lingüística para abarcar o campo da Poética, tenho para mim que a incompetência poética de alguns lingüistas intolerantes tenha sido tomada por uma incapacidade da própria ciência lingüística (JAKOBSON, 1969, p.162).

Embora esse posicionamento seja do final da década de sessenta, os debates continuam vivos e com um avanço discreto rumo a um consenso, pois as questões que envolvem esse tema permanecem bem atuais. Ainda hoje, se discute bastante sobre qual deve ser a metodologia na abordagem de um texto literário em aula de LE, nos seus diversos aspectos como: em qual nível, por que ou quando se deve trabalhar literatura em classe, dúvidas que fazem parte do cotidiano da sala de aula. E assim, ainda há muito a ser discutido sobre o assunto.

De uma maneira geral, professores de literatura em LM e LE se deparam, com frequência, com um dos problemas pedagógicos mais complexos em sala de aula: a apreensão da forma e a construção dos sentidos. Como favorecer o aprendizado da literatura, se o aluno não compreende o uso sofisticado do vocabulário, da sintaxe e da rede de significados do texto estudado? Questão

essa que passa pela leitura, pois esta certamente evidencia a riqueza polissêmica da obra e está sempre instigando o leitor “ingênuo”. O texto não existe por si só, existem outras instâncias, como quem o produz e quem o lê (ECO, 1986, p. 35). Assim, procuramos evidenciar na pesquisa que o exercício de leitura deve ser uma das primeiras maneiras de se chegar aos sentidos do texto.

Na realidade, o procedimento pedagógico na abordagem do texto literário em aula de (F)LE, ou como trabalhar a literatura em língua estrangeira sem esvaziá-la de sua literariedade tornou-se, ao longo dos anos, o ponto central da discussão e também nesta proposta. Como tratar a linguagem, sem que se use um texto pleno de significados, apenas como um recurso didático para o aperfeiçoamento lexical ou gramatical? A célebre fórmula de Paul Valéry (1957) parece responder de modo satisfatório a essa questão, ao assegurar que « La littérature est, et ne peut pas être autre chose qu’une sorte d’extension et d’application de certaines propriétés du langage ». O poeta e crítico francês evidencia quão interdependente é essa relação entre a língua e a literatura. Mas, apesar da posição ser bastante clara, a questão não se encerra aí.

No Brasil, por questões de tradição metodológica, foi necessário promover uma separação entre o ensino de língua e de literatura maternas, principalmente nos cursos de graduação em Letras, o que, naturalmente, refletiu nos cursos secundários. Essa separação histórica “não passa de uma falsa dicotomia” (BRAIT, 2000, p.187). Discutem-se pouco as inúmeras confluências entre essas duas vertentes, cujas fronteiras estão sempre muito próximas e, até mesmo por essa razão, poderiam interagir com mais eficácia.

No ensino da LE, a questão se torna mais complexa, o problema metodológico de aproximação do texto é acrescido do fato de se tratar de literatura de (e em) língua estrangeira. Esse ensino demanda do professor não apenas o conhecimento da língua, mas uma pluralidade de perspectivas de natureza teórica e prática; isto é, faz-se necessário que o professor busque associar à sua prática cotidiana a teoria, procedendo a escolhas conceituais apropriadas que

estimulem a aprendizagem. Do professor de literatura estrangeira exige-se conhecimento da língua, de história e teoria literárias e de uma concepção metodológica.

Convém lembrar que o ‘uso’ do texto literário em aula de LE passou por mudanças importantes com a evolução das metodologias de ensino. Na década de cinquenta do século passado, o ensino da literatura francesa era sinônimo de refinamento e elegância, e privilegiava-se o ensino das *Belles Lettres*. Nas décadas de setenta e oitenta, estreitados os estudos sobre língua e literatura em uma tentativa (mal sucedida) de integração dos textos literários, estes se tornaram meros suportes para exercícios gramaticais, chegando-se, assim, à sua banalização. Nos últimos anos, tem havido uma preocupação maior em se atingir um ponto de equilíbrio: nem o sacro dos anos 50, nem o banal dos anos 70 e 80.

Atualmente, sabe-se que o texto literário merece tratamento diferente de outros tipos de textos em aula de LE, dada a sua riqueza polissêmica. É preciso também considerar que a necessidade de uma abordagem diferenciada entre os vários gêneros literários dependerá, entre outros fatores, da visão de mundo do professor (pois é ele quem faz a escolha), do receptor (aluno) e das condições específicas de cada situação.

Considera-se que a forma ideal para esse tratamento em aula de FLE é priorizar o documento integral, pois o uso dos excertos, os conhecidos *morceaux choisis*, presentes nos manuais de ensino, pode desviar a obra do contexto, o que seria, na fórmula repetida por muitos, uma espécie de “mutilação, um esvaziamento dos sentidos da própria literariedade”; e a sua utilização seria a mesma dos demais documentos autênticos (receitas de cozinha, guias turísticos, textos jornalísticos etc.).

Eis o motivo que nos conduz em direção às narrativas curtas, como os contos; pois, mesmo os alunos iniciantes terão a possibilidade de fazer uma leitura integral desse gênero, já que cada narrativa compõe uma unidade completa de grau variado de dificuldade lingüística. O

objetivo deste trabalho é discutir a importância do texto literário no âmbito do ensino de línguas estrangeiras e, em particular, do FLE, apresentando uma forma de tratamento, em sala de aula, do TL na sua pluralidade de sentidos, levando-se sempre em conta que se trata de um texto polissêmico, e por isso pode ser estudado como um tipo especial de linguagem, segundo afirmou Valéry.

Assim, dividimos a nossa tese em três partes: a primeira trata de *A situação do texto literário no ensino de FLE*. Ao ambientar o tema, achamos por bem fazer uma síntese histórica sobre a sua evolução através dos tempos. Aspecto que nos chamou a atenção, porque nesse percurso o ensino da literatura está associado às elites intelectuais e, talvez, esse seja um dos principais motivos de, ainda hoje, ser tão difícil dissociar a literatura de um vasto e sólido conhecimento da língua, o que, conseqüentemente, dificultaria o seu estudo com alunos iniciantes.

Fizemos ainda um levantamento sobre a presença do texto literário (TL) em alguns manuais para o ensino de FLE, com o propósito de identificar as abordagens oferecidas, quais os tipos de textos que ali aparecem e com quais objetivos. Foi observado que, usualmente, esse tipo de material ainda apresenta o TL como algo inacessível para iniciantes. O mesmo trabalho foi feito em alguns manuais de literatura francesa, que apesar de terem sido elaborados para os estudantes nativos, são também muito utilizados no Brasil.

Diante das constatações sobre o tratamento dado ao TL nos manuais de FLE analisados, decidimos dimensionar a reprodutibilidade dessa abordagem na realidade da sala de aula. Para tanto, procedemos a uma pesquisa de campo, com objetivos exploratórios e descritivos, que constou de um levantamento entre alunos e professores de FLE em Universidades Federais do Nordeste do Brasil que oferecem cursos de Letras / Francês, mediante questionários sigilosos (não identificados) e de autopreenchimento (apêndices A e B).

Tal levantamento teve como finalidade obter informações sobre a percepção dos entrevistados quanto à abordagem do TL em aula de língua / literatura francesa. Por um lado, buscamos conhecer melhor o trabalho desenvolvido em sala de aula de língua / literatura, bem como identificar os objetivos que envolvem esse ensino. Por outro lado, gostaríamos de verificar o fundamento das nossas hipóteses oriundas de nossa experiência profissional (discente e docente) que nos direcionavam a pensar em um ensino de língua e literatura em FLE, tradicionalmente dicotomizado, com a obra literária trabalhada apenas em níveis mais avançados e como mero recurso para estudos gramaticais, reproduzindo o padrão proposto pelos manuais de FLE.

Escolhemos o Nordeste por tratar-se de uma região importante e com um considerável número de Universidades que oferecem a formação em FLE, e também por ser nossa região de origem. Essa consulta foi de grande importância no delineamento do nosso trabalho, pois foi possível se notar, de um modo geral, que a realidade da sala de aula ainda está distante do tratamento unificado entre a língua e a literatura.

Após a composição desse painel, destacamos na segunda parte, algumas *Reflexões sobre o ensino de língua e literatura*. Aqui, apresentamos, inicialmente, o percurso histórico da relação entre literatura e o ensino de FLE. Também discutimos os fundamentos teóricos que devem nortear, de um modo ideal, a abordagem do TL em aula de língua estrangeira, trazendo à luz as assertivas de autores de referência, como Barthes (1968), Peytard e Moirand (1992), Albert e Souchon (2000), dentre outros.

Ainda na segunda parte relacionamos as principais correntes da crítica literária, com o intuito de apresentar uma resenha sobre essas várias tendências que, além de apoiar a nossa proposta, estimule os atores do processo ensino / aprendizagem de FLE na busca por outras maneiras de se ler um texto literário.

Em continuação à perspectiva de fundamentação teórica para construção de uma proposta de abordagem do TL em FLE, escolhemos ainda duas noções ligadas aos estudos da linguagem que são amplamente trabalhadas na semiótica do texto: isotopia e intertextualidade, e ainda situamos a cena enunciativa no contexto da obra literária.

Ao término desse percurso teórico-analítico e conclusões prévias determinadas, nos deparamos com o desafio de elaborar uma proposta, mais próxima possível do ideal, para o texto literário em aula de FLE em uma situação real de ensino de língua francesa no Brasil.

Nessa terceira e última parte, após experiências preliminares que propiciaram ajustes metodológicos, elaboramos dossiês para o estudo de narrativas literárias com quatro grupos de alunos iniciantes em FLE do curso de extensão e um da graduação de Letras / Francês da UFCG, na tentativa de se verificar a pertinência de conclusões obtidas nas partes precedentes. Nosso *corpus* foi constituído de contos, narrativas curtas, a saber: *Le Soleil et la Lune* (conto de tradição oral africana); *Le dernier spectateur d'Avignon* (Michel Tournier); *Une vendetta* (Guy de Maupassant) e *Le jeu d'Anne* (Le Clézio). As experiências didáticas com esses contos se constituíram como uma pesquisa de campo do tipo experimental e pesquisa-ação, também com objetivos exploratórios e descritivos (SANTOS, 2004; FRANCO, 2005; SEVERINO, 2007).

Em cada dossiê, propomos exercícios visando ao desenvolvimento das quatro competências tradicionalmente trabalhadas no aprendizado de uma LE e informações úteis para uma melhor compreensão do conto. As questões também contemplam o intercultural, competência transversal, necessária e indispensável no ensino de LEs. Apresentamos, ainda, no início de cada dossiê, um quadro de compreensão geral do conto como forma de sensibilizar o aluno não habituado à leitura literária, além de questões sobre a relação entre língua e literatura e, no último capítulo dessa parte, fazemos uma leitura de dois dos contos propostos, visando a uma abordagem integrada em aula de FLE. Essa terceira parte da tese contém os comentários a

respeito do que foi observado durante as aulas em que os exercícios foram desenvolvidos com cada grupo. O depoimento dos alunos e as percepções do professor constituem a base dessas reflexões.

Nesse sentido, o presente estudo se propõe a apresentar, fundamentado tanto na realidade quanto em um modelo teórico, um exemplo de possibilidades para o texto literário em aula de francês língua estrangeira, como elemento não só de aquisição de um outro idioma, mas também de fortalecimento da autonomia da aprendizagem.

PARTE I

INVESTIGANDO A SITUAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE
FLE

1. PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DA LITERATURA FRANCESA

O ensino da literatura francesa em língua estrangeira tem sua origem no ensino da literatura em língua francesa materna. Com o desenvolvimento dos processos educacionais, metodologias surgiram com o objetivo de sistematizar o ensino da língua e da literatura francesas. Neste percurso histórico, tentaremos mostrar como o ensino da literatura se deu através dos anos e porque, ainda nos nossos dias, essa é uma questão que suscita bastante discussão. Sabe-se, por exemplo, que a flutuação entre os conceitos de língua, literatura, cultura e civilização, de alguma forma, estabeleceu certo equívoco a ponto de se considerar os dois últimos, como termos sinônimos.

1.1 Língua, literatura, cultura e civilização

Língua, literatura, cultura e civilização constituem quatro noções que sempre caminharam de maneira paralela, apesar das diferenças entre esses domínios. Historicamente, o ensino de literatura francesa está intimamente ligado ao ensino dessa cultura. A noção de cultura, por sua vez, tem estreita relação com o conceito de “civilização”, que por vezes assume o valor sinônimo de cultura.

No período colonialista, países da Europa ocidental consideraram sua própria cultura como superior, pois se viam como povos mais evoluídos que os colonizados; julgavam-se “civilizados”. Na Alemanha, na Inglaterra, na Itália e na França, o termo *cultura* sempre esteve associado a uma “elite”. Na Alemanha, essa idéia (*Kultur* e *Zivilisation*) começa a sofrer modificações no Século das Luzes, - assim como em outros países da Europa -, quando a

burguesia assume o poder. Na Inglaterra também o termo *civility* assume, na sociedade moderna, um outro conceito, o de *culture*. Na Itália, Dante com sua concepção de *civiltà* impede a entrada de novos termos. Segundo especialistas franceses, 1771 é a data do nascimento oficial da palavra *civilisation* na França, como um termo de jurisprudência ou não (DE CARLO, 1998). Como termo de não-jurisprudência, o primeiro a utilizá-lo foi o marquês de Mirabeau, em *Traité de la population*, ainda no século XVIII.

Sobretudo na França, o termo *civilisation*, seu conceito e seus partidários sofreram várias críticas porque a palavra estava associada ora à Revolução Francesa (por causa do sufixo *-ation*, indicando ação), ora à Restauração, ou ainda à Revolução Industrial. Particularmente, a Revolução Industrial com suas máquinas e a construção de ferrovias favoreceu o surgimento de um proletariado industrial. Assim, Benjamin Constant e Saint-Simon, dentre outros pensadores, criticaram mais severamente o termo por ser tão marcante numa sociedade cheia de problemas sociais, desencadeados pela idéia de *civilisation*.

A burguesia, no poder, assume uma aventura colonialista e, assim, a palavra *civilisation* passa a estar ligada ao desenvolvimento capitalista. Jules Ferry (1832-1893), fundador da escola primária gratuita, obrigatória e laica, é um dos principais símbolos da conquista colonialista. Em fins do século XIX, período da terceira República, Níger, Congo, Tunísia e Tonkin receberam a ofensiva presença militar francesa. A justificativa ideológica “missionária” dessa presença talvez desestimulasse o seu objetivo primeiro, que era o econômico. Para J. Ferry, os franceses possuíam a “*mission éducatrice et civilisatrice qui appartient à la race supérieure*” (DE CARLO, 1998, p. 19). Os pensadores, enciclopedistas e filósofos, já no século XVIII, acreditavam-se portadores de uma missão de guiar as outras populações (as não-civilizadas) pelos caminhos do progresso e do desenvolvimento. Idéia difundida nos hinos patrióticos, cantados nas festas nacionais.

É, portanto, dentro desse contexto que o ensino da língua (nesses países) passa a associar-se ao ensino da cultura, que passou a ser sinônimo de civilização. A “missão educadora” da França não se limitou a apenas divulgar a cultura (de um povo civilizado), fez-se necessária uma política cultural e lingüística para legitimar o valor da língua e da cultura (DE CARLO, 1998, p. 25). Isto se deve ao fato de que, ao contrário dos ingleses, os franceses tinham uma preocupação com a escola, local onde se pode ensinar e, inclusive, impor seus valores.

A virtude da língua francesa foi desenvolvida por A. Rivarol, para quem esse idioma tinha um lugar de destaque por ser, além de tudo, uma língua da razão e da clareza:

Le français nomme d’abord le sujet de la phrase, ensuite le verbe qui est l’action et enfin l’objet de cette action: voilà la logique naturelle à tous les hommes. [...] Le français, par un privilège unique, est seul resté fidèle à l’ordre direct, comme s’il était toute raison; [...] c’est en vain que les passions[...] nous sollicitent de suivre l’ordre des sensations: la syntaxique française est incorruptible. C’est de là que résulte cette admirable clarté, base éternelle de notre langue. Ce qui n’est pas clair n’est pas français (RIVAROL, 1784 / 1964, p. 89-90).

Com a intenção de divulgar (leia-se impor), para além do território francês, essa língua tão perfeitamente clara e virtuosa, os responsáveis pelo seu tratamento, pureza e manutenção tiveram que empreender grandes esforços para fazer dela o que de fato queriam que ela fosse: uma língua universal, já que a sua estrutura e sonoridade estão muito além da beleza que lhe é peculiar. A divulgação da língua culta e racional foi feita, seguindo-se uma sistemática tentativa de anulação das línguas regionais, como o patuá, bem como das línguas estrangeiras, nos países onde a França se instalara com a sua “missão educadora”.

Dentre os principais esforços, pode-se destacar um grande projeto orçamentário para instituir o ensino primário obrigatório de 6 a 13 anos, empreendimento que foi dirigido por J. Ferry (LABRUNE e TOUTAIN, 1986). Desse modo, centenas de escolas públicas foram construídas na França, professores foram recrutados conquistando o prestígio de funcionários

públicos (do Governo Francês) e também a função de centrar toda a formação do aluno no patriotismo, via ensino da língua francesa, pois, apesar de todos os esforços, ainda era uma língua das minorias.

Os franceses perceberam, então, a necessidade de sistematizar o ensino de sua língua fora da França e fundaram a Aliança Francesa, em 24 de janeiro de 1884, com o propósito de garantir a propagação da língua pura e cheia de virtudes em todos os continentes da terra.

Todo o cuidado com o ensino da língua resulta, inevitavelmente, em uma cautela ainda maior com o ensino da literatura, visto que ela deveria ser considerada como a plenitude, o aprimoramento da língua e da cultura francesas. Um pensamento tradicional sobre o ensino da literatura desse país mostra que a cultura e a língua eram ensinadas em virtude da excelência que lhe é peculiar, como uma forma de dar a conhecer os monumentos da tradição, as instituições e, sobretudo, as obras-primas artísticas e literárias do país.

Um bom exemplo desse pensamento é o Cours de langue et civilisation française, mais conhecido como Mauger¹, um manual de ensino de língua e civilização dos anos de 1950, concebido para o uso das Alianças Francesas no mundo. No prefácio, M. Blancpain² explica:

Nous croyons, à l'Alliance française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'outre-mer et des élites étrangères étudient le français [...] C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide et devenir, véritablement, des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français, langue belle, est en même temps langue utile. Le français élève, et, en même temps, il sert (BLANCPAIN, 1953, p. VI).

Note-se ainda uma vez o ensino do francês associado às elites que conheciam essa língua através de uma literatura esplêndida, e porque queriam ter em suas mãos a “chave de ouro” do

¹ Gaston Mauger, o autor único dos três primeiros volumes do método, era também Directeur Honoraire de l'École Pratique de l'Alliance Française.

² Secrétaire Général de l'Alliance Française, da época.

conhecimento e da cultura inerentes ao povo francês. Mesmo sendo bastante criticado por especialistas, esse manual foi amplamente utilizado como apoio para o ensino de língua e literatura francesas, sobretudo nas AFs. Vale lembrar que, no Brasil, as universidades (centros de formação de futuros professores) adotavam manuais, como Lagarde et Michard para o ensino da literatura mesmo no âmbito do Francês Língua Estrangeira (FLE).

A respeito do Mauger, Peytard (1982, p. 92) talvez resuma o papel desse manual para o ensino de literatura ao afirmar: « Elle [‘la méthode’] n’est qu’un témoin des difficultés ou des obstacles sur lesquels vient buter l’effort de l’enseignement de littérature française ». Esse especialista acredita também que a principal importância do livro está no fato de ele ter feito um trabalho de divulgação da literatura francesa.

É provável que a promoção de uma inacessibilidade ao texto literário tenha sua origem nesses fatos. Por esse motivo, com o passar dos anos, metodologias surgiram com o propósito de regulamentar o ensino da língua e da literatura francesas.

1.2 Metodologias para o ensino do Francês Língua Materna (FLM) e do Francês Língua Estrangeira (FLE)

O ensino sistematizado de línguas estrangeiras percorreu uma longa caminhada até os nossos dias. Várias metodologias estabeleceram as bases para esse tipo de ensino. Gradativamente e diante das necessidades apresentadas por professores, alunos e até por questões ideológicas, umas metodologias foram dando espaço a outras que correspondiam melhor aos interesses em questão.

Assim, há na França, desde o século XVIII, um número razoável de métodos e metodologias a fim de estimular e sistematizar o ensino do francês como língua materna e

também como língua estrangeira. A seguir, apresentaremos oito destas, com o propósito único de mostrar a trajetória do ensino de língua e literatura em FLE. Convém reafirmar que o ensino do FLE é oriundo do ensino do FLM; talvez, uma forma de colonizar através da cultura.

A Metodologia Tradicional (MT), a primeira estabelecida na França e que foi bastante utilizada no sistema escolar, nos séculos XVIII e XIX, visava em primeiro lugar o ensino do grego e do latim. Segundo C. Puren (1988), em 18 de setembro de 1840, uma lei nacional oficializava que, para o ensino da língua francesa, o primeiro ano do Liceu fosse dedicado à gramática; o segundo, à tradução dos clássicos gregos e latinos e o último ano teria um caráter particularmente literário. A partir desse direcionamento, já se pode perceber a literatura como algo para “iniciados”.

La première année [...] sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. [...] Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. [...] Dans la seconde année [...] les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement.
[...] Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire (PUREN, 1988).

A partir do final do século XIX, os franceses sentiram a necessidade de uma língua voltada para a comunicação, a fim de contribuir para as trocas econômicas, políticas, culturais e turísticas que naquele momento estavam em uma escala de constante crescimento. E então a MT perde forças, dando espaço a um novo pensamento: a Metodologia Natural (MN), que também foi concebida a exemplo da MT, - o ensino através da tradução dos clássicos -, por isso elas caminharam em paralelo. No entanto, a MN opôs-se à MT, porque preconizava que as bases teóricas da aprendizagem (psicologia, sociologia, lingüística etc.) deveriam se fazer a partir da língua usual. Foi a partir da MN que as metodologias vindouras nortearam seus princípios.

Segundo Puren (1988), a primeira metodologia considerada específica para o ensino de línguas foi a Metodologia Direta (MD), que se constituía em uma aprendizagem natural, isto é, fundada na aquisição da língua materna pela criança. O professor passava todo o conteúdo em LE, sem traduzir para LM, como se fosse possível para o aluno desenvolver todo o seu raciocínio na língua que estava em vias de aprender. Na MD também a prioridade era para a oralidade, a escrita era muito pouco explorada. Toda a insistência no oral e até um tanto de intolerância para com o uso da LM estimulou o fim dessa metodologia de ensino na França.

Entre os anos de 1920 e 1969, uma nova metodologia foi largamente utilizada nas escolas de línguas estrangeiras vivas, a Metodologia Ativa (MA), que parecia harmonizar a MT e a MD, apesar da total interdição da LM em sala de aula. A partir de 1969, a Metodologia Áudio-Oral (MAO) reuniu a psicologia behaviorista e o estruturalismo lingüístico, favorecendo uma influência da lingüística sobre a didática de FLE e daí, a expressão “lingüística aplicada” passa a ser sinônimo de “pedagogia de línguas”.

Depois da segunda Grande Guerra, começa-se a elaborar as primeiras formulações teóricas sobre o método SGAV (*structo-globale audio-visuelle*). Entre 1969 e 1970, o Método Áudio-Visual (MAV) tem forte presença na França e em 1962 nasce o primeiro curso publicado pelo CREDIF: *Voix et images de France*. Nesse momento, o MAV é considerado um método coerente, pois associa som e imagem.

A Abordagem Comunicativa, centrada em teorias lingüísticas e psicológicas, tem seu apogeu em princípios da década de setenta do século XX, como uma reação ao MAO e ao MAV, apresentando um conjunto de reflexões sobre o ensino de línguas, por isso foi chamada de abordagem e não de metodologia como as anteriores.

A evolução das metodologias de ensino de FLE trouxe para o mercado editorial uma infinidade de manuais, e esse excesso de opções, além de estimular o debate sobre o seu uso,

também provocou uma natural rejeição aos métodos. Os professores da nova geração tendem a não seguir as propostas dos autores dos manuais; e sempre recorrem a outros meios, elaborando, assim, um método próprio, de acordo com a sua realidade.

O que é interessante de se observar em todo esse trajeto de evolução de metodologias para o ensino do FLE e do FLM, é que em nenhum desses momentos o texto literário se apresenta como um instrumento que favoreça a aprendizagem da língua. Os textos da literatura aparecem na Metodologia Tradicional como algo inacessível para o principiante da LM, visto que a literatura só deveria ser oferecida aos alunos do final dos cursos secundários.

Com o passar dos anos, não houve uma mudança significativa nesse quadro, pois a maioria das metodologias esteve voltada para a oralidade, visando à comunicação e / ou a uma boa pronúncia, com uma intensa repetição de palavras fora de um contexto específico. Nota-se a ausência de exercícios de leitura, atividade complexa e plural que é também um meio importante para se chegar à compreensão da língua.

O ensino da literatura parece apresentar-se, às vezes, de forma autônoma; isto é, preocupado com a transmissão de conteúdos, em detrimento da linguagem. É sabido também que esse ensino no âmbito de FLE, em várias universidades brasileiras, segue manuais que na sua maioria foram elaborados para os alunos de francês língua materna. Faz-se necessário, então, uma maior reflexão a respeito da didática do ensino da literatura: como, quando e / ou o que ensinar em literatura / FLE.

2. A PRESENÇA DA LITERATURA NOS MANUAIS DE FLE

A preocupação com o ensino de língua francesa data do século XVIII, mas a sua concepção nos manuais de FLE somente se dá, por volta dos anos cinquenta do último século. Todavia, apesar de relativamente recente, a mudança aconteceu com uma velocidade significativa.

Promovendo atualmente um forte debate em torno desses manuais utilizados para o ensino do FLE, especialistas em didática, professores e alunos tentam encontrar um método que atenda as suas necessidades (PELFRÊNE e SCTRICK, 1982). Nessa busca pelo ideal, já existe um ponto de convergência: não há manual perfeito.

No geral, os textos literários aparecem nos manuais, como pretexto para se trabalhar em sala de aula questões como o léxico ou a sintaxe, sem uma preocupação maior com as instâncias do próprio texto, como a sua literariedade. Os três primeiros e principais métodos para o ensino do FLE também só oferecem o texto literário no quarto volume da série (Quadro I).

MÉTODO	QUARTO VOLUME
Cours de langue et civilisation françaises (CLCF) « Mauger bleu » (MB)	<i>La France et ses écrivains</i> (1957)
La France en direct (FED)	<i>Textes littéraires</i> (1972)
Le Français et la vie (FEV) « Mauger rouge » (MR)	<i>Pages d'auteurs contemporains</i> (1974)

Quadro I. Três primeiros e principais métodos para o ensino de FLE

Nos anos setenta e oitenta do século XX, o texto literário não desapareceu por completo dos manuais nem das salas de aula de FLE, surgindo sempre no terceiro volume dos métodos demonstrando, talvez, falta de interesse em apresentar esse tipo de documento nos níveis iniciais.

Depois da marcante presença do Mauger, outros métodos começaram a ser amplamente produzidos na França, com a constante preocupação de se mostrar a imagem do povo francês.

O quadro II apresenta um resumo de alguns dos métodos mais utilizados para o ensino de FLE, seus objetivos e o tratamento dado ao texto literário.

MÉTODO	ANO	OBJETIVO	ABORDAGEM DA LITERATURA
<i>Voix et images de France</i> (VIF)	1975	Favorecer comunicação em língua autêntica: “situações reais”.	Sem orientação metodológica.
<i>De vive voix</i> (DVV),	1975	Comunicação interativa e sociocultural.	Textos poéticos, sem orientação pedagógica.
<i>Archipel</i> (ARCH)	1980	Comunicação: abundância de documentos autênticos	« un peu de stylistique » « textes et prétextes »
<i>Sans Frontières</i> (SF)	1983	Comunicação: sócio-cultural	Literatura: sistematizar a competência oral
<i>Le Nouveau Sans Frontières</i> (LNSF)	1988	Comunicação e cultura	Excertos de romances e poemas para aperfeiçoar o léxico. No quarto volume: enfoque no literário.
<i>Panorama</i> (PANO)	1996	Aquisição de uma competência de comunicação geral	No segundo volume: poemas, canções e excertos de romances: vocabulário e conhecimentos gramaticais.
<i>Tempo</i> (TEMP)	1996	Aquisição de uma competência de comunicação geral	No segundo volume: poemas: aperfeiçoamento do vocabulário.
<i>Reflets</i> (REF)	1997	Comunicação predominantemente oral; reforçar a expressão escrita.	Aperfeiçoamento do léxico e da gramática
<i>Café Crème</i> (CC)	1997	Integra teorias da aprendizagem e aquisições lingüísticas,	Apresenta autores do século XX.
<i>Forum</i> (FOR)	2000	Comunicação: “quadro europeu comum de referência”, valoriza os sons e os ritmos.	Cânones da literatura francesa no 3º volume. Aperfeiçoar o léxico e a gramática/ Cultura.
<i>Campus</i> (CAM)	2002	Conhecimentos culturais e comunicativos	Excertos de poemas e de peças teatrais: linguagem e paratexto literário, ensaios e B.D./ leitura.
<i>Connexions</i> (CON)	2004	Comunicação e cultura, “quadro europeu comum de referência”.	<i>Titeuf</i> (bande dessinée) no 1º volume. Século XXI
<i>Tout va bien</i> (TVB)	2005	Comunicação e cultura segundo o “Quadro europeu comum de referência”.	Mais textos literários a partir do 2º volume. No 3º, vários textos.
<i>Métro Saint-Michel</i> (MSM)	2006	Comunicação e cultura, “Quadro europeu comum de referência” para línguas.	Textos literários a partir do 2º volume. Autores contemporâneos e clássicos

Quadro II: A presença do texto literário nos métodos mais usados no Brasil para o ensino de FLE.

O quadro II mostra que, ainda hoje, métodos como *Métro Saint-Michel* (2006), *Tout va bien* (2005) e *Connexions* (2004) seguem o mesmo padrão, apresentando poucos textos literários nos níveis iniciantes. Outros materiais como a coleção *Civilisation Progressive* da la Francophonie e *Civilisation Progressive du Français* da Editora Clé International, a partir do ano 2000, apresentam uma inserção gradual da literatura para as aulas de francês língua estrangeira.

De maneira geral, não obstante uma grande variedade na oferta de manuais de FLE, cada um com objetivos e orientações específicas, pode-se constatar que esses livros ainda apresentam a literatura nos níveis mais elevados da aprendizagem. Esse fato nos leva à seguinte reflexão: o texto literário seria de tão difícil compreensão? Até quando os especialistas/ autores de métodos de FLE guardarão a literatura como prêmio ou coroação? Peytard, também na sua inquietação, parece responder à questão.

On ne conteste pas, ici, qu'une bonne compétence linguistique aide à une lecture sémiotique du texte. Mais on aimerait suggérer aux didacticiens qu'il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet, ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du « cours de langue », un document d'observation et d'analyse des effets polysémiques. En regardant le texte dans sa matérialité scripturale, et en débusquant les « différences », en tous points, à tous niveaux. En lui reconnaissant sa spécificité, en tant que discours situé et défini. Lire le texte littéraire, c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage là où il sont les plus forts. (PEYTARD, 1982, p.102)

Para esse especialista, bem como para outros (NATUREL, 1995; SOUCHON e ALBERT, 2000) a introdução do texto literário deve ser feita logo no início da aprendizagem como uma maneira de sensibilizar o aluno ao fenômeno literário, levando-o a ver o texto como algo que faz parte do seu cotidiano e não como qualquer coisa distante do real e de sua vivência.

Peytard destaca a leitura semiótica do texto; no entanto, deve-se acrescentar a afirmação que para qualquer tipo de leitura, a competência lingüística é fundamental, particularmente, na

leitura literária. Entretanto, por que os especialistas na didática do ensino do FLE continuam oferecendo a literatura só no final do curso? Note-se que o texto de Peytard data de 1982 e, ainda hoje, o panorama mudou muito pouco. Os especialistas deveriam ouvir atentamente e refletir sobre o fato de que “ler o texto literário é procurar perceber os próprios movimentos da linguagem, pois é nesse ponto que eles têm maior força”.

3. O TEXTO LITERÁRIO NOS MANUAIS DE LITERATURA FRANCESA: concepções e pontos de vista

Os manuais de literatura francesa apresentam-se, ao longo da história, como um recurso necessário e quase indispensável para o estudante, e também para o professor. Ele está ligado ao fato de se assimilar literatura à sua história pois, « c'est un objet essentiellement scolaire, qui n'existe précisément que par son enseignement. La littérature, c'est qui s'enseigne, un point c'est tout. C'est un objet d'enseignement ». (BARTHES, 1984, p. 49). Nessas *Réflexions sur un manuel*, conferência proferida no colóquio sobre *O ensino da literatura* (1969), Barthes faz algumas críticas a esse material para o ensino de literatura, destacando o fato de que nunca são trabalhados os elementos constituintes do texto, como a polissemia.

Essas reflexões são coerentes, considerando-se que, historicamente, os manuais apresentam-se principalmente com o objetivo de informar e ampliar os conhecimentos de literatura francesa. G. Lanson foi um dos pioneiros nesse tipo de livro, ao publicar o seu *Histoire de la Littérature Française* pela primeira vez em 1894, texto que conheceu um sucesso excepcional no meio acadêmico de literatura. Logo no início do livro pode se ler: “para aqueles que estudam ou lêem os escritores franceses, é o guia por excelência” (*tradução nossa*), diz o seu editor na primeira página (LANSON, 1944, p. 5). Nesse volume, Lanson parece ainda antecipar a sua preocupação com o ‘prazer do texto’, tema que mais tarde foi amplamente discutido por R. Barthes (1970).

Nesse livro, a cada início de capítulo, Lanson faz uma apresentação do escritor, destacando as características e mostrando um excerto das principais obras de cada autor. Sessenta anos depois da primeira publicação de Lanson, P. Tuffrau aperfeiçoa o livro, visto que o sucesso era incontestável.

No ano de 1947 um outro manual tornou-se muito conhecido entre os estudiosos da área. *Histoire de la Littérature Française*, de R. Jasinski, apresenta-se como um livro que permite aprender e revisar de forma rápida um conteúdo denso e essencial da história da literatura francesa. É apresentado em dois volumes: o primeiro vai da Idade Média até o século dezoito e o segundo abrange os séculos dezenove e vinte, até 1946.

A coleção André Lagarde e Laurent Michard (1960), que traz como subtítulo *Les grands auteurs français – anthologie et histoire littéraire*, tem atravessado gerações, provavelmente por ser o primeiro manual com antologia. A obra é destinada a alunos adultos e apresenta passagens de textos dos mais diversos gêneros. Segundo seus autores, o objetivo é despertar o leitor para a leitura das obras integrais: « L’essentiel reste, à nos yeux, que le lecteur intéressé par nos extraits et guidé par nos informations soit incité à élargir le champ de ses lectures et de sa culture » (avant-propos, XX^e siècle). Grande parte dos exercícios é ligada à cultura geral sempre associando literatura, história e arte.

A coleção dirigida por Henri Mitterand, *Littérature* (1987) e a coleção *Itinéraires littéraires* (1989) são os livros mais utilizados na maioria das universidades do Nordeste, conforme será visto no próximo capítulo desta tese. Esses manuais apresentam, além de um grande número de documentos iconográficos, uma variedade de textos de autores clássicos da literatura francesa. A coleção *Littérature* mostra um estudo aprofundado dos textos, fazendo sempre exercícios de intertextualidade, ligando-os às suas fontes ou fazendo ouvir os ecos de outras literaturas ali presentes.

Nesse momento, já se percebe um outro tratamento dado ao texto literário. Os autores apresentam, além de informações, estratégias para conduzir o estudante à reflexão crítica sobre a importância da obra literária diante das especificidades de cada contexto.

« Sous une forme simple, vivante et courte, un panorama des œuvres et des auteurs » (PLOQUIN, 2000, p.3). É assim que F. Ploquin, conhecida especialista em ensino de FLE, resume seu livro *Littérature Française, les textes essentiels*. Nesse único volume, é possível encontrar desde excertos de *La chanson de Roland* até textos de autores contemporâneos vivos. Segundo Ploquin, trata-se de um verdadeiro livro de leitura pela facilidade com que apresenta a literatura. De fato, as informações essenciais estão contidas nesse volume: questões breves relativas à vida do autor; alguns textos literários curtos, porém completos, e excertos, caracterizando a obra de cada autor, como o seu estilo e os temas mais recorrentes. Cada texto vem acompanhado de um glossário para facilitar a compreensão lexical, além de algumas notas explicando termos ou expressões um pouco mais complexas.

É possível se perceber que, desde Lanson, as propostas de manuais de literatura repousam sobre um foco cronológico ou temático. Atualmente, a quantidade desse material disponível no mercado é tão grande quanto variada.

No ano de 2003 foi publicado *Littérature Progressive du Français (LPF)* trazendo uma abordagem diferenciada; esse livro « se veut ... outil d'apprentissage d'une libre pensée » (BLONDEAU, ALLOUACHE, NÉ, 2003, p.5). As autoras iniciam a apresentação da obra com a seguinte citação de *Le temps* do lingüista H. Weinrich: « Un enseignement de langue qui ferait l'impasse sur la littérature me paraît être un barbarisme » (WEINRICH, 1973, p.60).

No livro citado, Weinrich diz que desejaria uma lingüística da literatura, não para que ela se colocasse totalmente a serviço da interpretação literária, nem mesmo que os estudos literários tivessem que recorrer exclusivamente aos métodos lingüísticos. O desejo dele está centrado na possibilidade da aplicação fecunda de alguns desses métodos ao texto literário (WEINRICH, 1973, p. 60). É com base nesse pensamento que as autoras de *LPF* propõem o livro. Segundo

elas, a idéia reinstaura a literatura entre os suportes da aprendizagem da língua e da cultura estrangeiras.

O texto literário retoma seu lugar legítimo, porque diferentemente de outros tipos de textos autênticos, é imperecível. Nele, há aspirações humanas perpétuas, e é um dos meios de compreensão de formas culturais diferentes. É destacado ainda outro aspecto que diferencia o texto literário: a sua literariedade, a sua polissemia, isto é, uma possibilidade de múltiplas interpretações. « C'est dans la littérature aussi que se révèlent les infinies potentialités de la langue » (BLONDEAU, ALLOUACHE, NÉ, 2003, p.3).

Em 2004, as mesmas autoras publicaram outro volume do LPF, dessa vez direcionado aos alunos iniciantes e, em 2005, outro livro da coleção, direcionado aos alunos avançados. Os livros mantêm o mesmo padrão do anterior quanto aos exercícios e, sobretudo, quanto ao tratamento dado ao texto literário. As autoras ratificam o pacto pedagógico estabelecido no primeiro volume, no qual literatura e língua devem sempre estar em perfeita sintonia.

Uma das intenções declaradas é a dessacralização da literatura. Mediações e aplicações são dadas, propiciando sua acessibilidade mesmo àqueles que têm dificuldade de compreendê-la. Os objetivos da obra também são claros: um evidente aperfeiçoamento da língua; a aquisição de novos conhecimentos relativos à literatura e à possibilidade de acesso a uma outra cultura, permitindo vislumbrar uma nova estética. Para as autoras, a literatura é favorecedora de confrontação de idéias e gostos e, por isso, é um espaço para o indivíduo explorar reflexões sobre si, sobre o outro e sobre a língua trabalhada, contribuindo para o prazer da leitura.

Apesar da proposição inovadora, o livro deixa a desejar com relação à sua intenção inicial de um ensino de língua associando métodos lingüísticos e literatura. Parece não haver, de fato, uma proposta de *como* associar língua e literatura, o que reforça a asserção do lingüista J.-M.

Adam quando diz que: « Écrire un livre de linguistique sur le texte littéraire peut apparaître, comme une sorte de défi » (ADAM, 1991, p. 5).

A constante preocupação com a didática do texto literário mantém-se viva na publicação de *Littérature en Dialogues (LD)* por G. Baraona, em 2006. O livro tem o objetivo de transmitir « le plaisir du texte », contendo em um CD áudio excertos de obras, um elemento que pode dinamizar a leitura literária. A inovação da LD está em trabalhar as competências necessárias para o ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras.

O intuito desse livro é mostrar que o texto literário, algumas vezes considerado inacessível para alguns leitores mesmo na língua materna, pode ser algo vivo, auxiliando também nesse processo. Além das quatro competências mais trabalhadas em sala de aula, Baraona explora a competência cultural, exigência do *Cadre européen commun de référence pour les langues*³.

Após essa breve história do texto literário nos manuais, e sem perder de vista que eles são instrumentos em um processo, nos propusemos a conhecer, embora preliminarmente, o tipo de abordagem dada ao TL em uma situação real de ensino de FLE.

A seguir, apresentaremos os resultados obtidos com o levantamento sobre o assunto, baseado no depoimento de alguns alunos e professores de FLE em Universidades Federais do Nordeste do Brasil.

³ Concebido pelo *Conseil de la Coopération Culturelle* do Comité de l'Éducation «Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », o *Cadre européen commun de référence pour les langues* é o resultado de uma pesquisa envolvendo lingüistas de renome dos 41 Estados membros do Conselho da Europa e que contou com a participação de especialistas de outros continentes. O projeto durou dez anos, começando em 1991. Le « *Cadre* » constitue une approche totalement nouvelle et très détaillée de la description et de l'étalonnage de l'utilisation de la langue et des différents types de connaissances et de compétences que cette utilisation requiert. Le « *Cadre* » s'adresse à tous les professionnels dans le domaine des langues vivantes ; il a pour but de stimuler la réflexion sur les objectifs et les méthodes, il facilite la communication et fournit une base commune pour la conception de programmes, d'examens, de diplômes et de certificats. Il favorise donc la mobilité éducative et professionnelle. Le « *Cadre* » est un outil d'une valeur inestimable pour les formateurs d'enseignants, les concepteurs de programmes et d'examens ainsi que pour les auteurs de manuels et de matériel pédagogique. (*Cadre européen commun de référence pour les langues* p.191).

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO DE FLE NO NORDESTE DO BRASIL

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil está, igualmente, associado a uma elite financeira e cultural, como o ensino do FLM (abordado no item 1.1 desta parte). Ainda no século XIX, o ensino do francês apresentava uma particularidade em relação às outras línguas, uma vez que representava requinte e elegância: era, mais que qualquer outra, um objeto de desejo. Até a década de quarenta do século XX, só os ricos estudavam de modo sistemático línguas estrangeiras na escola. (ALMEIDA FILHO e LOMBELO, 1992).

Na década de 1950, os cursos de licenciatura iniciaram o ensino da língua estrangeira para formação de professores. Esses cursos correspondiam ao modelo vigente, centrado na leitura e tradução de clássicos da literatura latina. Não havia um cuidado específico com a didática das línguas; por vezes, esse ensino assemelhava-se a uma imposição da língua e da cultura, sem se respeitarem as peculiaridades de cada indivíduo envolvido no processo. Isso parece refletir a metodologia para esse ensino, em voga na época. Os currículos oficiais do ensino básico também trabalhavam línguas estrangeiras da mesma maneira.

Segundo pesquisa de Almeida Filho e Lombelo (1992), que traça um retrato desse ensino no Brasil como um todo, só depois dos anos cinquenta, a língua estrangeira passou a fazer parte dos currículos escolares; contudo, o modelo para o ensino continuava o mesmo.

Atualmente, já é possível se observar outro quadro. Com o avanço das metodologias para a didática de línguas estrangeiras, começou a busca de novas possibilidades que melhorassem esse tipo de ensino no Brasil. Nessa busca, percebeu-se que abordagens de textos de gêneros e tipos diferentes eram formas bastante eficazes para a aprendizagem.

No Brasil, apesar de o ensino de literatura em aulas de língua materna vir ganhando espaço entre aqueles que reconhecem a sua importância, em língua estrangeira tal avanço é bem mais tímido, sujeito a uma discussão não muito bem definida, embora já exista há algum tempo. Quanto a esse tipo de trabalho em aulas de FLE, especificamente, só nos últimos anos começa-se a observar essa preocupação no Brasil. Acreditamos que, por esse motivo, ainda não haja registros públicos de como ocorre, por aqui, a abordagem do texto literário em aula de FLE. Na França, tal discussão data de pelo menos trinta e cinco anos (*cf* parte II, capítulo 2 desta tese).

Com o objetivo primeiro de conhecer a maneira como se trabalha a literatura em aula de língua francesa em uma realidade brasileira, realizamos um levantamento exploratório e descritivo entre alunos e professores de Universidades Federais do Nordeste do Brasil. Como instrumento de coleta de dados, elaboramos um questionário sigiloso (ao responder a ele, o entrevistado não era identificado) para autopreenchimento voluntário (apêndices A e B) que foi aplicado entre o 1º semestre de 2004 e o 1º semestre de 2005. Essa pesquisa pretendeu também identificar as maiores necessidades e objetivos dos alunos, futuros professores de FLE, bem como conhecer os métodos mais usados em sala de aula e ainda as metodologias mais comuns nesse ensino, na região.

Escolhemos trabalhar com estudantes de graduação, pois a intervenção no processo de formação pode ter uma repercussão positiva potencializada, considerando-se que muitos deles serão professores, ou seja, agentes multiplicadores de propostas inovadoras ou não. Esse aluno de hoje, se deparado com toda uma reflexão teórica e pedagógica a respeito do texto literário em aula de língua, como manifestação poética e da linguagem, terá a possibilidade de estabelecer um ensino integrado, adequando à sua realidade todo o conhecimento adquirido ao longo da sua formação.

Os dados pesquisados foram processados por um programa de Estatística (EpiInfo - versão 2000) e alguns resultados expressos em percentuais e em gráficos, de modo a facilitar a sua visualização, compreensão e análise.

Inicialmente, o objetivo era entrevistar todos os alunos e professores de cursos de graduação em Letras / Francês das Universidades Federais da região Nordeste. Todavia, essa meta não foi atingida, considerando-se fatores como, por exemplo, o fato de que no momento da nossa visita a determinada universidade, nem todas as turmas estavam em aula e mesmo naquelas que estavam, nem todos os alunos se faziam presentes. Outro motivo que pode ser relacionado é o fato de a participação no levantamento ser voluntária. Desse modo, alguns professores e alunos, previamente contatados, se recusaram a participar da pesquisa.

Foram entrevistados 34 alunos de curso de graduação em Letras / Francês das seis Universidades Federais do Nordeste: UFRN (20,6%), UFPB (17,6%), UFCG (8,8%), UFC (2,9%), UFS (29,4%) e UFMA (14,7%). Desde já, ressalte-se que mesmo a amostra não sendo, aparentemente, representativa do todo, atendeu aos nossos objetivos, já explicitados na introdução desta tese. Entre os professores a amostra foi de 8 docentes de 4 instituições diferentes, a saber: UFPB (50%); UFMA (25%); UFCG (12,5%) e UFS (12,5%).

Talvez essa baixa amostragem seja um indicativo de certa resistência a qualquer tipo de avaliação externa, mesmo diante de todas as explicações sobre a natureza e finalidade da pesquisa. Os altos percentuais de questões não respondidas (NR) entre os alunos que aceitaram colaborar confirmaria tal resistência.

Esse fato por si só já nos traz uma informação: se existe certa recusa em expor o que se faz em termos de ensino de FLE em cursos de formação de formadores, pode-se antever uma resistência ainda maior em se experimentar novas abordagens para essa questão. No entanto,

como será visto a seguir, o que percebemos foi um interesse em melhor conhecer novas propostas sobre o tema.

4.1 Levantamento exploratório: visão discente

Na sua maioria, os entrevistados eram do sexo feminino (79,4%) com idade entre 19 e 46 anos, sendo os grupos etários mais prevalentes de 19 a 24 anos (44,1%) e de 25 a 29 anos (23,4%). Na sua totalidade eram brasileiros e falantes de português como língua materna. Também se constatou que quase todos os alunos eram do Curso de Letras (85,3%) e que no momento da entrevista estavam cursando disciplinas de literatura (23,5%) e / ou de língua (17,6%) francesas.

Pode-se afirmar que os alunos possuíam um nível intermediário ou avançado de francês.

Inicialmente, o gráfico 1 mostra que a maioria dos entrevistados (52,9%) estavam entre o quinto e o oitavo semestre de FLE, além de um significativo percentual de alunos que responderam “literatura” como se fosse um nível de FLE (17,6%).

Gráfico 1. Distribuição percentual dos entrevistados quanto ao nível de Francês

Legenda: 1 – 8: primeiro ao oitavo semestre de FLE; 9: literatura francesa como nível em FLE; 10: não respondeu (NR)

Em confirmação, temos que 47,1% dos entrevistados declararam possuir 300 horas ou mais de estudos de FLE, correspondendo a um nível intermediário de conhecimento da língua.

O gráfico 2 evidencia um aspecto importante da clientela. A maior parcela (38,2%) é composta de indivíduos cuja única atividade é estudar, ou seja, provavelmente, serão futuros professores de francês. Outra parcela significativa já trabalha como professor (26,5% - somatório das respostas 2 e 4). Isso reforça a importância do presente estudo, pois ao se trabalhar com esse público, podem-se esperar resultados não apenas em médio, mas em curto prazo, visto que alguns já atuam como docentes.

Gráfico 2. Distribuição percentual dos entrevistados quanto à principal atividade profissional

Legenda: 01) Estudante / 02) Professor / 03) Bancário / 04) Estudante e Professor / 05) Auxiliar de Secretaria / 06) Aposentado / 07) Funcionário Público / 08) Técnico em Informática / NR) Não respondeu.

A importância da clientela escolhida para esse trabalho também tem relação com a função social da universidade, pois ao serem indagados se já haviam estudado francês fora da instituição, mais da metade dos entrevistados (52,9%) disse que não. Aqui fica claro que, se a Universidade assume seu papel socializador dos saberes, integrando pluralidade na unidade e possibilitando uma visão imparcial do universo e da vida (RODRIGUES, 2003, p.19 e 20), deve-se considerar que a promoção do multicultural, inclusive via plurilingüismo, deve ser parte importante nesse processo.

Quanto aos métodos e / ou manuais de FLE, entre os alunos que responderam já terem usado um ou mais (58,7%), nem todos os especificaram (46,9%). Dentre os que nominaram o material já usado (11,8%), os mais citados são: *Panorama* (14,7%), *Forum* (11,8%) e *Accord* (11,7%). Além destes, também foram citados: *Le Nouveau Sans Frontières* (8,8%), *Tempo*

(5,8%) e ainda *Bienvenue en France*, *Libre Échange* e *Fréquences Jeunes*, cada um desses com 2,9%. Note-se que o total é superior ao percentual dos que especificaram o método (46,9%), pois alguns alunos relataram já ter usado mais de um.

Outra informação de relevância para este trabalho é quanto ao tipo de texto literário que é mais trabalhado em sala de aula; 79,3% dos alunos já usaram excerto em aula de FLE. Quando questionados sobre a forma como eram utilizados, 76,1% afirmaram ter trabalhado os referidos textos de mais de uma maneira.

As abordagens mais citadas foram: análise dos textos (70,2%); discussão temática (67,3%), leitura (64,5%) e também: civilização / cultura através do texto (49,8%), ainda explicação de palavras (32,1%) e tradução (17,5%), conforme ilustrado no gráfico 3. Se tivéssemos que evidenciar uma forma de abordagem mais usada, sem dúvida, destacaríamos a associação: leitura + discussão temática + análise, pois esta aparece em 44,1% dos relatos.

Um percentual menor (67,3%) relatou já ter lido obras literárias integrais. Entre estes, as mais citadas foram: *Madame Bovary* (14,7%); *Candide* (11,7%) e *En Attendant Godot* (8,8%). As obras: *Cyrano de Bergerac*; *Le Roi se meurt*; *La Leçon* e *La Chanson de Roland* tiveram cada uma delas, 5,9% dos relatos. Com 5,8%: *Phèdre*; *Don Juan*; *Le Petit Prince*; *Le Rouge et Le Noir*; e com 2,9% (cada): *L'étranger*; *Tartuffe*; *La Chute*; *Rimbaud*; *Misanthrope*; *Poèmes en Français Facile*; *Le Ventre de Paris* (Zola); *Thérèse Desqueyroux* (Mauriac); *Les mains Sales*; *Le Caprices de Marianne* (Musset); *Les Pensées* e *Fables*. Esses resultados evidenciaram uma predileção pelos considerados clássicos da literatura francesa.

Em relação à maneira como se deu esse uso de obras integrais em aula de FLE, também houve predomínio de associações (46,7%). O percentual dos que disseram usar apenas uma maneira de abordagem (23,5%) foi bem maior que em relação aos excertos (5,8 %). Tal fato pode ser compreendido pelo tipo de narrativa geralmente escolhida (de maneira geral, longas e

integrais). Nesse sentido, a proposta de se trabalhar obras integrais, porém mais curtas - como contos -, é interessante porque, além de manter a integralidade do texto trabalhado, propicia uma maior diversidade na abordagem.

Entre os que trabalharam obras completas em aula de FLE, as maneiras mais prevalentes (isoladamente ou em associação com outras) foram: análise (38%); discussão temática (35%); leitura (17,7%) e abordagem da civilização/ cultura através do texto (17,4%). Ainda relataram: tradução (11,6%) e explicação de palavras (8,7%), conforme ilustrado no gráfico 3.

Gráfico 3. Distribuição percentual dos entrevistados quanto ao tipo de texto e forma de abordagem em aula de FLE.

Legenda:

Exc TL (Excertos de Texto de Literário); O.C. (Obras Completas); Disc. (Discussão Temática dos Textos); Civ. Cult. (Abordagem da Civilização/Cultura através do Texto); Leit. (Leitura); Ana (Análise); Exp. (Explicação de palavras); Trad. (Tradução) e NR (Não Respondeu).

Esses dados demonstram que, na maioria dos casos, os alunos trabalham o texto literário em FLE (trechos ou obras integrais) de modo tradicional, tanto em relação à escolha, quanto à forma de abordagem. Esse fato indica a subsistência de uma visão do ensino de literatura originada em séculos passados, o que reforça a necessidade de se repensar o método de trabalho.

Além dos relatos sobre a metodologia para esse trabalho, a maioria (76,3%) também diz já ter feito exercícios sobre tais textos. Os mais frequentes (isoladamente ou em associação) foram: comentários (70,5%); resumos (52,8%); dissertação (20,5%); tradução (14,6%) e ensaios (2,9%) (gráfico 4). A maior parte (38,2%) considera estes exercícios como ‘atividade boa’ por serem úteis para melhor compreender as obras e dessa forma, ampliarem e / ou aperfeiçoarem seus conhecimentos da língua estrangeira estudada. Isso parece reproduzir um mesmo procedimento de tempos passados (cf. parte I, item 1.1), a literatura ainda tem seu ensino relacionado ao aprimoramento de conhecimentos lingüísticos.

Gráfico 4. Distribuição percentual dos entrevistados quanto ao tipo de exercício realizado sobre o texto literário em aula de FLE.

Legenda:

Coment (Comentários); Res (Resumos); Dissert (Dissertações); Trad (Traduções); Ens (Ensaios) e NR (Não Respondeu).

Ao consultarmos os aspectos relacionados à motivação dos alunos, observamos inicialmente que as aulas são ministradas em língua francesa (67,6%) ou metade em língua francesa e metade em língua materna (17,6%); apenas 8,8% disseram ter aulas de francês exclusivamente em língua materna.

Quando relacionaram os problemas das aulas dadas em francês, eles destacaram os seguintes aspectos (isolados ou em associação): vocabulário (58,8%); nível na língua (41,4%); dificuldades de compreensão do texto (35,3%); aspectos culturais (20,4%), além do método (2,9%) e outras respostas variadas (2,9%). Na realidade, o vocabulário pode ser um dos primeiros problemas para um estudante de língua estrangeira, pois se não há uma compreensão mínima do idioma, o aluno iniciante tem dificuldade de se concentrar no contexto da aula, abstraindo-se freqüentemente. O nível de língua não está ligado somente ao vocabulário, mas também às estruturas, às vezes complexas, da língua que constitui um universo novo para o aprendiz. Nesse caso, a nossa proposta (texto literário em aula de FLE) poderia parecer inadequada, se não preconizasse a escolha de obras curtas (contos) e de relativa simplicidade estrutural e gramatical.

Ao perguntarmos se o aluno já havia lido alguma obra literária francesa (OLF) e se seria capaz de citar o nome da obra ou do autor, obtivemos um dado significativo. De um modo geral, existe uma diferença entre os que afirmam já ter lido alguma obra integral (67,7%) e aqueles que foram capazes de citá-la (41,2%). Algo semelhante ocorre, quando se pergunta sobre a leitura de alguma OLF em sua própria língua (tradução), situação em que 64,7% responderam positivamente, mas apenas 44,1% foram capazes de especificar. A diferença aumenta significativamente quando a pergunta é se já leu alguma OLF em francês; pois, 70,5% relatam já ter lido, mas o percentual dos capazes de especificar cai para apenas 26,4% (tabela 1).

Tabela 1. Distribuição percentual dos entrevistados quanto ao fato de já terem lido obras literárias francesas (de um modo geral, em língua materna e em língua francesa) e das capacidades desses entrevistados em citarem pelo menos o nome de uma obra ou de um autor.

	<i>De um modo geral (%)</i>	<i>Em língua materna (%)</i>	<i>Em língua francesa (%)</i>
A) Já leu OLF?	67,7	64,7	70,5
B) Pode especificar?	41,2	44,1	26,4
C) Diferença (a-b)	26,5	20,6	44,1

Legenda: OLF: Obra Literária Francesa

Considerando-se que é muito pouco provável que alguém leia determinada obra e, após algum tempo não se lembre nem do título, tampouco do autor, destacamos ainda uma vez a confiabilidade do relato nesse tipo de pesquisa. Na primeira questão sobre esse aspecto (questão 3.2.a – apêndice A) o aluno até pode ser induzido a dizer que já leu OLF (principalmente em língua francesa, questão 3.2.b). No entanto, se de fato ele não leu, tem dificuldade na questão seguinte, quando se pede que ele seja mais específico. As questões posteriores serviram não somente para evidenciar essa diferença, mas também para mostrar uma prevalência mais próxima da real.

Entre as preferências de leitura literária (contabilizadas quando relatadas isoladamente ou em associações) tivemos: romance (70,4%); literatura moderna (44%); literatura clássica (41%); poesia (32,2%); teatro (23,5%) e literatura contemporânea (23,4%), além de outros (2,9%). Ao serem solicitados para que justificassem tal preferência, a grande maioria (76,5%) optou por não responder. Dentre os que responderam, estão os seguintes motivos: por não conhecer outros tipos (5,9%); por prazer pessoal (5,9%) por interesse pessoal (2,9%) e, por o tipo escolhido falar mais de amor (2,9%).

Quanto às obras e / ou autores preferidos, destacam-se: Victor Hugo (20,5%); Rimbaud (11,7%) e Molière (11,7%). Ainda foram citados com 5,9% (cada): Dumas; Rousseau; Villon e Chrétien de Troyes. Com 5,8%: Flaubert, e com 2,9% (cada), alguns outros autores e algumas obras: Appolinaire; Baudelaire; Corneille; Jean de Lery; *Le Malade imaginaire*; *Les Misérables*; Lamartine; *Les Pensées*; *Madame Bovary*; Mauriac; Montaigne; Pascal; *Phèdre*; Racine; Ronsard e Zola. Percebe-se uma relação de coerência entre os autores mais citados e os tipos literários prediletos dos alunos.

Ao serem interrogados sobre o que gostariam de conhecer mais, eles relacionaram (isoladamente ou em associação): técnicas de tradução (67,6%); técnicas de análise literária (50%) e história literária (47%), (gráfico 5). Entre as justificativas para tal predileção, figuram: para obter uma melhor compreensão dos textos (17,6%); por mero interesse (8,8%); para adquirir mais conhecimento (8,8%); por julgar importante para a formação docente (5,9%) e ainda com 2,9% (cada): para conhecer outros métodos de ensino e por sentir dificuldades específicas.

A importância dessa consulta consiste em mostrar as demandas dos próprios alunos. Destacamos, primeiramente, o anseio pela tradução, que é vista por uma ótica tradicional, como traição à língua ensinada, como um impedimento para uma aprendizagem total e mais rápida. “Se traduzir tudo o que o aluno não entende, ele nunca vai aprender a língua que busca”, afirmam alguns professores.

É bem verdade que não se deve traduzir ‘tudo o que o aluno não entende’; mas, deve-se também considerar que o aprendiz precisa adentrar no contexto (seja do texto ou não), e para que isso ocorra, ele carece compreender, isto é: precisa saber do que se está falando para, então, poder emitir opiniões e deixar o professor perceber se está havendo aprendizagem. Não se pode esquecer que a própria aula em língua estrangeira é uma constante tradução, uma vez que o professor está sempre levando o seu aluno a novos significados.

As técnicas em análise literária estão imediatamente como a segunda demanda, mesmo sendo os exercícios mais pedidos pelos professores (conforme relatado no item 4.1 desta parte). Embora os tradicionais exercícios de análises literárias, sobretudo a temática, sejam bastante realizados em sala de aula, parece que os alunos ainda necessitam de orientações metodológicas para uma abordagem mais segura.

Naturalmente - e até tradicionalmente - é a análise que mais está associada aos estudos literários, vindo, imediatamente, seguida do estudo da história da literatura, por isso os resultados confirmam nossa hipótese, apresentada na introdução, de que o padrão estabelecido pelos manuais se reproduz em aula de literatura no contexto de FLE.

Gráfico 5. Distribuição percentual dos entrevistados quanto ao relato do que buscam conhecer ao estudar um TL em aula de FLE.

Legenda:

Hst Lit (História Literária); Tec Trad (Técnicas de Tradução); Tec Ana (Técnicas de Análise Literária); Out (Outras) e NR (Não Respondeu).

Com relação à literatura francófona, percebe-se que 55,9% dos alunos desejam estudá-la, enquanto 29,4% não responderam à questão, provavelmente por desconhecimento do significado do termo. Constatou-se ainda que apenas 14,7% disseram não ter interesse por essa expressão da literatura. Entre os que responderam que desejam, os principais motivos relatados são: o conhecimento de outras culturas e a importância de ampliar competências durante a formação como professor de FLE. Ao se analisar essas respostas, mais uma vez fica evidente o papel social da literatura na formação de novos professores. A maioria já tem consciência de que, sobretudo, a literatura francófona é capaz de promover o intercultural.

A necessidade de se trabalhar textos de expressão francesa fica evidente ao se perguntar aos entrevistados quais autores conheciam. Apesar de apenas 2,9% dos entrevistados admitirem não os conhecer, 73,5% não responderam, e 14,7% o fizeram citando autores franceses. Isso é confirmado pela baixa frequência de leitura, uma vez que 29,4% responderam que lêem autores francófonos “de vez em quando” e 8,8% admitiram que “quase nunca” o fazem. O percentual dos que dizem ler textos em língua francesa, produzidos fora da França, “sempre” ou “frequentemente” foi de apenas 2,9% em cada grupo.

Uma questão que nos chamou a atenção de forma particular foi o motivo de estarem fazendo um curso de literatura: a grande maioria não respondeu (49,9%). As principais respostas foram: gosto pessoal (14,7%); obrigatoriedade (11,8%); por ser interessante e para aumentar os conhecimentos (8,8%); formação em FLE (5,9%); relação com a modernidade (2,9%) e para melhorar a leitura (2,9%).

É interessante notar que dentre as respostas, ‘o gosto pessoal’ soma a maior quantidade, o que é um resultado positivo se pensarmos no desafio que é aprender uma língua estrangeira, sua literatura e outros elementos da cultura de seu povo. Não obstante um número razoável dizer que o faz pela obrigatoriedade imposta pela grade curricular (11,8%), existem ainda os que asseguram

ter interesse pela literatura objetivando aumentar os conhecimentos (8,8%), além de outras respostas que podem ser consideradas como positivas em termos de motivação para a aprendizagem, conforme exposto acima.

De grande relevância para a presente discussão, é a opinião dos entrevistados quanto à importância e a viabilidade da abordagem do texto literário em aula de língua francesa, considerando a literariedade e os aspectos da própria língua. O gráfico 6 mostra que, apesar da grande maioria (64,7%) considerar importante tal abordagem, o percentual dos que acham possível efetivá-la é de 50%. Essa queda na resposta positiva de uma questão para a outra significa que existe uma parcela pequena, porém significativa (14,7%) que, apesar de achar importante essa atividade, pensa que é impossível realizá-la ou não tem uma opinião formada sobre o assunto.

Aqui também se percebe um alto percentual de NR tanto para a pergunta sobre a importância (35,3%), quanto sobre a possibilidade (47,1%) de se abordar o TL em FLE. Achamos por bem não nos determos em explicações sobre esse alto índice de NR, pois pode ter ocorrido desde a dificuldade de se expressar, até o fato de o aluno nunca ter se deparado com essa reflexão (gráfico 6).

Entre as justificativas favoráveis a esse procedimento pedagógico destacam-se: ampliação e / ou reforço de conhecimentos (29,4%); melhoria do vocabulário e / ou o conhecimento da língua (17,6%); ajuda a conhecer outras culturas (11,7%), além de outros.

É dentro deste quadro, entretanto, que esperamos com o desenvolvimento da nossa proposta, demonstrar não somente para esses segmentos, como também para todos aqueles que desejam aperfeiçoar o ensino de FLE no Brasil, que não somente é importante, como possível, trabalhar o texto literário em aula de FLE.

Gráfico 6. Distribuição percentual dos entrevistados quanto à opinião sobre a importância e possibilidade da abordagem do TL em aula de FLE.

Legenda:

TL (Texto Literário); FLE (Francês Língua Estrangeira); NR (Não Respondeu).

As nossas considerações ressaltam a grande importância de se trabalhar a literatura francesa em língua estrangeira. Os alunos, em sua maioria estudam a literatura pelo prazer que ela proporciona (seria o prazer do texto, segundo Lanson e Barthes). Como o contexto no qual trabalhamos é o de centros de formação de professores, a importância é potencializada, pois os elementos envolvidos nesse processo acreditam no poder transformador da literatura que, além de aperfeiçoar conhecimentos de língua, pode ainda acrescentar conhecimentos culturais.

4.2 Levantamento exploratório: visão docente

Levantamento semelhante ao anterior foi realizado junto a alguns docentes de Universidades Federais da mesma região, com os mesmos objetivos e motivos anteriormente explicitados, mediante um questionário para coleta de dados (apêndice B). Na sua maioria os entrevistados eram do sexo feminino (75%), com idade variando entre 41 e 60 anos (62,5% estavam entre 41 e 47 anos), todos brasileiros tendo o português como a língua materna.

Entre os professores, as principais atividades docentes foram: ensino de língua francesa (87%), ensino de literatura francesa (74,5%) e ensino de língua e literatura francesas (62%). Ainda 37,5% relataram atuar na formação de professores. A maioria dos docentes (62,5%) afirmou ter feito seus estudos tanto em língua e literatura francesa quanto em língua e literatura materna.

Cremos poder afirmar que a capacitação desses profissionais é boa, considerando-se que 75% relataram já ter feito algum tipo de pós-graduação, destacando-se: doutorado (25%); mestrado (12,5%) e DEA (25%). Os cursos foram feitos tanto no exterior (37,5%) quanto na própria região (25%), com duração entre 1 e 3 anos (50%). A experiência profissional é outro aspecto que informa sobre a capacitação dos docentes, todos responderam ser professores há pelo menos 8 anos. Pelo relato de tempo de docência podemos esperar que 75% dos entrevistados ainda tenham mais de 15 anos de trabalho até a aposentadoria, o que os torna um público-alvo para o desenvolvimento de modelos pedagógicos no ensino de FLE.

A disciplina ministrada mais prevalente foi língua francesa (62,5%), seguida de literatura francesa (37,5%). Conforme ilustração do gráfico 7, observa-se que todos tinham formação para trabalhar na área em que atuavam. Entretanto, cabe ressaltar que a defasagem formação / atuação é maior no ensino de literatura francesa, ou seja, apesar da grande maioria dos docentes (87,5%)

ter se formado tanto em língua quanto em literatura francesa, a proporção dos que atuam no ensino de literatura (37,5%) é menor do que a daqueles que ensinam a língua francesa (62,5%).

Esses docentes lecionavam mais no nível básico (62,5%) que nos níveis intermediário (25%) e avançado (25%). Mesmo assim, a grande maioria declarou que desenvolve suas aulas em língua francesa (87,5%) ou parte em língua francesa e parte em língua materna (12,5%). Ninguém respondeu dar aulas de FLE apenas em português, embora um pequeno percentual (8,8%) dos alunos afirmou ter aulas de francês apenas em língua materna, conforme já comentado. Isso é compreensível porque quando se faz a mesma pergunta para dois grupos distintos existe a possibilidade de se obter visões diferenciadas do mesmo aspecto.

As principais justificativas dos professores para o fato de que todos ministram as aulas de FLE (ou parte delas) em língua francesa, foram: o fato de os alunos já terem um bom nível de francês (12,5%) e a necessidade de implementar o processo de aquisição do idioma (12,5%); um percentual elevado não justificou tal prática (75%).

Gráfico 7. Distribuição percentual dos docentes entrevistados quanto à área de formação e atuação.

Legenda:

E Lin F (Ensino de Língua Francesa); E Lit F (Ensino de Literatura Francesa); E Lin M (Ensino de Língua Materna); E Lit M (Ensino de Literatura Materna).

Em relação à bibliografia usada destacaram-se: métodos de língua (25%); manuais de literatura (25%); gramáticas e dicionários (12,5%) e documentos retirados da Internet (12,5%). Entre os métodos de língua citados, predominam o *Accord* (25%) e com 12,5%: *Tempo*; *Campus*; *Libre Échange*; *Larousse* e *Lagarde et Michard*. Ainda, 25% dos entrevistados afirmaram não adotar um método específico e 12,5% não responderam. Não houve surpresas quanto aos métodos, pois, alguns desses já haviam sido mencionados pelos alunos (*cf.* 4.1 desta parte).

Quando questionados sobre a forma de organização do programa dos cursos de literatura francesa, a maioria dos docentes preferiu não responder (62,5%), entre os que responderam (37%), todos adotam o critério da cronologia. Isso talvez decorra do fato de os professores utilizarem bibliografia baseada em uma abordagem cronológica.

Os docentes ratificam que o tratamento do texto literário em FLE ocorre através de atividades diversas, como: explicação do texto e seminários (25% cada); aulas expositivas, debates e forma tradicional (12,5% cada). A quase totalidade não justificou a resposta (87,5%), sendo que a única explicação relatada para a forma de abordagem foi o fato de a aula ser de língua e não de literatura (12,5%).

Apesar disso, 87,5% dos professores consideram ser possível desenvolver o ensino de literatura em aula de língua ou vice-versa, pois para 37,5% ambos estão interligados, sendo que novamente um alto percentual (62,5%) não justificou a resposta. Esses elevados percentuais de NR em questões onde se pedem justificativas podem nos levar a supor que os entrevistados ainda não tiveram a oportunidade de refletir sobre o assunto.

O gráfico 8 ilustra de modo comparativo, a prevalência de utilização de excertos de textos literários e de obras completas em aula de FLE. Enquanto 87,5% afirmaram já ter usado

fragmentos, 62,5% já trabalharam obras integrais, fato que confirma o relato discente já discutido (gráfico3) e que é compreensível dado o tamanho do texto.

Gráfico 8. Distribuição percentual dos docentes entrevistados quanto ao emprego de textos literários (excertos ou obras completas) em aula de FLE.

Legenda:

Exc TL (Excertos de Textos Literários); O. C. (Obras Completas); S (sim); N (não); NR (Não respondeu).

Entre os textos e / ou autores mais lidos, alguns já são clássicos, outros, embora sejam muito conhecidos na França, ainda não têm o mesmo reconhecimento no Brasil. Inicialmente, aqueles abordados em parte: Jacques Prévert; *La Chanson de Roland*; *poèmes de Verlaine*; excertos de textos de Le Clézio e de Camus e ainda poemas de Hugo e de Baudelaire. Cada um destes com 12,5% de prevalência.

Quanto às obras trabalhadas na íntegra temos: contos de Voltaire (25%) e, com 12,5% cada, peças de Molière; romances de Balzac; *Mondo et autres histoires*, de Le Clézio; *La fée carabine*, de Daniel Pennac; Flaubert; Stendhal e Dumas.

O gráfico 9 ilustra as formas de abordagens de fragmentos de textos literários e obras completas em aula. A maioria relata associar vários procedimentos ao trabalhar o TL em FLE. Devido ao alto índice de associações nas possibilidades de respostas, cabe-nos lembrar que a ocorrência de cada forma, ilustrada nesse gráfico, significa o uso tanto isolado, quanto em associação. Percebe-se, de modo semelhante ao mencionado pelos alunos, que as abordagens mais comuns são a análise (50% - fragmentos e 62,5% - obras completas); discussão temática (37,5% e 50%, respectivamente); abordagem da civilização / cultura via texto (50% e 37%) e leitura (37,5% tanto em fragmentos quanto em obras completas). Ainda ressaltem-se: explicação de palavras (25% e 12,5%) e em menor escala, a tradução de excertos (25%).

Gráfico 9. Distribuição percentual dos docentes entrevistados quanto à forma de abordagem do TL (fragmentos e obras integrais) em aula de FLE.

Legenda: Exc TL (Excertos de Texto de Literário); O. C. (Obras Completas); Disc. (Discussão Temática dos Textos); Civ. Cult. (Abordagem da Civilização/Cultura através do Texto); Leit. (Leitura); Ana (Análise); Apre (Apresentação); Exp. (Explicação de palavras); Trad. (Tradução) e NR (Não Respondeu).

Quando se pediu para que os docentes justificassem como trabalham os fragmentos, 62,5% não responderam. As justificativas citadas (cada uma por 12,5%) foram: por ser importante para melhorar a leitura em FLE; pelo gosto e pelo nível dos alunos e por julgarem que o texto literário se constitui como suporte para a língua. Em se tratando do motivo para o trabalho com obras integrais, também 62,5% não opinaram. Entre os que responderam, as principais razões foram: interesse dos alunos (25%) e a importância dos métodos (12,5%).

Ao serem questionados sobre as formas mais usadas para controle de compreensão da leitura, os professores preferiram não responder (87,5%). A única forma especificada, por 12,5% deles, foi o estabelecimento de datas para entrega de trabalhos acadêmicos.

O gráfico 10 mostra coerência entre os relatos dos docentes e o dos alunos sobre os exercícios mais utilizados em aula de FLE (comentários, resumos e dissertação).

Gráfico 10. Distribuição percentual dos entrevistados (alunos e docentes) quanto ao tipo de exercício realizado sobre o texto literário usado em aula de FLE.

Legenda:

Coment (Comentários); Res (Resumos); Dissert (Dissertações); Trad (Traduções); Ens (Ensaaios) e NR (Não Respondeu).

Um outro aspecto que está sempre em foco é a tradução de textos literários. A maioria dos professores (62,5%) acredita que é possível fazê-la em aula de FLE desde que seja com objetivos precisos (25%). Dentre as justificativas citadas (12,5% cada) estão: aperfeiçoamento em níveis mais avançados; somente em literatura comparada; deve ser feita apesar da falta de tempo. Dos que não concordam com o trabalho de tradução (25%), a falta de conhecimento teórico para fazê-la foi a única justificativa.

Outras perguntas também não foram respondidas (NR) por parcelas significativas dos professores, como: o que seria de fato ensinar literatura para iniciantes em FLE? (50%); quais seriam os suportes em tal atividade? (75%); qual seria a função da literatura em aula de língua? (62,5%) e por onde se deveria começar um curso de FLE? (50%). Esse perfil pode ser relacionado com o nosso legado didático-pedagógico no qual a literatura, nas poucas vezes em que aparece no ensino de FLE, é vista como uma espécie de “coroação” para os que atingem um sólido conhecimento da língua.

Uma minoria afirma que abordar o texto literário com iniciantes em FLE é: sensibilizar o aluno (25%) ou conhecer a arte e a cultura de um povo via língua (25%). Os suportes a serem usados devem ser: *récits courts* e *petits poèmes*, cada um com 25% das respostas. O mesmo percentual afirma que se deve começar por textos contemporâneos, fáceis e atrativos e / ou por autores conhecidos no Brasil (12,5%) ou ainda, por um panorama cronológico (12,5%). Convém destacar que, para alguns, a função da literatura em aula de língua é: explicar ou compreender expressões a partir de obras e autores; sensibilizar o aluno para outras culturas e solidificar o ensino da língua (12,5%, cada).

Essas respostas são coerentes com a opinião dos entrevistados sobre como se forma um leitor. Para 50% dos docentes devem-se propor textos que possam ser interessantes para o aluno, mesmo que só para o futuro e para 12,5%, deve-se ler o texto junto com o aluno.

Ainda foi possível observar que todos disseram não trabalhar a literatura francófona com seus alunos e nem apresentaram justificativa para tal. Ao serem questionados sobre quais autores francófonos teriam trabalhado, 62,5% não responderam. Os que opinaram, no entanto, citaram Baudelaire, J. Prévert, Montaigne, Gilles Vigneault e Léopold Senghor como autores francófonos (12,5%, cada), sendo que apenas os dois últimos realmente o são (quebequense e senegalês, respectivamente). Novamente, 62,5% dos entrevistados não responderam quanto à frequência com que teriam trabalhado literatura de expressão francesa com seus alunos. Entre as respostas, surgiram: freqüentemente; de tempos em tempos e quase nunca, cada uma dessas com 12,5%. Ao justificarem tal freqüência, o percentual de NR subiu para 75%, mas ainda surgiram duas justificativas com 12,5%, cada: falta de material pedagógico e obrigatoriedade do programa. Essa aparente incoerência entre as respostas das questões 4.5 e 4.6 (apêndice B) nos leva a observar que 37,5% dos entrevistados, ou não compreenderam essas questões ou (à semelhança dos alunos) não atentaram para o conceito de francofonia⁴.

No que se refere aos pontos mais importantes a serem trabalhados quando se usa o texto literário como um importante suporte em aula de FLE, os professores relacionaram aspectos diversos como o estudo do vocabulário do texto (25%) e com 12,5%: a compreensão do texto; a discussão temática; a compreensão integral; a sensibilização do aluno; aspectos interculturais; fornecimento de teoria; a escolha do texto; o trabalho de inter-relação entre língua e literatura.

Esses dados nos fornecem um material significativo quanto à situação atual do ensino da língua francesa no Nordeste do Brasil. É interessante destacar que a despeito da não abordagem unificada da língua e literatura, há certa simpatia ou até mesmo curiosidade tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores em saber como é possível fazer este trabalho.

⁴ A nossa compreensão do termo francofonia se baseia em Onésime Reclus (1880). Esse conceito será melhor discutido na parte III, item 2.3.1

Outras informações que poderiam ter sido coletadas e / ou analisadas, talvez não o tenham sido por limitações do próprio instrumento de coleta que podem ter gerado, nos entrevistados, dificuldades de compreensão das questões propostas. Por isso, também, sempre iremos nos referir aos resultados desse levantamento como fruto de uma avaliação preliminar, embora tal pesquisa tenha contribuído significativamente para nortear a proposta contida nesta tese.

Esperamos, a partir desses dados, ter esboçado um perfil do ensino de FLE em nossa região, e que esse nos auxilie no despertar da discussão sobre a abordagem de literatura em aula de língua promovendo nos futuros professores o interesse por esse “par perfeito” que nunca deve ser separado, sobretudo no ensino de FLE (PINHEIRO-MARIZ e ISHIHARA, 2007).

Podemos então resumir que, tanto na visão dos docentes quanto na dos alunos entrevistados, trabalhar um texto literário em aula de FLE é sensibilizar o aluno para a riqueza deste tipo de obra, inclusive promovendo relações interculturais. Essa prática deve ocorrer com textos curtos que possam ser trabalhados em sua integralidade e que façam parte da realidade dos alunos.

Nessa perspectiva foi que conduzimos a elaboração da nossa proposta de prática pedagógica, tendo o texto literário como elemento desencadeador da construção de sentidos em aula de francês como língua estrangeira. Para tanto, nos dedicamos às reflexões preliminares sobre os fundamentos teóricos das três grandes áreas que delineiam esta tese: língua, literatura e didática, conforme exposto a seguir.

PARTE II

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA:
o mesmo e o novo

Considerando a delicada relação língua e literatura no âmbito do ensino de francês língua estrangeira, julgamos necessárias algumas reflexões sobre o assunto. Por isso, buscamos conhecer o histórico desse ensino, bem como os fundamentos que o embasam e, em seguida, indicamos orientações metodológicas, de alguns especialistas, para se trabalhar o texto literário no ensino de língua francesa.

Sobre esse assunto, a carência de uma “outra leitura” a respeito do texto que se estuda em sala de aula parece sobressair-se diante das dificuldades de apreensão dos sentidos evidenciadas pelo aprendiz. Em razão dessa necessidade, nos propomos também, nesta parte II, apresentar uma revisão dos vários métodos e correntes voltados para a análise literária.

Essa apresentação resumida é fruto de uma necessidade manifestada, sobretudo pelos alunos de FLE, entrevistados em nossa pesquisa (*cf.* parte I, cap. 4.1). Segundo eles, em muitos dos casos, não lhes é passada uma perspectiva geral das inúmeras possibilidades da leitura de um texto literário e, por isso, a análise temática é priorizada em detrimento de outros enfoques. Esta síntese tem também uma intenção didática e é dirigida ao professor recém-formado que, mesmo não sendo um especialista, precisa estar familiarizado com tais noções, ao propor a literatura em aula de FLE.

Por último, considerando que o texto literário é uma expressão da linguagem, e com o intuito de fornecer subsídios que possibilitem a já mencionada “outra leitura” literária, escolhemos duas noções amplamente trabalhadas na semiótica e em literatura - isotopia e intertextualidade - para auxiliar nessa abordagem, e ainda situamos a cena enunciativa no contexto da obra literária.

1. A RELAÇÃO LÍNGUA E LITERATURA: posições e aproximações

O histórico da relação entre literatura e o ensino de FLE é marcado pela publicação de duas obras de referência em 1965: *Grammaire Structurale*, de J. Dubois, tomo I, e *Grammaire Larousse du Français Contemporain*. Em abril de 1968, aconteceu o primeiro colóquio de Cluny, *Linguistique et Littérature*, e em dezembro do mesmo ano, a revista *Langages*, nº 12, fruto do colóquio, publicou sob a direção de R. Barthes: *Linguistique et Littérature*. Essa publicação é considerada o ponto inicial da discussão sobre o assunto. Referindo-se a esse número de *Langages*, diz Peytard, citando Barthes:

Linguistique et littérature: ce rapprochement paraît aujourd'hui assez naturel. N'est-il pas naturel que la science du langage (et des langages) s'intéresse à ce qui est incontestablement langage, à savoir le texte littéraire? Le sommaire du numéro est emblématique: ouvert par Roland Barthes et clos par Mikhaïl Bakhtin (PEYTARD, 1988, p.9).

Esse número parece ser de fato emblemático, pois autores reconhecidos como: G. Genette, T. Todorov, R. Jakobson, J. Kristeva, dentre outros, colaboram para o debate nascente. Para Barthes, responsável pelo número, «ce rapprochement paraît aujourd'hui assez naturel ... comment la littérature pourrait-elle rester à l'écart de ce rayonnement dont la linguistique est le centre ?» (BARTHES, 1968, p.3). Nota-se quão evidente é esta relação, tanto que, segundo um dos maiores críticos da história da literatura, é algo que não pode se pensar em dissociar, já que é uma associação natural. Apesar de ver a coerência entre as partes, esse crítico acrescenta que tal naturalidade era algo que se almejava conquistar, pois eram bem evidentes as resistências a essa junção.

Em julho de 1969, os anais do colóquio de Cerisy haviam sido dedicados ao tema *L'enseignement de la littérature*, e em seguida publicados pela Librarie Plon. No ano de 1970, foi publicado pela Larousse *Linguistique et enseignement du français*. Em 1973, a Larousse editou

Linguistique et Poétique, de D. Delas e J. Filiolet e, em 1974, a Hachette levou a público *Lectures des textes en enseignement du français*. Essas obras reforçavam a preocupação em se buscar o equilíbrio da relação entre língua e literatura, bem como a leitura, a escrita e a literatura na escola. Outros livros foram publicados nesse período com vistas aos interessados em literatura e ensino.

Até esse momento, toda a discussão estava voltada para o ensino da literatura através de uma leitura que propiciasse não apenas o prazer literário por si só, mas que evidenciasse aspectos da linguagem de modo a potencializar a melhor apreensão dos sentidos. Entretanto, ainda não havia uma preocupação com os mecanismos didáticos para viabilizar tal procedimento.

Por essa razão, é consenso entre especialistas que essa delicada questão do ensino de língua e literatura tem como primeira grande obra de referência o livro *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, de M. Benamou (1971). O autor considera que aquele momento era bastante favorável para o ensino da literatura no contexto de língua.

A proposta de Benamou consiste em um método de reconstituição do texto literário, repousando basicamente na estrutura e no estilo da poesia. Segundo ele, esse gênero constitui um problema pela sua complexidade lingüística e formal, tanto para alunos quanto para professores. Ele elabora um método no qual se pode abordar a poesia, levando o aluno a sempre considerar a literatura em si, isto é, como um objeto polissêmico.

Percebe-se, assim, uma inquietude entre os especialistas por reconhecerem que a associação natural entre língua e literatura enfrentava uma resistência na prática pedagógica em língua materna. Como já esperado, a discussão atinge também o ensino de francês língua estrangeira, e então órgãos difusores do FLE iniciam um direcionamento de suas publicações nesse sentido.

A revista *Le Français dans le Monde* publicou vários números dedicados ao assunto: *L'écrit* (nº 109, em 1974); *Lire en français langue étrangère* (nº 141, em 1978) e em 1988 outros números destinaram algumas páginas ao tema. A revista *ÉLA (Études de Linguistique Appliquée)* também reservou alguns números ao tema, a saber: *Littérature à enseigner*, dirigido por J. Peytard e L. Porcher (nº 45, em 1982) e *Fiction littéraire et apprentissage des langues*, coordenado por J.-F. Bourdet (nº 115, em 1999).

Em meio a tantas publicações, destaca-se o livro organizado por J. Peytard, em 1982, *Littérature et Classe de Langue*, da coleção *LAL (Langues et Apprentissage de Langues)*, considerado o primeiro mais completo a tratar da questão didática do texto literário em língua estrangeira.

Essa é uma publicação importante sobre o assunto, pois nela os autores respondem a algumas interrogações que professores, alunos e especialistas em didática se fazem com frequência: por que trabalhar o texto literário? O que os alunos e professores de FLE podem esperar e encontrar nele? Qual o seu lugar e a sua função na aprendizagem da LE? O próprio Peytard destaca ainda que a polissemia presente no texto literário, mais do que em qualquer outro tipo, « conduit à signaler les niveaux d'un texte » (PEYTARD, 1982, p.10). Assim, é por responder a essas questões e ressaltar as leituras múltiplas possíveis nesse tipo de texto que esse livro se apresenta como marco contemporâneo na história da relação língua / literatura / ensino.

Com a intenção de aprofundar a discussão presente nesse livro é que o mesmo autor organiza o número especial da revista *Le Français dans le Monde* (1988) com o tema *Littérature et enseignement - la perspective du lecteur*. Vários especialistas em literatura e lingüistas colaboram no debate: H. R. Jauss, crítico literário alemão e autor de obras sobre a estética da recepção; J.-P. Goldenstein conhecido estudioso da literatura e especialista nesse ensino, bem como H. Besse, J.-M. Adam, D. Bertrand e outros que dedicam seus estudos à matéria.

Ao observar que a literatura é um tipo singular de linguagem, S. Moirand publica, em parceria com J. Peytard, *Discours et enseignement du français, les lieux d'une rencontre* (1992). A referida obra traz todo um histórico sobre o percurso da lingüística do discurso enquanto ciência da linguagem. Os autores apresentam o texto literário como um “gênero do discurso” propício para vários tratamentos, dentre os quais o ensino da própria língua. Peytard e Moirand argumentam:

Car le texte littéraire, c'est un “genre de discours”: on ne le pratique pas qu'en s'obligeant aux dimensions de la discursivité, en quittant la limite de la phrase pour analyser dans sa durée un enchaînement des mots, et c'est le principe recteur de cette successivité que l'étude, quelle qu'elle soit, cherche à découvrir et à formuler (PEYTARD e MOIRAND, 1992, p.59).

Na realidade, a discursividade está presente no texto literário, porque a literatura é uma linguagem singular e específica; ela se articula dentro (da) e sobre a língua. “A literatura é um laboratório de linguagem que revela as potencialidades da língua” (PEYTARD e MOIRAND, 1992, p.59). Os autores tratam da questão da literatura e o ensino de francês (LM), expondo várias obras que destacam a importância dessa relação intrínseca.

Nessa ótica do texto literário como gênero discursivo, ainda que sem um enfoque na didática, J.-M. Adam publica algumas obras com propósitos semelhantes, tais como: análise lingüística de clássicos da literatura francesa como Hugo, Zola, Montesquieu e também da quebequense Anne Hébert; a teoria e a prática da análise textual e, ainda, análises pragmáticas e textuais em poesia, prosa e teatro (ADAM; GOLDENSTEIN, 1970; ADAM, 1990, 1991).

Outro autor que tem se dedicado ao assunto é D. Maingueneau. Em alguns livros, ele dá ao texto literário o tratamento indicado por Jakobson (1970). Essas obras oferecem ao leitor / professor ferramentas para melhor apreender o texto literário, sob a ótica da lingüística (MAINGUENEAU, 1990, 1993a, 1993b, 2006; MAINGUENEAU e PHILIPPE, 2000).

Embora Adam e Maingueneau não trabalhem na perspectiva de uma LE, com os subsídios indicados por eles, somados à abordagem da literatura em FLE, será possível “manipular” de forma satisfatória o texto literário em aula de língua estrangeira.

A obra desses autores se diferencia da de Peytard e Moirand, pois a preocupação daqueles está centrada na teoria do texto e em como trabalhar, na prática, elementos da lingüística no texto literário. Já Peytard e Moirand se dedicam a desenvolver essa questão com o foco no ensino da língua via literatura.

Na perspectiva do ensino da literatura em contexto de FLE, M. Naturel publica o livro *Pour la littérature - de l'extrait à l'œuvre* (1995), no qual coloca o texto literário como algo vivo e presente no mundo que nos rodeia; está na mídia, é fonte de lucro para alguns, é objeto de prêmios literários. A partir da obra literária há uma possibilidade de adaptação para o cinema (ou para a TV), demandando diferentes atores e fatores (NATUREL, 1995, p.25). Consideramos importante esse ponto de vista, por aproximar e sensibilizar o aprendiz de língua estrangeira para o fenômeno literário.

No ano de 1997, A. Séoud publica *Pour une didactique de la littérature* e destaca, também no âmbito do ensino da literatura em FLE, a importância da ciência didática e sua complexidade, conciliando o ensino da literatura com o da língua. Para ele, seja na língua ou na literatura, não há uma verdadeira ruptura entre a didática do FLE ou do FLM e assegura ainda que: « ...les éléments qui les réunissent sont bien plus nombreux que ceux qui les séparent » (SÉOUD, 1997, p.7). Tal afirmação pode ser comprovada também pelo fato, conforme exposto até o momento, de que toda a discussão sobre a relação entre língua e literatura no ensino de FLE origina-se, na verdade, dessa discussão em FLM.

Um dos livros mais conhecidos e usados atualmente é *Les textes littéraires en classe de langue*, de M.-C. Albert e M. Souchon (2000). O livro traz uma visão moderada sobre a

abordagem dos textos literários em aulas de língua, por uma terceira via que procura escapar do sacro e do profano.

Os autores, citando Platão, afirmam que a literatura é uma forma particular de comunicação que serve para instruir e divertir e, por possuir essa característica, tornou-se parte do dia-a-dia da sala de aula de língua estrangeira. O que parecia anteriormente uma proibição, por ser erudito e quase sacro, passou a ter seu uso desmedido, independente da situação ou do objetivo (banalização).

Em todo desenvolvimento do livro fica clara a preocupação com uma sistematização da abordagem do texto literário, pois é necessário que se dê a este a importância devida para que o seu lugar no ensino de língua estrangeira seja de fato legitimado (ALBERT e SOUCHON, 2000, p.12, 181).

Mas, como seria possível levar o aluno de FLE a reconhecer a importância dos textos literários na aprendizagem de uma língua estrangeira? Essa é a pergunta que todo professor se faz. A literatura parece ser, em determinadas ocasiões, uma espécie de língua estrangeira, pois a diversidade de sentidos do texto pode acarretar problemas de compreensão, daí uma das principais dificuldades quanto ao seu tratamento.

Por isso, não se pode esquecer que a literatura é uma arte feita de palavras, aspecto que, naturalmente ocasiona problemas de acesso ao texto para o falante nativo. Então, o que dizer do aprendiz (leitor da literatura) de uma língua estrangeira? A esse respeito, o filósofo G. Deleuze (1993, p.15) assegura que a literatura pode promover decomposição ou destruição da língua materna por traçar um tipo de língua estrangeira que não é uma outra língua, mas uma nova dentro daquela já existente.

Deve-se considerar que, quem aprende uma língua estrangeira, aprende a descobrir uma outra via, outra forma de conhecer o mundo. Muitas questões envolvem este tipo de aprendizado:

a organização dos campos lexicais, os modos de estruturação das categorias gramaticais, e as relações tempo e espaço podem mudar o olhar sobre si mesmo e sobre a sua língua materna e, conseqüentemente, sobre a sua própria história.

Apprendre une langue étrangère, c'est vivre l'aventure d'un détour; déplacement de ses certitudes, décalage de la personne dans la rencontre d'une expérience du monde différente. L'apprentissage de ce qui semblait au départ moyen d'expression d'une réalité commune se révèle peu à peu mise en question des certitudes (BOURDET, 1999, p.265).

Deslocamento de si para “o outro”, essa aventura é vivenciada no cotidiano da sala de aula. Estudar uma língua estrangeira é vivenciar uma outra cultura, não apenas no campo lingüístico, mas também no social. É alargar as fronteiras lingüísticas, e a sala de aula é, sem dúvida, o espaço privilegiado no estudo destes fenômenos sobre ensino / aprendizagem de uma LE.

No momento em que o aluno se despe do seu “eu” e passa a identificar-se no “outro” (uma nova identidade, uma duplicação de sua experiência), um espaço é aberto nas fronteiras da língua. Aprender uma língua estrangeira é descobrir-se “outro”. Quando essa aprendizagem é associada à ficção literária, as experiências podem ser divididas em sala de aula, permitindo, de fato, uma nova visão de si e do mundo. Esta é uma questão que também sai do campo da didática e ancora na filosofia:

[...] c'est dans la fiction littéraire que la jointure entre l'action et son agent se laisse le mieux appréhender, et que la littérature s'avère être un vaste laboratoire pour des expériences de pensée où cette jonction est soumise à des variations imaginatives sans nombre (RICŒUR, 1996, p.188).

Ricœur faz esta reflexão, associando texto, ação e história. E assim, mais uma vez, percebe-se a importância da literatura como algo essencial para a compreensão de si mesmo e como instrumento capaz de provocar a vivência de novas experiências.

Considerando todo esse percurso histórico da relação língua e literatura no ensino de FLE aqui apresentado, pode-se perceber que não se trata nem de um assunto novo, tampouco de uma discussão concluída. Os vários autores com suas obras mostram a progressão desse debate que começa com o ensino da literatura em FLM, passando por esse ensino no âmbito de FLE e chegando à abordagem do TL em aula de francês língua estrangeira. O conhecimento dessa trajetória nos permite melhor compreender os atuais paradigmas a respeito de como deve se dar o tratamento do texto literário em aula de FLE, conforme apresentaremos em seguida.

1. 1 O texto literário em aula de FLE

A questão do texto literário em sala de aula possui um percurso que representa uma história de sacralização, quando a literatura aparecia apenas nos últimos anos do ensino para coroar a aprendizagem e, posteriormente, de uma banalização, momento no qual a presença desses textos é verificada nos manuais de ensino, ao lado de receitas culinárias e de guias turísticos. Essa história repercutiu em todos os países onde o francês era ensinado:

L'histoire du texte littéraire dans l'enseignement du français, en France et dans les pays qui sont sous son influence comme la Tunisie, c'est l'histoire d'une désacralisation, qui culmine, à partir des années soixante, au grand moment des méthodes audio-orales et audio-visuelles, et se maintient avec les méthodes dites communicatives: celles-ci avec les autres, ont mis en cause massivement l'utilisation de la littérature en français langue étrangère. (SÉOUD, 1994, p.8).

Atendendo a um afã de dessacralizar o texto outrora inacessível, em um primeiro momento o uso dos textos literários nos manuais de FLE foi tão intenso que eles passaram a ter o mesmo tratamento de documentos monossêmicos, sendo empregados apenas para expansão do repertório lexical ou aperfeiçoamento gramatical. Evidentemente, nesse período a

crítica literária fez-se presente considerando indiscriminado o uso da literatura em aula de língua estrangeira.

A despeito de ter seus laços bem estreitos, a associação língua e literatura não é tão evidente, por isso que ainda hoje essa discussão, às vezes polêmica, se faz presente entre especialistas da literatura e da lingüística. Por essa razão, adotaremos um posicionamento que consideramos ser apropriado. Seguiremos o caminho proposto por Albert e Souchon, a via do “nem sacro, nem profano”; a literatura como forma particular de comunicação:

En situation d'apprentissage d'une langue étrangère, c'est bien là que se situe la difficulté principale. Si l'on part du principe que l'intertextualité est le fondement de l'expérience acquise des textes, il va falloir que l'apprenant étranger effectue de nouvelles expériences pour se constituer de nouveaux points de repères (ALBERT e SOUCHON, 2000, p.155).

A literatura certamente pode ocasionar dificuldades de compreensão, o que se constitui como a principal dificuldade do aluno de FLE. A fim de minimizá-las, apresentamos a seguir algumas formas de procedimento para um tratamento equilibrado que favoreça o prazer da leitura literária e da aprendizagem do francês língua estrangeira.

1.1.1 Orientações metodológicas

Apesar de todo o debate que reúne língua, literatura e didática do ensino de língua e de literatura, a abordagem desse tema tem sido feita de forma comedida. Por esse motivo, apresentaremos, neste momento, os principais autores que nos serviram de ancoragens teóricas na construção da proposta do presente estudo.

Esses principais especialistas afirmam que a iniciação é o momento mais delicado nesse trabalho, pois seu objetivo é suscitar no aluno o interesse pela obra a ponto de fazê-lo amar a literatura, e daí descobrir toda a beleza e a riqueza que envolvem esse texto:

Faire aimer la littérature, c'est amener l'étudiant à découvrir la beauté et la richesse d'une œuvre [...] c'est aussi lui montrer que la littérature fait partie de l'univers qui nous entoure, qu'elle est un phénomène vivant (NATUREL, 1995, p.25).

A esse respeito, Naturel (1995) oferece direcionamentos de como trabalhar literatura e ensino, mostrando, por exemplo, a importância de R. Queneau para a prática de literatura em sala de aula. Queneau, desde 1940, já evidenciava sua originalidade e coragem, diz a autora, ao utilizar, na escrita literária, a linguagem coloquial e familiar. A partir de um texto, muitos exercícios podem ser desenvolvidos buscando o aperfeiçoamento da língua escrita e também da oral.

Vale lembrar que dentre os “clássicos”, Queneau é quem mais aparece nos manuais de língua estrangeira, sobretudo por suas características inovadoras, juntando sempre à literatura a língua e vice-versa. Naturel ainda indica como identificar a intertextualidade em uma obra teatral ou em um poema. Por fim, trabalha um texto integral: *L'Amant*, de Marguerite Duras, do *incipit* ao *excipit*.

Para ela, o principal objetivo ao se trabalhar a literatura no âmbito do FLE, é suscitar no aprendiz o interesse por esse tipo de texto, o que deve acontecer no início da aprendizagem através de elementos como a intertextualidade, o paratexto e as dimensões culturais.

Nesse sentido, outro autor no qual nos apoiamos é Séoud (1997), porque ele trata a literatura enquanto fato de língua e de cultura, o que buscamos fazer em sala de aula. No entanto, afirma ela que não se pode ser ensinada da mesma forma que a língua ou a cultura francesa. Destaca ainda que ensinar literatura não é só fazer crítica ou análise temática, nem mesmo

discutir a ciência literária. A marca principal desse texto é a sua inesgotável riqueza de sentidos que o faz ultrapassar fronteiras do tempo e da língua.

Esse autor critica os exercícios com textos literários que buscam apenas ensinar a gramática, e propõe uma abordagem que ressalte os aspectos interculturais, o prazer do texto e que favoreça ainda o aperfeiçoamento da escrita e da oralidade.

Outras orientações metodológicas e perspectivas para o tratamento do texto literário em aula de FLE são apresentadas por J.-F. Bourdet. Ele afirma que é possível se fazer uma abordagem com a ajuda de alguns recursos próprios da língua como a compreensão e a expressão escrita, a leitura propriamente, enquanto ‘busca’ de sentidos, a tradução por seu caráter de decodificação e a intertextualidade, que sempre demanda um leitor experiente, e a história literária (BOURDET, 1999). Essas indicações parecem resumir todo um conjunto de perspectivas para o ensino da literatura em FLE. Nós, entretanto, não contemplamos a tradução na nossa proposta por ser uma atividade muito específica e que requer alunos com um nível mais sólido no idioma.

No início do processo da aprendizagem, deve-se levar o aluno a criar seus textos, o que pode revelar a intensidade do desempenho do aprendiz, pois sua escrita é o resultado de sua leitura. Assim, essa seria uma das principais razões: fazer o aluno ter contato com o que leu e então se expressar.

Um outro motivo a ser destacado é que a escrita favorece a progressão e em seguida possibilita o investimento na língua, isto é, quanto mais (e melhor) o aluno escreve, mais (e melhor) ele compreendeu o texto. Esta abordagem pode ser mais simples no início e ir progredindo de acordo com o avanço percebido no processo.

Segundo Bourdet, outra razão determinante é que a prática da escrita literária articula motivações individuais, pedagógicas e mesmo ideológicas. Não há a ilusão de transformar todo

leitor em escritor, mas fazê-lo deparar-se com problemas próprios de quem escreve. Por exemplo, como tornar legível o que foi escrito?

Outra instância que também deve ser considerada é a de que não há texto sem leitor. Ao tratar da leitura, Bourdet destaca que, como a obra literária está sempre instigando o leitor “inocente” em uma relação de interdependência, é aconselhável começar por textos curtos e de aparência simples e assim situar-se na leitura, analisando os sentidos, estabelecendo um jogo com o texto que logo se tornará um crisol de possibilidades (BOURDET, 1999, p.368).

A intertextualidade¹, segundo esse autor, seria o ponto forte, mas também o fraco na leitura da obra literária. É forte pelas trocas entre culturas; esse fenômeno pode indicar o nível de leitura do receptor, uma vez que, em princípio, todos os textos são preenchidos por outras vozes. É o ponto fraco quando a essência não é alcançada, e logo surgem os problemas da recepção. No que concerne às referências (internas e externas ao texto), a intertextualidade é fonte de dificuldades, impossibilitando, às vezes, a total compreensão da obra. A sua prática é enriquecedora e até mesmo determinante para leitura.

Sob a ótica de Bourdet, esses são alguns dos principais meios de se trabalhar o ensino de literatura em FLE. Apesar de estarmos de acordo com essa posição, convém ressaltar que tais possibilidades terão sua importância potencializada ou reduzida, quando da sua aplicação prática, conforme as peculiaridades de cada contexto.

Albert e Souchon (2000) também trazem uma proposta de se trabalhar a literatura em aulas de FLE. Esses autores dizem que o livro não é um manual e sim uma tentativa de indicar algumas condições possíveis e pertinentes de utilização do texto literário na aprendizagem, em aulas de francês como língua estrangeira.

¹ Esse conceito será mais bem discutido no tópico 3.4 desta parte.

Para eles, o texto literário não pode ter o mesmo tratamento que os demais, porque pode favorecer as abordagens de questões mais amplas ligadas à língua, uma vez que se trata de um laço muito estreito e privilegiado, por isso afirmam que optaram por uma terceira via, conforme já mencionado:

Nous avons opté pour une troisième voie: ni banalisation, ni sacralisation. Les textes littéraires peuvent jouer un rôle important, dans l'apprentissage d'une langue étrangère; ils ne se situent ni en marge, ni à la périphérie des différents processus mis en œuvre. Comme d'autres documents écrits, ils apportent un supplément appréciable de diversité; par les activités de lecture et d'écriture auxquelles ils se prêtent, ils contribuent, au même titre que d'autres pratiques, à rendre la classe plus « créative » et à accroître la part de plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère (ALBERT e SOUCHON, 2000, p.10).

Acrescentam, ainda, a argumentação de que, através dessa terceira via é possível, dentre outras coisas, levar o aluno a estabelecer relações entre a sua cultura e a que estuda, propiciando o prazer da aprendizagem e, como consequência, o interesse por aspectos relativos também ao léxico e à gramática.

Acreditamos que uma das possibilidades metodológicas mais promissoras na viabilização de uma aprendizagem prazerosa é o paratexto; elemento cujo estudo em dada obra literária pode, em muito, contribuir com a leitura.

1.1.2 O paratexto literário

O paratexto literário tem um papel fundamental para a compreensão e apreensão de sentidos do texto. Tudo o que o envolve como: capa, formato, coleção, dedicatória, epígrafe, prefácio, datas, listas de obras, sumário, título etc. é paratexto. Pode ser também um comentário de jornal, uma propaganda ou publicidade, um anúncio de livraria, ou até o que se ouve; enfim,

tudo o que se lê ou se sabe a respeito do texto antes de ele ser lido (GOLDEINSTEIN, 1990, p.56). Todos esses elementos podem ajudar em um primeiro contato com qualquer obra, sobretudo a literária, constituindo-se como uma forma de introduzir o assunto para os alunos.

Um elemento paratextual de grande importância é o título, pois além de produzir um efeito sobre o texto, independentemente do gênero, ele também funciona como orientador da leitura. “O título tem função de aperitivo, pois desperta o interesse, resume e anuncia o conteúdo sem desvendá-lo totalmente” (BARTHES, 1985, p.335).

Ele caracteriza o texto, no entanto, nem sempre aparece logo nas primeiras linhas ou páginas, às vezes sequer na obra. Este é o caso da coletânea *petites proses*, de Michel Tournier, onde estão inseridos vários contos como *Le dernier spectateur d'Avignon*, trabalhado na parte empírica desta tese (cf. parte III). Essa coletânea traz um atrativo singular: o título em iniciais minúsculas. Nesse caso, é a orientação de que o leitor encontrará narrativas curtas, pois algumas delas ocupam a metade de uma página. Esse conto, por exemplo, não alude ao seu título, e mesmo finda a leitura, ainda permanece a dúvida para o leitor sobre quem seria esse último espectador.

Outro importante elemento do paratexto é a epígrafe, onde se percebe um auxílio, uma espécie de orientação à compreensão do título. Na coletânea *petites proses*, que está dividida em oito grandes temas, há uma epígrafe para cada um desses temas. O conto *Le dernier spectateur d'Avignon* está no tema *Villes* ao lado de outros oito pequenos contos, todos com a temática voltada para as cidades, sendo histórias que se passam nelas ou reflexões sobre cada lugar. A epígrafe desse tema define: *Une prison, ce n'est pas seulement un verrou, c'est aussi un toit*. Mesmo antes da leitura do conto, imagina-se que sejam textos com um tom reflexivo e / ou nostálgico.

Constituindo nossa proposta de trabalhar o texto literário em aula de francês língua estrangeira com alunos principiantes, isto é, com pouco conhecimento lingüístico para melhor apreender os sentidos do texto, nos apoiamos também na afirmação de Genette (1982) de que a ilustração, bem como outros elementos paratextuais, são importantes recursos para proporcionar uma leitura literária que venha fruir de modo mais natural.

Ressaltamos a necessidade da utilização da imagem, porque cremos que, mais que outros elementos, ela pode ajudar a compreender, a esclarecer ou completar o sentido do texto. Nossa abordagem não visa a discutir a conexão imagem e literatura, embora saibamos dessa importante relação, que mobiliza outros conceitos e procedimentos metodológicos, mas pretende apresentar a iconografia como uma forma especial de auxiliar a compreensão do texto literário em língua estrangeira enquanto propiciador do prazer da aprendizagem. Trata-se de alunos principiantes, não especialistas em literatura, e eles estão cientes de que essa atividade não destrói o imaginário do leitor, ao contrário, estimula o processo criativo das representações individuais desencadeadas pela leitura.

Uma evidência da contribuição que a imagem e/ou ilustração pode trazer a esse processo é o exemplo da abordagem com o conto *Le soleil et la lune*, na qual a presença das ilustrações (sol, lua e galo) exerceu, segundo os alunos, uma função esclarecedora do sentido geral do texto (*cf.* parte III).

Estes são apenas alguns dos elementos paratextuais que trabalhamos em nossa proposta. Todavia, é certo que outros constituintes do paratexto têm grande importância para o bom funcionamento da leitura literária. Cabe ao professor identificar qual a melhor abordagem para o seu contexto (PINHEIRO-MARIZ, 2004, p.127).

Em sequência à apresentação desse percurso da relação histórica entre língua e literatura, onde fizemos sobressair a fundamentação teórica dos paradigmas e possibilidades para uma

abordagem equilibrada do texto literário em aula de FLE, julgamos conveniente disponibilizar ao leitor noções sobre os métodos críticos para a análise literária. Tal preocupação decorre da manifestação dos alunos de FLE de Universidades da região Nordeste, ao afirmarem que, de um modo geral, a leitura que se faz em aula é a temática, dando às vezes a impressão de não haver outros enfoques.

Por acreditarmos na possibilidade de se trabalhar o texto literário em uma terceira via (ALBERT e SOUCHON, 2000) mesmo com iniciantes em FLE, cremos que essas noções, ainda que utilizadas comumente na literatura, podem instrumentalizar a leitura literária, realizada em sala de aula por professores não especialistas. Esses terão um importante material de apoio para promover a sensibilização literária de alunos principiantes, através do método analítico mais adequado a cada situação.

2. MÉTODOS CRÍTICOS PARA ANÁLISE LITERÁRIA

A crítica seria então mortal para a literatura?
(BERGEZ, 1997, p. X)

No ensino de literatura, a crítica literária sempre esteve presente com diferentes papéis, ora como orientação metodológica, ora como facilitador de leitura. Em busca de recursos diversos como comentários, pontos de vista, contexto social, e outros elementos que visam à fruição da leitura, tem-se que essa prática é quase inconsciente em muitas situações de sala de aula. Por essa razão, diz-se com certa frequência que se lê mais a crítica do que a própria obra. Há que se considerar que, ao ler uma obra crítica, lê-se também um conjunto de valores que um ‘olhar atento’ se encarregou de dar-lhe existência.

Quando o assunto é ensino de literatura em língua estrangeira, a carência dessa ‘outra leitura’, a respeito do texto que se estuda em sala de aula, parece sobressair diante das dificuldades de apreensão dos sentidos evidenciadas pelo aprendiz. Em razão dessa necessidade, os vários métodos e correntes para a análise literária deveriam estar mais presentes nessas aulas. Levando-se em conta que o professor, por vezes, identifica-se mais com um método analítico do que com outro, o aluno é orientado a efetuar a leitura em um único sentido.

Entretanto, malgrado a estabilidade de diversas correntes e métodos críticos para a análise literária, a nossa enquête na região Nordeste mostrou que nas aulas de literatura em FLE, o tratamento mais usado ainda é a análise temática. Os professores também afirmam que a abordagem temática é a mais comumente trabalhada em sala de aula (*cf.* gráfico 3).

Segundo Peytard (1982, p.84), nos anos oitenta do século XX, o quadro na França era semelhante. Em consulta a professores de FLE para adolescentes, daquele país, foi possível perceber que muitos deles davam ao texto literário o mesmo tratamento, independentemente de

haver espaço para outras abordagens. O que se observa, na região Nordeste do Brasil, pode ser a reprodução de um comportamento pedagógico.

Historicamente, a preocupação com a análise de obras literárias data de 1800. Uma das primeiras concepções sobre a crítica temática considerava que o exercício do pensamento nas composições deveria levar em conta o movimento da história, uma vez que um é parte do outro. Assim, a originalidade do escritor teria menos importância que o estudo dos costumes e das leis que fazem evoluir o “espírito da literatura” (STAËL, 1800/1991).

Alguns anos mais tarde, Sainte-Beuve (1832/1992), um dos principais críticos literários do século XIX, afirmava que o estudo biográfico tem grande importância, pois pressupunha que o conhecimento da vida do autor permitiria compreender a sua produção. Para ele, uma obra deveria ser concebida como um receptáculo de intenções que a crítica elucidaria pelo conhecimento do indivíduo produtor, o que ficou conhecido como crítica biográfica.

Em seguida, cabe sublinhar a teoria do determinismo cujos defensores religam o homem à obra. Nesse homem deve existir uma faculdade mestra que está ligada a uma tripla determinação: a raça, o meio social e o momento (TAINÉ, 1868/1964).

Paralelamente ao filósofo do determinismo, a ciência histórica positivista elabora a *Introduction aux études historiques* (1898), obra que G. Lanson recomenda aos seus alunos. Lanson questiona posicionamentos anteriores (literatura como expressão da sociedade e a promoção do autor como produtor do texto) para asseverar que o público demanda a obra que lhe será apresentada: e a pede sem conjecturar (PEYRE, 1965, p.68). Dessa maneira, confirma a teoria de Taine, atribuindo ao meio social um papel determinante na recepção das obras². O lansonismo prega uma abordagem crítica em prol do texto, põe fim ao ensino da retórica, e então, passa-se a

² A crítica alemã chamaria esse fato de “a estética da recepção” e de “teoria dos efeitos da recepção sobre a forma ou o gênero da obra”.

ver a própria obra como objeto de análise. Nessa perspectiva, pode-se dizer que foi esse estudioso que direcionou a visão moderna da crítica literária.

Reforçando a ênfase na obra, enquanto objeto de análise, M. Proust, em *Contre Sainte-Beuve* (1954), critica o método biográfico. Ele propõe a concepção da obra como um organismo vivo e absoluto. O centro da questão é a distinção entre o indivíduo social e o Eu profundo. Proust não aceita que os fatos literários possam ser explicados pelo determinismo, daí esse livro ser tão citado nos nossos dias.

Outra corrente que focaliza a obra em si é a crítica filológica originada com os gramáticos alexandrinos do terceiro século a.C. Já na época, tratava-se de uma evidente busca pelas intenções do autor. Ela ainda estuda a gênese da obra, reunindo os seus elementos como notas preliminares, borrões e fontes; características que podem indicar os primeiros passos da crítica genética.

Com a evolução do método filológico, duas correntes se destacam: uma trata de um projeto crítico do texto com um claro vai-e-vem na relação entre texto e contexto; a outra corrente, mais forte na Alemanha, considera a obra na sua totalidade. Esse método ficou conhecido como filologia hermenêutica alemã e tem, pelo menos, três principais representantes: E. R. Curtius, E. Auerbach e L. Spitzer (GENGEMBRE, 1996, p.7).

Para Curtius, o artista é quem cria a vida pelas formas, ele considera a literatura européia como um todo a analisar segundo procedimentos científicos. Auerbach desenvolve uma história da literatura européia concebida como a evolução e a metamorfose dos níveis estilísticos da representação literária. Para ele, é necessário compreender o que uma obra significa para a sua época, para as épocas seguintes e para nós. Para Spitzer a obra exprime o espírito do autor, buscando nela uma consciência criadora e percebendo a clara evolução da conduta hermenêutica (GENGEMBRE, 1996, p. 8).

Percebe-se que todo um percurso foi necessário para que se chegasse às noções estabelecidas atualmente sobre os métodos críticos para o texto literário (BERGEZ, 1997), as quais serão expostas na sequência por servirem de auxílio para uma melhor compreensão da obra literária em qualquer que seja a situação, por isso sua importância também para os envolvidos na leitura literária em aula de FLE.

Parece-nos clara a necessidade de se conhecer esse leque de possibilidades de leituras de uma obra. A escolha será influenciada por especificidades de cada situação como, por exemplo, a familiaridade que o leitor (professor / aluno) tiver com esses métodos; isso pode dar um direcionamento mais eficaz para a sua leitura crítica.

2.1 A crítica temática

Sabe-se que dentro de uma tradição hermenêutica, a interpretação da obra literária pressupõe um ponto de vista. Assim, a partir de 1950, considerando-se o percurso histórico exposto no item anterior, métodos próprios às ciências humanas, e relativos aos estudos literários se fixam como ferramentas fundamentais para a leitura da obra literária. Dentre esses métodos, se sobressai a crítica temática que teve seus primórdios no romantismo.

Essa crítica está associada à escola de Genebra, tendo como principais representantes A. Béguin e M. Raymond, inspirados pela noção do imaginário, oriunda do pensamento de G. Bachelard.

Os trabalhos de Bachelard (1960) relativos à crítica temática constituíram parte da fenomenologia³ e estavam relacionados ao estudo da imaginação poética. Esta corrente está embasada em duas noções fundamentais que “marcam a dupla ruptura com a tradição universitária da época: a recusa da classificação positivista da literatura por ‘escolas’ e a confissão de um questionamento pessoal como fonte e razão da crítica” (GENGEMBRE, 1996, p. 24) (tradução nossa). Para Béguin (1948 / 1982), o texto é uma rede complexa de significados; a obra literária é oriunda de um universo imaginário específico do autor. Assim, os temas são sinais e traços desse mundo que a crítica (temática) poderá reconstituir.

A crítica temática percebe um elemento semântico recorrente na obra, e assim tudo poderá servir de tema, seja uma figura, um objeto, um sentimento, um mito, ou qualquer indício do “ser” no mundo do escritor. Note-se que a temática não é apenas a manifestação de dados freqüentes no texto, ela reúne o conjunto de redes conectadas à expressão da consciência do autor.

A crítica temática ainda busca bases mais consistentes para a sua fundamentação e ela não é a única a vivenciar problemas desse tipo no seu processo de evolução. Essas questões são concernentes a qualquer discurso sobre a obra literária, uma vez que a literatura é algo vivo e que se renova freqüentemente.

³ Na realidade, quer relacionada à consciência, quer ao imaginário, a crítica temática está filiada à fenomenologia moderna. E. Husserl, e M. Merleau-Ponty consideraram a percepção como atividade relacionada aos objetos exteriores, não da maneira como “aparecem”, mas como são constituídos pela consciência de cada um (ROGER, 2001, p.53). Concebida como relação com o mundo, a fenomenologia não opõe subjetividade à objetividade, mas se manifesta a partir da experiência da sensação, definida como ponto originário de interseção do sujeito e do mundo.

2.2 A crítica genética

A crítica genética surgiu nos anos setenta do século XX, em oposição ao rígido estruturalismo. Todavia, Grésillon (1994, p.7) afirma que é dessa corrente teórica que essa crítica herda os métodos de análise e as reflexões sobre a textualidade e instaura um novo olhar sobre a literatura. O ponto de partida é, segundo Biasi (1997, p.1), um trabalho de elaboração progressiva, de uma transformação.

A genética textual estuda, materialmente, os manuscritos, enquanto a crítica genética interpreta os resultados dessa decodificação com a finalidade de reconstruir uma história do ‘texto em estado nascente’, buscando encontrar nele os segredos de fabricação da obra. Essa crítica tem por objetivo tornar visível e compreender o texto literário através do processo que lhe deu origem. Nesse percurso, existem quatro fases em uma obra publicada: a pré-redacional, a redacional, a pré-editorial e a editorial (BIASI, 1997).

A primeira fase é a em que o autor toma decisões, faz os seus planejamentos depois de já ter procedido às devidas explorações necessárias para o nascimento de uma obra. A redacional é a execução da primeira fase; são os roteiros, esboços e rascunhos da obra. Trata-se do momento das escolhas na construção das frases e da estruturação dos parágrafos, no qual o autor passa o texto a limpo com as devidas correções. Na terceira etapa, o texto ainda não está totalmente estabelecido; é o momento do manuscrito definitivo⁴. Em seguida, o autor retoma seu texto e o organiza antes de passá-lo ao editor, o que constitui a última fase da gênese da obra literária, considerando-se ainda a possibilidade das várias edições.

⁴ A partir do primeiro terço do século XIX, os escritores adquirem o hábito de proteger esse documento. Em vez de dá-lo ao impressor fazem-no ser copiado por um profissional que fornece uma versão caligrafada sua; o equivalente das cópias datilografadas do século XX ou dos registros informáticos atuais (BIASI, 1990, p.17).

A crítica genética ainda não tem resposta clara para a questão da relação entre a origem da obra e a história literária. Os posicionamentos a esse respeito se dividem em privilegiar a história ou a escrita. Ao contrário da crítica temática, a genética é uma ciência jovem (BIASI, 1997, p.42) e por isso ainda procura formas de se fundamentar e enfrenta desafios no que tange a sua conceituação. Busca o aperfeiçoamento, sobretudo por tratar da relação entre o fenômeno textual e o literário. A crítica genética estaria, por assim dizer, em um plano diferente dos demais métodos críticos. Ela aparenta buscar convergências entre os métodos para se analisar / interpretar o texto literário.

Teóricos dessa crítica propõem uma poética da escrita com o objetivo de trabalhar a realidade do pré-texto (DEBRAY-GENETTE, 1988; BELLEMIN-NOËL, 1972). Essa noção de *avant-texte* está relacionada a uma abordagem psicanalítica. Assim, a crítica genética se encarrega da temporalidade da criação, enquanto a psicanálise encontra nos documentos preparatórios um campo de investigação, de onde se origina a psicocrítica.

2.3 A crítica psicanalítica e a semanálise

Freud, no início do século XX, apoiou-se na literatura com o propósito de mostrar a validade de sua teoria psicanalítica. Para ele, o método não está limitado apenas às doenças psíquicas, mas pode ser aplicado a outros campos do conhecimento. A obra que primeiro aproxima literatura e psicanálise é *Le délire et les rêves dans la Gradiva de W. Jensen*, de 1907, na qual destaca o conteúdo manifesto no pensamento latente do sonho, o que forma uma teia de idéias; ele acredita que o analista trabalha do mesmo modo que o escritor, sob as leis do inconsciente.

Em um segundo momento dessa crítica, J. Lacan (1971) analisa a exterioridade do sujeito em relação à linguagem, e também a influência determinante sobre o sujeito do significante. Na visão lacaniana não se interpreta a obra, mas deve-se ver na literatura uma maneira de se observar os principais conceitos da psicanálise.

Um outro prolongamento da crítica psicanalítica, conhecido como textanálise, é o princípio definido por J. Bellemin-Noël, que une dois aspectos: método e teoria. A textanálise está próxima da psicoleitura, mas não aceita as idéias extremamente humanistas de autor e de mito pessoal. Bellemin-Noël busca fazer o leitor reconhecer em um texto uma parte do seu próprio inconsciente, colocada no centro da escrita pelo inconsciente do texto (ROGER, 2002, p.105).

A semanálise, originária dos estudos de J. Kristeva (1969) nos anos setenta do século passado, propõe uma teoria que reúne vários conhecimentos e, sobretudo, a preocupação em articular semiologia com a psicanálise. A revista *Tel Quel*, fundada em 1960, pode ser considerada como o principal veículo das idéias oriundas da semanálise. Ela é a responsável pela confluência dos mais diversos campos teóricos, desde a psicanálise, passando pelo marxismo, chegando à lingüística. Nela encontram-se noções de escritor (*scripteur*), de texto, de escrita e de intertextualidade.

Kristeva (1969) define a semiologia como uma ciência crítica, onde o texto é concebido como produção de uma escrita; já a semanálise se define como uma reflexão sobre o significante se produzindo no texto. Daí dois aspectos fundamentais: o primeiro é a oposição entre a semiótica e o simbólico e o outro é o sujeito em processo. A primeira está ligada ao genotexto, à geração do texto, às impressões da infância, à esquizofrenia. O simbólico relaciona-se às leis da linguagem, à semântica linear, ao discurso que constrói o texto, ou seja, o fenotexto. O genotexto é o maternal feminino, o fenotexto concerne ao paternal-masculino. “Reencontra-se a dicotomia

que funda a filosofia ocidental: mãe-corpo-natureza / pai-linguagem-cultura. Kristeva, porém, tenta ler os textos poéticos com a defrontação dialética dessas duas ordens heterogêneas” (MARINI, 1997, p.92).

A crítica psicanalítica completa um século de existência e ainda hoje, por ser um método jovem, busca os seus fundamentos teóricos. Pode-se afirmar que essa crítica é um meio de confluências: leitor e escritor, analista e paciente se fundem em uma relação intrínseca.

2.4 Literatura, Sociologia e Sociocrítica

A idéia fundamental da sociocrítica está na relação entre as obras literárias e a sociedade, e parece ter seus primórdios no pensamento de que a composição de uma obra é impactada pelo movimento da história (STAËL, 1800/1991) e no determinismo de Taine (1868/1964). Aqui, o leitor e as obras são sujeitos coletivos.

Foram os filósofos marxistas que elaboraram a teoria da obra literária enquanto reflexo de um contexto ou de uma determinada ideologia. Um dos principais idealizadores dessa teoria, G. Lukács, julgava que a função do crítico literário era interpretar as obras, destacando que as formas literárias não mostram as disposições interiores de quem as escreve, e sim, os dados histórico-filosóficos que se impõem à sua criação. Para ele, as grandes obras românticas e, sobretudo, as realistas representariam as principais etapas da evolução humana. Em *Le roman historique*, de 1960, ele define sua metodologia como a busca da ação recíproca entre o econômico, o social, a concepção de mundo e a forma artística.

Apesar de seguir os caminhos de Lukács, L. Goldmann distancia-se do mestre porque não aceita os seus conceitos sobre formas literárias, e sim sobre as obras e o conjunto destas. Acreditava ainda que a visão de mundo fosse uma extrapolação conceitual até à extrema

coerência das tendências reais. Seu principal traço é a busca das relações entre a obra e as classes sociais de sua época. Em *Pour une sociologie du roman*, ele lança a noção de homologia, propondo a relação entre realidade social e a forma romanesca (GOLDMANN, 1959, p.349).

Posteriormente aos dois teóricos fundadores desse tipo de crítica, outros também tentaram definir a literatura como forma ideológica específica. Alguns deles são: L. Althusser, J. Dubois, Renée e Étienne Balibar e P. Macherey. « Ils ont en particulier relié les effets littéraires à leur base matérielle, le fonctionnement de l'appareil scolaire considéré comme 'appareil idéologique d'État', pour proposer une explication matérialiste des effets esthétiques. » (GENGEMBRE, 1996, p.12).

Uma perspectiva diferenciada é a de P. Bourdieu, que aborda a sociologia do campo literário, ou seja, ele estuda as condições do escritor na sociedade e na sua paisagem cultural. Seu interesse é o conteúdo dos textos analisados como discurso (BOURDIEU, 1992, p.20).

Quanto à sociocrítica pura, seu texto fundador é de C. Duchet, para quem o texto com sua escrita realista faz coincidir o sujeito lingüístico e o sujeito textual, um verdadeiro processo de enunciação. Sublinha vários termos de valor trans-histórico do contexto escolar. Afirma que no romance há a realidade de um código sócio-cultural pleno de lugares comuns, estereótipos e conotações sem sentido. A sociocrítica, portanto, preocupa-se com a natureza social do texto literário, a qual não se reflete na obra, mas se reproduz nela (DUCHET, 1971, p. 5-6).

Outra especificidade desse método é que ele põe em evidência a história e a sociedade a partir de textos nos quais tais aspectos são pouco conhecidos, e reafirma essas marcas em obras canônicas. Assim, o texto literário pode funcionar como um elemento no processo de transformação social na História. Uma última característica da sociocrítica que gostaríamos de fazer sobressair é a sua relação com a análise do discurso, que visa à apreensão da estrutura dos enunciados, pelo viés da atividade social.

2.5 A crítica textual: literatura e lingüística

O desenvolvimento de disciplinas como a etnologia literária e a lingüística suscitou o nascimento da crítica textual. Foram os formalistas russos que, responsáveis pelos estudos dos contos populares, elaboraram as idéias que fundamentam a etnologia literária. A lingüística, por sua vez, representa o ponto mais importante dentro de uma noção maior, a de literariedade.

A obra literária é um fato de linguagem; como tal é propriedade do homem e então pode ter dois ângulos de visão, o da língua (sistema) e o da fala ou discurso (atividade histórica). Desse modo, pode-se afirmar que o discurso literário não deve ser visto apenas como atividade de interpretação, como vimos anteriormente no contexto da crítica temática, da psicocrítica e da sociocrítica. Esse discurso precisa ser analisado como uma atividade significativa e contínua.

O diálogo entre a lingüística e a crítica literária se desenvolveu a partir dos anos quarenta do século XX na França, com P. Valéry. Na sua perspectiva, a obra do espírito precisaria de uma crítica mais consciente dos modos de funcionamento dos textos literários. Também a difusão dos textos teóricos dos formalistas russos⁵ publicados em 1965, marca o início da crítica formal ou estrutural. Eles viam a literatura como a obra pura e nela estariam as relações entre os elementos que a constituem. Essa visão do fato literário influenciou sobremaneira o estruturalismo, a narratologia e a semiótica.

Entre os principais formalistas, estão Tomachevski e Propp, cujos trabalhos redundam na noção de Poética, que se desenvolve como uma teoria dentro da literatura. O. Ducrot e T. Todorov são os principais responsáveis por essa lingüística poética. A língua literária, além de ser

⁵ Os textos foram escritos entre 1915 e 1930 e reunidos por Tzevetan Todorov; e publicados na França em 1965 com o título de *Teoria da Literatura*. Essa obra veio a público logo depois dos *Essais de linguistique générale*, do lingüista Roman Jakobson.

mais estruturada e possuir características que lhe são peculiares, é mais normativa e consciente; por isso deve ser estudada a partir dela mesma.

A crítica estruturalista tem seu embasamento teórico desenvolvido por R. Jakobson (1963, 1973). A partir desses textos, ele propõe uma reflexão a respeito das diversas funções da linguagem, classificando a função poética como a mais importante destas por ser uma utilização estética da linguagem (JAKOBSON, 1973, p.15).

Dois nomes colaboraram com a solidificação do estruturalismo: R. Barthes e G. Genette. Barthes retoma as noções de ‘langue’ e ‘parole’ oriundas de Saussure e agrupa os elementos da semiologia em quatro áreas da lingüística estrutural: língua e fala; significante e significado; sistema e sintagma, e denotação e conotação (BARTHES, 1969). Ele fundamenta a visão de texto e de escritura e ratifica a plurivocidade do texto valorizando a função metalingüística. Barthes é considerado em todo o mundo um dos principais teóricos dos estudos semiológicos.

G. Genette colabora com o estruturalismo no âmbito da história literária, ou melhor, a revê do ponto de vista estruturalista. Para ele, o escritor opera conceitos e o crítico, signos; diz ainda que há um distanciamento entre esses dois eixos, pois um é natureza e o outro, cultura. O escritor interroga o universo, enquanto o crítico interroga a literatura, o universo dos signos; o que é signo para o escritor, - a obra -, é sentido aos olhos do crítico. Por outro lado, o que é sentido para o escritor, - visão de mundo -, é signo para o crítico (GENETTE, 1996, p.148).

Na busca pela noção de literariedade, Jakobson expande a poética. O que era apenas um conjunto de princípios estéticos passou, a partir da década de sessenta, a ter como objetivo a variedade dos discursos. Jakobson então funda, com base no conceito de literariedade, uma ciência da literatura.

Essa ciência tem dois eixos centrais: prosa e poesia. Todorov (1971) elabora uma poética da narrativa, partindo da lingüística estrutural. A poética da poesia tem teóricos como: Rifaterre,

Greimas, Filliolet e Delas, com uma abordagem do texto poético nos vários planos: sintático, semântico, prosódico, sonoro e as suas relações denotativas e conotativas.

Dentro do estruturalismo ainda se destacam os estudos da semiótica. A ciência dos signos foi originada com Saussure e também com os estudos de Hjelmslev e de Peirce. Para a semiótica, o discurso é uma totalidade significante e permite que se correlacione forma de conteúdo e de expressão.

Alguns dos principais teóricos da semiótica são: I. Lotman, U. Eco, A. J. Greimas e P. Hamon. Para Lotman o texto é obra se visto pela semiótica. Ele vê a arte de modo particular, como linguagem organizada. Já Eco estuda a obra de arte como sistema de signos. Greimas aborda a noção de actante e o modelo actancial bastante conhecidos, onde há o remetente, o destinatário, o sujeito, o objeto, o adjuvante e o oponente. Hamon estuda, via semiótica, a ideologia, a personagem, a descrição no romance, e é ele quem estabelece a “poética normativa”.

A crítica textual, bem como a temática, a genética, a psicocrítica e a sociocrítica permite leituras plurais da obra literária, todavia, não existe uma que se sobreponha à outra, pois devemos considerar que cada uma tem suas peculiaridades e, enquanto elementos extrínsecos ao texto, são passíveis de exegeses distintas.

Assim, com essa breve exposição de alguns métodos críticos para análise literária, pensamos estar de acordo com as proposições de Wellek e Warren (1949/2003) e Compagnon (1998) que, mesmo reconhecendo o problema de se ler, por vezes, mais a crítica do que a própria obra, ratificam a importância e a necessidade da crítica, pois, ao se estudar literatura, “é preciso tomar partido” (COMPAGNON, 1998, p.311).

Nessa perspectiva poderíamos retomar a citação do início deste capítulo, respondendo que a crítica, além de não ser mortal para a literatura, é indispensável para a transformação de um “leitor inocente” em um leitor atento. Ora, se a crítica é importante, não o seria também oferecer

um resumo, como o do presente capítulo, ao professor recém-graduado e / ou não especialista em literatura? Do nosso ponto de vista é aconselhável que esses atores no processo tenham conhecimento das várias possibilidades de análise literária, viabilizando uma melhor compreensão das obras e apreensão dos seus múltiplos sentidos em aula de FLE.

Tomando partido, escolhemos discutir algumas noções ligadas à crítica textual por compartilharmos do pensamento de Weinrich (*cf.* cap. 3 da parte I). cremos que a aplicação de certos conceitos lingüísticos a determinados textos literários é bastante fecunda e que tal objetivo pode ser mais bem alcançado através da crítica textual.

3. NOÇÕES PARA UMA LEITURA LITERÁRIA EM AULA DE FLE

No intuito de promover uma aproximação entre língua e literatura em aula de FLE, gostaríamos de, neste capítulo, considerar o texto literário como um enunciado especial, por ser portador de características peculiares, sobretudo, no que diz respeito à utilização da língua.

Primeiramente, apresentamos o texto literário enquanto enunciado e, em seguida, selecionamos dois pressupostos distintos (isotopia e intertextualidade), ligados à lingüística, mas, trabalhados também na literatura, com o propósito de fornecer recursos teóricos àqueles que se interessem pela abordagem do texto literário em aula de francês língua estrangeira. Essas noções, lingüisticamente complexas, podem ser ferramentas úteis na ampliação da leitura literária e da compreensão da obra.

3.1 Planos de enunciação

A enunciação tornou-se, a partir dos anos 30 do século XX, um termo comum para a lingüística, com os trabalhos de C. Bally, que fez com que o termo da filosofia passasse a constituir o cerne da relação entre língua e mundo (BALLY, 1932). Pode ser compreendida como “a colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1974, p. 80).

Há, em lingüística, concepções diferenciadas da enunciação. C. K. Orecchioni, por exemplo, distingue uma restrita e uma ampla. Essa autora considera que na abordagem ampla, a lingüística da enunciação se entrelaça com a análise do discurso, uma vez que busca descrever as relações que se tecem entre o enunciado e os diferentes elementos constitutivos do quadro enunciativo. Para ela, do ponto de vista restrito, “investigam-se os procedimentos lingüísticos,

*shifters*⁶, por meio dos quais o locutor imprime sua marca no enunciado, inscreve-se na mensagem (implícita ou explicitamente) e se situa em relação a ele (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, p.30).

Em análise do discurso, a problemática da enunciação data de 1969, quando muitos estudos constataram que a enunciação se mobiliza em dois níveis que interagem: o nível local e o global. No primeiro, estão as marcações que permitem confrontar posicionamentos ou caracterizar gêneros do discurso. Essas marcações seriam as de discurso citado, de reformulações, de modalizadores e outros; enquanto no nível global, “se define o contexto no interior do qual se desenvolve o discurso”. Aqui, pensa-se em cena da enunciação, de situação de comunicação ou gênero do discurso etc. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p.195).

Na realidade, a noção de plano de enunciação está ligada à dicotomia estabelecida por Benveniste (1966) ao mostrar que a conjugação dos verbos (em francês) se emprega indiferentemente a todos os tempos, por isso, o valor temporal (indicativo) surge como um sistema compacto e homogêneo. Para ele, essa perspectiva não é adequada, visto que os locutores têm ao seu dispor não apenas um, mas dois sistemas de tempo: o discurso e a narrativa.

Enquanto o discurso pressupõe uma embreagem sobre a situação de enunciação, a narrativa (ou história) supõe a sua ausência (1966, p.241-242). Nessa obra, pode-se encontrar a preocupação fundadora da divisão discurso / narrativa (história), *passé composé* e *passé simple*. Esses dois tempos verbais que, em princípio, desempenham o mesmo papel de passado, compõem a base dessa dicotomia de Benveniste. A partir do momento em que a enunciação carece de embreantes, - um locutor (EU) e um ouvinte (TU), dentre outros, - pode-se perceber o plano de enunciação do discurso. É isso que acontece no texto literário.

⁶ Do inglês *shifter*, (modalizadores, termos avaliativos etc.). Usa-se em francês *embrayeur*, termo introduzido por Jakobson (1963, p.176). Em língua portuguesa utiliza-se embreante ou embreador.

3.2 A enunciação literária

Em se tratando da literatura, a dificuldade na identificação do discurso ou da narrativa está ainda no fato de que nem sempre esses planos vêm separadamente. Tradicionalmente, na grande maioria dos textos literários, há um deslizamento entre discurso e história provocando, por vezes, certa desestabilização do texto. Em língua francesa, hoje, a opção pelo discurso é mais comum, todavia, alguns textos não estabelecem diferença entre os dois planos. Esse fato não seria fortuito, mas tem o objetivo de favorecer um maior desenvolvimento do texto.

Com o transcorrer dos tempos, passou-se a relacionar o *passé composé* à língua oral e o *passé simple* à língua escrita, sobretudo na linguagem literária. Atualmente, há até quem diga que o *passé simple* está prestes a desaparecer, pois a língua oral invade, sem muita hesitação, a língua literária, particularmente nos romances para crianças e jovens. O emprego regular do estilo oralizado no romance, seria um efeito secundário da Revolução, como reação literária (DURRER, 1996, p.137). O *passé composé* torna-se, então, o favorito dos escritores que preterem o *passé simple* na literatura.

Um dos primeiros a utilizar esse estilo de modo mais livre foi E. Zola, no entanto, ele não é o seu fundador, uma vez que é possível encontrar essa característica em textos de Hugo ou mesmo em peças de Molière, realçando a força da linguagem cômica teatral.

Mas essa aparente concorrência entre os dois tempos verbais, para Benveniste, é a complementaridade entre os dois sistemas de enunciação. Afirma ainda que: « L'historien ne dira jamais *je* ni *tu*, ni *ici*, ni *maintenant*, parce qu'il n'empruntera jamais l'appareil formel du discours, qui consiste d'abord dans la relation de personne *je* : *tu* » (BENVENISTE, 1966, p.239). Enquanto *IL* é da narrativa devido a sua impessoalidade, os outros citados pelo lingüista são, conseqüentemente, princípios do discurso.

Portanto, é possível assumir que a distinção dos planos enunciativos é uma questão problemática, especialmente para aqueles que não dominam as teorias. Essa dificuldade se dá pelo fato de que, em grande parte dos textos, vai-se de um plano ao outro muito rapidamente. Alguns autores utilizam esse recurso, alternando, por exemplo, *passé simple* e *passé composé* como forma de buscar a homogeneidade do texto. No entanto, às vezes, no lugar de se perceber uma fusão harmoniosa, pode constituir desestabilização e provocar uma impossível unidade do texto (MAINGUENEAU, 1993, p. 48).

Outro desafio na leitura do discurso literário, enquanto enunciação, é o *EU* da narrativa (história). Inicialmente, essa questão aparenta estranheza e contradição, pois o *EU* é característica própria do discurso (*tu, aqui e agora* também o são) (BENVENISTE, 1966). E, então, como explicá-lo na história, se ele é um embreante? Realmente, pode haver um *EU* na história, entretanto, ele não seria um verdadeiro embreante. Logo, trata-se da designação de um personagem que pode ser o mesmo indivíduo que o narrador. Neste caso, a pessoa *EU* poderá ser facilmente substituída pela não-pessoa *IL*, por isso, o “EU na narrativa” não é contraditório.

Essa característica da narrativa permite a passagem da história ao discurso com facilidade, uma vez que o *EU* (*JE*) funciona bem nos dois planos. A sua identificação não é um problema, porque observando a combinação « *JE + passé simple* » revela-se, então, a narrativa e quando se tem « *JE + passé composé* » manifesta-se o discurso. Por um lado, pode-se dizer que o *passé simple* se desenvolve “fora do tempo da ficção”. Assim, não constitui um passado, supõe um universo textual autônomo, propriamente literário. Esse tempo verbal dá idéia de encadeamento e de sucessão dos fatos. Por outro lado, o *passé composé* apenas justapõe, não integra os fatos; é um tempo pouco compatível com a concatenação narrativa, podendo causar, por isso, um processo disjunto, ao contrário do *passé simple*. No caso da narrativa não há interlocução e no caso do discurso, o *EU* é correlato do *TU* (MAINGUENEAU, 1993, p.44).

Na realidade, em um texto literário é mais comum se perceber esses desafios, pois a literatura favorece a total liberdade de criação. Por isso, sugerimos que o tratamento diferenciado que ora propomos seja iniciado com as noções desses planos: *récit* e *discours*, pois é do conhecimento do aluno, por exemplo, que o *passé simple* é o tempo da literatura e o *passé composé* é o tempo da oralidade. Se houver cuidado em explicar a origem dessa noção, equivocada, às vezes, será mais fácil fazê-lo compreender o que são os planos da enunciação e qual a sua função no contexto da obra literária.

Na leitura literária no âmbito da enunciação, uma ferramenta da semiótica funciona, de um modo particular, como auxiliar nesse processo. Trata-se da isotopia, um instrumento originado na semântica estrutural que trabalha em prol da coerência semântica do discurso (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p.292).

3.3 Isotopia

Ao se ler um texto, busca-se, em geral, o tema que faz dele um texto coerente. A isotopia foi concebida como repetição de elementos sêmicos que assegurem a homogeneidade da leitura. No entanto, tomou proporções maiores e hoje “é lícito supor que o termo isotopia tenha se tornado um tema guarda-chuva que cobre diversos fenômenos semióticos genericamente definíveis como coerência de um percurso de leitura nos vários níveis textuais” (ECO, 1979, p.75). Atualmente, fala-se em isotopias semânticas, fonéticas, prosódicas, estilísticas, enunciativas, retóricas, pressuposicionais, sintáticas e narrativas; por isso, a expressão de Eco: tema guarda-chuva.

A noção de isotopia tem relação com a natureza polissêmica do conteúdo e, apesar da possibilidade da “obra aberta”, ela nunca deve advir das conclusões do leitor, pois está inserida no texto e por isso deve sempre ser lida no próprio texto.

Nem sempre as isotopias são tão evidentes e simples. Há, na grande maioria dos textos mais de uma possibilidade. Outro conceito ligado à isotopia é o da poliisotopia ou pluriisotopia: mais de uma figura e mais de um tema. Para Greimas, a pluriisotopia não é sinônimo de “infinitas possibilidades de leitura” e não é característica exclusiva dos discursos poéticos « un conte populaire, *Le Petit Chaperon Rouge* par exemple, peut se lire à la fois sur les isotopies culinaire et sexuelle » (GREIMAS, 1972, p.18). Assim, a pluriisotopia é frequentemente encontrada em textos literários, dada a sua natureza polissêmica.

Para Greimas e Courtès (1979), podem ainda ser semânticas, quando há recorrência da mesma categoria de sentido. Quando há fenômenos de concordância e de regência são chamadas de isotopias gramaticais. As actoriais são aquelas em que se repete o mesmo papel na narrativa em nível superficial. F. Rastier (1987) opõe as isotopias genéricas às específicas. As primeiras estão relacionadas aos campos lexicais codificados na língua; as específicas são as que provêm das recorrências semânticas próprias desse ou daquele enunciado, essas são não codificadas.

Rastier, ao analisar o poema *Salut*, de Mallarmé « mettra en évidence la possibilité d’une triple lecture du texte, comme banquet, comme navigation et comme écriture » (1972, p.80). Rastier mostra como é possível fazer, a partir do mesmo texto, várias leituras partindo das recorrências semânticas e lexicais.

Vale ressaltar, no entanto, que não é nosso objetivo propor fórmulas para a análise de textos literários. Concordamos com Eco que o texto deve ser atualizado pelo leitor.

A isotopia tem papel fundamental na leitura, uma vez que ela ajuda, a partir das figuras recorrentes no texto, a identificar as possibilidades de temas ali presentes. Esse elemento é

importante para a essência semântica da obra, terminando, assim, na cooperação entre autor, texto e leitor.

A. J. Greimas percebe isotopia como a marca que fundamenta a coerência (1970, p.188). Para ele e seus sucessores, há basicamente duas isotopias: as figurativas e as temáticas. A primeira “caracteriza-se pela redundância de traços figurativos, pela associação de figuras aparentadas e correlacionadas a um tema, o que atribui ao discurso uma imagem organizada da realidade” (BARROS, 1990, p.87); enquanto a isotopia temática “é a repetição de unidades abstratas em um mesmo percurso temático” (BARROS, 1990, p. 89).

As isotopias figurativas e temáticas teriam, em um primeiro momento, ligação direta com a análise literária baseada no método temático de Bachelard. Há ainda outra forma de se identificar as isotopias temáticas (consideradas mais profundas): quando se tem um conjunto de « fables qui illustrent la même morale en contant des récits parallèles serait un exemple d’isotopie thématique unique correspondant à divers isotopies figuratives » (MAINGUENEAU, 1997, p.46). É possível se confirmar essa afirmativa lendo algumas fábulas de La Fontaine como *Le Corbeau et le Renard* ou *La cigale et la fourmi* ou ainda *La grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf*, que enfocam de modo claro a temática do amor próprio e pelo trabalho.

Entretanto, não são apenas as fábulas que exemplificam a isotopia temática. Vários autores, sobretudo os contistas, utilizam-se do mesmo recurso até para facilitar a leitura. Destacam-se mais uma vez os textos de Michel Tournier em *petites proses*, onde há oito temas que o autor aborda da forma que lhe é peculiar. À luz da filosofia de Montaigne, Pascal, Bachelard e outros mestres, Tournier elege: *maison, villes, paysages, enfants, livres e mort* como temas dos pequenos contos. Em cada um deles percebe-se a recorrência de figuras que reiteram a temática trabalhada.

Na temática “*Maison*”, por exemplo, em todos os contos apresentam-se figuras relativas à temática “casa”, as quais se destacam: chaves e fechaduras, porão e sótão, escada, gato e tartaruga. Nesse último, que o autor intitula *Le chat et la tortue*, pode-se observar, em um nível bastante superficial, dois animais domésticos. No entanto, em um nível mais aprofundado, nota-se a relação de amizade e durabilidade entre o ser humano e a casa, nas figuras do gato e da tartaruga. Se por um lado o gato é o melhor amigo da casa, por outro, qual o sabor da “quase eternidade” figurativizada pela tartaruga? Como é possível se observar, esse tipo de isotopia está muito além de uma leitura simples e evidente. Esse fato é recorrente, sobretudo, em textos literários.

A natureza polissêmica da isotopia é responsável por sua relação com a interpretação do texto. Sabe-se que todo texto é heterogêneo, e que todo discurso tem muitos outros no seu interior, e então: como identificar essa ou aquela isotopia? É por isso que Greimas (1966, p.69) postula que, dentro da heterogeneidade do discurso haja variações e dimensões da isotopia que dependem do contexto no qual a isotopia está inserida. Alguns fatores são responsáveis por essa mentalidade heterogênea: uma grade cultural seria uma condição de estabelecimento da isotopia. Greimas considera que, dependendo do conhecimento sócio-cultural do leitor, uma ou outra será estabelecida.

Presente em qualquer texto, literário ou não, as isotopias apresentam-se como elemento unificador e característico do funcionamento da linguagem, não obstante ser ainda mais uma marca expressiva da análise literária; não apenas de uma análise temática, mas também do tipo no qual se observa o fenômeno literário, considerando-se a linguagem em movimento. A nosso ver, as isotopias poderiam fazer parte de um procedimento didático em aula de FLE, no qual o professor tenha como objeto um *corpus* literário, com a pretensão de não separar língua de literatura.

Essa função da isotopia de contribuir para a coerência da leitura literária é importante diante do risco de prejuízo na compreensão de um texto, pelas muitas vozes que nele ecoam (intertexto). Essas noções (isotopia e intertextualidade) nos permitiriam, então, uma unidade na diversidade; isto é, realizar uma leitura que nos possibilite apreender a unidade semântica da obra, sem deixar de visualizar todos ou, pelo menos, grande parte de seus sentidos, graças ao apoio das noções sobre intertextualidade.

3.4 O intertexto literário

Introduzido no mundo ocidental por J. Kristeva (1969) e R. Barthes (1970), o conceito de intertexto é originário dos estudos de Bakhtin (1984), que vê no romance um lugar bastante propício para o dialogismo. Nele, os enunciados estão todo o tempo relacionando-se uns com os outros. Para ele, todo romance é plurivocal e por isso, polifônico, sendo possível se confrontar vozes e instâncias discursivas de diferentes ideologias. A noção de intertextualidade possui variantes. Existem várias concepções do termo, para os quais autores como M. Arrivé, T. Todorov, M. Riffaterre e G. Genette dão a sua colaboração.

Baseada na teoria de que todo enunciado sempre tem uma relação com outro, o chamado dialogismo, é que Kristeva introduziu o termo intertextualidade (até então se conhecia a noção de diálogo entre textos e também a noção geral de polifonia). Para ela, ao lado da palavra em relação com outra (chamada por Bakhtin de translingüística, - idéia de enunciado, na lingüística) estão dois conceitos: diálogo e ambivalência, o que dá as bases à intertextualidade. Kristeva evidencia que a literatura é, por excelência, um lugar propício para o “diálogo intertextual” e que « tout texte se construit comme un mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation

d'un autre texte. À la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'*intertextualité*, et le langage poétique se lit, au moins comme *double* » (KRISTEVA, 1969, p.146).

Nos fins dos anos 60, essa noção torna-se tão importante que para os estudos da literatura passa a ser indispensável. Na França, particularmente, houve essa troca com a literatura latina e com a grega ao longo da história. Não era raro, ao se ler Ronsard, deparar-se com Virgílio ou Horácio. Em muitos momentos da História dessa literatura houve um vigoroso retorno aos clássicos. Essas características são claramente percebidas na literatura há séculos, quando os antigos textos transformavam-se em novos, resultando em uma visão modificada de determinado tema ou assunto. O fenômeno da intertextualidade, portanto, sempre existiu; seria um movimento de reescritura cujo resultado é o intertexto.

De uma maneira geral, os discursos pressupõem outros: seja com palavras, seja com idéias. Os ditos são, na maioria das vezes, “já-ditos”. Nenhum texto parte de um total vazio, há sempre outro texto que o nutre, assim, a conhecida frase de La Bruyère: “chegamos tarde e tudo já foi dito”, certamente toma outro sentido na reescritura de Lautréamont: “chegamos cedo e nada foi dito”. Percebe-se, nesse caso, que de uma forma ou de outra, realmente, há sempre certo diálogo entre os textos, seja ele explícito ou não, pois existe uma relação de sentidos entre o que diz o primeiro texto e o segundo. No momento em que o autor de um texto retoma um antigo, pode confirmar as idéias ali contidas, ou subvertê-las, dependendo do seu objetivo ao utilizá-lo. Desse modo, pode-se garantir que no universo da intertextualidade sempre há algo a ser (re)dito.

Em *La Révolution du langage* (1974), Kristeva reafirma que o intertexto é uma transposição e não reprodução ou imitação. Na realidade, esse conceito tem suscitado diversas interpretações, por isso, vários teóricos têm se dedicado ao assunto. L. Jenny, por exemplo, afirma que “fora da intertextualidade, a obra literária seria simplesmente incompreensível, tal como uma palavra de uma língua ainda desconhecida” (1979, p.5). Esse pensamento valoriza a

importância de se trabalhar a intertextualidade no dia-a-dia da sala de aula, pois é a prática da multiplicidade dos textos que permitirá a sua melhor legibilidade.

O que para J. Kristeva é uma dinâmica textual, para R. Barthes é a redistribuição da língua, é desconstrução, pois permite a permutação dos textos que existem em fragmentos ou em um todo. Escrituras que já existiram passam a ter vida dentro de uma nova, é então a disseminação de textos anteriores. Para ele « tout texte est un intertexte » (1974); sempre outros textos estão presentes nele, nos mais diversos níveis e de forma explícita ou não. A intertextualidade, então, não é nem imitação nem filiação e sim um movimento essencial da escrita para o qual se apresenta como um elemento central.

O crítico americano M. Riffaterre afirma que o intertexto está basicamente na leitura interpretativa. É o leitor quem deverá identificá-lo, tirando daí a sua lição, que segundo ele é o *omnia vanitas* (1979, p.113). Apesar de aparentemente fácil, a interpretação é necessária, uma vez que é a obscuridade que dificulta a boa compreensão. Para Riffaterre, interpretar é um tipo de tradução cujo papel é permitir a revelação dos sentidos manifestos. Dentro desse pensamento, existe o risco de conceder ao leitor carta branca para fazer do texto o que ele achar que convém, como se todo o mecanismo do intertexto dependesse apenas de sua memória, de suas leituras prévias e de seu conhecimento de mundo. Outro risco possível é fazer do intertexto um objeto divino, dando a ele um poder sobrenatural isolado do processo de intertextualidade.

Isso pode se constituir em um problema na didática de línguas estrangeiras, pois, conforme Bourdet (1999), a intertextualidade pode ser um ponto forte ou fraco na leitura literária dependendo do universo cultural do leitor / aluno.

Outro crítico francês que se dedicou ao assunto foi G. Genette, que vê o intertexto apenas como uma relação no meio de outras pertencentes ao fenômeno maior da transtextualidade. O leitor é, sem dúvida, um dos maiores responsáveis pelo reconhecimento das vozes que dialogam

dentro do novo texto. Genette propõe um modelo no qual há cinco tipos de relações transtextuais, são eles: arquitextualidade, paratextualidade, metatextualidade, hipertextualidade e intertextualidade.

O primeiro é o tipo mais abstrato de relação e sustenta um vínculo com a noção de gênero. É definida pelos laços que um texto mantém com outro da mesma categoria genérica ou de natureza semelhante à qual ele pertence. Em seguida, o fenômeno da paratextualidade remete a toda relação que o texto principal mantém com seu paratexto, isto é, com os elementos que o envolvem até chegar às mãos do público leitor (*cf.* 1.1.2 desta parte).

Metatextualidade é a relação de comentário que une um texto a outro, do qual ele fala, sem necessariamente citá-lo. Seria a relação da crítica com a obra, independente da origem dessa crítica, seja ela feita por um especialista, ou que tenha saído da opinião pública.

Já a hipertextualidade é a relação que une um texto A (hipotexto) a um texto B (hipertexto ou texto original) sobre o qual se inserem opiniões diferentes do que faz o comentário crítico. Esses textos seriam as paródias e pastiches. Tal fenômeno é, na verdade, toda escritura derivada de uma anterior por transformação simples ou indireta; é o que ele chama de *imitação* (GENETTE, 1982, p.14). E finalmente, a intertextualidade que seria a presença efetiva de um ou mais textos em outro.

A concepção dessas tipologias é baseada no fato de que há dois tipos de relações intertextuais, a de co-presença entre dois ou mais textos e outra centrada em uma relação de derivação. Assim, surgem também as relações intertextuais explícitas e as implícitas. Na maioria dos textos, as explícitas são percebidas com maior facilidade, uma vez que elas estão associadas aos códigos tipográficos como as aspas ou ao emprego do itálico. Nesses casos é bem clara a heterogeneidade marcada constitutiva do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1984).

Para Authier-Revuz, existem basicamente dois tipos de heterogeneidade: a mostrada e a constitutiva. A mostrada pode ser marcada ou não marcada. As formas marcadas da heterogeneidade seriam assinaladas de maneira unívoca, por exemplo: o discurso direto, o discurso indireto, as aspas, as glosas e o itálico. Já as formas não marcadas seriam identificáveis em função da cultura do co-enunciador, como por exemplo: discurso indireto livre, ironia, pastiche, imitações e alusões. Nesse sentido, a polifonia, o dialogismo e a intertextualidade compõem esse grande leque que é a heterogeneidade discursiva.

As citações são consideradas como algo muito simples, a ponto de não necessitarem de um leitor perspicaz, já que são evidentes. Todavia, elas têm um papel essencial para a significação do texto (COMPAGNON, 1979). Trata-se de uma relação intertextual *in praesentia*, pois, ela torna visível a inserção de um texto em um novo. O fato de ser explícita torna a citação algo sem complexidades, podendo ser facilmente identificada no texto. Um exemplo dessa presença é o seguinte excerto de *Le troisième A*, de M. Tournier, autor de um dos contos que iremos trabalhar (*cf.* parte III desta tese).

« Ne dites jamais *Aime-moi* ! cela ne servirait à rien, avertissait Paul Valéry. Toutefois Dieu le dit... » (TOURNIER, 1982, p.111) (itálico do autor).

Alguns elementos indicam que se trata de um tipo de citação. Sob nosso ponto de vista, seria uma citação dupla, pois a primeira se refere ao poeta Paul Valéry; a segunda a Deus. Esta citação tem uma marca interessante de se destacar, ela vem junto com uma referência, outra forma explícita de intertextualidade.

A referência assemelha-se bastante à alusão, no entanto, esta forma da intertextualidade faz o leitor sentir a relação entre os textos de modo a perceber as palavras que estão encobertas, por isso tem semelhança com a citação. A alusão, por sua vez, é uma forma mais discreta e sutil;

consiste em fazer a relação de algo que se disse com o não dito para despertar uma idéia (PIÉGAY-GROS, 1996, p.52). Ao contrário da citação e da referência, a alusão pede um leitor mais atento, com perspicácia para perceber a fonte e assim poder compreender bem o texto.

Partindo dessa idéia de sentir a relação entre uma coisa que se diz e outra que não se diz, citaremos ainda no conto de Tournier um excerto que é, em princípio, uma alusão, pois, o texto fonte não é evidente, apesar de se saber quem é o seu autor, nesse caso, Racine.

Il y eut un silence dans lequel s'engouffra toute la passion amoureuse grandie, nourrie, exaspérée par l'indifférence de l'être aimé. Et le maître évoqua le fameux carrousel de la tragédie racinienne ou A aime B qui aime C qui aime D qui aime A, de telle sorte que tout le monde se court après en pleurant (TOURNIER, 1982, p.111).

O carrossel da tragédia raciniana, no qual A ama B, que ama C, faz o leitor brasileiro se lembrar do poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade. O que prova que em muitos casos a intertextualidade não é proposital (neste caso não há fontes de leituras de Tournier por Drummond, ou vice-versa, mas, imagina-se que ambos leram Racine, que provavelmente se inspirou na tragédia grega). Quando fala do famoso carrossel da tragédia raciniana, o narrador dá pistas, mas não deixa claro a qual tragédia se refere. No entanto, mesmo os apenas iniciados na literatura de Racine terão condição de chegar a *Andromaque* (1667). O carrossel é formado por Hermíone, que ama Pirros, que ama Andrômaca, que ama a lembrança de Heitor. No texto de Racine há um claro eco da Guerra de Tróia.

Dessa forma, cremos ter focalizado a intertextualidade, enquanto eco de outras vozes dentro dos novos textos, como um instrumento possível e necessário e uma das formas mais profícuas para se estabelecer um verdadeiro diálogo de traços culturais na abordagem do texto literário em aula de FLE.

Os conceitos abordados neste capítulo (enunciação, isotopia e intertextualidade) se constituem como subsídios para uma melhor fruição na leitura da obra literária. Apoiados nessas noções oriundas da lingüística, mas, muito trabalhadas e discutidas na literatura, podemos potencializar a leitura do discurso literário, enquanto enunciado e perceber melhor seus constituintes. É importante que se repita que na didática das línguas, particularmente quando se tem um texto literário na situação de aprendizagem, fazem-se necessárias tais noções, pois elas poderão suavizar o desafio de superar os obstáculos inerentes à leitura literária em língua estrangeira.

Ao concluir esta segunda parte, que tratou da trajetória do ensino de língua e literatura francesa e expôs reflexões sobre um modo ideal para essa abordagem em aula de FLE, cremos ter apresentado ao interessado no assunto, um cabedal de noções teóricas que podem ser úteis para uma leitura que favoreça a melhor compreensão da literatura em língua francesa.

Sob a nossa ótica, essa percepção representa uma maneira eficaz no desencadeamento de uma proposta exequível com vistas a um tratamento diferenciado do texto literário em classes de FLE, com alunos principiantes, conforme apresentado na terceira parte desta tese, e que se intitula *O texto literário em aula de FLE: uma proposta*.

PARTE III

O TEXTO LITERÁRIO EM AULA DE FLE: uma proposta

Os resultados dos questionários aplicados junto aos professores e alunos de Universidades Federais do Nordeste (*cf.* parte I, cap. 4) apontam para a necessidade de se repensar o ensino da literatura em língua estrangeira. Uma das maiores dificuldades de se fazer um trabalho interdisciplinar de literatura e língua em um âmbito de ensino de FLE é, muito provavelmente, o pouco conhecimento dos princípios que norteiam o desenvolvimento deste tipo de abordagem. Esse dado confirma a necessidade de se sistematizar meios que favoreçam o trabalho do professor e, sobretudo o do aluno, no processo de aprendizagem da língua estrangeira e de sua formação enquanto futuro professor.

Refletindo sobre essa questão e com o propósito de conhecer a viabilidade da nossa proposta, empenhamo-nos em desenvolvê-la com alunos de turmas distintas, inscritos nos primeiros níveis da extensão da Universidade Federal de Campina Grande e também com um grupo de alunas da graduação em Letras / francês dessa mesma universidade. Em relação aos alunos da extensão, trabalhamos com quatro grupos (do primeiro ao quarto semestres de iniciantes)¹.

Assim sendo, nesta terceira parte, apresentaremos a nossa proposta por meio de exercícios elaborados também com a finalidade de desenvolver as diferentes habilidades no processo de aprendizagem do FLE. Além disso, as páginas seguintes contêm um apanhado de esclarecimentos sobre as competências na didática de línguas estrangeiras antecedendo os comentários sobre o desempenho dos grupos diante dos exercícios relativos a cada conto.

¹ Cada nível corresponde a sessenta horas / aula de FLE. O método adotado no curso é o PANORAMA livro 1 (2004). Assim, os verdadeiros iniciantes (francês I) estavam com aproximadamente trinta horas de aula de língua; os do nível II, aproximadamente com noventa horas; os do III, cento e cinquenta horas e os do nível IV tinham por volta de duzentas horas de aulas de FLE. Isso se considerando que nenhum dos grupos havia completado o nível em que estava.

1. INICIAÇÃO AO TEXTO LITERÁRIO EM AULA DE FLE

A idéia de trabalhar o texto literário em aula de língua com iniciantes em FLE da extensão universitária se deve ao fato de que, normalmente, os inscritos nesses cursos são alunos de cursos de graduação como engenharia, medicina, física, matemática, história e outros, além da pós-graduação (mestrado e doutorado). O que pode ser um indicativo de que esse aluno de FLE não teve ou, provavelmente, não terá muito contato com a literatura francesa. Essa idéia visa, portanto, a uma sensibilização do aluno ao fenômeno literário, conforme preconizado por Peytard, e Naturel, (1982 e 1995) e ratificado por Séoud (1998).

Outra razão é que esses alunos de formações diversas representam hoje um percentual elevado dos discentes de cursos de francês, na Universidade Federal de Campina Grande e em outras universidades do Nordeste. Podemos perceber que essa clientela constitui o mais provável público tanto para o professor que já está em sala de aula, quanto para aquele que ainda está em formação na universidade.

É importante destacar que proposições de trabalho com o texto literário para principiantes em língua francesa são relativamente escassas. Para alunos de níveis avançados é provável que essa abordagem seja mais comum, por isso dispusemo-nos a desenvolver tal perspectiva, o que do nosso ponto de vista tem sido a cada dia percebido como um desafio. Neste capítulo, iniciaremos a apresentação de uma possibilidade de abordagem do texto literário com alunos iniciantes em FLE.

1.1 Exercícios preliminares

Antes de colocarmos em prática, por meio de exercícios, as idéias anteriormente discutidas (nesta tese: partes I e II), algumas experiências de abordagem, aqui chamadas de exercícios preliminares (EP), foram realizadas com o objetivo de antecipar eventuais dificuldades, bem como de auxiliar na elaboração de tais exercícios. Nessa fase, fizemos ajustes metodológicos para a abordagem dos textos, através dos dossiês (*cf.* apêndices E, F, G e H).

EP 1 – O texto *Le Soleil et la Lune* com alunos de Francês I (extensão).

A primeira experiência desenvolvida em aula de FLE foi com alunos do Francês I (60 alunos em duas turmas) com aproximadamente 40h de estudos da língua (2006.1 – primeiro semestre letivo do ano de 2006). O texto lido foi *Le Soleil et la Lune* (anexo D) visando a sua compreensão global, isto é, um exercício de leitura. A atividade seguinte foi “o contar da história” em língua francesa. Após esses exercícios de expressão oral, fizemos questionamentos sobre as dificuldades para a compreensão global do texto, e colhemos a opinião dos alunos sobre a importância dos exercícios realizados.

Entre as dificuldades relatadas pelos alunos podemos destacar: o pouco conhecimento de vocabulário; a polissemia do texto; o fato de ser uma “narrativa corrida”, no dizer dos alunos, e a falta de domínio acerca de algumas conjugações verbais.

Apesar desses obstáculos, os próprios alunos também declararam que esse tipo de abordagem é importante e até mesmo indispensável para a aprendizagem do FLE, pelo fato de estimular tanto a leitura global, quanto a leitura polissêmica. Também disseram que as ilustrações

presentes no conto foram fundamentais para a compreensão do texto e que se deve começar esse tipo de trabalho o quanto antes na trajetória de aprendizagem da língua.

EP 2 – O texto *Le dernier spectateur d'Avignon* com alunos de Francês III (graduação em Francês).

Segunda experiência: cinco alunos do Francês III (2006.1) da graduação em FLE (futuros professores), com aproximadamente 150h de estudos. Trabalhou-se o texto *Le dernier spectateur d'Avignon*, de Michel Tournier (anexo E), também com o objetivo de desenvolver a compreensão global e a expressão oral, porém de forma mais direcionada para um vocabulário específico que estava sendo estudado pela turma naquele momento. Essa turma estava, pelo programa da própria disciplina, estudando características físicas e psicológicas, e então pudemos estabelecer o elo entre as personagens do conto e o conteúdo trabalhado em sala de aula. Em função do perfil da turma, buscou-se uma leitura mais aprofundada do texto com ênfase na sua polissemia com destaque de alguns aspectos filosóficos.

Também, após esses exercícios (*cf.* apêndice C), fizemos perguntas semelhantes às da experiência preliminar anterior (EP1) sobre a compreensão global do texto, bem como a opinião dos alunos sobre a importância da atividade. As principais dificuldades relatadas por esse grupo foram: o aspecto filosófico do texto que não deixara claro, na primeira leitura, a narrativa (sua linearidade - começo, meio e fim), aspectos da própria literatura, como narrador e personagens, bem como o vocabulário pouco conhecido pelos alunos.

Entretanto, esse grupo também acredita que o fato de não começar a leitura de textos literários logo no início dos estudos da língua estrangeira pode ser um empecilho para a fruição da leitura em estágios posteriores da aprendizagem.

EP 3 – O texto *La mère Noël* com alunos de Francês II (extensão).

O terceiro texto trabalhado foi *La mère Noël*, de Michel Tournier, extraído do livro de contos *Le Coq de bruyère* (1978) e escolhido pela proximidade do Natal. Os alunos que participaram dessa atividade estavam matriculados no Francês II (2006.2), do curso de extensão universitária, com aproximadamente 80 horas de aprendizagem da língua.

A partir dessa experiência, elaboramos exercícios (*cf.* apêndice D) visando às quatro grandes competências para aprendizagem de línguas estrangeiras (ouvir, falar, ler e escrever), além da competência intercultural; sem esquecer a intrínseca relação língua / literatura. Pensamos nessas competências porque pretendemos levar o texto literário a alunos de fora da graduação em Letras, que carecem dessas aptidões para alcançar o seu objetivo ao estudar o idioma francês.

Ficou evidente que o fato de os alunos desse grupo já terem trabalhado um TL no semestre anterior (*Le Soleil et la Lune* no francês I – 2006.1), ajudou na compreensão global, facilitada pelo paratexto apresentado: a capa do próprio livro (anexo A). Mas algumas dificuldades foram recorrentes, como: vocabulário e tempos verbais. Quanto aos exercícios propostos nessa experiência, os alunos relataram que a compreensão desses exigiu maior esforço que o entendimento global do próprio texto. Isso nos levou a reformular os exercícios para as práticas de classe.

Apesar destes obstáculos, a maioria quase absoluta dos alunos (29 de um total de 30) concordou com a importância da leitura desse tipo de texto em aula de FLE, pois amplia os horizontes lingüísticos, o conhecimento de mundo e possibilita o próprio prazer do texto. Apenas um, dos trinta alunos, afirmou que não estava preparado para esse tipo de atividade, basicamente pelas dificuldades em termos de vocabulário. Vale ressaltar que esse aluno, diferentemente dos outros, nunca havia participado de uma leitura de TL em língua francesa.

As observações feitas durante a realização dessas três experiências de abordagem do TL em aula de FLE nos permitiram constatar algumas das principais proposições de especialistas no assunto (*cf.* parte II, cap. 1). Conforme já exposto e observado nessas experiências preliminares, trabalhar um texto literário em aula de FLE com alunos iniciantes implica desafios tais como: o limitado conhecimento de vocabulário e aspectos gramaticais como tempos verbais etc.; vencer as dificuldades impostas pela própria estrutura da língua e, sobretudo, a polissemia desse tipo de texto, pois em alguns casos, uma primeira leitura não permitia aos alunos a compreensão imediata de aspectos como a linearidade da narrativa, assim como a identificação de alguns elementos constituintes da obra literária.

Outro aspecto que confirma os postulados teóricos (*cf.* parte II, cap. 1) são os relatos dos alunos quanto à importância desse tipo de trabalho, dos quais podemos destacar alguns pontos: estímulo às leituras (global, detalhada e interpretativa); a importância de se começar essa atividade o quanto antes na trajetória de aprendizagem, a fim de evitar futuros entraves da fruição; o fato de ampliar os horizontes lingüísticos e o conhecimento de mundo e, acima de tudo, por propiciar o prazer do texto.

Vale ainda ressaltar que, além de nos permitirem confirmar alguns posicionamentos de especialistas, estas experiências preliminares nos foram muito úteis no sentido de otimizar o planejamento das atividades posteriormente executadas quando das práticas de classe.

Assim, apresentamos como proposta o texto literário para alunos em início de aprendizagem (ponto que nos une, por exemplo, a Peytard, 1982) mesmo àqueles que não estão em cursos de graduação em Letras / francês. Fazemos uma breve exposição teórico-metodológica sobre as competências no ensino do FLE, antes de cada exercício a ser trabalhado pelos alunos nas práticas de classe.

1.2 A seleção dos textos e dos grupos

Para cada um dos grupos selecionamos textos diferentes com uma característica em comum: narrativas curtas, pois, apesar de acreditarmos que, com um mínimo aceitável de conhecimento da língua já seja possível levar o texto literário ao aluno iniciante, entendemos ser mais conveniente adequar a escolha do texto às características particulares de cada grupo, e que o gênero conto nos possibilitaria trabalhar a obra na sua integralidade.

Com o intuito de tornar possível essa atividade, fizemos escolhas baseadas no prazer do texto, mas, sobretudo, pensando na acessibilidade do leitor aprendiz a um texto literário. Os principais critérios foram: narrativas curtas e integrais, considerando-se o tempo reduzido da aula (duas horas/aula, ou seja, cem minutos); o fato de não ser uma aula de literatura e, ainda, o aspecto da heterogeneidade dos grupos. A integralidade do texto é fundamental para que se evitem prejuízos no trajeto da apreensão dos sentidos da obra. Outros princípios para seleção dos textos foram: narrativas com dificuldades lingüísticas variadas, levando-se em conta que os grupos eram de alunos iniciantes em diferentes níveis em FLE e contos com temas diversificados que possibilitassem a abordagem intercultural.

Esses critérios gerais foram moldados em função das especificidades de cada grupo. De acordo com o nível da turma, os textos selecionados eram mais ou menos extensos e com maior ou menor grau de dificuldade lingüística. Os temas abordados deveriam despertar o interesse em todo o grupo, possibilitando relações da realidade do aluno não somente com as culturas francesa e / ou francófona.

Com os alunos do francês I (três turmas, totalizando 45 alunos), trabalhamos um conto de tradição oral africana que está na coletânea *Contes d'Afrique centrale* (1989): Le soleil et la Lune. A escolha foi determinada pelo fato de ser uma lenda que narra como o sol e a lua se

separaram para sempre. Esse texto provoca no aluno um natural interesse pela história já que há versões na literatura de tradição oral indígena no Brasil². Por esse motivo, o conto permite que se trabalhe, além das competências necessárias na aprendizagem de uma língua estrangeira, a tomada de consciência intercultural através de um texto de tradição oral africana de expressão francesa.

Outro elemento que motivou a escolha foi a própria estrutura da narrativa, pois, ao contrário das mais conhecidas, - narradas no imperfeito-, a história é contada usando-se apenas o tempo presente, o que pode ser um facilitador da compreensão geral da narrativa. Podemos ainda destacar as imagens próprias do texto, não apenas as fictícias, mas também as iconográficas que, associadas às ilustrações elaboradas por nós para esse fim, funcionaram de maneira bastante pertinente.

Já com os alunos do francês II (três turmas, totalizando 35 alunos), trabalhamos um texto de Michel Tournier (1924), autor vivo, o que, em nossa opinião, aproxima mais o aluno da literatura, demovendo-o da idéia de que a obra literária é algo muito distante da realidade. Le dernier spectateur d'Avignon também é uma das histórias de uma coletânea intitulada *petites proses* (publicada em 1982). Trata-se de um livro no qual todas as narrativas são muito curtas e com uma estrutura aparentemente simples, e que retratam cenas do cotidiano. Convém lembrar, todavia, que a simplicidade formal de Tournier é construída e pensada; essas pequenas narrativas são, na realidade, reflexões filosóficas, já que o autor se define como “contrabandista da filosofia” (BOULOUMIÉ, 1991).

O conto escolhido apresenta ainda um interesse bastante particular para o aluno de FLE: a cidade de Avignon. O lado cultural é um estímulo a mais, pois é impossível falar dessa cidade do

² Conta-se que depois de uma dura discussão do casal, o sol enfureceu-se tanto que mandou a lua ir embora. Ela chorou tão compulsivamente que suas lágrimas formaram o rio Amazonas.

sul da França, sem tocar na sua importância histórica (sede do papado do século XIV), e no famoso festival d'Avignon dos dias de hoje. A própria narrativa favorece o adentrar nesse ambiente de espetáculos e festivais, quando o narrador introduz a história descrevendo a situação em que a cidade se encontra com uma aparência de final de festa, rosto lavado, fim do dia.

Ainda pensando na cidade Avignon, foi possível discutir com os alunos de FLE a divisão administrativa da França com suas regiões e departamentos. Esse conto estimula o aluno estrangeiro a dialogar sobre os calendários de festas, bem como sobre as relações entre os dois sistemas carcerários.

Com os alunos do francês III (uma turma com cinco alunos), trabalhamos um texto de um autor clássico da literatura francesa: Guy de Maupassant (1850-1893). O texto selecionado foi *Une Vendetta*, que também faz parte de uma coletânea publicada com o título *Contes du jour et de la nuit* (1885). O conto foi selecionado por se tratar de uma *vendetta* (vingança), prática da antiga Córsega, região francesa com características culturais mais próximas dos povos mediterrâneos, em particular, da Itália.

O texto pertence a um autor conhecido especialmente por suas narrativas simples. As várias fases desse conto: início, trama e desfecho são bem perceptíveis mesmo com a presença do *passé simple* que, para alunos desse nível, é algo novo. A presença evidente das personagens e a facilidade de se acompanhar a intriga podem favorecer a compreensão global. Além disso, o conto tipicamente corso pode evocar no aluno brasileiro a aproximação de aspectos como as diferenças entre as regiões do país e as relações entre pais e filhos.

Para a turma de francês IV (uma turma com 12 alunos) escolhemos um texto de Le Clézio (1940), *Le jeu d'Anne* que, assim como os outros utilizados neste trabalho, também faz parte de uma coletânea: *La ronde et autres faits divers*. Essas histórias são baseadas em fatos corriqueiros, o que para o aluno já é um elemento cultural importante a ser discutido. Mas o que,

na realidade, impulsionou a escolha desse conto, precisamente, foi um trecho onde se lê que uma personagem “ouvia no rádio ou uma música dos *Bee Gees* ou uma canção brasileira que dizia *mulher rendeira*”. Para a realidade de Nordeste, essa afirmação é intrigante: por que Le Clézio cita uma música brasileira? Por que essa e não outra música do cancioneiro popular?

Deve-se destacar que esse autor foi eleito no ano de 1994 o maior escritor vivo da língua francesa, fato que deve ser levado ao conhecimento do aluno, pois, como já dito, pode aproximar o leitor do autor e da sua obra.

Além do trabalho desenvolvido com essas quatro turmas de alunos iniciantes da extensão, prosseguimos o trabalho com os mesmos textos em uma turma (com quatro alunas de nível intermediário) da graduação em Letras / francês dessa universidade. O nosso propósito, com essa atividade, era perceber as nuances que se devem observar, assim como os cuidados necessários quando se trabalha com públicos cujos objetivos são diferentes. Com esse grupo, a nossa intenção foi abordar questões mais específicas da literatura, bem como da língua, a exemplo dos aspectos relativos à enunciação: discurso e história ou intertextualidade e isotopia, elementos que, pertencentes tanto ao campo da lingüística, quanto ao da literatura, representam um universo de intenso interesse a esses alunos. As constatações feitas com esse grupo encontram-se no capítulo 3 desta parte, em função de suas especificidades.

Enquanto os alunos da graduação em francês almejam o preparo para a vida profissional, os da extensão querem “apenas estudar francês” para comunicação, uma vez que muitos deles vão realizar estudos específicos na França. Daí a necessidade de desenvolver a proposta com os dois grupos, pois acreditamos que assim há uma possibilidade de proporcionar os subsídios necessários para que o futuro professor estabeleça diferenças entre o ensino do FLE em cursos regulares e esse ensino em nível de formação, inclusive quando da abordagem do texto literário.

É bem verdade que alguns especialistas apregoam que é possível trabalhar qualquer texto literário com qualquer grupo de FLE (NATUREL, 1995; ALBERT e SOUCHON, 2000), desde que haja um conhecimento, ainda que pequeno, da língua estudada. Dependendo da turma, a abordagem pode ser mais aprofundada, ou uma leitura global, na qual devem ser destacadas as peculiaridades do texto literário. Apesar disso, julgamos mais apropriado selecionar textos diferentes, de acordo com as particularidades de cada grupo, considerando que o nosso primeiro objetivo é um trabalho de sensibilização.

1.3 *Découverte et compréhension générale* do texto literário (sensibilização)

Neste item, comentaremos as questões relativas à descoberta e à compreensão geral, visando não somente à sensibilização para o texto literário, como também ao conhecimento da obra na sua integralidade. Essas questões foram propostas para os alunos antes de se trabalhar as competências na aprendizagem de LE e estão presentes antes do item A de cada um dos dossiês entregues aos grupos de alunos (apêndices E, F, G e H). Pode-se perceber que o *Tableau de Compréhension Générale* é o mesmo em todos os dossiês, contudo, as questões sobre a *Découverte* mudam de acordo com o texto.

O procedimento metodológico foi o mesmo adotado em cada um dos grupos (*cf.* 1.2) com os quais pusemos em prática a nossa proposta. Em um primeiro momento, distribuímos previamente, para todos os alunos, uma cópia do texto a ser lido. No dia da aula, foram acrescentados a ele os outros elementos, formando o dossiê a ser trabalhado.

Pode-se afirmar que, de um modo geral e tanto com os alunos da extensão quanto com o grupo da graduação, esses exercícios de *Découverte* e de *Compréhension Générale* propiciaram a melhor aproximação do texto, bem como de elementos relativos à obra literária (por exemplo:

personagens, narrador, tempo, espaço e lugar), com os quais muitos alunos da extensão universitária não demonstravam familiaridade. Nesse ponto, cremos que essa proposta está em consonância com um dos principais objetivos da nossa tese, a sensibilização ao fenômeno literário em aula de FLE para principiantes de formações heterogêneas.

Um elemento de destaque nas discussões de todos os contos foi o título, em especial, *Le dernier spectateur d'Avignon*, de Tournier, conforme será comentado no item 3.2 desta parte, e em *Une Vendetta* de Maupassant. Nesse conto, o título tanto indica o sentimento que norteia toda a narrativa, quanto induz às relações geopolíticas e interculturais, o que será discutido no item 2.3.4.

As ilustrações presentes no conto *Le Soleil et la Lune* se apresentaram como outro componente paratextual importante para a compreensão global do texto, corroborando o que já havia sido observado na EP 1. Esse fato também já fora discutido no relato sobre a experiência preliminar EP 3, feita com o conto *La Mère Noël* (cf. 1.1 desta parte e anexo B). Essa constatação nos levou à seguinte reflexão: se as ilustrações funcionaram bem para compreensão global desses contos, por que não incluir esse recurso como auxiliar nas atividades das compreensões oral e escrita?

Discutindo com especialistas no assunto, percebemos que existe certa resistência quanto à relação palavra e imagem em se tratando do texto literário. É sabido que, de um modo geral, se deve deixar o leitor criar suas próprias imagens (WALTY, FONSECA e CURY, 2001). Entretanto, em se tratando de uma proposta didática (imagem como auxiliar na compreensão de um texto literário) e considerando os relatos (anexo C) dos alunos participantes de nossas experiências, podemos afirmar que as ilustrações presentes, tanto em alguns contos, quanto em alguns dos exercícios que propusemos, foram eficazes em relação a esse objetivo.

Portanto, ratificamos que essas questões relativas à obra literária (*Découverte* e *Tableau de Compréhension Générale*) foram importantes para promover a sensibilização aos respectivos textos, favorecendo a compreensão global e tornando os alunos mais hábeis no momento dos exercícios para o desenvolvimento das competências fundamentais no aprendizado de uma LE.

2. O TEXTO LITERÁRIO E AS COMPETÊNCIAS NO ENSINO DE FLE

Com a intenção de alicerçar a nossa proposta, ponderamos as competências necessárias na aprendizagem de uma língua estrangeira e sua relação com a abordagem de um texto literário em aula de FLE. Tais considerações podem ajudar tanto o aluno que será professor amanhã, quanto aquele que só precisa “aprender o francês”, pois ambos, ainda que de pontos de vista diferentes, carecem desses conhecimentos. Um para conseguir manejar a língua em situação de comunicação e o outro, além dessa habilidade, tem a necessidade de saber como desenvolver esse trabalho em sala de aula, como professor.

Sublinhamos que as quatro habilidades para o ensino de LE (ouvir, ler, falar e escrever) constituem um abundante campo de conhecimento. Por essa razão, neste capítulo, fizemos uma síntese dos mais relevantes aspectos sobre as competências no ensino de línguas. Ao final de cada uma das habilidades estão os comentários sobre os exercícios relativos àquela competência, propostos aos alunos de FLE, quando das práticas de classe realizadas na UFCG. Julgamos importante salientar que algumas competências como a compreensão escrita e a intercultural têm, a nosso ver, uma relação mais estreita com o texto literário e, por isso, detivemo-nos mais nelas sem, contudo, deixar de lado as outras habilidades importantes para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno de línguas estrangeiras.

Consideremos, então, que no centro da didática de línguas está a noção de competência ou aptidão (ROBERT, 2002, p. 30 e 31). Tradicionalmente, é através de dois suportes que as competências se desenvolvem: pela escrita e pela oralidade; em qualquer um dos dois é necessário que haja compreensão e expressão.

Em didática de línguas, há quatro grandes e fundamentais competências necessárias para o ensino e / ou aprendizagem de línguas estrangeiras: compreensão oral; compreensão escrita;

expressão ou produção oral e expressão ou produção escrita. Elas podem ser permeadas por outros saberes considerados transversais. Entre eles, podemos destacar as competências gerais como: « savoir ; aptitudes et savoir-faire ; savoir-être ; savoir-apprendre » e as competências comunicativas linguageiras: « compétences linguistiques ; compétence sociolinguistique ; compétences pragmatiques ». Dentro das competências gerais de saber, é importante que se chame a atenção para a tomada de consciência intercultural.

O *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), fruto de um consenso entre especialistas em didática de línguas, preconiza não se poder ensinar uma língua estrangeira sem se considerar a cultura de seus falantes; por isso, os intercâmbios entre culturas ou relações interculturais estão em primeiro plano quando se trata desse ensino. É por esse motivo que se fala na competência intercultural, ou seja, levar o aluno a desenvolver a capacidade de estabelecer relações entre a sua cultura e a que estuda. De acordo com essa orientação, o *corpus* literário assume uma posição privilegiada por possibilitar ao leitor o desencadear de tais relações.

2.1 Competências de compreensão

De natureza latina (*comprehendere*: século XII), o termo compreender designa originalmente alcançar. Evidentemente, está relacionado a uma faculdade mental de decodificação, trata-se de um processo cognitivo seja para compreender uma mensagem oral (escuta) ou para uma mensagem escrita (leitura). Para isso é necessário o conhecimento do código oral e escrito da língua.

A compreensão é conhecida como um conjunto de processos efetuados pelo aprendiz para ter acesso ao sentido de textos e documentos (PENDANX, 1998, p. 80). A necessidade de

construção dos sentidos pode provocar no aluno o deslanchar de operações relacionadas à língua como: elementos sintáticos ou de significação.

No centro da apreensão dos sentidos da mensagem oral e escrita está o ouvinte / leitor. Entretanto, é necessário salientar que esse acesso, no ensino de língua estrangeira, é bastante sutil, uma vez que tem relação estreita com a percepção e com a interpretação, sobretudo quando se trata de um texto com as características do literário.

Para Cuq e Gruca (2002, p.153) há várias maneiras de se trabalhar a compreensão. Modelos teóricos tentam explicar como o sujeito constrói o significado global do texto, bem como o conhecimento anterior pode colaborar com essa construção e (quais) as características do receptor. No entanto, para esses autores, são os estudos da psicolinguística que parecem estar mais próximos de um modelo que integre os outros.

Nos estudos psicolinguísticos, haveria dois grandes modelos: o primeiro, “du bas vers le haut” (*bottom-up* ou *bas-sommet*) e “du haut vers le bas” (*top-down* ou *sommet-bas*). O primeiro modelo semasiológico teria um sujeito se apoiando em signos sonoros ou gráficos para interpretar a informação. O segundo, o onomasiológico, seria mais completo e daria uma função muito importante para os conhecimentos anteriores do sujeito no tratamento das informações. Segundo esses autores, não existe um modelo superior ao outro porque eles são complementares e interdependentes (CUQ e GRUCA, 2002, p.154).

Ao se “ouvir” um texto literário em aula de língua (seja em forma de leitura feita pelo professor, pelo aluno ou de outra maneira), o ouvinte parte de baixo para cima, isto é, ele busca apoiar-se nos signos sonoros com o propósito de decodificar e de interpretar a mensagem ouvida. Todavia, o modelo *bas-sommet* nunca é o único suporte para a apreensão do texto sonoro, o ouvinte carece também do modelo *sommet-bas*, sendo conduzido a reconhecer no texto ouvido

elementos pertencentes ao seu universo, o que favorecerá a interação entre os dois modelos e, conseqüentemente, a compreensão.

As duas maneiras *bas-sommet* e *sommet-bas* são necessárias para que se chegue à apreensão dos sentidos do texto ouvido, sobretudo no literário, pois nesse tipo de texto lêem-se diálogos, digressões, reflexões cujas entonações podem afirmar, negar ou simplesmente instigar o leitor com negaceios.

As réplicas dialogais nas peças de teatro apontam para uma necessidade de se estimular o hábito de “afinar o ouvido”. As leituras de poemas direcionam a compreensão de um “eu lírico”. No caso de narrativas, como as que trabalhamos com iniciantes, pode-se ter uma forma de estimular a identificação com o texto, pois, ao ouvi-lo, o aprendiz pode perceber os sentimentos das personagens. Acreditamos, assim, que essa é uma forma lúdica de se trabalhar o texto literário em aula de língua, uma vez que estimula as percepções sensoriais do aluno.

Isso nos leva a pensar sobre a importância da oralidade na sala de aula; pois a leitura deverá ser atenta e, no caso de professores em situação *exolanguae*, faz-se necessário que se reflita sobre questões muito próprias da oralidade, como a entoação, o ritmo sonoro e a musicalidade inerente às línguas e, muito particularmente, à literatura. Pode-se afirmar que, dessa forma, ao se trabalhar esse tipo de texto, fora do contexto do ensino da própria literatura, também é possível incentivar o aluno a lapidar a pronúncia.

É importante ainda discutir o fato de que a leitura de um texto literário em voz alta em contexto de FLE não se apresenta como empecilho para a compreensão geral do texto. O leitor (professor ou aluno) pode fazer dessa atividade um meio de estimular a classe a buscar a musicalidade da língua estudada. Os diálogos dos romances, por exemplo, apresentam-se como um espaço para se discutir cadência e ritmo na leitura do texto literário. É sempre recomendado que haja uma prévia leitura para que sejam nuançados os possíveis problemas com a pronúncia de

uma ou outra palavra e, sobretudo, com os grupos sonoros, para que se tenha um texto lido, em voz alta, de qualidade. Esse tipo de leitura deve ser um exercício constante no percurso de aprendizagem da língua estrangeira.

Do o ponto de vista pedagógico, segundo M. Pendanx (1998), há vários tipos de compreensão em sala de aula:

Compréhension globale: il s'agit de se faire une idée très générale du texte dans son ensemble; les éléments saisis peuvent être, selon le texte: le cadre situationnel, la fonction communicative, le sujet abordé, l'intention de communication, l'information ou l'idée principale.

Compréhension essentielle : l'auditeur ou le lecteur ont saisi l'ensemble des éléments cités ci-dessus, sauf les éléments de détail ou les éléments secondaires.

Compréhension ponctuelle : on entend par là le résultat du repérage d'un nombre restreint d'informations dans un ensemble plus vaste.

Compréhension interprétative : ce type de compréhension, qui consiste à élaborer des hypothèses sur le sens, est particulièrement pertinent pour un étudiant étranger.

Compréhension exhaustive : saisie de tous les éléments qui font sens. (1998, p. 97)

De maneira geral, essas formas de compreensão deverão ajudar tanto na avaliação diária, quanto a conduzir o aluno à plenitude da aprendizagem, e cada um desses tipos precisa de um contexto para ser trabalhado. Sendo uma turma de iniciantes em FLE, pode-se fazer apenas um exercício de compreensão global para que o aluno encontre o cerne da questão, seja no oral ou no escrito. Proporcionalmente ao nível da turma, os objetivos e o tempo de cada prática de classe vão sendo ajustados, o que significa que, com alunos avançados é possível que se faça todos os tipos de compreensão em um tempo mais curto e apenas como mais uma atividade de um determinado período de aula.

É, pois, diante de uma progressão na aprendizagem que cada um desses tipos de compreensão pode ser trabalhado. Uma leitura exaustiva de um texto literário para alunos que dão os primeiros passos na língua estrangeira pode não ser apropriada. Cremos que essa atividade

deva ser feita com aqueles que já têm um razoável domínio da língua, já que poderão aproveitar, de modo mais intenso, a literariedade do texto.

Sendo assim, concordamos com Daniel Pennac, na epígrafe de seu livro *Comme un roman*: « On est prié (je vous supplie) de ne pas utiliser ces pages comme instrument de torture pédagogique » (1992, p.8). Acreditamos que o leitor da obra literária tem direitos imprescritíveis, como o de reler ou de emudecer o autor, no dizer de Pennac. Portanto, é necessário que se diga que a nossa abordagem visa a fazer da leitura literária uma atividade prazerosa e não um “instrumento de tortura”, já que o texto literário não é apenas um suporte para a aprendizagem.

É necessário, portanto, que essas competências sejam sempre avaliadas, não unicamente em forma de testes, mas em uma prática diária e, principalmente, fazendo o aluno promover a auto-avaliação como um caminho para encontrar a autonomia na aprendizagem de línguas. Isto é, com a prática diária, o professor está sempre ajudando o aluno a desenvolver a capacidade de reconhecer seus erros e acertos.

2.1.1 A compreensão oral

Somente a partir dos anos setenta é que a competência de compreensão oral volta a fazer parte, com mais frequência e interesse, do cotidiano das aulas de línguas estrangeiras. Esse fato se deve à entrada dos documentos autênticos como suportes para a aprendizagem e como proposta de estratégias de comunicação (CUQ e GRUCA, 2002).

O objetivo principal da compreensão oral não é fazer o aluno compreender cem por cento de tudo o que ouviu, pois isso pode provocar inquietude e ele procurará a definição em língua materna para cada palavra. Essa competência busca, prioritariamente, fazer o ouvinte mais seguro na língua estrangeira e progressivamente mais autônomo, além de ajudá-lo a desenvolver novas

estratégias que beneficiem o seu aprendizado e também a compreender melhor um nativo em situação real do cotidiano. Entretanto, sabe-se que não é uma habilidade fácil de ser adquirida / aprendida, mas é de importância vital nesse ensino, uma vez que pode, se não desenvolvida, provocar a conhecida insegurança lingüística.

Atualmente, já não se limita a compreensão oral apenas à discriminação auditiva. A partir da identificação dos sons, a descoberta dos significados contidos na mensagem seria mais espontânea. Sobretudo, alunos iniciantes devem ser levados a ter contato constante com os sons da língua estrangeira, para que haja evolução no processo de desenvolvimento dessa competência. Cabe ao professor perceber, em que circunstâncias, convêm o uso da LM, com o propósito de favorecer a aprendizagem, atentando para que essa alternativa didática não impeça a progressão na LE³.

Sob a nossa ótica, com principiantes é possível que se faça uma compreensão auditiva de um texto literário em língua francesa. Isso pode ser observado, por exemplo, por meio da leitura de um poema-canção ou no diálogo de um romance. Tais principiantes poderão fazer analogias semânticas e sintáticas com a LM. No caso dos alunos da extensão da UFCG, durante o desenrolar das atividades, não impusemos a língua francesa como única língua de comunicação, pois tínhamos como principal interesse estimular o hábito da leitura literária.

³ A respeito da utilização da língua materna na aula de língua estrangeira, V. Castellotti (2001) afirma, a partir de observações em aulas de LE, que a língua materna pode, em determinadas situações, servir como instrumento didático para estabelecer relações com a LE, apesar de que, teorias antigas propõem no ensino da LE nenhuma presença da LM. A teoria de análise contrastiva, por exemplo, concebida há mais de cinquenta anos, diz que « ... les relations entre la langue étrangère et la langue première sont appréhendées au moyen de la notion d'interférence, utilisée pour désigner les influences essentiellement négatives que la L1 exerçait sur la L2 : la langue première, considérée comme un élément perturbateur, devient un mieux filtre, au pire un obstacle à l'appropriation d'une seconde langue » (p.69) (grifo da autora). Para Castellotti, no entanto, « Apprendre une langue étrangère, c'est devenir un sujet plurilingue, capable de puiser dans les ressources multiples de son répertoire les moyens de s'exprimer, de communiquer, de s'identifier et de comprendre l'autre dans des situations diversifiées » (2001, p.105-106).

Quanto às estratégias e aos objetivos da escuta, esses são amplamente discutidos por E. Lhote (1995), para quem essa habilidade deve ser colocada em interação, pois assim o aprendiz será levado a interagir com os universos sensorial e psíquico e, também com conhecimentos anteriores armazenados na memória, do mesmo modo que com informações recentes.

Acreditamos assim, que no universo ficcional das páginas de um conto, de um romance, de um poema ou de outro gênero literário, essa interação com o mundo sensorial é muito mais fácil de ser percebida. Quando ouvimos ou lemos onomatopéias ou sinestesias, a interação entre leitor e texto é muito mais perceptível que em outros textos.

Para Lhote, a escuta precisa ter objetivos específicos como: « Écouter pour entendre; pour détecter; pour sélectionner; pour identifier; pour reconnaître; pour lever l'ambiguïté; pour reformuler; pour synthétiser; pour faire; pour juger » (1995, p. 70-72). Na compreensão auditiva de um texto literário, esses objetivos podem ser trabalhados de acordo com o grau de compreensão dos alunos. Nós propusemos para os iniciantes do primeiro semestre que escutassem uma leitura visando à seleção e à identificação, enquanto para aqueles com maior conhecimento da língua, a proposta foi de uma escuta que pudesse provocar a emissão de opiniões.

Um de nossos primeiros objetivos é desenvolver no aluno a capacidade de compreensão oral, levando-o a valorizar as suas próprias metas; isto é, quando o aluno é habituado a ouvir a língua que estuda, alguns elementos vão sendo, aos poucos, automatizados, e ele próprio percebe a importância de tentar compreender a língua estrangeira como um recurso fundamental na sua aprendizagem.

Com um texto literário acontece o mesmo; quando o aluno se depara com esse gênero mais cedo, ele estará mais próximo de compreender as nuances semânticas presentes em um

poema ou em uma narrativa dessa natureza; assim, essa abordagem estará mais perto de ser uma atividade lúdica.

Convém considerar que o contexto exolíngüe impõe-se, por vezes, como uma barreira para a compreensão oral, uma vez que o aluno só tem contato com a língua poucas vezes por semana. Não obstante as circunstâncias, essa dificuldade pode também ser uma aliada do professor, estimulando-o na construção de um ambiente de ensino voltado para diversidades de textos, bem como de situações sonoras.

Quando são apresentados ao aluno elementos que favorecem a percepção de diferentes grupos de pessoas na sua forma de se comunicar, ele é, inevitavelmente, levado a fazer relações com a sua língua e com a sua cultura. Com textos literários, percebe-se isso na leitura de romances regionais, com sotaque e cor local. A essa altura, já se observa o favorecimento da aprendizagem e das trocas interculturais através da leitura de um texto literário.

Para Cuq e Gruca (2002, p.159) não se deve, em um primeiro momento, selecionar documentos « où l'opacité culturelle ou la polysémie des discours ou les implicites véhiculaires soient trop importants ». O professor deve sempre ter o cuidado de facilitar o procedimento, utilizando documentos que não sejam completamente estranhos para o aluno, apesar de registrados em língua estrangeira. Devem-se evitar excessos de ambigüidades para então, conduzir o aprendiz em direção à construção dos sentidos do idioma, pois assim o professor estará auxiliando o seu aluno a ter a sua desejada autonomia na aprendizagem.

Com o intuito de experimentar as reflexões teóricas anteriormente discutidas, os dossiês trabalhados nessa proposta contemplavam questões sobre a compreensão oral dos textos literários, que serão comentadas a seguir.

2.1.1.1 Observações sobre os exercícios de compreensão oral

A seguir, apresentaremos os comentários que julgamos pertinentes a respeito dos exercícios relativos à compreensão oral de cada um dos quatro contos trabalhados nas práticas de classe, com as turmas de alunos iniciantes em FLE da extensão universitária da UFCG (item A dos apêndices E, F, G e H). Após a atividade de sensibilização com o *Tableau de compréhension générale* e a *Découverte*, os alunos foram estimulados a responder às questões relativas à compreensão oral.

Na primeira prática de classe, quando trabalhamos o conto *Le Soleil et la Lune*, buscou-se, prioritariamente, a discriminação auditiva da leitura do conto feita em voz alta pelo professor. As três questões aqui propostas (A.1, A.2 e A.3 do apêndice E), apesar da aparente facilidade, representaram para os alunos uma ocasião de certa ansiedade, pois era um momento em que eles próprios estavam avaliando o nível de conhecimento adquirido até então. Durante toda a leitura, observou-se uma atenção redobrada, e no final, o índice de acerto das questões evidenciou um resultado positivo dessa primeira atividade, confirmado pelo depoimento dos próprios alunos.

Nesse conto foi possível perceber melhor o que diz Lhote, quanto à interação entre leitor (auditor) e texto. As onomatopéias presentes: [...] *Et pan! Et vlan!* [...] *Aïe! Ouïe!* [...] *Ouf!* (p. 21 e 22 do conto) estimularam a concentração do auditor durante a leitura, em voz alta, do conto. O fato de o conto ter a presença de diálogos e onomatopéias fez com que o auditor se aproximasse mais dele e, então, houve a esperada interação com o mundo fictício e sensorial, característica da literatura (anexo C).

Podemos afirmar que essa atividade de compreensão oral promoveu, em primeira instância, o contato auditivo com um texto diferente daqueles aos quais os aprendizes estão mais

habituaados, que são os diálogos dos manuais de francês língua estrangeira. Esses diálogos são, de um modo geral, fabricados para esses alunos; já o texto literário não.

Para a atividade com esse grupo de iniciantes, com apenas algumas horas de curso de FLE, seguimos as orientações gerais de Cuq e Gruca (2002, p.159) no que concerne à “opacidade cultural” e ao não excesso de ambigüidades dos documentos selecionados. Embora essas orientações não sejam especificamente direcionadas à leitura de textos literários, acreditamos que se trata de uma noção que deve orientar esse procedimento em sala de aula.

Por esse motivo, apesar de se tratar de um texto ficcional, cuidamos de evitar a angústia durante a atividade, trabalhando um texto de tradição oral e com variações na língua portuguesa, portanto, já conhecido, em parte, pelos alunos. Percebemos que esse procedimento redundou em uma melhor compreensão geral do conto, conduzindo o aprendiz em direção à construção dos sentidos (anexo C).

Sensibilizar a audição do aluno para textos como o literário é, a nosso ver, uma maneira suave de avaliá-lo diariamente, já que no cotidiano acadêmico, os testes de compreensão oral acarretam angústia e insegurança no aluno e isso pode induzi-lo ao erro.

Na segunda prática de classe (*Le dernier spectateur d'Avignon*, com os alunos do francês II da extensão), também os alunos ouviram a leitura, em voz alta, do conto (anexo E) para responder às questões sobre compreensão oral (A.1 – A.5 do apêndice F).

Esses exercícios foram planejados para iniciados nesse tipo de atividade, pois a maioria dos alunos desse grupo (30 de um total de 35) já havia lido *Le soleil et la lune* no semestre anterior, conforme relatado na EP1, e *La mère Noël*, de Michel Tournier, nas vésperas da festa natalina (EP3. *cf.* 1.1). Isso explica a quantidade e o nível de exigência dos exercícios sobre essa competência, o que não se configurou como barreira para a compreensão global do texto. A

existência de um grupo de 5 alunos que ainda não haviam trabalhado um TL em aula de FLE constitui-se como um importante parâmetro comparativo para essa prática de classe.

Para o próprio professor, a leitura do texto integral em voz alta é uma atividade que demanda cuidado, pois, ao se fazer, por exemplo, a entonação correta para as frases interrogativas, ou para que o aluno identifique o tipo de situação (questão A.4), são necessárias, previamente, uma ou mais leituras do texto.

A questão que pede a ordenação das palavras segundo a escuta (A.2), parece simples, contudo, foi necessária para seguirmos as estratégias indicadas por Lhote, segundo as quais se deve avançar proporcionalmente na compreensão global do texto, até se chegar ao ponto de emitir a sua opinião.

Já nessa primeira competência estimulada (compreensão oral), foi percebida uma maior facilidade entre os alunos que já haviam trabalhado textos literários em outras ocasiões. Entre os alunos sem essa experiência, algumas questões (principalmente A.2 e A.5) foram simplesmente deixadas em branco.

Na terceira prática de classe (Une Vendetta, com os alunos do francês III da extensão) foi feita a leitura, em voz alta, apenas de alguns parágrafos do conto (anexo F), antes de os alunos responderem às questões concernentes à compreensão oral (A.1, A.2 e A.3 do apêndice G). Diante da extensão da narrativa, selecionamos para leitura em sala de aula, o *incipit*, o *excipite* e o momento que determina o tema do conto, quando a velha mãe promete a *vendetta*, ainda que sem forças para realizá-la.

Os primeiros exercícios dessa competência estão diretamente associados a outra, à de compreensão escrita. Considerando, como já dito, que os textos foram anteriormente entregues para a leitura, foi possível levar em conta que as competências não podem ser trabalhadas separadamente; pelo contrário, devem ser tratadas como um conjunto.

Embora o texto tenha sido proposto para alunos de francês III, as questões de compreensão oral são relativamente simples. Isso se deu pelo fato de os alunos estarem em contato com o texto literário pela primeira vez. Assim, com o cuidado de não provocar angústia, pensamos em começar com uma atividade de sensibilização, para que, no futuro, esses mesmos alunos possam ter maior fruição ao se depararem com esse gênero.

A primeira questão (A.1) que propusemos exige cuidado por parte do professor e atenção por parte do aluno; mas requer, certamente, um conhecimento prévio sobre tipologia textual. Entretanto, essa pergunta não foi de difícil compreensão, porque os alunos já haviam lido o texto, e isso os fez refletir sobre o assunto.

Com relação às palavras de menor compreensão (questão A.2), os verbos no tempo *passé simple* foram os termos que mais chamaram à atenção. No entanto, os menos compreendidos foram termos relativos à paisagem como: *remparts*, *detroit hérissé*, *s'engouffre*... O que não impediu a apreensão global dos sentidos.

Na última questão dessa competência (A.3), notamos que as imagens que a acompanham favoreceram de maneira determinante na compreensão global do texto. Ao fazer a leitura, evidentemente, o leitor cria suas próprias imagens. Mas, os nossos alunos relataram uma identificação com as imagens da questão, demonstrando grande satisfação por terem realmente compreendido o conto, chegando assim, ao prazer do texto, vendo suas dúvidas desvanecidas com o auxílio das ilustrações.

Ressalte-se que, apesar de os exercícios terem sido semelhantes aos indicados para os alunos do francês I, o texto foi um diferencial, por se tratar de um conto mais longo. Porém, a extensão desse texto não representou um entrave para a fruição da leitura, dada a sua linearidade, com personagens, espaço, tempo, enredo e final bem definidos.

Igualmente à anterior, na quarta prática de classe (Le jeu d'Anne, com os alunos do francês IV da extensão), não fizemos a leitura integral do conto (anexo G) em voz alta. Diante da extensão da narrativa, lemos apenas o *incipit*, o *excipit* e o trecho no qual o narrador descreve o acidente de Anne fazendo referência à música “Mulher Rendeira”.

Como também era um grupo, na sua maioria, sem experiência nesse tipo de abordagem, propusemos atividades de discriminação auditiva (questões A.1 e A.2 do apêndice H). Percebemos que os poucos alunos desse grupo que já haviam participado de atividade semelhante, tiveram um desempenho melhor do que os aprendizes de FLE que estabeleciam ali um primeiro contato com a narrativa literária.

No caso dessa turma, a imagem (questão A.3) também funcionou como um verdadeiro desencadeador para a compreensão. Segundo o grupo, durante a leitura foi possível identificar que existiam personagens, pelo menos três: Antoine, sua mãe e Anne; contudo, os alunos não perceberam, claramente, os dois acidentes automobilísticos. Apenas no momento da leitura em voz alta, de alguns parágrafos, é que foi possível identificar as vítimas desses dois acidentes: Anne e Antoine. Como lemos também o trecho em que o carro verde de Anne se precipita no mar da Côte-d'Azur, para eles, a associação da escuta dos termos *noir* e *vert*, referente à cor dos carros, com as imagens coloridas, favoreceu a plena compreensão e igualmente a “fruição do texto”.

Em sequência à tentativa da nossa proposta em colaborar com o desenvolvimento das habilidades necessárias na aprendizagem de FLE via sensibilização literária, exporemos alguns fundamentos da compreensão escrita além das observações sobre o desempenho dos alunos nas atividades relativas a essa competência.

2.1.2 A compreensão escrita (leitura literária)

Le texte, dans sa masse, est comparable à un ciel, plat et profond à la fois, lisse, sans bords et sans repères ; tel l'augure y découpant du bout de son bâton un rectangle fictif pour y interroger selon certains principes le vol des oiseaux, le commentateur trace le long du texte des zones de lecture, afin d'y observer la migration des sens, l'affleurement des codes, le passage des citations (BARTHES 1970, p. 20).

Como um céu que é aparentemente plano, mas, de uma profundidade infinita, o texto escrito é um lugar de absolutas significações, pois nem sempre o que se vê, como o céu, corresponde ao que de fato é. O leitor está sempre diante de uma constante construção e / ou desconstrução dos sentidos; o que seria no dizer de R. Barthes, a migração dos sentidos. Ao trabalhar o conto *Sarrasine*, de Balzac, Barthes sugere que o leitor é responsável pela elaboração dessa construção e / ou desconstrução (BARTHES, 1970, p.20). Por isso, a leitura pode ser tão enriquecedora, seja desenvolvida em LE ou em LM.

Por ser uma atividade tão peculiar, reveladora e instigante, é que os especialistas em LE, repensando a língua como fundamental instrumento de comunicação e, principalmente, como elemento de interação social, fizeram a abordagem comunicativa afirmar-se, no início dos anos setenta, como corrente lingüística importante para o ensino de línguas (PUREN, 1988; CUQ, 2003).

Há cerca de trinta anos, a leitura global de textos escritos passou a fazer parte, de modo mais incisivo, das preocupações do ensino / aprendizagem do FLE. A metodologia SGAV, que sempre priorizou a comunicação oral em interação, instituía a leitura diretamente relacionada à oralidade (sons, ritmos, entonação, pronúncia, correção fonética etc.) e, portanto, deveria servir primeiramente para aperfeiçoar a expressão oral. Entretanto, na década de oitenta, textos

autênticos passaram a freqüentar as salas de aulas de FLE e então se percebeu que as leituras feitas, até então, limitavam as potencialidades desse tipo de texto (*cf.* cap. 2 da parte I).

Dentre as competências na aprendizagem de línguas estrangeiras, a compreensão escrita seria a mais próxima do texto literário, pois tanto a prática da compreensão quanto da expressão passam pela leitura (ou compreensão escrita). Com o advento da abordagem comunicativa, a escrita na didática conheceu um novo momento com os trabalhos de lingüística textual e de gramática do texto, que tinham particular interesse pelo quadro da enunciação e pela fabricação de textos.

A prática do ensino da comunicação e da compreensão escrita, bem como as teorias da estética da recepção de textos também se fortaleceram, colaborando de modo bastante intenso com os estudos sobre as metodologias de leitura, permitindo, conseqüentemente, o encontro entre texto e leitor. Por esse motivo, em didática de línguas, a atividade de leitura passa a ser um apropriar-se do sentido de qualquer mensagem. Para isso, o leitor deve justificar os saberes lingüísticos e extralingüísticos, bem como estratégias de leitura que permitirão a realização de três operações fundamentais no ato de ler: *anticiper, identifier, vérifier* (ROBERT, 2002, p.98).

A partir de um conjunto de conhecimentos e saberes, o leitor estará apto a realizar uma leitura global de qualquer mensagem, utilizando as estratégias necessárias como antecipar o texto, identificá-lo, e por fim fazer a sua verificação, de modo a perceber se houve ou não apreensão de sentidos.

Em se tratando de leitura global, uma vez que o aluno ainda não é capaz de decifrar palavra por palavra, essas três operações supracitadas, que são fundamentais no ato da leitura, poderiam também corresponder à pré-leitura (antecipação), leitura propriamente dita (identificação) e pós-leitura (verificação). Na fase de antecipação, o leitor deve ser estimulado a

perceber de modo global, as palavras-chave, e a considerar a sua experiência de mundo, seus conhecimentos anteriores, para então organizar o texto a partir de hipóteses.

Partindo das afirmações de Moirand (1979), Cuq e Gruca (2002), Robert (2002) e Cuq (2003), poderíamos constatar que para ser leitor em língua estrangeira faz-se necessário buscar a capacidade de decodificar signos; todavia, esse conhecimento não representa condição *sine qua non* para a compreensão da mensagem na língua alvo. O leitor deve, sobretudo, buscar a construção dos sentidos.

Nesse processo é preciso que se desenvolvam estratégias como a de propor um texto que não seja completamente desconhecido pelo leitor. Isso não quer dizer que, ao se trabalhar um TL em aula de FLE, o *corpus* deva ser de domínio do aluno, mas é preciso ponderar que, sobretudo se ele está no início da aprendizagem, um texto que faça parte de seus conhecimentos anteriores será, sim, um meio de sensibilizá-lo na busca dos sentidos. Essa idéia geral deve ser considerada também na leitura literária.

Mas é necessário que se repita que: « ...cette approche, qui favorise l'exploration de cette *terra incógnita* qu'est le texte littéraire, est insuffisante pour autoriser la construction du sens : elle ne peut qu'initier la compréhension » (CUQ e GRUCA, 2002, p.382). A afirmação de Cuq e Gruca nos remete outra vez à árdua tarefa que é trabalhar uma obra literária com alunos iniciantes. Essa abordagem deve conduzir o aluno aos primeiros contatos com o texto, em uma espécie de iniciação aos seus sentidos e à sua literariedade.

Encontrar o equilíbrio é, sem dúvida, uma dificuldade para o professor que não pode selecionar sempre textos difíceis, mas também, não deve trabalhar sempre o mesmo tipo de material, possibilitando a diversificação das atividades. Por essa razão, ao selecionarmos os contos para esta proposta, escolhemos para alunos do Francês I (verdadeiros iniciantes) uma narrativa que, de certa forma, faz parte do seu universo ficcional.

Há, certamente, infinitas formas de se trabalhar a leitura literária em aula de FLE. A escolha sempre será feita de acordo com o ambiente, isto é: o nível do grupo e o professor. Cuq e Gruca (2002) sugerem algumas estratégias ou tipos de leitura, dentre muitas outras que podem ajudar a alcançar os objetivos propostos no exercício prático da compreensão escrita:

- la lecture écrémage qui consiste à parcourir rapidement un texte et de manière non linéaire... nous pratiquons tous lorsque nous feuilletons un journal pour repérer quels sont les articles qui nous intéressent et qui nous lirons par la suite ;
- la lecture balayage qui permet de capter l'essentiel ou une information précise... il s'agit d'une lecture sélective que l'on pratique au quotidien : parcourir un dépliant pour relever le lieu d'une activité, son horaire, par exemple ;
- lecture critique qui demande une lecture intégrale d'un document et qui s'attache au détail et à la précision : elle peut entraîner le commentaire ;
- la lecture active ou studieuse qui vise à retenir le maximum d'informations et qui, par l'attention qu'elle réclame, peut se transformer en une quasi mémorisation du texte (CUQ e GRUCA, 2002, p. 163. Grifo nosso).

Qualquer leitor proficiente pode passar de um tipo a outro quase sem perceber, uma vez que são os objetivos que irão determinar o tipo de leitura. Quando se trata de textos verbais, é necessário que o leitor conheça o código para compreender a mensagem.

Quanto à leitura literária, esta poderia ser considerada um trabalho à parte, já que essa escrita, por si só, representa uma migração de sentidos (BARTHES, 1970). Mas como acrescenta Eco, a leitura das obras literárias, “nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação” (ECO, 2003, p.12). Eco continua afirmando que, atualmente, corre-se o risco de se ler uma obra literária e de se fazer dela, com os nossos impulsos incontroláveis, o que bem se entende sem respeitar o que ele nomeia de “intenção do texto”. Por essa razão a importância tão grande do encontro entre texto e leitor, momento em que se exercita a busca de um equilíbrio entre o “voar pelo profundo céu” da narrativa literária e o cuidado com eventuais excessos decorrentes da liberdade de interpretações.

Hoje, o texto literário pode ser considerado um aliado na atividade de leitura, apesar de que, por vezes, apresenta-se como uma espécie de empecilho, devido a sua polissemia. A tipologia textual a ser trabalhada em sala de aula também pode facilitar ou não a fruição. Textos usados com frequência nas aulas de LE como: narrativas, descrições, enunciados argumentativos ou teatrais e também os jornalísticos apresentam características distintas e por isso devem ser abordados segundo as suas especificidades.

De um modo geral, o enunciado argumentativo, por exemplo, defende um ponto de vista e utiliza indícios para convencer o leitor a acreditar naquela opinião. Os descritivos também estão sempre presentes nos romances, favorecendo uma progressão na leitura. É necessário que se leve em conta que os textos descritivos são, como os outros tipos, uma unidade textual e, portanto, miméticos. Devem representar o real, por isso é indispensável que sejam precisos e lógicos. Do ponto de vista da didática, tradicionalmente, os descritivos têm ajudado o aluno na aquisição e ampliação de vocabulário; mas, percebe-se hoje uma visão menos redutora.

O texto teatral é um gênero textual e literário, mas é preciso destacar que se trata de uma prática cênica, de uma arte, um espetáculo e nele é possível encontrar outros tipos textuais, seja no argumento de um personagem, seja na descrição de um ambiente ou na própria narrativa que direciona a história. São os textos narrativos que mais nos chamam a atenção, pois o contar de uma história está sempre presente em obras literárias como o conto, a novela ou o romance, embora nessas narrativas seja muito comum encontrarmos descrições e argumentos, daí a importância desse gênero literário para a aprendizagem de uma LE.

A abordagem comunicativa tem grande importância no retorno dos textos literários aos manuais de FLE (*cf.* cap. 2 da parte I). É sabido que, ao se trabalhar um texto literário em aula de língua estrangeira, não se tem o objetivo didático-pedagógico de fazer dos alunos especialistas

em literatura. O intento é, em princípio, formar leitores capazes de apropriarem-se dos sentidos contidos no texto, como construtores de uma ampla visão de mundo.

O professor precisa provocar no aluno questionamentos para levá-lo ao alcance dos significados, bem como a distinguir etapas correspondentes aos fragmentos até então compreendidos, e então, construir o nível de leitura. Falar em níveis de leitura seria o mesmo que favorecer uma leitura mais completa de todos os significados contidos no texto, desde o mais simples até o mais complexo.

Un niveau de lecture est donc la lecture de l'ensemble d'un texte, portant sur l'ensemble de ses significations, mais une lecture qui s'en tient à un certain degré de complexité. Le niveau de lecture permet au professeur de transformer le texte en objet d'étude, traduisible en objectifs. Il s'actualise, pour l'élève, sous la forme d'un parcours du texte (BIARD e DENIS, 1993, p.31 ; **negrito das autoras**).

É o nível de leitura que também vai nortear o professor a estabelecer os objetivos da atividade e orientar o aluno em busca do conjunto de sentidos da mensagem escrita. É também em um nível mais aprofundado da leitura que se deve levar em conta a literariedade e a polissemia. É hora também de fazer correspondências entre textos anteriormente lidos, observar as relações que fazem da obra literária um texto multifacetado e de interpretações que se completam. Em todo esse percurso, algo precisa ser sempre lembrado: o texto literário forma um conjunto harmonioso entre língua, literatura e cultura; assim, o espaço literário poderia ser considerado um espaço de liberdade, de afetividade, motivação e um ambiente propício para dar vazão ao imaginário.

Partindo dessas leituras, e a exemplo da competência anterior, os dossiês entregues aos alunos contemplavam também questões sobre a compreensão escrita dos contos, que agora passaremos a comentar.

2.1.2.1 Observações sobre os exercícios de compreensão escrita

Com o texto literário é necessário também que se faça a leitura global, aquela na qual não há preocupação em decifrar palavra por palavra. Momento no qual o professor deve se encarregar de suavizar as dificuldades do aluno, levando-o às descobertas e a crer que é possível ser leitor de texto literário em LE. Apresentaremos a seguir, as observações relativas à compreensão escrita de cada um dos quatro contos trabalhados nas práticas de classe, com as turmas de alunos iniciantes em FLE da extensão universitária da UFCG.

Com os alunos do Francês I, após as atividades de compreensão oral, já descritas, disponibilizamos alguns minutos para que relesem o conto *Le Soleil et la Lune*. Depois de um pequeno debate sobre a narrativa, os alunos passaram a responder as questões concernentes a essa competência (B.1, B.2 e B.3 do apêndice E).

Em se tratando de texto literário, a compreensão escrita seria, por assim dizer, a competência que pode ser mais bem desenvolvida junto aos alunos de FLE. Provavelmente, mais que a compreensão oral, a leitura favorece uma noção do conjunto do conto. Por esse motivo, propusemos questões que buscavam obter do aluno essa percepção, daí a questão: *Quelles hypothèses avez-vous utilisé pour trouver le thème de l'histoire* (B.1), pois acreditamos que ela pode provocar o descortinar dos sentidos.

A busca pelo tema geral do conto não é, exatamente, uma questão simples para iniciantes em francês pelo fato de o texto fazer parte de uma visão coletiva de mundo, isto é, histórias desse tipo sempre integraram o imaginário popular. As personagens são de domínio público, como a própria narrativa. Nesses exercícios, foi o momento em que pudemos observar que, sobretudo com principiantes, se o texto já faz parte do seu universo, a compreensão tem mais chances de fruir.

Assim como a primeira (B.1), as outras questões (B.2 e B.3) buscaram, igualmente, perceber se o aluno foi capaz de captar o sentido global do texto. As três questões estão relacionadas a uma noção mais abstrata, seja em se tratando do tema, ou do sentimento da mãe pelos filhos ou marido. Pensamos que com essas perguntas é possível ver o nível de compreensão do texto escrito sem, contudo, esquecer que tanto a compreensão oral quanto a escrita devem ser desenvolvidas em conjunto.

De um modo geral, para os alunos a leitura do texto escrito foi clarificada com as questões propostas na sala de aula, auxiliadas pela discussão e ainda pelas imagens que acompanhavam o dossiê para a aula.

Com o grupo de Francês II, a leitura individual em classe de *Le dernier spectateur d'Avignon* se deu após as atividades de compreensão oral, já descritas. Fomentamos uma discussão sobre o conto e, em seguida, os alunos passaram a responder às questões (B.1, B.2 e B.3 do apêndice F).

Dos quatro textos que propusemos para as aulas de FLE, esse conto nos pareceu ter o nível de compreensão mais complexo, mesmo considerando o fato de ele ter sido trabalhado em um grupo que já havia, previamente, desenvolvido atividades com o texto literário. Acreditamos que isso se deva ao fato de o conto possuir uma nuance filosófica, percebida pelos próprios alunos, após algumas leituras e releituras e, principalmente, após a discussão na sala de aula. Podemos, assim, dizer que essa “petite prose”, apesar de ser o texto mais curto, foi também o que exigiu mais atenção durante a leitura.

A primeira questão (B.1) solicitou a compreensão linear do texto, isto porque para alguns alunos, mesmo após a primeira leitura, a narrativa não estava clara, eles não se sentiam à vontade para identificar o começo, o meio e o fim do texto. Somente após a leitura em voz alta feita na sala e a discussão, é que, então, sentiram-se aptos a fazê-lo. Para eles, essa questão não apenas os

ajudou a refletir sobre a importância do próprio exercício como elemento necessário para a compreensão global em um primeiro momento, mas também, para melhor identificar as partes do texto literário, o que, segundo eles, propiciou uma compreensão mais detalhada do conto.

A segunda questão (B.2), aparentemente simples, mostrou-se, contudo, necessária, pois os poucos alunos que não identificaram a narrativa como “uma história corrida”, ainda demonstrando desconhecimento da terminologia, passaram a melhor distinguir prosa de poesia. Uma clara demonstração que é possível sensibilizar alunos de formações heterogêneas para a leitura literária.

Com este grupo utilizamos imagens na compreensão escrita (questão B.3) o que também funcionou como auxiliar na leitura, conduzindo-os à fruição, pois ao contrário do texto anterior, essa “petite prose” não suscitou conhecimentos anteriores na maioria da turma. Apenas alguns conheciam Avignon como uma cidade bastante voltada para a cultura e seu Festival de Teatro internacionalmente conhecido.

Quanto à leitura do conto *Une Vendetta*, proposta aos alunos do Francês III, à semelhança da compreensão oral, não lidamos com indiferença diante do fato de eles não terem contato prévio com o texto literário. Por isso, as questões desse item (B.1, B.2 e B.3 do apêndice G), possuem semelhanças com as trabalhadas com grupo de francês I.

Para os alunos, a maior dificuldade deveu-se à presença de tempos verbais desconhecidos, o que foi recorrente, uma vez que na compreensão oral já o haviam citado. No entanto, para eles os tempos verbais não representaram elementos que pudessem impedir a compreensão global. Também relataram que as questões propostas ajudaram a esclarecer dúvidas quanto à linearidade do texto, pois quando passaram a ver o começo, o meio e o fim, ficou mais fácil de fazer também uma leitura detalhada, a fim de terem um posicionamento quanto à temática do conto.

O fato de ser um texto desconhecido não significou dificuldade de acessar seus sentidos. As interpretações relativas ao sentimento da mãe foram as mais diversas, como: loucura e religiosidade, psicose, amor extremado ou resgate da honra, ponto no qual todos os alunos conheciam uma história. Todas essas interpretações condiziam com a história, visto que diante do fato de ser idosa, fraca e enferma, a mãe-viúva não teria possibilidade de realizar a *vendetta*. A religiosidade está na narrativa de suas preces e comunhão, como um preparatório para concluir seu intento. Os outros sentimentos, na visão dos alunos estão entrelaçados, pois, foi pelo extremado amor de mãe que ela buscou vingar o filho já morto, o que caracteriza um tipo de psicose.

Aqui se pôde compreender melhor U. Eco quando afirma que a leitura literária nos conduz inevitavelmente a um exercício de respeito na liberdade de interpretações, mas ele ressalva que nessa liberdade precisa haver fidelidade. No nosso entendimento, levamos os alunos a refletirem sobre esse tipo de leitura, uma vez que muitos deles confirmaram que esse tipo de texto é diferente daqueles a que estão habituados.

Os exercícios de compreensão escrita de *Une Vendetta* nos fazem afirmar que apesar das barreiras impostas pela língua estrangeira, como léxico e tempos verbais, é possível trabalhar clássicos da literatura com alunos de FLE, mesmo que sejam iniciantes e de formações diferentes. Isso nos obriga a selecionar a obra, o que depende, evidentemente, de cada realidade, de modo a conduzir o aluno ao grande prazer que o texto pode proporcionar.

A compreensão escrita na prática de classe do Francês IV também foi trabalhada logo após os exercícios de compreensão oral e discussão do conto *Le jeu d'Anne* (questões B.1 e B.2 do apêndice H). Com esse grupo desenvolvemos as etapas da leitura anteriormente citadas: *la lecture écrémage, la lecture balayage, lecture critique, la lecture active*.

Na primeira etapa, os alunos apenas observaram o texto no intuito de obter uma visão geral em uma espécie de *lecture écrémage*. Em seguida, puderam fazer uma leitura mais minuciosa com o objetivo de selecionar informações necessárias para uma compreensão global do texto (*lecture balayage*). Essa foi paralela a uma leitura crítica, integral, favorecendo a possibilidade de emissão de opinião (*lecture critique*). Já a leitura detalhada (*lecture active*) só ocorreu após algumas discussões em sala de aula, o que foi possível depois da audição do texto em conjunto com as imagens apresentadas nos exercícios.

Partindo do nível elementar de compreensão do texto escrito, foi possível identificar as suas partes, proposição do primeiro exercício, o que para os alunos ficou bastante claro, desde o momento em que foram lidos o *incipit*, o *excipit* e o parágrafo do acidente de Anne. O segundo exercício, ainda que de aparente facilidade, gerou dificuldade para alguns. Isso pode estar ligado ao fato de o texto ser longo e com muitas páginas nas quais o autor parece apenas descrever a paisagem por onde passa Antoine e, igualmente, seus sentimentos por seu pai, pela sua mãe e por Anne.

Após as discussões, os alunos passaram a ver o protagonista da história como alguém enfraquecido pelo extremado amor por Anne, uma vez que, apesar de morador de uma *villa* na Côte-d'Azur e proprietário de uma *vieille Ford*, não teve forças para superar a perda. Essa é também uma leitura interpretativa, pois as atitudes de Antoine conduzem o leitor a essa conclusão; nesse caso também os alunos puderam interpretar com respeito, partindo de elementos do próprio conto.

Outra leitura interessante, essa feita com o grupo de alunas da graduação, é a relação de cores dos carros das duas vítimas. Anne com carro verde indicando liberdade, algo que se percebe na narrativa que a descreve, e o carro preto de Antoine, o que na nossa cultura ocidental está ligado a luto e que, no texto, pode ser um indicativo de personalidade triste e suicida.

Os exercícios sobre as competências de compreensão (oral e escrita) propostos às quatro turmas de iniciantes em FLE da extensão da UFCG, a partir dos respectivos contos trabalhados em sala de aula, nos permitiram observar que ao perceber seu próprio progresso na aquisição dos sentidos do texto literário, o aluno se sente motivado na busca pela língua estudada.

2.2 Competências de expressão

Expressão e / ou produção, em didática de línguas, são termos muito próximos, por isso, muitas vezes utilizados como sinônimos. Podem designar um processo de fabricação de “mensagens orais ou escritas pela utilização dos signos sonoros ou gráficos de uma língua ou o resultado desse processo constituído por enunciados e discursos” (ROBERT, 2002, p. 130).

Apesar de, por muitas vezes, serem colocadas como opostas, separar as competências de expressão das de compreensão parece ilusório, uma vez que ambas devem ser consideradas como interdependentes; uma serve, naturalmente, para ajudar no aperfeiçoamento da outra⁴. Quando se lê bem, igualmente escreve-se bem; quanto mais e melhor se escuta, melhor também é o resultado na produção oral. Por isso, são consideradas atividades fundamentais no ensino de uma LE.

Pode-se, então, afirmar que compreensão e expressão constituem um par necessário para a formação do aluno de FLE. É preciso ponderar que, assim como na formação da fala de qualquer ser humano, na prática da língua estrangeira, também se estabelece primeiramente a compreensão

⁴ Pendanx (1998, p.108) destaca a importância dessa progressão: recepção / compreensão: « Lorsqu'en classe de langue étrangère l'apprenant participe à des tâches où il est amené, par exemple, à exprimer son opinion ou à donner des informations, on parle d'activité d'expression si l'on insiste sur le but final. Afin de tenir compte à la fois de ce qui relève d'un travail et de ce qui est la finalité ultime, nous gardons ici ces deux termes, comme nous l'avons fait ci-dessus pour les activités de réception / compréhension ». Para a autora, os processos implicados nesse duo são necessários para a prática do oral e do escrito em LE.

(discriminação de sons, por exemplo), para que em seguida a expressão / produção seja uma consequência natural.

Então, como lapidar no aluno essas competências trabalhando um texto da literatura, sem fazer dele um mero suporte de aprendizagem? É um dos principais objetivos desta tese fazer dessa atividade em sala de aula algo que estimule a aprendizagem de modo a não “torturar” o aluno com um texto de características peculiares.

2.2.1 A expressão oral

L'enseignement se fait, comme le dit Philippe Perrenoud, « un bain continu de paroles ». L'oral, omniprésent à l'école sous les formes les plus diverses, semble pourtant être moins enseigné que l'écrit ou l'image (CALVEZ, 1999, p. 49)

A citação de Calvez está em um texto sobre o ensino do FLM, o qual destaca os porquês da dificuldade de se ensinar o oral na escola. O autor passa por questões como: variação do código lingüístico, a própria complexidade do oral, a dificuldade de avaliar o progresso do aluno nesse campo, dentre outros aspectos relevantes.

Isso nos faz refletir sobre a necessidade e as dificuldades de se ensinar a expressão oral em um contexto diferente da LM. Se, como disse Perrenoud, é preciso que, continuamente, haja um banho de palavras para que de fato o ensino se torne em realidade, o que dizer do ensino de LE em um contexto exolíngüe? Se já é difícil ensinar essa competência em LM, como amenizar tais dificuldades em LE, de modo a fazer dessa atividade algo prazeroso?

Sabe-se que durante muitos anos, essa competência foi quase esquecida, quando se tratava de ensino de FLE, pois os modelos estavam embasados na tradução de textos escritos. Havia certo empenho na busca pela leitura (primeiramente, de textos clássicos) e da produção textual,

mas com a produção oral, a atenção era muito pouca ou quase nenhuma. Nesse momento, os textos clássicos da literatura eram meros suportes para a aprendizagem da língua estrangeira, mesmo a tradução que se apresentava como a principal atividade para a compreensão, era uma prática sem muito suporte teórico.

Com o passar dos tempos buscou-se com mais afinco uma valorização da oralidade na sala de aula de FLE. Isso se deu pela evolução das metodologias de ensino com o estabelecimento daquelas que priorizavam a oralidade como métodos áudios-orais, audiovisuais e, particularmente, a abordagem comunicativa.

Como já discutido anteriormente (*cf.* compreensão oral), a leitura em voz alta feita pelo aluno pode ser um aliado da expressão oral. Assim, o texto literário deixa de ser apenas um recurso para a aprendizagem da leitura em língua estrangeira e assume um papel de documento completo para se trabalhar qualquer habilidade no ensino do FLE, pois com esse texto pode-se ler, compreender e ampliar horizontes do leitor-aprendiz, bem como favorecer a sua produção oral e / ou escrita.

Relacionado ao ensino da expressão oral está também o ensino da fonética, considerando-se que a “boa” pronúncia e a correção de sons e grupos sonoros situam-se no centro das preocupações desse ensino. É também o som da língua estrangeira um dos responsáveis pelo exercício de alteridade comum na aula de FLE.

Qui apprend une langue apprend à s’y découvrir autre. Quand la voix change de tessiture, quand les gestes et les distances se modifient, quand évolue la rythmique de l’énoncé, l’organisation des champs lexiques, les modes de structuration des catégories grammaticales, les marques de la personne, le rapport au temps et à l’espace, change inévitablement le regard sur soi-même, sur sa langue maternelle, sur son histoire (BOURDET, 1999, p.266).

Quando o aluno é levado a produzir enunciados na LE, ele se distancia da sua língua e, por conseguinte, de si mesmo na busca pelo outro e, certamente, a produção oral é um desses

momentos privilegiados. Seja no aspecto lingüístico, sociolingüístico ou pragmático, essa prática favorece a interação comunicativa em aula de FLE, pois, além de ser um estímulo para a prática da oralidade, trata-se também de uma forma de ajudar o aluno a reagir diante de situações inesperadas.

Algumas práticas comuns nas aulas de FLE para estimular a expressão oral são o *jeu de rôle* e a *simulation globale*, pelo fato de favorecerem a individualização da fala. Apesar de sua pouca complexidade, essas atividades estimulam a criatividade do aluno que, ao se deparar com situações inesperadas, se vê “obrigado” a falar e superar o obstáculo do imprevisto. Partindo-se de um texto literário, o aluno pode ser estimulado a representar personagens de narrativas e então recriar a história, superando dificuldades naturais do percurso. As atividades de conversação apresentam-se também como estratégia que pode ajudar o aprendiz a elaborar enunciados e discutir temas, principalmente, se esses são do seu interesse.

As reformulações realizadas a partir de discursos também são indispensáveis, pois elas favorecem a interação, bem como a criatividade lingüística ao se reorganizarem enunciados com o propósito de construir outros novos. É nesse momento também que o texto literário pode ser um dos documentos mais completos para se trabalhar reformulações, partindo-se de discursos ou narrativas. Assim, é possível levar o aluno a refazer enunciados orais a partir de outros já existentes como os literários. Dependendo da circunstância, podem ocorrer situações de improvisação até que todos esses elementos sejam memorizados e assim suceda a aprendizagem e / ou aquisição da LE.

O fato é que a sala de aula precisa ser, desde cedo, o lugar propício para as trocas languageiras e para isso o texto literário apresenta-se como um elemento de fundamental importância, seja quanto à compreensão ou à expressão. Pois se o aluno é estimulado a ler,

escrever, ouvir e falar, ou no dizer de Perrenoud, “banhado continuamente de palavras”, os objetivos da aprendizagem serão tão naturais quanto motivadores na busca por essa nova língua.

2.2.1.1 Observações sobre os exercícios de expressão oral.

Após as atividades sobre competências de compreensão, os alunos passaram a responder às questões motivadoras da expressão oral (item C dos apêndices E, F, G e H) em todas as práticas de classe comentadas a seguir. Esses exercícios buscaram tão somente encorajar o aluno a falar em sala de aula. Uma vez que se tratava de iniciantes na língua, havia ainda uma grande resistência quanto à produção oral, ou pelos poucos recursos lingüísticos que possuíam, ou por timidez. Por essa razão é que acreditamos que o papel do professor nesse tipo de ensino precisa ser sempre discutido.

Quando o aluno busca uma língua estrangeira, ele está também à procura de falar na língua alvo. Pensando nisso e no texto literário, propusemos como atividade inicial algo que se assemelha a um simples exercício de repetição de sons. Como não exigia um intenso conhecimento de língua, foi possível observar que essa atividade funcionou como um momento de iniciação. O *jeu de rôles*, como estratégia para a expressão oral, nesse caso, foi de grande valia para levar os alunos a “quebrar o gelo” na sala de aula.

Ainda por se tratar de alunos iniciantes, boa parte das atividades foi feita em língua materna. O uso da LM também foi um recurso que utilizamos para conduzi-los ao debate, bem como para sentirem-se mais à vontade na exposição de suas opiniões.

De um modo particular, os alunos do Francês I, após construírem os textos orais, foram encorajados a fazer as suas exposições através da segunda e da última pergunta dessa parte do dossiê (questões C.2 e C.3 do apêndice E). Durante as tentativas de narrativas orais, muitos

alunos demonstraram insegurança, algo natural no início do processo, mas como o professor já havia estabelecido um ambiente positivo na sala de aula, aos poucos outros alunos foram encorajados a também participarem daquele momento. Então, em seguida, muitos desfechos diferentes foram dados para a história e no final da atividade todos já pareciam à vontade para esboçarem suas idéias em língua francesa.

Reafirmamos que a expressão oral não tem vínculo direto com o texto literário como tem a compreensão escrita, caminho natural para a leitura; mas, queremos mostrar que é possível uma infinidade de atividades mesmo com alunos iniciantes, quando se tem em mão uma obra literária.

Com o grupo do Francês II, também propusemos atividades simples que os fizessem falar, mas ao contrário de apenas repetir o texto escrito, os alunos tinham a função de criar os diálogos, imaginando quais seriam as palavras de fidelidade prometidas ali naquele discurso à longa distância (questões C.1 e C.2 do apêndice F). Alguns alunos assumiram o papel da esposa, outros do prisioneiro, apenas com o propósito de falar, de fazer sua exposição oral.

Atividades dessa natureza nos fazem refletir sobre o “teatro”, que pode ser uma sala de aula de língua estrangeira; não no sentido de se ter somente representações, mas, quando se pensa que esse espaço privilegiado pode favorecer o jogo lúdico de trocas de experiências. As histórias que contaram, de pessoas conhecidas, ou noticiadas em jornais, ressaltam a importância de sempre conduzir o aluno a expor as suas opiniões, do mesmo modo que as suas experiências de mundo.

Provavelmente, a representação é uma das formas mais profícuas de levar o aluno a se expressar em sala de aula de FLE. Mesmo os alunos mais tímidos, quando têm um *script* nas mãos, são encaminhados à produção, como também se viu nas atividades realizadas com os alunos do Francês III (questões C.1 e C.2 do apêndice G).

Considerando o nosso ensino de FLE, em um contexto exolíngüe, sabe-se da necessidade de se fazer dessa estratégia uma constante em sala de aula, uma vez que os alunos, na maioria dos casos, têm contato com a língua somente nas quatro horas semanais que estão em classe. É necessário fazê-los perceber que é a aproximação constante que fará com que se desenvolvam nessa competência.

Os alunos desse grupo que afirmaram não trabalhar com essa “metodologia” (para alguns, a aula dada totalmente em FLE, é uma metodologia de trabalho), demonstraram bastante insegurança para expressar suas opiniões em língua francesa. Isso confirma a fala de Perrenoud, particularmente quando se trata do ensino de línguas estrangeiras.

Como nas atividades anteriores, as desenvolvidas com os alunos do Francês IV (questões C.1 e C.2 do apêndice H), também tinham como propósito levar o aluno a se expressar na língua francesa. Segundo os próprios alunos, aquela foi a aula na qual eles mais falaram em francês, pois o texto os levou a isso. Acreditamos que não foi somente a extensão do texto, mas, muito provavelmente, a sua história que tanto os estimulou a manifestar opiniões.

Assumir papéis e contar o que talvez tenha ocorrido foi uma possibilidade de descobertas e suposições. Descrever a causa do acidente, enquanto testemunha, foi um desses momentos magistrais em sala de aula. As leituras interpretativas auxiliaram de maneira determinante na recomposição da cena não somente do acidente de Antoine, como também do acidente de Anne.

Observamos novamente como as competências no ensino de línguas estão interligadas, pois notamos que tanto a compreensão oral quanto a escrita puderam ser estimuladas, partindo de *Le jeu d'Anne*, e após uma relativa compreensão do conto, quando então os alunos sentiram-se mais à vontade para emitirem as suas opiniões e contarem as suas histórias.

2.2.2 A expressão escrita

L'activité d'expression écrite est celle qui constitue pour l'école l'élément le plus significatif de son action de formation. La tenue des cahiers, le nombre et la qualité des devoirs écrits, sur table ou à la maison, sont les indicateurs que les familles, comme les autorités académiques ou les enseignants, observent avec le plus d'intérêt. L'écrit fixe la langue dans un usage, gomme les variations sociolectales plus aisément perceptibles à l'oral, rétablit la langue dans son unité (VIGNER, 2001, p.73).

Gerard Vigner ressalta quão significativa é a atividade de produção / expressão escrita no processo de aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou não. Para ele, a escrita é a atividade mais expressiva durante a formação, e acredita que quanto mais se produz, mais (e melhor) se escreve; em outras palavras: é escrevendo que se torna escritor. Como indicador de aperfeiçoamento de competências languageiras ou como um suporte para fixar a aprendizagem, essa atividade é tão importante quanto necessária para o aprendizado de línguas.

Na trajetória da didática no ensino de línguas estrangeiras, o trabalho da expressão escrita sempre esteve presente na história de várias metodologias. Inicialmente, na tradicional que misturou o ensino da escrita com leitura de textos, priorizando a leitura em detrimento da escrita. Na metodologia direta, a escrita tinha apenas uma importância simbólica e nas SGAV, AO e AV tentava-se dar o mesmo status ao oral e ao escrito, entretanto, o oral tinha privilégio nesse processo. Somente com a chegada dos métodos fundamentados na abordagem comunicativa é que a escrita e o oral passaram a ser conduzidos paralelamente, afirma Robert:

...à partir des textes sonores et écrits dont on a fait découvrir, à travers la situation de communication qu'ils illustrent, toutes les composantes, des intentions du locuteur/ scripteur aux énoncés des actes de parole qui traduisent le contenu de son message, afin de doter l'apprenant d'une compétence langagière complète (ROBERT, 2002, p.62).

Entretanto, ainda nos nossos dias não parece ser muito comum, nos métodos de ensino de FLE, uma abordagem que se empenhe, particularmente, na formação de alunos escritores em LE com o objetivo de desenvolver a competência textual. Cremos que esses métodos de FLE não se debrucem sobre o assunto por se tratar de mais um tema em um universo que é o de ensino / aprendizagem de língua estrangeira.

Concordamos com Cuq e Gruca (2002, p.178) ao discorrerem sobre a necessidade de formarmos escritores que vão além da frase ou do parágrafo. Nesse sentido, em contextos específicos como no ensino superior, é preciso que se tenha uma preocupação ainda maior com o aluno, particularmente, com o futuro professor.

Em situação de ensino, assim como o aluno necessita de um contexto para produzir seus atos de fala, da mesma forma é preciso que se propicie a ele um ambiente favorável para escrever seus textos:

Par situation d'écrit, nous entendons donc une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques (MOIRAND, 1979, p.9).

O texto de Moirand parece bastante atual, por isso fica-nos a questão: temos criado um ambiente favorável para a produção de nossos alunos? Como fazer isso se temos como objetivo sensibilizá-los no sentido de melhor “perceber” o texto literário? Esse aspecto também constituiu uma de nossas preocupações ao se pensar nessa abordagem, com o constante cuidado de ler o texto como deleite e não apenas como mais uma atividade a ser desenvolvida em sala de aula.

O acesso ao escrito (a produção textual), tanto no início quanto em outra fase do processo é algo bastante delicado, considerando-se que redigir exige várias outras competências e operações lingüísticas (tais como ortografia, léxico, gramática etc.) que, em grande parte das

vezes, para o aprendiz, é difícil de estruturar. Quando se trata do texto literário, de um modo geral, e, até por uma questão de tradição, imagina-se um grau maior de dificuldade na escrita; entretanto, esse receio pode ser amenizado ao se pensar no prazer que o texto pode proporcionar.

Outra questão que faz essa atividade carecer de um tratamento mais atento é o fato de que na busca pelas operações necessárias para a redação, o ato de escrever pode vir a ser um tormento e, conseqüentemente, insatisfação para o aluno, no momento em que ele se depara com resultados pouco positivos. Assim, fazem-se necessárias estratégias que possam encaminhar o aluno no sentido de fazê-lo sentir-se mais à vontade no ato de produzir um texto.

Criar um ambiente propício em sala de aula é uma estratégia conveniente para a produção escrita do aluno de FLE. A motivação, por exemplo, é também necessária como condição primordial para haver aprendizagem. Nessa situação, cremos que a leitura literária é uma das formas mais propícias para encaminhar o aluno a um novo mundo, fictício e irreal e então, favorável na aprendizagem da LE. Novamente, fica clara a interligação entre as habilidades imprescindíveis nesse processo.

Se o nosso interesse é formar alunos leitores que tenham habilidades para produzir textos escritos, cabe-nos questionar, então, como ser leitor sem ler nenhuma página? Ou como ser escritor sem escrever sequer uma linha? Vigner (2001, p.82) nos lembra: « 'C'est en lisant que l'on devient liseur', déclarait Raymond Queneau, c'est en écrivant que l'on devient progressivement un bon scripteur ». O autor de *Zazie dans le métro* é, muito provavelmente, um dos escritores que melhor pode fazer essa afirmação porque, como poucos, conseguiu inserir tanto na sua prosa, quanto na sua poesia, um estilo que parece brincar com as palavras; facilitando, portanto, a leitura literária.

Mas a leitura não seria o único elemento indispensável para se criar um ambiente conveniente na sala de aula, segundo Pendanx:

Voici quelques facteurs qui peuvent y contribuer: l'empathie, le jeu, l'humour, la variété et l'expressivité des voix introduites en classe, la richesse graphique des documents écrits, les activités de réflexion sur la communication et de sensibilisation au langage, les techniques de correction, la mise en pratique d'une évaluation explicitée et coopérative, l'esprit ouvert de l'enseignant, son amour de la langue orale et de l'écriture, tout cela à créer les meilleures conditions... (PENDANX, 1998, p.113)

A autora relaciona assim, vários outros fatores importantes no sentido de se criar essas melhores condições para a produção escrita e, por conseguinte, a aprendizagem desejada. O futuro professor deve considerar, desde cedo, como elemento essencial na sua formação e também para o desenvolvimento de suas atividades, o seguinte: quem ensina sabe aprender.

Nesse ambiente, o professor poderá, progressivamente, ajudar na consolidação dessa competência. Para Vigner (2001, p. 80-82) é necessário que o professor saiba variar a condução do ensino da escrita e dar segurança ao aluno para que ele tenha a sensação de progresso. Esse especialista propõe algumas estratégias para um bom domínio da expressão escrita: aliviar o esforço do aluno, fazendo com que ele se apóie em textos já escritos, para produzir novos, ou fazê-lo escrever na perspectiva do leitor; mobilizar os conhecimentos necessários (anteriormente adquiridos); fazer um bom uso dos recursos da língua; trabalhar individualmente ou coletivamente, oferecendo possibilidades para que o aluno escreva com frequência, avaliando-o regularmente.

Amenizar o esforço do aluno, já que ele se sente incapaz de produzir um texto “perfeito”, seria um componente de encorajamento no exercício da produção escrita. O fato de o aluno se ver diante da necessidade de operar automatismos como a gramática, léxico, ortografia, dentre outros, causa um natural desconforto. Por esse motivo, optamos por exercícios, que consideramos mais simples, como completar um excerto de texto já lido com palavras de uma lista, buscando dar sentido ao trecho. Essa atividade foi feita mesmo para alunos que já estavam cursando o

francês IV, uma vez que eles ainda não haviam tido contato com o texto literário e, então, o nosso trabalho com esse grupo também funcionou como sensibilização. Esse procedimento se deu com o propósito de minimizar o peso natural da produção escrita.

Ainda é possível se ler em Vigner que, ao contrário do que se pensa tradicionalmente, o trabalho coletivo, que julgamos melhor denominar cooperativo, pode sim melhorar a aprendizagem. Quando são dois alunos, principalmente em uma atividade de escrita, enquanto este observa alguns aspectos, aquele percebe outros, havendo então, a real possibilidade de um “bom” texto. Isso porque esses escritores-aprendizes de LE têm características que os distinguem uns dos outros, a exemplo das bagagens culturais, construídas ao longo de suas vidas; logo, têm maneiras diferentes de ver o mundo.

Sabe-se que, de maneira geral, toda escritura é também reescritura, por isso, outra estratégia que percebemos que pode encaminhar o aluno em direção à expressão escrita é fazê-lo escrever textos de gêneros diferentes. Com essa prática, ele terá a possibilidade de produzir a partir do seu conhecimento de mundo e, então, desenvolver essa habilidade tão importante para a sua formação como uma atividade lúdica e necessária para fixar os conhecimentos da LE.

Ajudar o aluno na elaboração de textos variados como os narrativos, descritivos, argumentativos ou qualquer exercício de reescritura, pode ser também uma forma expressiva de solidificar os conhecimentos. Enfatizamos, entretanto, que não vemos na obra literária somente um suporte para a produção de gêneros diferentes, mas cremos que pode ser um ponto de partida para uma produção escrita mais variada na perspectiva de explorar a sua literariedade, conforme já dito. No entanto, qualquer que seja o tipo de texto, é necessário destacar três grandes momentos de sua produção:

1. Planification, c'est-à-dire l'ensemble des opérations qui relèvent de la sélection et de l'organisation des connaissances nécessaires à la production du texte. [...] Il faut, en effet savoir à qui est destiné le texte et quel est le but poursuivi en écrivant ce texte;
2. La mise en texte qui correspond à un double travail de linéarisation et de lexicalisation. Linéariser le texte, c'est-à-dire convertir en une suite de phrases une représentation d'événement, d'objet et d'individu. [...] (ce qui assure la cohésion des phrases entre elles. Les pronoms assurent par exemple cette fonction)... ;
3. La révision qui se décompose en deux aspects majeurs: relecture du texte et révision proprement dite portant sur les modifications à apporter. (VIGNER, 2001, p.73-74; grifo do autor)

Na fase de planificação, o professor deverá conduzir seu aluno em direção ao assunto que vai tratar, assim como quais argumentos vai utilizar para essa composição. Cornaire e Raymond (1999, p.108) sugerem algumas técnicas como: pedir aos alunos que fechem os olhos e assim pensem no assunto; em seguida, dar uns quatro ou cinco minutos para que o aluno esboce algumas idéias que podem ser escritas em LM ou em LE; logo após, provocar uma discussão entre os alunos para que possam aprender um léxico novo ou conhecer a idéia do colega e, por último, nessa primeira fase, retomar as idéias, reagrupá-las e então essa atividade servirá de primeiro esboço na planificação.

Com os alunos do nível I, promovemos essa atividade deixando-os falar em língua materna para que pudessem manifestar suas idéias sem o empecilho da língua estrangeira, já que com eles, tratava-se realmente de um momento de iniciação à literatura e à nova língua.

Na fase de textualização, que é a da seleção de palavras, de argumentos, da elaboração de parágrafos, o professor deve também, propor elementos que orientem as escolhas, como por exemplo, verbos: descreva, conte, critique; pois assim há uma iminente possibilidade de amenizar a angústia dessa fase. Aqui, com o grupo do francês I, houve um cuidado maior em selecionar as palavras que seriam utilizadas no texto que foi escrito em língua francesa.

Acreditamos que a revisão seja, de fato, o momento mais delicado, uma vez que prima pela qualidade da produção. É a hora de rever ou mesmo editar, considerando os objetivos propostos ainda na planificação. É quando o professor deve orientar o seu aluno a perceber as falhas ocorridas nesse trajeto. Fazer perguntas como - o assunto pedido foi desenvolvido? - pode contribuir com a elaboração de textos que apresentem mais conteúdo e não uma preocupação exagerada com detalhes de ortografia ou vocabulário (desde que esses detalhes não interfiram na boa compreensão por parte do leitor).

Durante toda a atividade, ponderamos que em cada um desses momentos deve-se considerar que escrever é tomar lugar na situação de comunicação; onde há um texto, há também um escritor (emissor) e um leitor (destinatário). Assim, desde a fase de planificação até a conclusão, passando pela sua organização e pelas revisões, não há um bom funcionamento do texto, se não houver um leitor para ele, daí a necessidade de não se perder de vista aquele que poderá ser o leitor.

Para os alunos, escrever um texto literário foi uma forma de ser escritor francês também. Aí, então, percebemos um momento lúdico, realizando nosso objetivo de fazer da aula de FLE com o texto literário, um momento de prazer.

2.2.2.1 Observações sobre os exercícios de expressão escrita.

Após as atividades sobre competências de compreensão e de expressão oral, os alunos passaram a responder às questões motivadoras da expressão escrita. Entretanto, por pedido deles próprios, parte dessas questões foram respondidas em casa e entregues na aula posterior. Esse procedimento se deu nas práticas de classe discutidas a seguir.

A nosso ver, os alunos receberam positivamente a proposta de produção escrita a partir do literário, pois, na medida do possível foi criada uma atmosfera propícia, através dos fatores já comentados. Assim, as atividades que propusemos foram, de maneira geral, um meio de estimular a produção escrita, sem o objetivo principal de avaliar o nível de conhecimento do aluno. Para os que participaram das práticas de classe e que também foram consultados após a tarefa, tratou-se de uma maneira de encorajar a produção sem causar “tortura pedagógica”.

A nossa experiência mostrou essa reação por parte dos escritores-aprendizes; mesmo aqueles que estavam no início do processo não se sentiram constrangidos a produzir. Cabe ressaltar que nem sempre propomos escritura de textos literários, até por que os alunos com os quais trabalhamos eram iniciantes e, por isso, o interesse era levá-los a escrever, isto é, começar a desenvolver essa habilidade para, em um segundo momento, terem mais aptidão para a produção de poemas e outros tipos de textos.

Considerando-se que, ao escrever, o aprendiz se questiona a respeito do ponto de vista do leitor, instigando-se sobre o texto a ser produzido ou qual linguagem adotada, notamos que a atividade estabeleceu de maneira bastante pertinente esse contato entre leitor, aprendiz e escritor.

Genericamente, os alunos que cursam o francês I ainda não estão hábeis a escrever em francês, menos ainda um texto literário. Daí a primeira atividade (questão D.1 do apêndice E) que requisita as habilidades de compreensão para a expressão escrita. Embora simples esse exercício funcionou como atrativo para as questões seguintes (D.2 e D.3), conforme exemplificado na figura 1.

. En Français:

Séparation d'un couple divise le temps (dans le Monde dans) jour et nuit

169

Le soleil, la lune, les coqs et les étoiles, avant une grande querelle, est séparé pour cause de d'une simple discussion. La dispute s'est passée entre les coqs et les étoiles, quand, ma mère, la lune, préparait le repas, elle se plaint et quand le soleil arrive, elle se plaint. Il finit par expulser leurs enfants dans le ciel. La lune l'informe, lui a demandé qu'il cherche les étoiles de Jour, de puis que puis qu'elles n'avaient pas commencé la discussion. Le soleil, avec plus rage encore, alla les chercher, laissant cependant, les coqs dans le Monde, et leur ? donner la mission d'informez à la lune, tout les jours, quand il sera arrivé, à son tour elle avait été caché. Par conséquent, quand le soleil va arriver dans le ciel, les coqs chantent et la lune se cache, et nous avons le temps divisé dans jour et nuit.

Figura 1. Imagem de produção textual (notícia de jornal) de um (a) aluno (a) do Francês I (Extensão – UFCG).

Não obstante o pouco conhecimento da língua por parte dos alunos, recebemos as atividades na aula posterior contendo o que pode se chamar de verdadeiros contos literários de tradição oral. Histórias relatadas nas atividades de expressão oral foram reestruturadas e escritas por alunos com poucas horas de aula de língua francesa. Comprovamos assim que, quando criado um ambiente favorável, o aluno se sente mais livre para se expressar, sem o receio de cometer erros.

O nosso objetivo principal com essas atividades era apenas estimular os alunos à escrita na língua que estudavam ou, pelo menos, começar a criar esse hábito. Não fizemos, portanto, grandes correções na estrutura do texto, apenas indicamos a eles onde estariam pequenas “faltas” de gramática, a fim de que progredissem no aprendizado do FLE.

Da mesma maneira que os exercícios de expressão escrita sobre o conto anterior, os propostos para os alunos do Francês II (questões D.1 – D.4 do apêndice F) também associam compreensão e expressão; entretanto, exigiram mais da produção escrita. O resumo logo foi realizado, uma vez que essa atividade já havia sido feita na forma de expressão oral no momento da compreensão global do texto. Mais uma vez verifica-se que em língua estrangeira é necessário que haja um somatório de elementos para se alcançar o objetivo na aprendizagem.

Tanto a atividade de escrita de um *fait divers*, quanto a de apresentação das impressões sobre a cena, como se fosse um narrador, motivaram os alunos a escreverem textos que se assemelhavam a uma produção literária, ou jornalística, dados os elementos ali presentes (figura

2).

3- Pierre Blanc, 30 ans, est arrêté. Il a accusé de voler la bourse de une madame au centre de Ville d'Angion. Le est arrêté au maison d'arrêt et attende jugement. Se condamné, Il va passer 6 ans au prison.

3- Un homme accuse son meilleur ami de faire part de la Trappe avec la intention de voler avec sa épouse. Il a caché des drogues a la maison de son ami et après il a appelé la police. Son ami est allé emprisonné.

Mais la femme a continué avec son mari. Elle a vu que il est été innocent, elle faisait un discours de encouragement, faisait promesses d'amour et fidélité, et ils sont restés côte à côte pour affronter la difficulté.

03. Le criminel aimable

171

Aujourd'hui après le dernier spectacle d'Avignon, le garçon Felipe Duella est prendre pour les policières. Il tente se mélanger dans les personnages du treteaux d'Avignon. Bien que il tente faire semblant de un personnage de un histoire d'amour, mais par aquelles qui comais il, savez qui il est um criminel responsable por les voler de Avignon, Mais par aquelles qui ne connaient par il, imaginent se traiter de un spectacle d'amour. Comme se il se revoyer de une femme, comme se a ton amour. les étrangere ne comprend pas la situation.

Figura 2. Imagens de produção textual (*fait divers*) de alunos do Francês II (Extensão – UFCG).

Com essa turma foi estimulada a discussão em pequenos grupos para buscarem recursos no próprio texto que dessem suporte para a nova história. Percebemos que, realmente, na escrita o trabalho cooperativo pode ser proveitoso considerando-se que, às vezes, o mesmo ponto que um aluno não observa é, imediatamente, percebido pelo seu colega e vice-versa.

Assim como nas práticas de classe anteriores, também apresentamos para o grupo do Francês III uma forma de sensibilização à escritura literária a partir de uma obra literária (questões D.1, D.2 e D.3 do apêndice G).

Percebendo as dificuldades da turma em desenvolver tais atividades, pensamos em questões que não provocassem desconforto. Aproveitamos assim os conteúdos que eram trabalhados em sala de aula, como a descrição física e psicológica, e então começamos com o processo de escrita. Mesmo tendo um nível de carga-horária em FLE superior aos alunos do grupo anterior, observamos que não somente na oralidade, mas também na escrita esses alunos sentiam-se muito pouco à vontade para produzir. Buscamos, então, encorajá-los nesse processo e obtivemos resposta positiva, face ao contexto (figura 3).

Figura 3. Imagem de produção textual (descrição física e psicológica de uma personagem do conto) de dois alunos do Francês III (Extensão – UFCG).

A despeito das dificuldades apresentadas por esse grupo, todos os alunos ressaltaram a importância de se fazer exercícios desse tipo com mais frequência, a fim de tornar a produção textual em FLE algo mais natural. Isso demonstra que, em sala de aula, as tarefas prescritas pelo professor podem auxiliar o aluno no desenvolvimento dessa habilidade.

Um pensamento parece dominante entre os envolvidos com o ensino / aprendizagem de LEs: “Alunos de nível mais elevado podem ler textos mais longos e complexos”! Tal afirmativa parece não corresponder à verdade absoluta. Constatamos esse fato com os alunos do Francês IV, pois, ao contrário do que se imaginava, em todas as competências desenvolvidas a partir do texto trabalhado, houve um razoável grau de dificuldade. Isso se manifestou muito claramente na expressão escrita, desde o simples resumo até a produção do *fait divers* (questões D.1, D.2 e D.3 do apêndice H). Apesar da dificuldade específica desse grupo, com o transcorrer dos encontros,

R.
D.1

Le conte "Le feu d'Anne" parle d'un grand amour, c'est l'amour d'Antoine par Anne. Un jour Anne a un accident de voiture "Elle est tombée comme une pierre et elle a explosé en bas, comme une boule de feu". Son amour Antoine a décidé rejoindre Anne, mais elle est morte et exactement un an d'accident d'Anne il monte dans la vieille Ford et il va vers l'Italie où la voiture vert sombre d'Anne est tombée, pour se suicider, pendant la voyage Antoine se rappelle de son enfance quand il accompagnait son père à la chasse il connaît tellement la route, chaque point, chaque endroit.

Figura 4. Imagem de produção textual (resumo do conto) de um(a) aluno(a) do Francês IV (Extensão – UFCG).

Ainda que, criado o ambiente propício, pode-se dizer que, de um modo geral, não foi possível se perceber um deslanchar na produção textual desses alunos, diferentemente daqueles do francês I que puderam, depois de alguns ajustes, escrever histórias, malgrado o pouco conhecimento e habilidades com a língua estrangeira. Essa constatação nos leva novamente a refletir sobre a importância de se fazer o aprendiz começar cedo qualquer tipo de atividade, buscando a aquisição das habilidades necessárias para a aprendizagem da língua estrangeira, principalmente em se tratando do texto literário em aula de FLE.

Logo, após essas observações feitas durante as práticas de classe, pudemos constatar que a sensibilização ao texto literário pode ser vista, também, como uma oportunidade para se

desenvolver, de modo imbricado, as competências necessárias ao aprendizado de FLE. Nesse espaço privilegiado de descobertas de novas perspectivas, o intercultural como competência transversal, merece um tratamento diferenciado, conforme apresentado a seguir.

2.3 O intercultural e o texto literário

Le plaisir n'est pas le seul enjeu de la reconnaissance-découverte de soi en lecture : la conscience d'une identité aussi. C'est pourquoi il importe d'inscrire dans notre perspective didactique, aussi bien en F.L.M. qu'en F.L.E., un passage par ce qui s'appelle aujourd'hui l'interculturel. Mais on se doute bien que, en réalité, il s'agira là rien moins que d'un *passage obligé*. À cause, d'abord, de la *nature* même du discours littéraire [...] qu'il se définit par une dimension anthropologique qui le distingue des autres discours, et en fait une voie d'accès privilégiée aux modèles culturels. (SÉOUD, 1997, p.137. *Itálico do autor*).

A leitura do texto literário em sala de aula é uma prática pedagógica já consolidada na didática de línguas, mas, como afirma Séoud, o prazer já não é mais a única maneira de facilitar o acesso aos sentidos desse tipo de texto, uma vez que sua natureza é diferenciada. Por isso, deve-se falar em passagem obrigatória pelo intercultural, e ainda ratificar que o texto literário consegue, mais que outros, abranger dimensões maiores e, provavelmente, por esse motivo seja visto como uma via tão particular de acesso aos modelos culturais.

Desse modo, queremos agora destacar a perspectiva das trocas culturais, uma vez que, atualmente, a didática do FLE reconhece essa habilidade como uma das mais importantes para um bom aprendizado de uma língua estrangeira, porque alcança espaços mais amplos no ensino da língua alvo; podendo estimular o aluno a uma integração entre a LM e a LE.

Para quem aprende uma língua estrangeira, a cultura se apresenta exercendo certo fascínio, diz Beacco:

Mais la curiosité nouvelle qui se manifeste dans la volonté d'apprendre une langue étrangère est susceptible d'être interprétée plus radicalement comme une attirance pour une autre culture, celle-ci constituant une motivation qui ne relève alors ni de la contrainte sociale ni du besoin. Il peut s'agir simplement de la fascination pour certaines productions culturelles, y compris les objets (les produits de luxe, par exemple) ou d'une attirance pour un autre art de vivre (BEACCO, 2000, p.17-18).

No entanto, essa curiosidade natural, não deve ser o foco; convém evitar o tratamento da cultura como algo exótico. Mas, isso pode ser utilizado favoravelmente como motivação para o aprendizado da língua estrangeira, pois o aluno busca o novo e, nesse processo, há uma interação entre as culturas. Quando as comparações passam a ser inevitáveis na sala de aula, o aprendiz acessa, embora simbolicamente, outra comunidade cultural.

Um elemento da cultura francesa que quase sempre fascinou o público estrangeiro foi a sua literatura, muito provavelmente, mais do que a sua arquitetura, a pintura ou a música. Pensando na literatura como elemento motivador no ensino de FLE, consideramos o texto literário como o lugar emblemático para trocas interculturais, conforme já afirmaram Abdallah-Pretceille e Porcher (2001).

A literatura é também considerada, pelos mesmos autores, como o último baluarte da comunicação e um componente auxiliar na edificação de uma cultura compartilhada, por isso, o seu ensino pode ser um fator de integração, no contexto escolar, e um elemento de coesão social, uma vez que pode transpor barreiras:

L'enseignement de la littérature suppose qu'on franchisse les frontières, que l'on se situe dans une perspective résolument internationale, que l'on dépasse son bout de champ. Cette prise de vue résolument internationaliste ne doit évidemment pas occulter le fait qu'une œuvre littéraire possède un lieu de naissance, dans le temps et dans l'espace, et qu'elle en porte nécessairement les marques distinctives. La littérature est à la fois de partout et de quelque part (ABDALLAH-PRETCEILLE e PORCHER, 2001, p.162-163).

Mesmo que pareça pertencer a qualquer lugar, contendo registros e características distintas, a literatura pode ainda ser vista como uma marca peculiar de cada sociedade. Essas particularidades poderão transformar a sua aparente dificuldade em possibilidades para que alunos e professores descubram-se a si mesmos, diante do conhecimento do outro, nascendo uma significativa experiência de alteridade.

Em atividade com os alunos, pudemos experimentar de maneira bastante evidente como há diferenças não apenas lingüísticas, mas, sobretudo, culturais; o que, sem dúvida, motiva os alunos estrangeiros, como os brasileiros, a descobrirem a nova língua através de sua cultura. Acreditamos, por esse motivo, que a abordagem intercultural precisa ser algo mais freqüente em aula de FLE como uma forma bastante pertinente de promover o respeito mútuo.

Mas, o que é senso comum sobre o intercultural? Como surgiu e para que serve? Como trabalhar esse conceito, tão em voga, em aula de FLE?

2.3.1 Noções sobre o intercultural

A globalização, fenômeno da atualidade, faz do intercultural um tema moderno e necessário no âmbito do ensino das línguas estrangeiras. A partir de 1970, na França, o intercultural deixa de ser preocupação apenas de sociólogos e ocupa espaço na didática do ensino de línguas. O início dessa discussão se deu através do francês língua materna, baseando-se em uma pedagogia de compensação destinada aos filhos de imigrantes (DE CARLO, 1998, p.41-42).

Nesse período, a França recebe um grande número de imigrantes oriundos de ex-colônias, e os filhos desses colonos seriam os primeiros responsáveis pela reflexão sobre a cultura do outro. Assim, as escolas francesas preocuparam-se em orientar os professores dos filhos de

imigrantes para que essas crianças fossem encaminhadas no sentido do respeito intercultural. De modo semelhante, algumas preocupações sobre essa questão também aconteceram em outros países da Europa.

A entrada do intercultural, nas salas de aula, não deve ser sinônimo de oferecer (leia-se impor) ao estrangeiro a cultura do nativo. É bem verdade que a aquisição de uma competência de comunicação em LE é um processo social:

Il ne s'agit pas, comme certains didacticiens l'ont souligné, de donner à l'étranger la compétence culturelle natif, puisque l'apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition d'une compétence de communication relèvent d'un processus de socialisation tenant compte de l'acquisition de la langue maternelle et des notions, concepts, attitudes et valeurs adoptés par l'apprenant au sein de sa société d'origine et plus particulièrement de son environnement social (DE CARLO, 1998, p. 44).

A reflexão de que esse aprendizado é um processo lento e que passa, até mesmo, pela assimilação da língua estrangeira, por uma competência de comunicação e não pela incorporação da outra cultura, foi um dos principais elementos motivadores dessa inquietação didática, já que é quase impossível se ensinar uma língua sem se passar por sua cultura.

Acredita-se que a educação intercultural seja multidisciplinar, pois pode e deve ser abordada por áreas distintas como a Sociologia, a Lingüística, a História e, do nosso ponto de vista, principalmente pelo ensino de línguas e literaturas estrangeiras. Beacco (2000, p.69) acredita que a sala de aula de língua é um espaço muito apropriado para tal.

A cultura corresponde aos valores, modos de vida e representações simbólicas às quais os seres humanos se referem na relação com o outro e na concepção de mundo. Dessa maneira, trabalhar a relação entre culturas parece responder a um desafio sociológico de respeito mútuo entre a cultura estrangeira e a nativa, evidentemente, promovida por seus atores: alunos e professores.

De acordo com o *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, fazem parte desse conhecimento cultural aspectos como comportamentos rituais (práticas religiosas, casamento, nascimento, morte...); vida cotidiana (lazer, alimentação, maneiras à mesa); condições de vida (níveis de vida com as suas variantes regionais, condições de moradia...); relações interpessoais (relação entre sexos, estrutura e relações familiares ou de trabalho...); valores, crenças e comportamentos (história, tradições e mudanças, identidade nacional...); *savoir-vivre* (pontualidade, refeições, presentes...), só para citar alguns.

Eis a importância de utilizar o termo intercultural, uma vez que o prefixo, na sua plena significação seria *inter*-ação, troca, intercâmbio (DE CARLO, 1998, p.45). É por essa razão que no ensino de línguas estrangeiras, o conceito de intercultural passa a ter um valor maior que o de cultural e se diferencia do multiculturalismo que representaria apenas a co-presença de diversas etnias, sendo o intercultural, a eliminação de barreiras, reciprocidade e verdadeira solidariedade entre grupos.

É com esse pensamento que professores e outros especialistas em educação, tanto no Brasil, quanto fora, têm tido como principal preocupação a maneira de como desenvolver o intercultural em sala de aula, que deve ser um meio de evitar preconceitos, discriminações, clichês e / ou estereótipos, já que essas características são formadas ao longo da vida de cada um. Professores desejam que o trabalho do intercultural junto aos alunos de línguas estrangeiras seja também um modo de favorecer a compreensão de questões sociais, educativas, religiosas e, certamente, um meio de estimular o respeito ao outro.

Refletindo sobre essas questões, parece-nos pertinente discutir sobre como trabalhar o intercultural em sala de aula de FLE, em especial, na nossa realidade de Brasil.

2.3.2 O desafio do como fazer em aula de FLE

O ensino “necessário” do intercultural em aula de LE torna-se, por assim dizer, um desafio para professores de FLE, mesmo os mais experientes deparam-se com frequência com a pergunta: *como* fazer esse tipo de abordagem? Afinal, o que é ensinar cultura estrangeira e como trabalhar a competência intercultural? Há alguma diferença entre essas duas questões? Como despertar no aluno a consciência intercultural? Mesmo que essa prática não seja recente (*cf.* cap. 2 da parte I desta tese), nota-se ainda hoje uma espécie de “glissement”, ou seja, de deslizamentos e inseguranças sobre como efetivar tal abordagem. Ensinar uma cultura estrangeira é tema freqüente entre especialistas em didática das línguas, entretanto, ainda parecem ser raros os manuais específicos⁵ com sugestões para essa atividade e / ou com reflexões teóricas e metodológicas.

Como aprender e ensinar uma cultura estrangeira? São questões às quais G. Zarate (1986), propõe respostas, comparando o funcionamento da cultura materna com a estrangeira. A autora ratifica que não é possível fazer em língua estrangeira o mesmo tipo de trabalho que se faz em língua materna, considerando que as aprendizagens das culturas são de naturezas distintas. Segundo ela, é ilusório pedir ao aluno que se aproprie, em sala de aula, dos usos e comportamentos da cultura estrangeira, como se esse fato pudesse favorecer um real mimetismo:

L'approche d'une culture étrangère sollicite une démarche de connaissances dont on ne peut pas sous-estimer la complexité : remise en cause de savoirs présentés et reçus comme définitifs dans la culture maternelle, communication fondée sur des références aussi bien implicites qu'explicites, apprentissage de la relativité. La découverte d'une culture étrangère peut conduire à questionner l'idée même de connaissances quand la familiarité et l'expérience apparaissent comme des étapes provisoires de la connaissance (ZARATE, 1986, p. 12).

⁵ Em dezembro de 2005, o Centre européen pour les langues vivantes (CELV); Graz, Editions du Conseil de l'Europe lançou o manual *Miroirs et fenêtres – Manuel de communication interculturelle*.

A afirmação da especialista soa muito pertinente, uma vez que, por um lado, as relações sociais são construídas desde a infância com a presença dos laços de amizade e, sobretudo, dos familiares. Ainda os hábitos alimentares, costumes, valores e comportamentos éticos são estabelecidos pelo meio social, e assim o ser humano, gradativamente, adquire / constrói a sua cultura que se dá naturalmente, sem que haja nenhum tipo de imposição. Pode-se, então, afirmar que o cotidiano associado às interações sociais favorece esse processo.

Por outro lado, em língua estrangeira, a cultura enquanto elemento essencial para uma harmoniosa comunicação em sala de aula, precisa ter um outro tratamento. Nesse contexto, a cultura é, desde o início, vista como estrangeira, já que não é naturalmente adquirida. Zarate afirma que “... la culture proposée se donne explicitement comme ‘étrangère’, la différence y est institutionnalisée” (ZARATE, 1986, p. 23).

Observando esses aspectos, a questão passa a ser o desafio de considerar, na sala de aula, a cultura estrangeira, de modo a permitir que ela favoreça o ensino / aprendizagem da LE. Esse favorecimento pode ser feito a partir da própria cultura do aluno, já que todo aprendiz traz consigo a bagagem adquirida / construída ao longo de toda a sua vida. A questão do *como* ecoa com mais força, já que a difícil tarefa de ensinar uma língua estrangeira está diretamente ligada à de ensinar aquela cultura.

Ao se visualizar essa evidente diferença entre as culturas, cabe considerar a recomendação do CECRL de que a abordagem intercultural em sala de aula de LEs precisa ser desenvolvida de modo a estimular as quatro competências tradicionais⁶. Recomenda-se que o aluno descubra, progressivamente, a nova cultura.

⁶ Trata-se de um documento europeu para o ensino de línguas, portanto, ressalte-se que essas diretrizes foram originadas na e para a Europa, sendo que ao serem aplicadas no ensino de FLE em contexto exolíngüe, eventuais adequações fazem-se necessárias.

Em ponderações sobre a atividade do professor visando a uma abordagem cultural, Verbunt propõe que:

On peut poser des questions telles que: Est-ce que parler fort ou arriver en retard est un manque de respect ? Au début, on prendra plutôt des sujets innocents, tels que proverbes ou onomatopées... Seulement aborder des questions sensibles au bout d'un certain temps et d'un climat serein : égalité de l'homme et de la femme, libertés religieuses,... Dans ce dernier cas, on peut commencer en petits groupes (ethniques, sexuels, religieux) avec des porte-parole, suivie de mise en commun, (VERBUNT, 2005, p. 419).

Com o trabalho da cultura estrangeira comparada à materna, o aluno é levado ao conhecimento e à compreensão da que estuda, como uma tomada de consciência necessária para sua comunicação em língua estrangeira e também para seu crescimento como ser humano.

Uma especificidade ao se associar sensibilização e conscientização pode ser percebida do ponto de vista da linguagem. Em FLE, um exemplo bem ilustrativo é o *vouvoiement* e o *tutoiement* próprios da língua francesa e por isso devem ser tratados logo no início do percurso da aprendizagem do idioma. O tratamento mediante o pronome *tu* ou *vous* corresponde, respectivamente, a um nível mais familiar e / ou de intimidade e um nível mais distanciado. Pelo fato de constituir um traço marcante da língua francesa, o aluno carece dessa informação muito precocemente para evitar mal entendidos em situações nas quais necessite desse conhecimento.

Evidentemente, essa sensibilização depende do professor e de suas habilidades para trabalhar o intercultural com os alunos. Entretanto, vale lembrar que o ponto central é despertar a conscientização da cultura estrangeira, bem como ajudar o aluno a refletir sobre o seu papel enquanto ator da sua própria cultura, e ainda despertar nele o respeito à cultura do outro. Assim, a obra literária se apresenta como um texto mais completo para esse tipo de trabalho em aula de FLE.

Os textos da literatura são também documentos de importância histórica, que estimulam discussões sobre valores, respeito, honestidade, solidariedade, além de favorecer um ambiente propício para se conhecer e respeitar a opinião do colega de sala. Essas observações foram feitas, e pudemos constatar que uma das maneiras mais lúdicas de se trabalhar a literatura em aula de língua é se discutindo relações interculturais.

2.3.3 Intercultural via literatura e francofonia

Há mais de dez anos, órgãos de divulgação do ensino do FLE, bem como professores e demais especialistas passaram a concentrar esforços no sentido de estimular o tratamento da cultura em sala de aula, promovendo formações continuadas e publicações em revistas especializadas para discutir o assunto com os atores importantes no processo.

Os caminhos para desenvolver esse trabalho não são poucos. Os mais comuns são músicas, filmes, fotos, guias de viagens, textos jornalísticos e literários, dentre outros. Esses documentos possibilitam comparações entre as duas culturas (estrangeira e materna). A partir dessas manifestações, o professor pode estimular o aluno a perceber os preconceitos, representações, clichês e estereótipos da outra cultura.

Manuais de FLE dão conta do ensino da “civilização” francesa através de textos literários. Desde o *Cours de langue et civilisation française*, há uma clara preocupação em apresentar, por intermédio da literatura, uma imagem do povo francês. Já no final dos anos setenta do século passado, *Les français à travers leurs romans* (de M. Blancpain, Y. Brunsvick e P. Ginestier) propõe aos alunos estrangeiros, com mais de quatro anos de estudos da língua, uma visão panorâmica da sociedade francesa na literatura, através dos romances e de seus escritores.

É, possivelmente, por causa de sua natureza que o texto literário apresenta-se como um tipo de texto particular, enquanto representativo das referências culturais; por isso, tem função social preponderante. É necessário ressaltar, entretanto, que por mais mimético que seja, trata-se de ficção, não é uma realidade e sim sua representação.

La lecture ne serait donc qu'un regard sur (ou à travers) un autre regard. En littérature, cette lecture est par définition plurielle, en raison de la polysémie des textes... Le concept d'interculturel justement rend bien compte de ce type de processus, où l'altérité se donne à voir. C'est pour cette raison qu'il est aujourd'hui préféré au concept concurrent de « dialogue des cultures » mis à la mode depuis un certain temps, mais que celui d'interculturel tend à supplanter. (SÉOUD, 1998, p.138)

Essa noção de “diálogo de culturas” pode, aos poucos, ser deixada de lado, uma vez que não são as culturas que dialogam e sim os homens que a constroem. Como indivíduos plenos de subjetividade, podem estabelecer diálogos entre si e então promover a interação cultural, é no que acredita A. Séoud. Todavia, cabe-nos lembrar que assim como a noção de diálogo entre culturas pode se substituída pela de intercultural, outras como “choque cultural” também tendem à substituição por outros conceitos mais precisos, mas não se pode esquecer que essas noções fazem parte da coletividade, por isso é natural que sempre se fale em diálogo de culturas ou choque cultural.

A questão da representação também precisa ser discutida com os alunos, pois todos têm as suas visões de mundo, e em muitas vezes são clichês construídos ao longo dos anos. Nas experiências de classe, ao trabalhar questões relativas às representações que os alunos tinham do povo francês, observamos que sempre surgem resquícios de preconceitos guardados que afloram no momento de discussão.

Nessa situação, o texto literário foi trabalhado no sentido de mostrar ao aluno que nem sempre o que “se diz” é fato real. A partir do texto *Le jeu d'Anne*, por exemplo, foi possível

debater pontos de vista diferentes sobre um suicídio, por razões passionais, em acidente automobilístico na Côte-d'Azur. Para alguns alunos, trata-se de uma região extremamente romântica, sendo então, cenário perfeito para um encontro de amor.

Percebemos uma tentativa constante de se conviver harmonicamente com uma pluralidade de concepções de mundo. Atualmente, fala-se muito, por exemplo, em literatura negra, literatura feminina ou outros grupos sociais e culturais que percebem a necessidade de manter a coletividade. Nessa perspectiva, vislumbramos a literatura francófona como outro caminho para a abordagem do intercultural em aula de FLE. Trabalhar essa literatura é para especialistas como D. Delas (1994, p.90-99) uma maneira interessante de provocar reflexões sobre a situação, por exemplo, de famílias imigrantes na França. Sabe-se que hoje, mais do que em décadas passadas, existe naquele país um número significativo de famílias cuja origem é, principalmente, de continentes como a África e a Ásia.

O conhecimento da literatura francófona, bem como a sua abordagem, não podem ser apenas um elemento exótico: «Tout cela dans l'idée que la connaissance des littératures francophones n'est pas un plus culturel, une sorte de luxe ou de curiosité folklorique, mais une voie essentielle d'une pédagogie de l'interculturel » (DELAS, 1994, p.92). Esse é um cuidado constante que temos ao apresentar para o aluno o texto literário de países de expressão francesa, pois, para eles, essa literatura está relacionada ao folclore desses países, sobretudo, quando se trata de escritores africanos.

Segundo as nossas observações, quando se fala em literatura francófona, pensa-se logo no exótico, na África ou nas Antilhas, quase nunca se pensa nos outros países de língua francesa. A própria noção de francofonia parece ainda deslizar sobre conceitos distintos. Afinal, francófono é quem fala francês ou quem nasce na França? (*cf.* item 4.2 da parte I). Nos

questionários, foi possível perceber que até mesmo professores, por vezes, denotam certo desconforto com relação a esse termo⁷.

Quando se fala em francofonia, fala-se também de Canadá (Québec), de Europa (Bélgica, Suíça, Luxemburgo), só para citar alguns países onde há uma expressiva produção literária. Então, o que é literatura francófona⁸?

Au singulier, la littérature francophone est l'ensemble des textes reconnus comme littéraires et écrits en français. Mais on a pris l'habitude de désigner par le pluriel des sous-ensembles de textes en français qui renvoient à des pays, des régions, des communautés, dont ils contribuent à former l'identité (JOUBERT, 2006, p.10).

Provavelmente é esse "*mais*" que tanto provoca inexactidão ao termo, que é relativo aos países e regiões de língua francesa. "Contribuir para a formação de uma identidade", talvez seja a principal característica da literatura francófona que a torna tão favorável para o ensino de FLE na nossa realidade.

É possível, por exemplo, se perceber características do romantismo no Brasil ao se ler os poemas de autores oriundos de ex-colônias francesas; igualmente quando se lêem desigualdades sociais, é impossível não pensar na realidade brasileira. Do mesmo modo, a leitura de um poeta quebequense pode, com sua temática de neve, nos afastar da realidade, já que em nosso país tropical praticamente não neva. Mas, dependendo da abordagem, pode também descortinar novas visões de mundo para o leitor e, a partir daí, levá-lo a vivenciar novas expectativas.

Tendo como base, o texto *Le Soleil et la Lune*, pudemos observar que alguns alunos passaram a ver com menos restrição a literatura de tradição oral africana. O que para muitos

⁷ A noção de francofonia está ligada à questão de política lingüística, isto porque o termo designa o conjunto de falantes (seja como língua materna, segunda, veicular ou oficial) da língua francesa pelo mundo. « Le mot 'francophonie' a été inventé en 1880 par un géographe français nommé Onésime Reclus. Ce mot voulait désigner l'ensemble des endroits du monde où on parle la langue française » (NJIKE, 2005, p.10)

⁸ No sentido estrito da palavra, a literatura francesa é uma literatura francófona entre outras: « littérature africaine, belge, maghrébine, québécoise, etc. Mais la notion de *littératures francophones* s'est spécialisée au sens de 'littératures de langue française produites hors de France' » (JOUBERT, 2006, p.10).

representava apenas pobreza e analfabetismo passou a ter uma conotação de resgate de valores. Outro ponto muito apreciado pelos alunos foi o fato de a África ter relações bem próximas com o Brasil, uma vez que a presença do negro africano é marcante em nosso país. Naturalmente, as relações foram, aos poucos, ganhando forma e então pudemos perceber como a literatura de expressão francesa é fundamental no ensino do FLE no nosso contexto.

As relações interculturais também foram estimuladas com outros textos literários, além desse representante da literatura francófona. Em todas as práticas de classe, a maioria dos alunos (mesmo principiantes) foi capaz de estabelecer essas relações, e ainda perceber nuances relativas a essa competência de modo a tornarem-se mais sensíveis ao fenômeno literário, como algo vivo.

2.3.4 Observações sobre os exercícios para a tomada de consciência do intercultural

Discutiremos agora os exercícios relativos à tomada de consciência do intercultural em aula de francês língua estrangeira para cada um dos quatro contos trabalhados nas turmas de alunos iniciantes em FLE da extensão universitária da UFCG (item E dos apêndices E, F, G e H).

Nessa etapa, observamos que, em várias ocasiões, enquanto se discutiam particularidades do texto, aspectos culturais eram constantes na situação de ensino. O tema do amor, presente nos quatro contos propostos, por exemplo, suscitou interesse em todas as turmas.

No primeiro texto, foi possível ver o amor do casal, e de pais e filhos, logo as relações familiares representavam um dos principais aspectos culturais a serem trabalhados a partir do conto. No segundo, esse sentimento se deu entre uma mulher livre e um homem encarcerado. Promessas de fidelidade conjugal e de amor eterno despertaram nos alunos o interesse em conhecer, dentre outros aspectos, como funciona o sistema carcerário na França. No conto de Maupassant, ainda uma vez as relações familiares; agora com outro aspecto diretamente ligado ao

amor materno, a *vendetta*, característica do antigo povo corso. Já em *Le jeu d'Anne* foi possível ler a manifestação maior do amor *eros* com eco do romantismo, período da literatura quando tal sentimento era alcançado via morte. Também se lê o amor entre o protagonista e sua mãe.

Outro elemento que se manifestou como um motivo de intensas discussões foi o *fait divers*, trabalhado anteriormente como um gênero jornalístico francês. O debate se deu em torno das notícias do jornalismo policial francês e brasileiro. Foi possível, assim, observar que o nosso noticiário é ocupado, na maioria das vezes, não por pequenos delitos, e sim por fatos mais difíceis de serem solucionados.

A partir dessas narrativas, observamos como pode fluir o trabalho de questões como estereótipos e clichês com alunos estrangeiros partindo de um texto literário, pois esse gênero foi feito para qualquer homem, independente de sua origem (SARTRE, 1948, p.75). Assim, tivemos a oportunidade de perceber até mesmo nuances culturais sobre as quais não havíamos refletido. Para os alunos do Francês III, a religiosidade no conto *Une Vendetta* é notória, uma vez que o narrador destaca a ida da protagonista à missa para comungar antes da sua vingança.

Ainda quanto a essa questão é importante notar que os próprios alunos foram sensíveis ao fato de que nem todo corso, como pode nos sugerir o conto, é violento a ponto de ser assassino e nem todas as cidades pobres, sobretudo, as do interior do Nordeste, são habitadas por assassinos de religiosidade declarada. Os alunos concluíram que, em se tratando de cultura, não é possível se usar de absolutismos: “todo francês é isso ou todo brasileiro é aquilo”.

A tomada de consciência do intercultural foi desenvolvida em sequência às competências de compreensão e expressão. Entretanto, vale lembrar que essa sensibilização se deu logo nas primeiras leituras de cada texto, quando chamamos a atenção dos alunos para a relação de interdependência entre as habilidades fundamentais para o aprendizado de uma língua

estrangeira. Esse procedimento ocorreu em todas as quatro práticas de classe, discutidas posteriormente.

Como o conto *Le Soleil et la Lune* foi trabalhado com alunos do Francês I (verdadeiros iniciantes), o nosso primeiro objetivo foi levá-los a perceber que existem questões culturais relevantes em um texto de relativa simplicidade.

Ao se perguntar sobre as relações entre Brasil e África Central (questão E.3 do apêndice E), os alunos demonstraram algum desconhecimento, inclusive sobre a informação de historiadores quanto à separação geológica dos continentes africano e sul-americano. Em seguida, todos os alunos fizeram algumas relações geográficas: quanto ao clima, à agricultura e, principalmente, acerca da religiosidade entre o povo da África Central e, em especial, o estado da Bahia.

Quanto aos temas e lendas (questões E.1 e E.2), foi possível ouvir inúmeras histórias de tradição oral, oriundas dos indígenas brasileiros. Os alunos concordam que, enquanto os negros africanos são os responsáveis pela tradição oral, nos seus respectivos países, no Brasil, esse papel coube em primeiro plano aos índios e, em seguida, aos outros povos que ajudaram na formação deste país.

Após a atividade, muitos disseram “amar” a aula e afirmaram que com esse tipo de texto é possível se discutir, além da literatura, componentes históricos e sociológicos, seja pela própria temática, seja pelos elementos culturais que ele apresenta, promovendo trocas e respeito a valores já estabelecidos.

Apesar de esses alunos estarem no início dos estudos em FLE, a satisfação com a qual discutiram o tema, em muitos casos “ensaiando” a língua francesa, corroborou as nossas expectativas de que quanto antes se começar a trabalhar literatura em aula de iniciantes, mais prazeroso será tanto para o professor, quanto para o aprendiz.

O primeiro aspecto que nos chamou a atenção no conto *Le dernier spectateur d'Avignon*, foi essa cidade, no sul da França. É sabido que o lugar chama atenção por sua história e pelo seu intenso calendário cultural oferecendo sempre arte e cultura aos seus visitantes. Para alguns alunos essa informação não era conhecida e isso provocou interesse em saber mais sobre a cidade. Por meio dos documentos de apoio, foi possível ter uma visão histórica da cidade. Em seguida apresentamos o calendário de manifestações culturais do ano e, naturalmente, os alunos começaram a fazer relações entre o intenso roteiro de eventos culturais da cidade onde moram e o de Avignon.

Ao se trabalhar os exercícios, pudemos mostrar aos alunos (questão E.1 do apêndice F) a divisão político-administrativa da França com suas regiões, departamentos e comunas; informação necessária não para compreender o conto, mas, para melhor relacionar a divisão geográfica brasileira de regiões, estados e municípios. Ao apresentarmos o mapa da França (anexo H), os alunos puderam indicar que a cidade desse conto pertence à região de Provence-Alpes-Côtes d'Azur e ao departamento de Vaucluse, de onde Avignon é a capital.

O exercício que estabelecia os laços festivos (questão E.2) entre a cidade francesa e a brasileira foi apreciado pelos alunos, pois eles puderam compor todo o calendário local, lembrando da sua maior festa popular que é conhecida em todo o país, o São João de Campina Grande. Ainda foram evocadas festas muito conhecidas de outras cidades brasileiras como o Rio de Janeiro e seu famoso carnaval, bem como a queima de fogos na praia de Copacabana, por ocasião do Ano Novo. Todas essas atividades foram realizadas fazendo-se sempre a ponte com o calendário de Avignon e a sua importância cultural para a França.

Ainda que bem discutida a questão cultural, uma temática essencial no conto foi, para os alunos, a prisional. Pois em *Le dernier spectateur d'Avignon*, a construção de aspecto rude chama a atenção pelo contraste com uma cidade tão festiva. Leva a refletir que, apesar das

festividades, em um determinado momento, a cidade perde a sua maquilagem de alegria conduzindo o leitor à dura realidade do encarceramento.

Gostaríamos de destacar que, apesar de ser um texto de aparência simples pela sua apresentação gráfica, não se trata de um conto fácil, pois demanda um leitor atento em busca de laços culturais. Por esse motivo, no procedimento didático, utilizou-se também a língua materna para esclarecermos dúvidas, mesmo considerando que eram alunos já iniciados em literatura.

O nosso primeiro exercício para os leitores do conto *Une Vendetta* (questão E.1 do apêndice G) nos permitiu observar que as noções de regiões e departamentos franceses constituíram-se no primeiro laço estabelecido por eles entre a cultura brasileira e a francesa.

No entanto, eles não tinham opiniões definidas sobre a Córsega. Alguns reconheciam uma relação entre essa localidade e o imperador Napoleão Bonaparte; entretanto, não sabiam que se tratava de uma região francesa. Após toda a discussão da história com seus personagens e ações é que puderam dar uma opinião, destacando que a Córsega parece ter características bem diferentes da França hexagonal, segundo a imagem tradicional que se tem do povo francês. Para eles, considerando o conto *Une Vendetta*, a região não poderia ser da França; talvez estivesse mais associada ao calor do povo italiano, possibilitando as reflexões sobre representações e estereótipos. Outros detalhes que contribuem para essa relação com a Itália é a localização da cidade de Bonifacio, próxima da Sardenha, e o fato de que até o título do conto está em italiano.

Em um grupo heterogêneo, a segunda questão (E.2) propiciou um debate intenso sobre as diferenças lingüísticas e sócio-culturais, passando pela gastronomia, religiosidade, pelo clima, entre tantos outros aspectos, que podem ser observados entre diferentes regiões de um mesmo país. Essa atividade revelou a expectativa que se tem de respeito mútuo, ao se trabalhar o intercultural através de um texto literário.

A diversidade cultural brasileira foi debatida na aula, chegando-se a um consenso de que não existem regiões melhores que outras, e sim, diferenças a serem respeitadas por todo brasileiro. Por esse motivo, os alunos puderam reconhecer que as diferenças culturais, entre a França e a Córsega (região francesa), não poderiam ser vistas com algo fora do comum.

A terceira questão (E.3) busca levar o aluno a confirmar as suas reflexões feitas anteriormente. Assim, muitos puderam relatar fatos noticiados em jornais diários ou em revistas semanais, ou até mesmo histórias que conheciam de alguém próximo. Esse poderia ser considerado um momento de “plenitude” didática, pois é quando eles, de fato, reconhecem que, em algumas regiões, o nosso povo, ainda mantém hábitos como os da Córsega antiga.

Podemos afirmar que o nosso objetivo foi alcançado, pois o conto foi apreciado pelos alunos. Essa leitura provocou sentimentos distintos em pessoas de origens diferentes, promovendo também o respeito ao outro, elemento que deve nortear não apenas as aulas de LE, mas, sobretudo, a nossa vida enquanto formadores.

Considerando a extensão do conto *Le jeu d'Anne*, as possibilidades de abordagem do intercultural são inúmeras. Pode-se trabalhar, além da divisão político-administrativa da França, alguns aspectos geográficos, analisando-se a paisagem tão característica da região onde se dá a narrativa.

Ao se discutir a divisão da França (questão E.1 do apêndice H), foram feitas relações com a geopolítica do Brasil e, então, alguns concluíram que talvez fosse melhor dividir igualitariamente o nosso país, de proporções continentais, com a meta de diminuir as desigualdades sociais e econômicas.

A segunda questão (E.2) estimula o intercultural pela busca das relações familiares. O fato de Antoine deixar sua mãe viúva sozinha causou estranheza nos alunos. Na nossa visão, como brasileiros, isso parece algo bastante duro na relação entre pais e filhos. Fazendo um recorte com

o conto anterior, diríamos que, na realidade, não parecem ser duas narrativas francesas, pois em uma os laços familiares são intensos, enquanto nessa, tais ligações parecem estar rompidas por qualquer motivo.

Aqui também foi possível discutir o tema da morte como escape para a realização. Os alunos tiveram uma curiosidade natural de saber se ainda hoje os franceses amam dessa forma, já que o conto data da década de oitenta (1982). Voltamos então à discussão sobre o *faits divers* como gênero textual, pois essa narrativa é baseada em pequenas notícias de jornais. Tal fato induziu os leitores aprendizes a pensarem que, o suicídio como fuga, ainda hoje pode ser uma constante comportamental entre alguns franceses. A discussão prosseguiu concluindo-se que isso pode ocorrer tanto na França quanto no Brasil ou em qualquer outro país.

A última questão (E.3) foi a que mais nos instigou à reflexão. Que relação há entre a música do grupo americano Bee Gees e a canção brasileira *Mulher Rendeira*? O mesmo elemento que nos fez selecionar esse texto também nos calou. Imaginávamos que, como as atividades se desenvolveriam em uma universidade do Nordeste, haveria resposta. Algumas suposições foram levantadas como, por exemplo, o narrador (através de seus personagens) era um apaixonado pelo Brasil. Essa suspeita pode ter fundamento se considerarmos que o autor do conto morou durante muitos anos no México e que tem fascínio pela África e pela América, o que retrata na sua obra. Mas, a uma conclusão foi possível chegar em conjunto: a música popular do Brasil ultrapassa fronteiras.

Não obstante a todas as suposições e possibilidades para encontrar respostas para as nossas indagações, destacamos que a leitura desses contos representou um momento de prazer, onde pudemos junto com os alunos fazer descobertas de relações entre o povo francês e o brasileiro. Nessa descoberta, a narrativa literária teve um papel determinante, por isso, reafirmamos que nenhum outro texto seria tão completo para trabalhar tantas questões distintas e

ainda funcionar como favorecedor no desenvolvimento das competências necessárias ao ensino de FLE.

Nesse espaço, ao lado de tais habilidades, o tratamento da relação língua e literatura é importante para refletir-se sobre quão interligados estão esses dois elementos, apesar de sua tradicional separação pedagógica. No nosso caso, aprofundamos essa discussão apenas com as alunas da graduação acreditando que, em um futuro, os novos professores já estarão preparados para uma abordagem literária que pareça ser mais equilibrada e que comece o mais cedo possível na aprendizagem do FLE. Algumas das impressões dessas alunas serão comentadas no capítulo língua e literatura.

3. UMA LEITURA LITERÁRIA EM AULA DE FLE

Buscando realizar o trabalho onde se trate o texto literário em aula de FLE de acordo com a “terceira via”, elaboramos alguns exercícios (item F de cada um dos dossiês presentes nos apêndices) que, sob o nosso ponto de vista, tenta aproximar língua e literatura em uma proposta didática sensibilizadora, uma vez que visamos aos alunos iniciantes em FLE.

Questões como: qual é o narrador do conto e qual a sua visão? quem fala? o quê? a quem? remetem imediatamente aos planos de enunciação e, igualmente, a uma instância literária que é o foco narrativo. Quais são os personagens e como são identificados, seus tipos físicos ou psicológicos ou quais os temas (ou elementos desencadeadores de isotopias) presentes no conto são também discutidos nesses exercícios o que para alunos iniciantes significa um momento de descobertas.

As leituras que comentaremos a seguir representam apenas algumas das inúmeras possíveis com um texto literário. Elas foram obtidas a partir das principais observações, feitas em sala de aula, pelas alunas de nível intermediário da graduação do curso de Letras / francês da Universidade Federal de Campina Grande (futuras professoras de FLE).

O mesmo nível de leitura não foi feito com os alunos da extensão universitária (grupos heterogêneos), pois nosso projeto carecia de debate em um núcleo de formação de professores de FLE, confirmando que o mesmo texto literário pode ter abordagens diferentes, dependendo do objetivo de cada grupo e também do professor que desenvolve a proposta.

Dos quatro contos trabalhados com esse grupo, escolhemos apenas dois para tecer alguns comentários neste capítulo, por terem sido os textos que suscitaram maior discussão entre as alunas da graduação, confirmando um interesse particular nascido entre os alunos dos grupos de extensão.

3.1 Uma leitura de *Le jeu d'Anne*, de J.-M. G. Le Clézio

O conto *Le jeu d'Anne* é a sexta narrativa da coletânea *La ronde et autres faits divers*, de Le Clézio, e a propósito do próprio título, inspirada em onze fatos banais do cotidiano como delinquência infantil, marginalidade, suicídio, acidente automobilístico e até um parto dentro de um carro. Fatos triviais constituem, ao longo da história literária, elementos de inspiração para autores consagrados da literatura francesa como Émile Zola e a saga dos Rougon-Macquart.

Entretanto, esses fatos jornalísticos conhecidos como *faits divers*, nas onze narrativas de Le Clézio assumem um papel de maior relevância que o de simples relatos. Sabe-se que, na grande maioria das vezes, esse tipo de notícia é esquecido com certa rapidez e, por essa razão Le Clézio dá a impressão de ser um porta-voz de minorias solitárias anônimas.

Com relação ao gênero, R. Barthes, em *La structure du faits divers* (1963) afirma que quanto à estrutura, o *fait divers* apresenta certa autonomia textual, diz: « Au niveau de la lecture, tout est donné dans un fait divers; ses circonstances, ses causes, son passé, son issue; sans durée et sans contexte, il constitue un être immédiat, total qui ne renvoie, du moins formellement, à rien d'implicite ». A afirmação de Barthes parece indicar, com detalhes, os momentos da leitura do conto *Le jeu d'Anne*. Esses elementos estão manifestos na narrativa: as circunstâncias da viagem do personagem Antoine, as causas que o levam a essa viagem que dá a impressão de não ter fim, seu passado que vem à tona com as reminiscências da infância, e a solução para o fato parece ser evidente. O *fait divers* apresenta ainda, segundo Barthes, uma estrutura fechada em torno de uma relação de casualidade, o que nessa narrativa produz um efeito de grande surpresa, com o trágico desfecho da viagem de Antoine.

Todavia, não é apenas como *fait divers* que esse texto nos chama a atenção, mas, é a própria linearidade que motiva a sua leitura. Logo no *incipit*, o leitor é levado a ver, até de forma um tanto vaga, o personagem central como alguém que, após uma tomada de decisão, parece resoluto a realizar seu intento. Não há presença de prolepses (antecipações), mas, as analepses (retornos) religam o presente ao passado, e isso é indicado com a presença do tempo presente do indicativo, orientando o leitor quanto ao tipo do protagonista, para quem tudo parou de um ano até aquele momento, quando ele busca encontrar seu grande amor.

O foco narrativo, com a presença do discurso indireto livre, é um elemento de grande importância nessa leitura; pois, o narrador parece estar com uma câmera nas mãos focalizando o personagem. Isso permite a integração entre a narrativa na terceira pessoa, os pensamentos e sentimentos de Antoine, promovendo, assim, a verossimilhança da personagem. O discurso indireto livre, portanto, surge como uma solução ao problema da técnica narrativa, afirma Flaubert: « le romancier peut conserver la maîtrise du récit tout en ‘se transportant’ dans le personnage » (FLAUBERT, 1866, em carta a George Sand).

A presença de um narrador que conhece bem os sentimentos da personagem, mas que não faz parte da narrativa, conduz o leitor ao *locus amoenus* de Antoine durante o trajeto de sua viagem também pelo tempo de sua infância. Esse lugar de enlevo é percebido desde as paisagens de céu, mar e sol, revelando uma natureza presente, até as lembranças das caçadas com seu pai ou de pesca com a sua amada.

Durante a leitura de *Le jeu d'Anne*, o leitor tem a impressão de estar diante de um jogo sensorial no qual todos os sentidos são mobilizados. Mas é a visão que parece ser o sentido mais forte presente no texto desde as primeiras linhas: « Quand il met le moteur en marche et qu'il sort du garage, il aperçoit sa mère qui est debout sur le gravier », até as últimas: « Puis elle retombe, elle tombe vers le fond du ravin, elle tombe comme une pierre, et en touchant la terre, elle

explose, tout à fait comme une boule de feu ». E também em todo o percurso do texto esse órgão do sentido parece dominar a cena de toda a narrativa.

Nesse jogo sensorial e sensual, é possível perceber claramente os outros sentidos como o olfato (o perfume de Anne): « Il la [Anne] sent, malgré la coque de la voiture aux vitres fermées, malgré l'odeur d'essence qui vient du tapis de sol crevé » ; o paladar (o gosto de Anne): « ... et qu'il avait goûté là ses lèvres pour la première fois. Il pense au goût léger, le goût du tabac blond mêlé à l'air venu du profond de son corps... » (sensualidade); a audição « Mais le plateau est silencieux et désert, il n'y a que le vent et le ciel bleu ... » ; ou « Peut-être qu'elle écoute à la radio à cet instant, la musique des Bee Gees, ou bien une chanson brésilienne qui dit *Mulher Rendeira* », e o tato : « La chaleur du soleil a fait jaillir la sueur sur son visage, sur son corps, la chemise colle à son dos, sous ses bras ».

Inicialmente, não é muito evidente a identificação das isotopias de suicídio, acidente automobilístico ou amor. No entanto, a recorrência de termos que remetem a angústia, medo e desespero podem orientar na percepção do tema da morte, favorecendo, assim, a colaboração entre leitor e texto.

É nesse jogo de sentidos que é possível se perceberem as isotopias presentes no texto, e são as figurativas que estão indicadas nos termos: *soleil, lumière de midi, l'air chaud, un souffle sec et chaud* que encaminham à temática. A isotopia é um dos conceitos da semiótica mais utilizados pela análise literária e que pode favorecer de maneira mais evidente o percurso de leitura (cf. parte II, 3.3 desta tese).

A progressão do sensorial alcança seu ápice, quando, antes de se jogar no mesmo precipício onde morreu sua amada, o protagonista parece aguçar todos seus sentidos:

Elle l'a décidé ainsi, pour toujours, et *elle tient serré très fort la main de l'homme qu'elle aime. Lui sent son coeur battre sa paume, il sent le goût de ses lèvres, l'odeur obsédante de ses cheveux, odeur d'herbe, odeur de chair. Les larmes salées coulent lentement, sans douleur, humectant le coin de ses lèvres.*

Alors *la lumière devient plus douce, trouble un peu, comme l'approche du crépuscule. Le vent siffle sur le pare-brise, dans des roues, en faisant sa musique lointaine* (Le jeu d'Anne, p. 148 e 149 – *itálico nosso*).

Esses dois parágrafos parecem resumir o jogo sensorial tão presente na leitura desse conto. Como em uma verdadeira progressão (literária), percebem-se todos os órgãos do sentido no ápice, anunciando o suicídio. Esta é, pois, uma possibilidade de leitura, dentre tantas outras do conto *Le jeu d'Anne*.

Na leitura do texto, os ecos da literatura romântica são muito nítidos com a presença da morte como lugar de encontro: Goethe, Musset, Nerval, Hugo, Maupassant ou mesmo de clássicos do teatro como Racine ou Shakespeare. O fato é que não é raro encontrar o tema do suicídio como escape para a realização do amor na história da literatura. Dessa forma, é possível se perceber a relação entre os textos e até se discutir a intertextualidade partindo desse texto do século vinte, relacionando-o ao do mestre da literatura inglesa, com o seu clássico *Romeu e Julieta* ou com os *Sofrimentos do jovem Werther*, do mestre alemão. Nesse conto, a partir de um simples *fait divers*, Le Clézio faz ecoar, na literatura francesa moderna, temas clássicos do romantismo francês como a realização do amor via morte.

3.2 Uma leitura de *Le dernier spectateur d'Avignon*, de Michel Tournier

A exemplo de *Le jeu d'Anne*, *Le dernier spectateur d'Avignon* está em uma coletânea e parece ser um *fait divers*. É o seu autor, M. Tournier, quem diz que todas as histórias dessa coletânea são fatos banais e vistos no dia-a-dia. Da mesma maneira que a narrativa *Le jeu*

d'Anne, discutir o conto como um *fait divers* não foi o aspecto que mais chamou a atenção do grupo, pois, enquanto texto literário, *Le dernier spectateur d'Avignon* despertou interesse pela sua narrativa muito particular.

Questões como quem é o narrador da história, quem é o personagem central e a quem direciona seu discurso parecem ser as que melhor reúnem língua e literatura, já que personagens e foco narrativo estão claros no texto. Mas foi a própria narrativa de Tournier que parece ter despertado mais interesse (senão, curiosidade) nos leitores. Apesar de ser um texto de poucas páginas, deixa o leitor mais “inquieto” que o texto de Le Clézio, provando que o número de páginas nem sempre pode ser o elemento definitivo na escolha de uma obra literária no momento de se trabalhar com alunos iniciantes.

Uma característica de grande importância na obra literária que também foi percebida como marcante nesse conto, é o título, cujo mérito é também o de estimular o interesse pelo texto, partindo de um único elemento textual. Neste conto, as alunas puderam constatar que de fato, como afirma Barthes (1985, p.335), o título cumpre bem o seu papel de manter o mistério até o final da leitura.

Esse elemento textual promoveu uma intensa discussão, após o final da leitura. Afinal, quem é o último espectador de Avignon? Esse narrador tão observador seria quem assiste à última atriz apresentar seu espetáculo particular? A necessidade do debate decorreu diante de duas possibilidades: ou é o prisioneiro a quem o discurso é dirigido, ou é o narrador que apenas assiste e narra a história, sem interferir na vida das outras personagens. O próprio texto dá a pista de quem seja esse último espectador:

J'ai compris que la dernière tragédienne d'Avignon *ne jouait que pour un seul spectateur*, et qu'elle n'était en vérité si tapageusement habillée, si outrageusement fardée, si indiscrètement expansive que par devoir de fidélité, *parce que bonne épouse, compagne indéfectible d'un homme retenu à une cinquantaine de mètres*.
(Le dernier spectateur d'Avignon, p. 36 - itálico nosso).

Entretanto, o último parágrafo nos dá a impressão de pista falsa, quando o narrador diz: « Alors je suis parti afin de ne pas entendre – même à travers le voile d'une langue étrangère – les promesses qu'elle lançait au prisonnier pour son retour, pour le jour - ou la nuit - de leurs retrouvailles ». Não seria o narrador (que a tudo assiste) o último espectador de Avignon? Aquela não teria sido uma apresentação muito especial? Mas é esse mesmo parágrafo que parece responder à dúvida, pois, quando o narrador deixa o cenário, ele deixa também a atriz e o espectador a quem eram dirigidas aquelas palavras de amor e devoção.

É possível se perceber os planos de enunciação, conhecidos como discurso e história, quando se nota também a presença dos interlocutores: 'tragédienne' e 'spectateur'. Os tempos verbais *passé simple* e *passé composé* parecem causar desestabilização na harmonia do texto. Entretanto, a alternância entre o *passé simple* e o *passé composé* representam um importante recurso para se obter a homogeneidade do conto, levando à unidade da leitura.

Quant au destinataire de ce message passionné, *je finis* par le découvrir à force de fouiller l'espace où il se déployait. En contrebas du rocher, *j'ai vu* une cour pleine de gravats et, au-delà, un bâtiment ...
(Le dernier spectateur d'Avignon, p. 36 - itálico nosso).

Essa é uma estratégia de escritores modernos em prol de uma narrativa unívoca (cf. parte II, 3.2) e neste texto de Tournier, apesar da inicial desconfiança com os deslizos dos planos, em uma leitura mais atenta fica clara a homogeneidade do conto.

Nesse texto os planos de enunciação podem auxiliar na melhor construção dos sentidos. Logo no *incipit* observa-se o uso do tempo imperfeito, « Les tréteaux étaient démontés », assim

há a presença de um tempo próprio da narrativa, mas, no penúltimo parágrafo, já é possível se perceber a presença do *passé composé*. É então, quando se percebe um deslizamento entre o discurso e a história, pois, enquanto na narrativa não há embreantes, o pronome pessoal *JE* indica o lugar do sujeito na enunciação, mostrando a ancoragem do discurso.

Quanto à presença das personagens, parece não haver dúvida quanto a quem são elas, restando apenas a incerteza no que concerne ao narrador, seria ele também personagem? É possível inseri-lo no grupo de personagens, já que também faz parte do espaço narrativo? No entanto, ele participa da história como um simples espectador, sem conhecer os sentimentos das personagens, fazendo apenas suposições diante do que assiste.

Amor e fidelidade, *topos* da literatura universal, são temas muito fortes nesse conto, reiterados pelo sentimento de que a dura fachada cercada de grades onde está o amado não é capaz de separá-los. Leu-se nesse momento um eco com a literatura clássica hebraica: “As muitas águas não poderiam apagar esse amor, nem os rios afogá-lo...” (CANTARES... 1992, p.692).

No entanto, não seria só o livro do poeta Salomão a promover a percepção da intertextualidade, pois, esses temas estão presentes em toda a literatura. Foi possível também se fazer um recorte intertextual de outra natureza partindo do segundo parágrafo do texto quando personagens históricas são evocadas, promovendo então certo interesse pela história da França representada por monumentos da cidade.

Outro fato que merece destaque foi que os alunos (tanto da extensão quanto da graduação) não conseguiram ler esse conto de Tournier sem associá-lo à prisão, uma vez que o narrador descreve o aspecto físico daquele lugar. Apesar da imagem sombria, tal ambiente continha a vida com sua esperança de amor e fidelidade:

En contrebas du rocher, j'ai vu une cour pleine de gravats et, au-delà, *un bâtiment dont la sévérité, les hautes fenêtres grillées, l'aspect aveugle et rébarbatif disaient clairement la fonction : maison d'arrêt, pénitencier, prison...*
 Or cette façade *n'était morte qu'en apparence. Dans l'ombre, la vie guettait la vie* (Le dernier spectateur d'Avignon, p.36) (itálico nosso).

Toda severidade desse imóvel aparenta ser quebrada pela promessa de vida naquele espetáculo que, aos olhos do narrador, parece um tanto constrangedor, sobretudo para quem o assiste a ponto de impulsioná-lo a deixar os dois ali em suas confissões particulares. Ao se deparar com a leitura desse texto de Tournier, o leitor desprevenido pode não observar a quantidade de informações possíveis em um conto de poucas páginas.

Neste trabalho, preferimos debater a relação língua e literatura, de modo mais intenso, somente com o grupo de alunas da graduação por se tratar de sujeitos familiarizados com termos da literatura e da lingüística. Entretanto, acreditamos que seja possível se fazer a mesma discussão com alunos não especialistas e principiantes em FLE, desde que já iniciados na linguagem literária.

Ao final dos comentários sobre as observações feitas nas práticas de classe que visavam à experimentação da viabilidade da nossa proposta, cabe-nos ressaltar que um aspecto, em especial, poderia ser melhorado. Trata-se do fato de um encontro (duas horas-aula, em um total de 100 minutos) ser pouco tempo para a realização das atividades. Se cada competência fosse trabalhada em um encontro (como um tipo de *pause littéraire* em parte da aula), ou seja, em “doses homeopáticas”, o jogo lúdico seria estabelecido com mais leveza e a apreensão dos sentidos poderia encaminhar à fruição.

Entretanto, de um modo geral, a avaliação discente das experiências de iniciação ao texto literário em aula de FLE, foi positiva. Essa nossa afirmação se baseia em respostas coletadas

através das *Questions de sondage* presentes logo após o item F (*Langue et Littérature*) de cada um dos dossiês preparados. Isso se encontra exemplificado no anexo C.

CONCLUSÃO

A maneira de se trabalhar literatura em aula de língua estrangeira tem sido, ao longo de alguns anos, uma preocupação contínua na prática pedagógica de professores de línguas. Essa discussão se deve ao fato de que, se a literatura possui características muito particulares, qual seria a melhor forma de tratamento a dar para esse tipo de texto sem que ele seja reduzido a um mero suporte na aprendizagem de uma LE?

Do ponto de vista teórico e pedagógico, a relação indissociável entre língua e literatura nunca esteve tão próxima, por um lado, em razão dos estudos bakhtinianos que estreitam a relação entre a lingüística do discurso e a semiótica literária, apresentando uma intensa renovação de conceitos; por outro lado, devido à preocupação pedagógica com o texto literário, evidenciada mediante um crescente número de publicações sobre o assunto nos últimos anos.

Esta tese se propôs a colaborar com a discussão do lugar do texto literário em aula de língua, com ênfase no ensino de francês língua estrangeira. Assim, por meio de suas três partes apresentamos uma reflexão que culminou numa possibilidade de abordagem de contos em aula de FLE em uma realidade brasileira, na tentativa de diminuir a distância entre a prática e o modelo teórico proposto por especialistas.

A pesquisa bibliográfica pormenorizada, mostrou que na evolução do ensino de literatura, há conceitos que têm sido empregados, por vezes, de modo equivocado, como o de cultura e de civilização, fato que contribuiu para o distanciamento entre a obra literária e o leitor aprendiz da língua. Isso refletiu na elaboração de manuais de FLE, passando-se a ensinar literatura somente a alunos com um bom nível de conhecimento da língua. Acreditamos que por isso, desde então, essa prática passou a ser constante em aulas de língua francesa.

Para avaliar nossas hipóteses, fizemos uma consulta a alunos e professores Letras / Francês de Universidades Federais do Nordeste do Brasil, e confirmamos que, mesmo em centros de profissionais e de pesquisadores, como são as universidades, essa prática é usual. Isto é: majoritariamente, alunos com mais anos de estudos da língua francesa é que lêem textos literários. Naturalmente, isso se dá pela complexidade do texto e, provavelmente, por um cuidado em não fazer dele apenas mais um apoio na aprendizagem da língua.

Partindo desse diagnóstico preliminar, obtido por meio dos questionários, pensamos em elaborar uma proposta de exercícios que contemplasse um tratamento, sem tender nem para a sacralização, e menos ainda para a banalização desse documento autêntico especial. Para tanto, na segunda parte desta tese, procedemos a uma recuperação do percurso histórico das publicações sobre esse tema, o que foi primordial para observar as tendências, a evolução das relações, a renovação de antigos anseios e debates, a contribuição da lingüística e da semiótica (estudos da linguagem) para avançar na reflexão literária e pedagógica.

Assim, as leituras teóricas auxiliaram na composição de dossiês que foram utilizados, prioritariamente, com alunos iniciantes de cursos da extensão da UFCG, uma vez que esses possuem origens acadêmicas distintas, têm pouco contato com textos literários e, ainda, por representarem a clientela mais significativa no mercado profissional de ensino de FLE. Também propusemos os mesmos dossiês a um grupo de alunas da graduação de Letras / francês (UFCG), com o intento de perceber as diferentes leituras que os contos podem favorecer.

O nosso propósito foi investigar outros caminhos para a abordagem didática do texto literário em aula de FLE, inspirados pela nossa sondagem no Nordeste e pela nossa prática profissional. O elemento motivador desta tese foi o fato de ela vir ao encontro de necessidades relatadas por professores e alunos, quando esses “sujeitos do processo” confirmam que essa

prática pedagógica é pouco desenvolvida, porém, muito importante e necessária nas salas de aula, considerando o texto literário dentro de sua pluralidade de perspectivas.

Os conceitos e modelos teóricos que fundamentaram esta pesquisa foram, a nosso ver, renovados pela aplicação pedagógica e pela escolha metodológica adotadas. O esforço em neutralizar tendências muito bem sedimentadas no que diz respeito ao TL para equilibrá-las e atribuir-lhes o devido valor, é ousar uma outra leitura e investir na língua sem abdicar da polissemia literária. Procurou-se, dessa forma, no âmbito do ensino de FLE, tentar sair do mesmo, isto é, das aproximações tradicionais, das metodologias ainda pouco inovadoras, do suporte convencional.

Por essa razão, as experiências foram desenvolvidas em aulas de FLE da UFCG e nos possibilitaram algumas constatações. Inicialmente, ratificamos que quanto antes se começar um trabalho de sensibilização ao texto literário, mais cedo serão formados alunos leitores e construtores de sentidos de mundo. É possível afirmar, ainda, que dependendo da abordagem feita, pode-se não somente estimular a aprendizagem, mas aproximar da literatura o aprendiz de FLE.

Constatou-se que, embora não seja fácil, é possível efetivar uma proposta para a obra literária em aula de língua baseada na terceira via (nem sacralização, nem banalização), desde que se considerem aspectos como: a necessidade de se propor exercícios específicos para cada uma das competências básicas no aprendizado de uma língua estrangeira, e a eficácia das relações interculturais, não apenas como um pano de fundo evidente e realce à visualização do quão imbricadas são tais habilidades, mas como uma noção operatória a ser trabalhada com procedimentos claros de exploração didática. Ainda vale ressaltar que, tal proposta deve ser efetivada gradativamente, através de momentos específicos que poderiam ser denominados: *pauses littéraires*, como um diferencial no ambiente de sala de aula.

Reafirmamos que, apesar das sugestões aqui elencadas, não há receita para tal abordagem, evidentemente, porque a literatura não permite uma leitura unívoca. As nossas propostas de exercícios apresentam-se tão somente como uma via possível de se desenvolver esse tipo de leitura. Portanto, não é nosso interesse oferecer fórmulas, uma vez que nosso foco está centrado no texto literário o qual, por natureza, representa um “céu plano e profundo” de infinitas significações.

Apenas, nesta tese, ousamos contribuir com a discussão sobre o lugar do texto literário em aula de FLE, propondo esse ensino para iniciantes, não especialistas e em contexto exolíngüe. Isso, não somente para aquisição de outro idioma, como também para a autonomia da aprendizagem e, sobretudo, na intenção de propiciar ao aluno essa experiência lúdica que pode ser o aproximar-se do prazer do texto literário.

REFERÊNCIAS*

1. LÍNGUA

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELO, L. *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: UNICAMP, 1992.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité(s) Enonciative(s). *Langages*, Paris, n.73. p. 98-111, 1984.

_____. *Palavras incertas. As não-coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP, 1998.

BALLY, C. *Linguistique général et linguistique française*. Paris: Ernest Leroux, 1932.

BARROS, D. L. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 1999.

BENVENISTE, E. L'appareil formel de l'énonciation. *Problèmes de linguistique générale*. Paris, n. 2, p.79-88, 1989.

BOUTET, J. Pour une activité réflexive sur la langue. *Revue de l'AFEF*. Paris, n.128, p.28-39, 1998.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In:____(org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, H. N. (org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRONCKART, J. P.; PLAZAOLA GIGER, I. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, Paris, n.97-98, p.35-58, 1998.

COMPAGNON, A. Le mot culture et son évolution. *Le Français Dans le Monde*. Paris, n. 317. p.32-36, 2001.

CULIOLI, A. Sur quelques contradictions en linguistique. *Communications*, n.20, Paris, p. 83-91. 1968.

DIDEROT, D. *Lettre sur les sourds et les muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent*. Genève: Dros, 1965.

DUCROT, O. *Le dire et le dit*. Paris: Seuil, 1984.

* De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

- FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Lingüística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. (org.). *Introdução à lingüística I. Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. (org.). *Introdução à lingüística II. Princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática, 1995.
- FONTANIER, P. *Les figures du discours*. Paris: Champs Flammarion, 1977.
- FUCHS, C.; LE GOFFIC, P. *Les linguistiques contemporaines. Repères théoriques*. Paris: Hachette, 1992.
- GAONAC'H, D. (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Le FDM/ Recherches et Applications*. Paris: Hachette, 1990.
- GERALDI, J. N. *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- GREIMAS, A. J. *Sémantique Structurale*. Paris: Larousse, 1966.
- _____. *Du Sens*. Paris: Seuil, 1970.
- _____. *Du Sens II. Essais sémiotiques*. Paris: Seuil, 1983.
- ISHIHARA, T. *Discursos relatados e alteridades lingüísticas, descrições em português e francês*. 1996. 164 p. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- _____. *Discours rapportés: reformulation et sens*. *Linx*, v. 1, p. 43-52, 1998.
- JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit, 1963.
- _____. *Lingüística. Poética. Cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- _____. *Questions de poétique*. Paris: Minuit, 1973.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin, 1980.
- KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette, 1981.

_____. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette, 1987.

_____. *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Dunod, 1993.

_____. *Aborder la linguistique*. Paris: Seuil, 1996.

_____. *L'énonciation littéraire II. Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Dunod, 1997.

_____. Réflexions sur la "grammaire du discours" au collège. *Revue de l'AFEF*, Paris, n.128, p.20-27, 1998.

_____. *Termos chave da análise do discurso*. Tradução brasileira Márcio Venício Barbosa; Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: UFMG. 1998.

_____. *Discurso literário*. Tradução brasileira Adail Sobral. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. ; PHILIPPE, G. *Exercices de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Nathan, 2000.

MOIRAND, S. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette, 1990.

NORMAND, C. Introduction à une question insistante. *Sémiotiques*, Paris, n.15, p.5-18, 1998.

_____. Sur certains cas de référence inassignable. *Sémiotiques*, Paris, n.15, p.155-164, 1998.

RASTIER, F. *Sémantique interprétative*. Paris : PUF, 1978.

_____. Systématique des isotopies. In: GREIMAS, A. J. *Essais de sémiotique poétique*. Paris: Larousse, 1972. p.80-126.

RIVAROL, A. *De l'universalité de la langue française*. Paris: Bailly et Dessenne, 1964.

SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado da Letras, 2002.

SIMONIN-GRUMBACH, J. Pour une typologie des discours. In: BENVENISTE, E. *Langue, Discours, Société*. Paris: Seuil, 1974. p. 85-121.

TOMASSONE, R. Place et modalités de l'étude de l'énonciation à l'école primaire. *Revue de l'AFEF*, Paris, n.128, p. 40-48. 1998.

TREVISAN, E. *Leitura: coerência e conhecimento prévio – uma exemplificação com o "frame" carnaval*. Santa Maria: UFSM, 1992.

WEINRICH, H. *Le temps*. Paris: Seuil, 1973.

2 LITERATURA

ARRIGUCCI - JÚNIOR, D. *Os melhores contos de Rubem Braga*. São Paulo: Editora Global, 2001.

ARRIVÉ, M. *Les langages de Jarry*. Paris : Klincksieck, 1972.

AUERBACH, E. *Mimésis*. Tradução E. Imaz e I. Villaneuva. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BACHELARD, G. *La Poétique de la rêverie*. Paris: PUF, 1960.

_____. *La Terre et les rêveries du repos*. Paris: José Corti, 1984.

BAKHTIN, M. *Esthétique de la création verbale*. Traduction Alfreda Aucouturier. Paris: Gallimard, 1984.

BARTHES, R. *Essais critiques*. Paris: Seuil, 1963.

_____. *Littérature et discontinu*. Paris: Seuil, 1969.

_____. *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil, 1970.

_____. *L' Aventure Sémiologique*. Paris: Seuil, 1974.

_____. *Le linguistique du discours*. Texte, Encyclopaedia Universalis. Mouton: La haye, 1974.

BÉGUIN, A. *L'Âme romantique et le rêve*. Paris: José Corti, 1982.

BELLEMIN-NOËL, J. *Le texte et l'avant texte, les brouillons d'un poème de Milosz*. Paris: Librairie Larousse, 1972.

BERGEZ, D. et al. *Méthodes critiques pour l'analyse littéraire*. Paris: Bordas, 1990.

_____. *Métodos críticos para a análise literária*. Tradução Olinda Maria Rodrigues Prata. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BIARD, J.; DENIS, F. *Didactique du texte littéraire*. Paris : Nathan, 1993.

- BIASI, P. M. La critique génétique. In: BERGEZ, D., et al. *Méthodes critiques pour l'analyse littéraire*. Paris: Bordas, 1990.
- _____. A crítica genética. In: BERGEZ, D., et al. *Métodos críticos para a análise literária*. Tradução Olinda Maria Rodrigues Prata. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.1-44.
- BOULOUMIÉ, A. *Vendredi ou les limbes du pacifique de Michel Tournier*. Commentaires. Paris: Gallimard. Folio, 1991.
- BOURDIEU, P. *Les Règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil, 1992.
- BUTOR, M. *La critique et l'invention*. Répertoire III. Paris: Éditions de Minuit, 1979.
- COMPAGNON, A. *La seconde main ou le travail de la citation*. Paris: Seuil, 1979.
- _____. *Le démon de la théorie*. Littérature et le sens commun. Paris : Seuil, 1998.
- CONTES D'AFRIQUE CENTRALE. Francopoche. Agence nationale de coopération culturelle. Paris : Nathan, 1989.
- CURTIUS, R. E. *La littérature européenne et le Moyen Âge latin*. Traduit de l'allemand par Jean Bréjoux. Paris: PUF, 1956.
- DEBRAY-GENETTE, R. *Métamorphoses du récit*. Autour de Flaubert. Paris: Seuil, 1988.
- DELEUZE, G. *Critique et clinique*. Paris: Éditions de Minuit, 1993.
- D'ONOFRIO, S. *Teoria do Texto I: prolegômenos e teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1995.
- DUCHET, C. Por une sociocritique ou variations sur un incipit. *Revue Littérature*. Paris, n.1, fév. p.5-14. 1971.
- DURAND, G. *Figures mythiques et visages de l'œuvre*. L'Île Verte. Paris: Berg International, 1979.
- _____. *Introduction à la mythodologie*. Paris: Albin Michel, 1996.
- ECO, U. *Lector in Fabula – a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- _____. *Sobre a Literatura*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FLAUBERT, G. *Trois Contes*. Paris: Larousse, 1973.
- GENETTE, G. *Introduction à l'architexte*. Paris: Seuil, 1979.
- _____. *Palimpsestes*. La littérature au second degré. Paris: Seuil, 1982.
- GENGEMBRE, G. *Les grands courants de la critique littéraire*. Paris: Seuil, 1996.

GOLDMAN, L. *Le Dieu caché*. Paris: Gallimard, 1959.

GOTLIB, N. B. *Teoria do Conto*. São Paulo: Ática, 1995.

GRÉSILLON, A. *Éléments de critique génétique*. Paris: PUF, 1994.

HAY, L. *La naissance du texte*. Paris: José Corti, 1989.

JAUSS, H. R. La nouvelle Heloïse de Rousseau et Werther de Goethe entre Lumières, françaises et l'Idéalisme allemand : questions d'esthétique de la réception. *Le Français dans le Monde*. Paris, fév./ mar, p.42-45. 1988.

JENNY, L. et al. *Intertextualidades*. Tradução de Clara Crabbé Rocha. Coimbra : Almedina, 1979.

JOLLES, A. *Formas simples*. São Paulo: Cultrix, 1976.

JOUBERT, J. L. (org). *Littérature francophone*. Anthologie. Paris: Nathan, 1992.

_____. *Petit guide des littératures francophones*. Paris: Nathan, 2006.

LA FONTAINE. *Œuvres*. Paris: Flammarion, 1996.

LAJOLO, M. *O que é Literatura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LANSON, G. *Hommes et livres*. Paris: Hachette, 1965.

LAUNAY, C. *Paul Valéry*. Paris : La manufacture, 1990.

LE CLEZIO, J.M. G. Le jeu d'Anne. In : _____. *La ronde et autres faits divers*. Paris : Gallimard, 1982. p. 135-149.

LIMA, L. C. (org.) *A literatura e o leitor*. Textos de estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. *Mimesis e modernidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MARINI, M. La critique psicanalitique. In: BERGEZ, D. et al. *Méthodes critiques pour l'analyse littéraire*. Paris: Bordas, 1990.

_____. A crítica psicanalítica. In: BERGEZ, D. et al. *Métodos críticos para a análise literária*. Tradução Olinda Maria Rodrigues Prata. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 45-96.

MAUPASSANT, G. Une Vendetta. In :_____ *Contes du jour et de la nuit*. Paris: Gallimard, 1984. p. 135-141.

MESCHONNIC, H. *La Rime et la Vie*. Paris: Verdier, 1989.

- MITTERAND, H. Critique génétique et l'histoire culturelle. In: HAY, L. *La naissance du texte*. Paris: José Corti, 1989. p.147-162.
- MONTAIGNE – *Essais I*. Bibliothèque de la Pléiade. Paris: Gallimard, 1962.
- NUNES, B. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- OULIPO. LA LITTÉRATURE POTENTIELLE. Paris: Gallimard, 1978.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *Texto, Crítica, Escritura*. São Paulo: Ed. Ática, 2004.
- PEYRE, H. *Essais de Méthodes de critique et d'histoire littéraire*. Paris: Hachette, 1965.
- PIÉGAY-GROS, N. *Introduction à l'intertextualité*. Paris: Dunod Editeur, 1996.
- PENNAC, D. *Comme un roman*. Paris : Gallimard, 1992.
- POE, E. A. *Ficção completa. Poesias e ensaios*. Tradução Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.
- POULET, G. *La conscience critique*. Paris: José Corti, 1971.
- PROPP, W. *Morphologie du conte*. Paris: Seuil, 1970.
- PROUST, M. *Contre Sainte-Beuve*. Paris: Gallimard, 1971.
- RICHARD, J.-P. *Poésie et profondeur*. Paris: Le Seuil, 1955.
- RICŒUR, P. *Soi-même connue un autre*. Paris: Seuil, 1996.
- RIFATERRE, M. *La production du texte*. Paris: Ed. Seuil, 1979.
- _____. *Sémiotique de la poésie*. Paris: Ed. Seuil, 1983.
- ROGER, J. *La critique littéraire*. Paris: Nathan Université, 2001.
- _____. *A crítica literária*. Tradução brasileira de Rejane Janowitzer. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- ROUSSET, J. *Forme et signification. Essai sur les structures littéraires de Corneille à Claudel*. Paris: José Corti, 1961.
- SAINTE-BEUVE. *Pour la critique*. Paris: Gallimard, 1992.
- SANT'ANNA, A. R. *Paródia, Paráfrase e Cia*. São Paulo: Ed. Ática, 1995.
- SARTRE, J. P. *Qu'est-ce que la littérature*. Paris: Gallimard, 1945.

SILVA, V. M. de A. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

SPITZER, L. *Études de style*. Traduit de l'anglais et de l'allemand par Éliane Kaufholz, Alain Coulon, Michel Foucault. Paris: Gallimard, 1970.

STAËL. *De la littérature, considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*. Paris: Flammarion, 1991.

STAROBINSKI, J. La relation critique. In : _____. *Œil Vivant II*. Paris: Gallimard, 1967.

_____. *Jean-Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle*. Paris: Gallimard, 1979.

TAINE, H. *Histoire de la littérature anglaise*. Paris : Hermann, 1964.

TOURNIER, M. *Le coq de bruyère*. Paris: Gallimard-Folio, 1978.

_____. Le dernier spectateur d'Avignon. In: _____. *petites proses*. Paris : Gallimard, 1986. p.35-37.

_____. *petites proses*. Paris: Gallimard-Folio, 1986.

VALÉRY, P. *Œuvres II. Mauvaises pensées et autres*. Paris: Éditions Gallimard, 1960.

VERCIER, B.; LECARME, J. *La littérature en France Depuis 1968*. Paris: Bordas, 1982.

WELLEK, R.; WARREN, A. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

3 LÍNGUA E LITERATURA

ADAM, J. M. *Langue et littérature. Analyses pragmatiques et textuelles*. Paris: Hachette, 1991.

_____. *Linguistique et discours littéraire*. Paris: Larousse, 1976.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec-Annablume, 2002.

BARTHES, R. *La structure du faits divers*. Paris : Seuil, 1963.

_____. Linguistique et Littérature. *Langages*, Paris, n. 12, Déc. 1968.

_____. *S/Z*. Paris: Seuil, 1970.

_____. *Le bruissement de la langue*. Paris: Seuil, 1984.

BRAIT, B. Estudos lingüísticos e estudos literários: fronteiras na teoria e na vida. In: FREITAS, A. C.; CASTRO, M. F. F. G. (orgs). *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Editora Contexto, 2003, p.13-23.

_____. Língua e Literatura: uma falsa dicotomia. *Rev. ANPOLL*, São Paulo, n.8, p.187-206, jan./ jun. 2000.

DURRER, S. « Ce louchon d'Augustine »: Étude dans les noms de qualité dans *L'Assommoir*. In: *ÉLA (Études de Linguistique Appliquée)*. n.102, p.137-156. Paris. 1996.

FREITAS, A. C.; CASTRO, M. F. F. G. (orgs). *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

HEISE, E. P. Língua estrangeira em seu contexto receptivo: o caso do ensino do alemão. In: I SEMANA DE LETRAS, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FFLCH-USP, 1990. p. 72-73.

JAKOBSON, R. *Lingüística e comunicação*. Tradução de Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix / Edusp, 1969.

KRISTEVA, J. *Recherche pour une sémanalyse, Sémiotiké*. Paris: Seuil, 1969.

_____. *La Révolution du langage poétique*. Paris: Seuil, 1974.

LEAHY-DIOS, C. *Língua e Literatura: uma questão de educação?* Campinas: Papirus, 2001.

LOPES, L. P. M. *Oficina de Lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOUZA, C. H. M. R. Literatura não é nada mais que língua. In: SEMANA DE LÍNGUA ALEMÃ, São Paulo. *Cadernos...* São Paulo: FFLCH - USP, 1992. p.16-23.

TODOROV, T. *Littérature et signification*. Paris: Larousse, 1967.

_____. *Poétique de la prose*. Paris: Seuil, 1971.

_____. *Mikhail Bakhtine – Le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.

4. MANUAIS DE LÍNGUA E LITERATURA

ARGAUD, M ; MARIN, B ; NEVEU, P. *De vive voix*. Paris : Hachette, 1975.

_____. *Voix et images de la France*. Paris : Hachette, 1975.

AUGÉ, H et al. *Tout va bien*. v.I, v.II. Paris : CLÉ International, 2005.

BARAONA, G. *Littératures en dialogues*. Niveau intermédiaire. Paris : CLÉ Internacional, 2005.

BÉRNARD, E.; CANIER, Y. ; LAVENNE C. *Tempo*. v.I, v.II. Paris: Didier/Hatier, 1996.

BLONDEAU, N. ; ALLOUACHE, F. ; NÉ, M.-F. *Littérature Progressive du Français*. Niveaux Intermédiaire. Paris: CLÉ International, 2003.

_____. *Littérature Progressive du Français*. Niveau Débutant. Paris: CLÉ International, 2004.

_____. *Littérature Progressive du Français*. Niveau Avancé. Paris: CLÉ International, 2005.

BRUÉZIÈRE, M. ; MAUGER, G. *Cours de Langue et Civilisation Française 4*. Paris: Hachette, 1957.

CAPELLE, J. ; CAPELLE, G. *La France en directe 1*. Paris: Hachette, 1969.

_____. *La France en directe 2*. Paris: Hachette, 1970.

CAPELLE, G. ; GIDON, N. *Reflets*. v.I, v.II. Paris : Hachette, 1999.

CAPELLE, J. et al. *La France en directe 3*. Paris: Hachette, 1971.

_____. *La France en directe 4*. Paris: Hachette, 1972.

COLLECTION LITTÉRAIRE LAGARDE ET MICHARD. Paris : Bordas, 1988. v.1-6.

COURTILLON, J.; RAILLARD, S. *Archipel. Méthode de français*. v. I, II. Paris: CLÉ International, 1980.

DÉCOTE, G ; DUBOSCLARD, J. (dir.). *Itinéraires Littéraires*. Du Moyen Âge au XX^{ème} siècle. Paris: Hatier, 1989.

DOLLEZ, C. ; PONS, S. *Reflets 3*. Paris : Hachette, 2001.

DOMINIQUE, P. et al. *Le nouveau sans frontières. Méthode de français*. v. I, II, III. Paris : Clé International, 1988.

_____. *Le nouveau sans frontières 4. Méthode de français*. Paris : Clé International, 1993.

GIRARDET, J. ; CRIDLIG, J.-M. *Le Nouveau sans frontières 3. Méthode de Français*. Paris: CLÉ International, 1991.

_____. *Panorama 1. Méthode de Français*. Paris: CLÉ International, 1996.

_____. *Panorama 2. Méthode de Français*. Paris: CLÉ International, 1997.

_____. *Panorama 3. Méthode de Français*. Paris: CLÉ International, 1998.

GIRARDET, J.; PÉCHEUR, J. *Campus*. v.I, v.II. Paris : CLÉ International, 2002.

JASINSKI, R. *Histoire de la Littérature Française*. v.I, v.II. Paris: Boivin & Cia., 1947.

LANSON, G. *Essais critiques de méthodes de critique et d'histoire littéraire*. Paris: Hachette, 1965.

_____. *Méthodes de l'histoire littéraire*. Paris: Société d'Éditions « Les Belles lettres », 1925.

_____. *Histoire de la Littérature Française*. Paris: Hachette, 1947.

LANSON, G.; TUFFRAU, P. *Manuel Illustré d'histoire de la Littérature Française*. De l'origine à l'époque contemporaine. Paris - Buenos Aires: Librairie, 1944.

_____. *Histoire de la Littérature Française*. Paris: Hachette, 1951.

LITTÉRATURE. Textes et Documents. Du Moyen Âge au XX^{ème} siècle. Paris: Nathan, 1987. (collection Henri Mitterand).

MAUGER, G. *Cours de Langue et Civilisation Française 1*. Paris: Hachette, 1953.

_____. *Cours de Langue et Civilisation Française 2*. Paris: Hachette, 1955.

_____. *Cours de Langue et Civilisation Française 3*. Paris: Hachette, 1959.

MAUGER, G. ; BRUÉZIÈRE, M. *Le Français et la Vie 1*. Paris: Hachette, 1971.

_____. *Le Français et la Vie 2*. Paris: Hachette, 1972.

_____. *Le Français et la Vie 3*. Paris: Hachette, 1974.

_____. *Le Français et la Vie 4*. Paris: Hachette, 1976.

MERIEUX, R. ; LOISSEAU, Y. *Connexions*. v.I, v.II. Paris : Didier / Hatier, 2004.

MERIEUX, R. ; LOISSEAU, Y. ; BOUVIER, B. *Connexions 3*. Paris : Didier / Hatier, 2005.

MONNERIE-GOARIN, A. et al. *Métro Saint-Michel*. v.I, v.II. Paris : CLE International, 2006.

MURILLO, J. et al. *Forum 1. Méthode de Français*. Paris: Hachette livre, 2000.

_____. *Forum 2. Méthode de Français*. Paris: Hachette livre, 2001.

PLOQUIN, F. ; HERMELINE, L. ; ROLLAND, D. *Littérature Française*. Les textes essentiels. Paris: Hachette/ FLE, 2000.

VERDELHAN-BOURGADE, M ; VERDELHAN, M ; DOMINIQUE, P. *Sans frontières*. Méthode de français. v.I, II, III. Paris : Clé International, 1983.

5. LITERATURA E ENSINO DE FLE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. ; PORCHER, L. *Éducation Interculturelle*. Paris : PUF, 2001.

ALBERT, M-C.; SOUCHON, M. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette, 2000.

ANDRÉ, B. (org.) *Autonomie et enseignement / apprentissage de langues étrangères*. Paris : Didier, 1989.

ARMAND, A. *L'histoire littéraire*. Théories et pratiques. Paris : Bertrand – Lacoste, 1993.

BEACCO, J. C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, 2000.

BERBAIN, J.-M.; CAUJOLLE, M.; ÉTÉVÉ, C. *Repères pour enseigner aujourd'hui*. Lyon : INRP, 2003.

BENAMOU, M. *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris : Hachette – Larousse, 1971.

BESSE, H; PORQUIER, R. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier, 1984.

BOURDET, J.-F. Fiction, identité, apprentissage. *ELA (Études de linguistique appliquée)*. Paris, n.155, p. 265-273, 1999.

_____. Orientations méthodologiques. *ELA - (Études de linguistique appliquée)* Paris, n.155, p. 363-377, 1999.

BRUÉZIÈRE, M. *L'Alliance française*. 1883-1983. Paris : Hachette, 1983.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE : Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de la Coopération culturelle comité de l'éducation. Division de langues vivantes. Strasbourg : Didier, 2000.

CANVAT, K. L'enseignement de la littérature : une discipline scolaire comme les autres ? *Enjeux*. Namur, 43/44, p. 3-15, 1999.

- CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLÉ International, 2001.
- CHIANCA, R. M. S. *L'interculturel*. Découverte de soi-même et de l'autre. João Pessoa : Idéia, 2007.
- COLLÈS, L. La poésie en classe de français langue étrangère. *Enjeux*. Namur, n.56, p.66-74, 2003.
- CORNAIRE, C. *La compréhension orale*. Paris : CLÉ International, 1998.
- CORNAIRE, C.; RAYMOND, P. M. *La production écrite*. Paris : CLÉ International, 1999.
- COSTE, D. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Didier, 1994.
- DE CARLO, M. *L'interculturel*. Paris: CLÉ International, 1998.
- GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier, 1991.
- GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire*. Paris : CLÉ International, 1993.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Paris : PUF, 1993.
- GOLDENSTEIN, J. P. *Entrées en littérature*. Paris : Hachette, 1990.
- L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE AUX ETRANGERS. *Le Français dans le Monde*. Paris, n.77, déc., 1970.
- LITTÉRATURE ET ENSEIGNEMENT. *Le Français dans le Monde*. Paris, fév. / mar. 1988. Numéro spécial.
- LHOTE, E. *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette, 1995.
- MARTINS, S. A. Estratégias metacognitivas na busca pela compreensão de palavras desconhecidas em língua francesa. *Alpha Revista de Lingüística*. São Paulo, v. 48, n.1, p. 61-71, 2004.
- MOIRAND, S. *Situations d'écrit*. Compréhension / production en français langue étrangère. Paris : CLÉ International, 1979.
- NATUREL, M. *Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre*. Paris: Clé International, 1995.
- NJIKÉ, J. N. *Civilisation progressive da la francophonie*. Avec 500 activités. Niveau intermédiaire. Paris : CLÉ International, 2003.

_____. *Civilisation progressive da la francophonie*. Avec 350 activités. Niveau débutant. Paris : CLÉ International, 2005.

PAPO, E. ; BOURGAIN, D. *Littérature et communication en classe de langue*. Une initiation à l'analyse du discours littéraire. Paris : Hatier, 1999.

PINHEIRO-MARIZ, J. *Le Troisième A*, de Michel Tournier: um texto literário em aula de Francês Língua estrangeira (FLE). *Letra Viva*. João Pessoa: Idéia, v.6, n.1 p. 117-130, 2004.

PINHEIRO-MARIZ, J. ; ISHIHARA, T. L'enseignement de la littérature en classe de FLE dans un contexte exolangue. *Letra Viva*. João Pessoa : Idéia, p.73-84, 2007. Edição especial.

PELFRÊNE, A. ; SCTRICK, R. Méthodes de langue et textes littéraires; Une dimension négligée: l'approche sémiotique. In : PEYTARD, J. (org.) *Littérature et classe de langue*. Paris : Didier, p.35-58, 1982.

PENDANX, M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette Livre, 1998.

PEYTARD, J. et al. *Littérature et classe de langue*. Paris: Didier, 1982.

_____. Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE. *ELA (Études de linguistique appliquée)*. Paris, n. 45, p.91-103, 1982.

PEYTARD, J.; MOIRAND, S. *Discours et enseignement du français*. Paris: Hachette, 1992.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLÉ International, 1988.

_____. (org). Interdidacticité et interculturalité. *ELA (Études de linguistique appliquée)*. Paris, n.140, 2005.

REUTER, Y. L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions. *Enjeux*. Namur, 43/44, p.191-201, 1999.

RIPORTELLA, L. *Le texte littéraire en classe d'espagnol*. Lyon : INRP, 2006.

SÉOUD, A. Document Authentique ou texte littéraire en classe de français. *ÉLA (Études de Linguistique Appliquée)*. Paris, n. 93, p.8-24. 1994.

_____. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier, 1997.

_____. Didactique de la littérature : point de vue épistémologique. *Enjeux*. Namur, 43/44, p.236-247, 1999.

_____. Enseigner la littérature : pourquoi pas ? *Enjeux*. Namur, 56, p.75-92, 2003.

STEELE, R. *Civilisation progressive du français*. Avec 400 activités. Niveau intermédiaire. Paris: CLÉ International, 2004.

VERBUNT, G. Les obstacles culturels aux apprentissages ou comment faire de l'interculturel appliqué. *ELA (Études de linguistique appliquée)*. Paris, n. 140, p. 409 – 420, 2005

VIGNER, G. *Écrire*. Éléments pour une pédagogie de la production écrite. Paris : CLÉ international, 1982.

_____. *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLÉ International, 2001.

WEISS, F. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette Livre, 2002.

ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, 1986.

ZARATE, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, 1995.

6. DICIONÁRIOS E OUTROS

ARRIVÉ, M.; GADET, F.; GALMICHE, M. *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris: Flammarion, 1992.

CANTARES DE SALOMÃO. In: A BÍBLIA VIDA NOVA. São Paulo: Vida Nova, 1992. p.692

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. Organização da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

CUQ, J.-P. (org.) *Dictionnaire de didactique du français*. Langue étrangère et seconde. Paris : CLÉ International, 2003.

CUQ, J.-P. ; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Press Universitaires de Grenoble, 2002.

DUBOIS, J. et al. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse, 1994.

DUCROT, O.; SCHAFFER, J. M. *Le nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil, 1995.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia de Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set/dez. 2005.

GREIMAS, A.-J.; COURTÈS, J. *Sémiotique*. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris : Hachette, 1979.

ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys, 2002.

RODRIGUES, L. D. *Reflexões sobre a Universidade*. João Pessoa: Idéia, 2003.

SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

TOUTAIN, G.; LABRUNE, P. *L 'histoire de France*. Paris : Nathan, 1986.

WALTY, I. L. C.; FONSECA, M. N. S.; CURY, M. Z. F. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Imagem do questionário aplicado com alunos de FLE de algumas Universidades Federais do Nordeste do Brasil.

QUESTIONNAIRE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE ET LITTÉRATURE / FLE DANS LES UFs AU BRÉSIL

(Étudiants)

Dans le cadre d'une recherche en vue d'un doctorat sur l'enseignement de langue et littérature en FLE au Brésil (régions Nord / Nord-Est) ces dernières années, j'effectue une enquête afin d'établir un portrait de l'enseignement du FLE dans les universités publiques fédérales brésiliennes. Ce questionnaire a été élaboré d'après les lectures concernant ce sujet. Il a été adapté par Josilene Pinheiro Mariz, en fonction du contexte brésilien et des objectifs de la thèse de doctorat en langue et littérature française à l'Université de São Paulo, préparée sous la direction du Professeur Docteur Tokiko Ishihara.

Je vous remercie d'avance de votre précieuse collaboration.

(Si vous préférez répondre aux questions en portugais, soyez à l'aise. / Se preferir, responda às questões em português).

I- PROFIL DE L'ÉTUDIANT

- 1.1 Sexe: () masculin () féminin
 1.2 Nationalité: _____ Âge: _____
 1.3 Cours / discipline: _____ Langue(s) maternelles: _____
 1.4 Profession (ou statut correspondant): _____ UF: _____ Niveau: _____
 1.5 Nombre d'heures d'études (approximatif): _____
 1.6 Avez-vous fait vos études en français dans d'autres établissements? (Alliance Française ou autres écoles)? _____

II - PROFIL DE L'APPRENTISSAGE:

- 2.1 Avez-vous utilisé une méthode du FLE? () oui () non/ Spécifier: _____

- 2.2.a) Avez-vous étudié des extraits de textes littéraires? () oui () non. Si oui, lesquels? _____

2.2.b) Comment?

- () lecture de passages (en classe)
 () explication des mots
 () discussion thématique
 () analyse de textes (fragments)
 () approche de la civilisation/culture à travers les textes
 () autres (préciser) _____

- 2.3 Avez-vous étudié des œuvres littéraires intégrales? () oui () non. Si oui, lesquelles? _____

Comment?

- () lecture de passages (en classe)
 () explication des mots
 () discussion thématique
 () analyse de textes (fragments)
 () approche de la civilisation/culture à travers les textes
 () autres (préciser) _____

2.4 Quels types d'exercices vous demandait-on?

- () résumé () traduction () commentaire () essai
 Que pensez-vous à propos de ce type d'exercice? _____

III - MOTIVATIONS

- 3.1 Les cours sont offerts en: () langue française () langue maternelle
 Si en français quels sont les principaux problèmes trouvés par rapport aux lectures/apprentissage.
 () compréhension des textes travaillés
 () niveau de la langue
 () autres (préciser) _____

- 3.2.a) Avez-vous lu, pour votre plaisir personnel, des œuvres littéraires françaises? () oui () non. Lesquels? _____

- 3.2.b) En français? () oui () non. Lesquels? _____

- 3.2.c) Dans votre langue maternelle () oui () non. Lesquels? _____

3.3.a) Préférez-vous:

- () la littérature classique () la littérature contemporaine
 () la littérature moderne (XVIII^e-XIX^e siècles)
 () le roman () le théâtre () la poésie () autre/ lequel _____

- 3.3.b) Justifiez votre réponse et dites votre auteur et œuvre favoris. _____

3.4.a) Souhaitez-vous acquérir des connaissances sur:

- () l'histoire littéraire () les techniques d'analyses des textes littéraires
 () les techniques de la traduction () autres (préciser) _____

3.4.b) Justifiez votre réponse:

- 3.5 Lisez-vous une œuvre pour () les mots () l'histoire () les faits de civilisation/culture () l'analyse qu'on peut en faire
 Pourquoi? _____

Sur la littérature francophone

- 3.6 Souhaitez-vous étudier la littérature francophone? () oui () non Pourquoi? _____

3.7 Quels écrivains francophones connaissez-vous?

Auteurs: _____ œuvre: _____ pays: _____

- 3.8 Vous les lisez? () toujours () souvent () de temps en temps () presque jamais Pourquoi? _____

- 3.9 Pourquoi avez-vous choisi de suivre un cursus de littérature? _____

IV - VOTRE OPINION

- 4.1 À votre avis quel est l'importance de travailler le texte littéraire en classe du FLE? Est-il possible? Justifiez votre réponse. _____

Dans le cadre d'une recherche en vue d'un doctorat sur l'enseignement de langue et littérature en FLE au Brésil (régions Nord / Nord-Est) ces dernières années, j'effectue une enquête afin d'ébaucher un portrait de l'enseignement du FLE dans les universités publiques fédérales brésiliennes.

Ce questionnaire a été élaboré d'après les lectures concernant ce sujet. Il a été adapté par Josilene Pinheiro Mariz, en fonction du contexte brésilien et des objectifs de la thèse de doctorat en langue et littérature française à l'Université de São Paulo, préparée sous la direction du Professeur Docteur Tokiko Ishihara.

Je vous remercie d'avance de votre précieuse collaboration.

I – PROFIL DU PROFESSEUR:

1.1 Sexe: () masculin () féminin

Age: _____

1.2 Nationalité: _____ Langue(s) maternelle(s): _____

1.3 Êtes-vous:

() enseignant de langue française

() enseignant de littérature française

() formateur d'enseignants

() autre: (préciser)

1.4 Avez-vous fait des études de

() Langue et littérature française

() Langue et littérature maternelle

() Autres (préciser)

1.5 Avez-vous fait des études de post-graduation (cours; établissement; durée)?

3.3.a) Avez-vous travaillé avec vos étudiants des "extraits" de textes littéraires?

() oui () non Si oui, lesquels?

3.3.b) Comment?

() lecture de passages (en classe)

() explication des mots

() discussion thématique

() analyse de textes (fragments)

() approche de la civilisation/culture à travers les textes

() traduction

() autres (préciser)

3.3.c) Justifiez le(s) choix:

3.4.a) Avez-vous travaillé (en classe) des œuvres littéraires intégrales?

() oui () non Lesquels?

3.4.b) Comment?

() lecture de passages en classe

() explication des mots

() discussion thématique

() analyse de textes (fragments)

() approche de la civilisation/culture à travers les textes

() traduction

() autres (préciser)

3.4.c) Justifiez le(s) choix:

3.5 Que faites-vous pour le contrôle des lectures (compréhension) demandées? Dans quel but?

3.6 Quels types d'exercices demandez-vous?

() résumé () traduction () commentaire () essai () dissertation () autre/quel Pourquoi?

3.7 Que pensez-vous à propos de la traduction en classe de littérature/ FLE? Est-il possible?

() oui () non. Justifiez votre réponse.

IV - VOTRE REGARD À PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT DE LITTÉRATURE EN FLE

4.1 D'après vous, enseigner littérature en langue étrangère, aux débutants, c'est quoi en fait?

Quels sont les soutiens? récits courts, petits poèmes, etc. ?

4.2 Vous faites un cours sur la littérature française à des étrangers. Par quoi commencez-vous?

4.3 "Lire Proust" ou savoir commander "un Chateaubriand saignant"... Quel rôle doit jouer, selon vous, la littérature dans l'enseignement des langues?

4.4 Comment on forme un lecteur?

Sur la littérature francophone:

4.5 Travaillez-vous la littérature francophone dans votre cours de langue/littérature? Pourquoi?

Quels auteurs?

auteur: _____

œuvre: _____

pays: _____

4.6 Périodicité: () toujours () souvent () de temps en temps () presque jamais

Justifiez votre réponse.

V – VOTRE OPINION

À votre avis quels sont les points les plus importants qui doivent être travaillés dans un cursus de formation de formateur en FLE, quand on a comme support le texte littéraire en classe de FLE?

APÊNDICE C - Exercício Preliminar n.2 (EP2). Questões sobre o conto *Le Dernier Spectateur d'Avignon*, trabalhadas com os alunos do Francês III (graduação em Letras / francês – UFCG).

Avant l'étude du texte

A. Compréhension générale:

- 1) Essayer d'imaginer le sujet du conte à partir du titre.
- 2) Situer sur la carte de la France la ville d'Avignon. Quelles informations avez-vous sur cette ville ?
- 3) Comment interprétez-vous le titre de ce conte: *LE DERNIER SPECTATEUR D'AVIGNON*. Quel est le rapport avec la première question et le premier paragraphe ?
- 4) Pouvez-vous imaginer le genre de vie des personnages ? Quels sont les personnages du récit.
- 5) Qui est le dernier spectateur d'Avignon ?

Pendant l'étude du texte

B. La scène énonciative

- 1) Y a-t-il des plans d'énonciation dans ce texte. Qui est le narrateur ?
- 2) À votre avis, il y a des interlocuteurs dans ce récit? Qui sont le locuteur et l'interlocuteur, quels rôles jouent ces instances ?
- 3) Quelles sont les marques déictiques ?
- 4) Soulignez les glissements discours - récit ?
- 5) Comment comprenez-vous le « JE » du dernier paragraphe ?

C. Isotopie et intertextualité

- 1) Après la lecture de deuxième paragraphe : croyez-vous qu'il est possible de comprendre complètement le texte, d'après les personnages historiques qui y sont cités ?
- 2) Croyez-vous que dans ce deuxième paragraphe il y a de l'intertextualité ? Quel(s) est (sont) le(s) type(s) qui y est (sont) présent(s) ?
- 3) Quelles sont les isotopies qu'on trouve dans ce récit ?
- 4) D'après les deux derniers paragraphes qui est finalement le dernier spectateur de la ville.
- 5) Connaissez-vous des histoires comme celle racontée dans ce conte ? Racontez-la en utilisant les temps verbaux particuliers des plans d'énonciation.

Après l'approche

- 1) Si vous connaissez la comptine « Sur le pont d'Avignon... » Il y a voyez-vous, un rapport avec le spectacle.
- 2) Appuyez-vous sur le dernier paragraphe et écrivez la suite de l'histoire.
- 3) Donnez votre opinion sur le système pénitentiaire brésilien. Savez-vous s'il y a un rapport avec celui de la France ?

Pour aller plus loin :

Portraits des personnages : physique, psychologique, etc.

APÊNDICE D - Exercício Preliminar n.3 (EP3). Questões sobre o conto La Mère Noël, trabalhadas com os alunos do Francês II (curso de extensão – UFCG).

COMPRÉHENSION ORALE.

1. Combien de noms propres entendez-vous ?

1 2 3 4

2. Dans quel ordre on entend les mots suivants :

.....Bigouden Pouldreuzic fin d'année

.....Sauveur Diable légendaire

3. Combien de phrases interrogatives entend-on ?

2 4 5 6

4. La situation semble :

Angoissante

Ridicule

Amusante

5. Quels sont les mots que l'on n'entend pas ?

....pâques bébé chaise Noël

....malade carnaval jamais instituteur

6. Combien de fois vous entendez : JESUS

2 3 4 5

7. Quel est le sujet du conte ?

DÉCOUVERTE DU CONTE

1. Quel est le titre du conte? Que évoque-t-il pour vous ?

2. Qui sont les personnages ? Lequel porte le nom du titre ?

3. Qui est le narrateur ? Faites des hypothèses sur lui. Justifiez votre réponse.

4. Sur la forme du texte : comment est-il composé ? (vers, strophes...)

5. Après la lecture de la première interrogation, est-il possible d'apercevoir un problème ? Que pensez vous ?

EXPRESSION ORALE

1. Imaginez la situation dans la ville de Pouldreuzic. Jouez le rôle des personnages cités dans le conte.

2. Vous connaissez une histoire pareil à celle du narrateur ?

3. Imaginez une autre position de Mme Oiselin.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

1. Remplacez les tournures littéraires par des expressions de la langue standard.
2. Comment vous comprenez la phrase : « Le marmot, rouge de colère, trépignant des bras et des jambes, faisait retentir les voûtes de l'église de ses cris furieux, et le curé ne pouvait placer un mot ».
3. « ...une vision inouïe qui s'inscrit à tout jamais dans la légende du Pays bigouden. » Expliquez la majuscule du mot pays.
4. Essayez de définir les sentiments du curé, des radicaux et de Mme Oiselin devant la scène de « la Mère Noël ».

EXPRESSION ÉCRITE

- 1) Faites un résumé du texte.
- 2) Continuez l'histoire.
- 3) Décrivez physiquement et psychologiquement « la Mère Noël »
- 4) Vous êtes à Poudreuzic (imaginez). Racontez votre impression sur cette « situation de guerre »

CULTURE

- 1) Situez Poudreuzic dans la carte de la France. Régions, département...
- 2) Comparez la fête de Noël de la France à celle du Brésil.
- 3) Pour vous, que représente le Noël, l'arbre, le père Noël, la crèche ?
- 4) Que pensez-vous ? Le Noël est une fête chrétienne ou païenne ? Pourquoi ?

LANGUE ET LITTÉRATURE

1. Parcours du texte
 - le discours : qui parle, à qui, que parle-il ?
 - la situation : le lieu et la date
 - les personnages : comment ils sont désignés (identifiés) et caractérisés.
2. Progression textuelle
 - Quel est l'effet du dernier paragraphe ?
 - Quelle isotopie évoque le titre du conte ?
 - Notez le temps verbal : récit ou discours ?
 - Quel est le message central du texte ? Quel personnage est le porte-parole ?

APÊNDICE – E. Dossiê Le Soleil et la Lune.

Le Soleil et la Lune.

Contes d'Afrique Centrale. Francopoche. Agence nationale de coopération culturelle.
Nathan. Paris.1989.

Découverte (Compréhension générale)

1) Qu'évoque pour vous le titre ?

2) Quels sont les mots qui définissent le sujet du conte ?

TABLEAU DE COMPRÉHENSION GÉNÉRALE

Cadre situationnel	Personnages : types/ caractéristiques physique et/ou psychologique	
	Lieu / espace	
	Temps : chronologique / psychologique	
	Narrateur : point de vue	
Situation initiale		
Sujet abordé		
Idée principale		
Nœud : histoire		
Situation finale : dénouement		

A. Compréhension orale

1) Combien de fois vous entendez le mot :

- Soleil :
- Lune :
- Coqs :
- Étoiles :

2) Dans quel ordre vous entendez les phrases ?

- () « Je travaille toute la journée. Je veux être tranquille quand je reviens le soir chez moi. »
- () « Là haut, dans le Ciel, Lolo le Soleil a pour épouse Ipeu la Lune. Ils ont de nombreux enfants, les coqs et les étoiles. »
- () « Depuis ce jour-là aussi, les coqs chantent tous les matins quand le Soleil monte dans le Ciel et la Lune se cache. »
- () « Pendant ce temps, la Lune, qui a la garde des enfants, prépare les repas de la famille »

3) Les phrases suivantes correspondent à quelles images ? Cochez la bonne réponse.

Ilustrações: Franz Lima

() « Je travaille toute la journée. Je veux être tranquille quand je reviens le soir chez moi. »

() « Là haut, dans le Ciel, Lolo le Soleil a pour épouse Ipeu la Lune. Ils ont de nombreux enfants, les coqs et les étoiles. »

() « Depuis ce jour-là aussi, les coqs chantent tous les matins quand le Soleil monte dans le Ciel et la Lune se cache. »

() « Pendant ce temps, la Lune, qui a la garde des enfants, prépare les repas de la famille »

B. Compréhension écrite

- 1) Quelles hypothèses avez-vous utilisé pour trouver le thème de l'histoire. Appuyez-vous sur le conte.
- 2) Essayez de définir le sentiment de la mère lune par rapport à la situation (enfants et mari).
- 3) Imaginez une notice de journal sur cette dispute familiale.

C. Expression orale

- 1) Jouez les rôles des personnages de la famille : père (le soleil), mère (la lune) et les enfants (les étoiles).
- 2) Racontez une histoire semblable à celle que vous avez lu.
- 3) Modifiez la fin de l'histoire.

D. Expression écrite

- 1) Complétez le texte avec les mots de la liste suivante : *étoiles, coqs, battre, juste*.
« Ce n'est pas _____, dit-elle. Ce sont les _____ qui ont commencé à _____ les _____ . »
- 2) Écrivez le fait divers du journal du lendemain
- 3) Réécrivez ce conte

E. Prise de conscience interculturelle

- 1) Vous connaissez d'autres légendes sur ce thème ?
- 2) Au Brésil, il y a des légendes qui expliquent la création du monde ? Racontez-les !
- 3) Savez-vous quel rapport le Brésil entretient avec l'Afrique centrale ?

F. Langue et Littérature

- 1) Qui est le narrateur de ce conte ?
- 2) Quels sont les principaux personnages ?
- 3) Il y a un message central ?
- 4) Quel est l'effet du dernier paragraphe ?

Questions de sondage (après l'approche du TL en FLE)

idade : _____ ; profissão : _____ se estudante, curso : _____

- 1) Você já havia trabalhado texto literário em aula de FLE (Francês Língua Estrangeira)? () sim () não
Em caso afirmativo, houve diferença? qual?
- 2) Qual a sua opinião sobre esse tipo de texto?
- 3) Você acredita que através do texto literário é possível estudar a língua francesa? Por quê? E em que momento da aprendizagem (em que nível)?
- 4) Destaque elementos que (claramente) foram favoráveis para a sua aprendizagem com esse texto e que, de um modo geral, com outros tipos de textos (não literários) não são tão evidentes.
- 5) Dê a sua opinião sobre como seria uma maneira melhor de trabalhar texto literário em aula de FLE?

LÉXICO

Le Soleil et la Lune

À se chamailler	A se bater, a brigar
Attrape	Agarra
Bagarre	Algazarra, tumulto
Brutalise	Maltrata
Chaque	Cada
Chiens	Cachorros
Coq	Galo
Depuis	Desde
Disputent	Brigam
Éclairer	Clarear
Épouse	Esposa
Étoile	Estrela
Gifles	Bofetada, tapas
Hurle	Grita
Jaloux	Ciúme, inveja
Là- haut	Lá em cima
Lune	Lua
Monte	Sobe
Poussent les plantes	Nascem as plantas
Quitte	Deixa
Rentrer	Voltar para casa
Repas	Refeições
Répudie	Rejeita
Se fâche	Se zanga
Soleil	Sol
Surtout	Sobretudo
Taiser	Calar

Ilustrações: Franz Lima

(NJI KÉ, 2003, p. 6, 39)

APÊNDICE – F. Dossî Le dernier spectateur d'Avignon.

Le dernier spectateur d'Avignon

de Michel Tournier

TOURNIER, M. Le dernier spectateur d'Avignon. In:_____. *petites proses*. Paris : Gallimard, 1986. p.35-37.

Découverte (Compréhension générale)

1. Quel est le titre du conte? Que évoque-t-il pour vous ?
2. Qui sont les personnages ? Lequel porte le nom du titre ?
3. Qui est le narrateur ? Faites des hypothèses sur lui. Justifiez votre réponse.
4. Après la lecture du premier paragraphe, est-il possible d'apercevoir un problème ? Que pensez-vous ?
5. Comment vous comprenez le titre du livre ?

TABLEAU DE COMPRÉHENSION GÉNÉRALE

Cadre situationnel	Personnages : types/ caractéristiques physique et/ou psychologique	
	Lieu / espace	
	Temps : chronologique / psychologique	
	Narrateur : point de vue	
Situation initiale		
Sujet abordé		
Idée principale		
Nœud / histoire		
Situation finale / dénouement		

A. Compréhension Orale.

1. Combien de noms propres entendez-vous ?

() 1 () 2 () 3 () 4 () plus de quatre

2. Dans quel ordre on entend les mots suivants :

.....tréteaux Biarritz Avignon
retrouvailles Mami gaieté

3. Combien de phrases interrogatives entend-on ?

.....

4. À votre avis, la situation semble :

Angoissante

Ridicule

Amusante

5. Quels sont les mots que l'on n'entend pas ?

.....Villeneuve-lès-Avignon Delaville spectateur Noël
femme carnaval Paris véhément

B. Compréhension écrite

1. Divisez le conte en trois parties : Indiquez les phrases qui confirment votre option.

§ introduction,

§ histoire

§ dénouement.

2. Sur la forme du texte : comment est-il composé ? (vers, strophes...)

3. À quels paragraphes correspond chaque image.

Ilustrações: Franz Lima

1
 () Les tréteaux étaient démontés. Avignon avait lavé son maquillage et remis ses costumes.
 () Les Avignonnais reprenaient possession de leur ville.
 () J'avais salué au passage la statue du Persan Althen qui, nous dit-on, introduisit en 1760 dans le Comtat la culture de la garance.

2
 () La femme était là, seule, superbement endimanchée, coiffée, laquée, fardée, et elle parlait à grandes cris et à grands gestes. A qui s'adressait son ardente déclamation ? A la cascade des toits avignonnais couverts de tuiles romaines ?
 () Quant au destinataire de ce message passionné, je finis par le découvrir à force de fouiller l'espace où il se déployait. En contrebas du rocher, j'ai vu une cour pleine...
 () J'ai compris que la dernière tragédienne d'Avignon ne jouait que pour un seul spectateur, et qu'elle n'était en vérité si tapageusement habillée, si outrageusement fardée, ...

C. EXPRESSION ORALE

- 1) Mettez-vous à la place d'un personnage du conte. Jouez le rôle ce personnage. Par exemple : imaginez ce que la femme dit à son amour.
- 2) Vous connaissez une histoire pareille à celle du narrateur ? Racontez-la.

D. EXPRESSION ÉCRITE

1. Faites un résumé du conte.
2. Vous êtes le narrateur. Racontez votre impression sur la scène que vous regardez.
- 3) L'homme en prison a commis un délit. Écrivez le fait divers du journal : qui, quoi, où, quand.
- 4) Complétez le texte avec les mots suivants : *couverts, Aux, parlait, femme, s'adressait, laquée.*

La _____ était là, seule, superbement endimanchée, coiffée, _____, fardée, et elle _____ à grands cris et à grands gestes. A qui _____ son ardente déclamation ? A la cascade des toits avignonnais _____ de tuiles romaines ? A l'horizon noyé dans une brume de chaleur ? _____ martines qui sillonnaient le ciel en piaillant ?

E. Prise de conscience interculturelle

1. Situez Avignon dans la carte de la France. Région, département...
2. Vous connaissez une ville brésilienne qui aime bien la fête ? Et le calendrier de fêtes de votre ville, vous le connaissez ? Quel est son principal événement ?
3. Quels rapports vous pouvez faire avec les prisons au Brésil ? En général, les femmes attendent leurs maris qui sont en prison ? Vous savez quelles sont les principales causes d'être mis en prison au Brésil ?
4. Sur les liens familiaux : faites des rapports sur l'amour, le mariage, etc.

F. Littérature et langue

5. Parcours du texte

- le discours : qui parle, à qui, que parle-t-il ?
- les personnages : comment ils sont désignés (identifiés) et caractérisés.

6. Progression textuelle

- Quel est l'effet du dernier paragraphe ?
- Notez le temps verbal
- Vous croyez qu'il y a un message central dans ce texte ? Quel personnage est son porte-parole ?
-

Questions de sondage (après l'approche du TL en FLE)

idade : _____ ; profissão : _____ se estudante, curso : _____

- 1) Você já havia trabalhado texto literário em aula de FLE (Francês Língua Estrangeira)? () sim () não

Em caso afirmativo, houve diferença? qual?

- 2) Qual a sua opinião sobre esse tipo de texto?

- 3) Você acredita que através do texto literário é possível estudar a língua francesa? Por quê? E em que momento da aprendizagem (em que nível)?

- 4) Destaque elementos que (claramente) foram favoráveis para a sua aprendizagem com esse texto e que, de um modo geral, com outros tipos de textos (não literários) não são tão evidentes.

- 5) Dê a sua opinião sobre como seria uma maneira melhor de trabalhar texto literário em aula de FLE?

LÉXICO (Le dernier spectateur d'Avignon de Michel Tournier)

Astiqués	Lustrados
Attardé	Demorado
Constellée	Constelada (como com estrelas)
Courts	Quadras
Fardée	Maquiada
Fouiller	Revistar
Garance	Vermelho vivo
Géants-échassiers	Homens grandes (de perna de pau)
Gravats	Entulhos
Grouillait	Fervilhar (fervilhava)
Guettait	Espreitava
Harangue	Discurso, harenga
Indéfectible	Que não falha
Laquée	Laqueada (ou cabelo com laquê)
Maillot de corps	Camiseta
Martinets	Pássaros
Outrageusement	Excessivamente
Piaillant	Piando ruidosamente
Rébarbatif	Carrancudo, mal-humorado
Retrouvailles	Encontro
Ruisseaux	Riachos
Sillonnaient	Cruzavam
Tapageusement	Barulhento, espalhafatoso
Tréteaux	Tablado (estrado para teatro)

petites proses

Structure du livre

(Dans la table des matières de l'édition Folio, seuls les titres des grands chapitres sont indiqués, pas ceux des sous-chapitres.)

Tournier, Michel: *petites proses*, Gallimard 1986.

Maison

Le chat et la tortue
Le charme et l'éclat
Des clefs et des serrures
L'esprit de l'escalier
Téléphone
Bas-fonds
Nocturne

Villes

Le fantôme d'Arles
Le dernier spectateur d'Avignon
Cinq jours... cinquante ans... à Hammamet
Nuremberg 1971
Un dîner à Tanger
Le Republic Day à New Delhi
Le Caire
De Jérusalem à Nuremberg

Corps

Le crépuscule des masques
Veruschka
Mains
Maître Cerveau
Mon oeuf et moi
Les cheveux
Célébration des fesses
Tutus
Éloge de la chaire dolente
Sexe

Enfants

Le troisième A
Toucher
Les folles amours
Les fiancés de la plage
L'aquarium
Un jour, une femme

Images

Le baroque
Le rouge et le blanc
La vie plane
L'image abîmée
Miroir
Diaphragme
L'autoportrait
Le portrait-nu
L'image érotique
Le peintre et son modèle
L'image du pouvoir

Paysages

Le banian
Le riz
Méditerranée
Seigneur Mistral
Les moulins de Beauce
Vue de Normandie
Douceurs et colères des éléments
L'arbre et le chemin
Le froid et ses vertus
Le test de l'arbre
Saisons

Livres

Réponse
Quand les mains savent lire
Musique
Évangile

Mort

La belle mort
Ombre
La leçon des ténèbres
Nécrologie d'un écrivain

Michel Tournier

Né à Paris en 1924, il fait ses classes à Saint-Germain en Laye et au lycée Pasteur de Neuilly. Suit les cours de philosophie de la Sorbonne et de l'université de Tübingen. Un échec à l'agrégation de philosophie en 1950 lui ferme les portes de l'université. Il gagne alors sa vie à la Radiodiffusion Française puis à Europe I.

Il se définit comme un "contrebandier de la philosophie", cherchant à faire passer Platon, Aristote, Spinoza et Kant dans des histoires et des contes. Il juge la valeur de ses oeuvres en fonction inverse de l'âge de ses lecteurs les plus jeunes. Il passe ainsi pour un auteur pour enfants, ce dont il se défend. "Je n'écris pas pour les enfants, dit-il, j'écris avec un idéal de brièveté, de limpidité et de proximité du concret. Lorsque je réussis à approcher cet idéal - ce qui est hélas rare - ce que j'écris est si bon que les enfants aussi peuvent me lire."

Michel Tournier vit dans la Vallée de Chevreuse à 40km au sud-ouest de Paris dans le presbytère d'un minuscule village où il était le voisin d'Ingrid Bergmann.

Distinctions :

- Grand Prix du roman de l'Académie Française en 1967 pour son roman VENDREDI OU LES LIMBES DU PACIFIQUE.
- Prix Goncourt en 1970 à l'unanimité pour son roman LE ROI DES AULNES (filmé en 1996 par Volker Schlöndorff).
- Membre de l'Académie Goncourt en 1972.
- Médaille Goethe en 1993.
- Docteur Honoris Causa de l'Université de Londres en 1997.

Bibliographie de Michel Tournier

Romans

Vendredi ou les limbes du Pacifique (1957)

Vendredi ou la vie sauvage (1971)

Le Roi des Aulnes (1970)

Les Météores (1975)

Gaspard, Melchior et Balthazar (1980)

Gilles et Jeanne (1983)

La Goutte d'Or (1985)

Eléazar ou la source et le buisson (1996)

Journal Extime (La Musardine) (2002)

Contes et nouvelles

Le Coq de bruyère (1978)

Le Médianoche amoureux (1991)

Essais

Petites Proses (1986)

Le Vent Paraclet (1978)

Le Vol du Vampire (1981)

Le Pied de la lettre (1994)

Le Miroir des idées (1994)

Célébrations (1999)

Le Tabor et le Sinai (1988)

Le Crépuscule des Masques. Photos et photographes (1992)

Des Clefs et des serrures. Photographies (1983)

Ville d'Avignon (Avignon, la Cité des Papes)

Avignon, ville romaine citée au 1er siècle avant J-C.
Etymologie "Avenio", "ville du vent violent" ou "ville du fleuve".

Surnommée "Cité des Papes" ou "Alterra Roma", Avignon conserve l'empreinte inaltérable du séjour des Papes dans la ville qui fut pendant quelques temps la capitale de l'Occident médiéval. Elle est aujourd'hui une capitale culturelle rayonnante avec son Festival de Théâtre reconnu mondialement

Imagens: copiadas dos sites relacionados abaixo.

Ville au sud de la France
Région : [Provence-Alpes-Côte d'Azur](#)
Département : Vaucluse
Population : 90 800 hab.

www.festival-avignon.com

<http://www.avignon-et-provence.com/avignon-tourisme/index.html>

<http://www.avignon-et-provence.com/avignon-tourisme/festival-avignon/festival-avignon.htm>

<http://www.ot-avignon.fr/>

http://www.fra.cityvox.fr/expositions-arts_avignon/CityGuide

APÊNDICE – G. Dossiê Une Vendetta.

Une Vendetta de Guy de Maupassant

MAUPASSANT, G. Une Vendetta. In : _____ *Contes du jour et de la nuit*. Paris: Gallimard, 1984. p. 135-141.

TABEAU DE COMPRÉHENSION GÉNÉRALE

Cadre situationnel	Personnages : types/ caractéristiques physique et/ou psychologique	
	Lieu / espace	
	Temps : chronologique / psychologique	
	Narrateur : point de vue	
Situation initiale		
Sujet abordé		
Idée principale		
Nœud : histoire		
Situation finale : dénouement		

Découverte (Compréhension générale)

- 1) Qu'évoque pour vous le titre ?
- 2) Quels sont les mots qui définissent le sujet du conte ?
- 3) Y a-t-il d'autres thèmes dans ce conte ?

A. Compréhension Orale

- 1) Quel est le type de discours (narratif, informatif, politique, littéraire...) ?
- 2) À votre avis quels mots sont les plus difficiles à comprendre ?
- 3) Les phrases correspondent à quelles images ? Cochez la bonne réponse.

<p>() La vieille mère se mit à pleurer. Au bruit de cette voix, la chienne se tut.</p> <p>« Va, va, tu seras vengé, mon petit, mon garçon, mon pauvre enfant. Dors, dors, tu seras vengé, entends-tu ? C'est la mère qui le promet ! Et elle tient toujours sa parole, la mère, tu le sais bien ».</p> <p>() La ville, bâtie sur une avancée de la montagne, suspendu même au-dessus de la mer, regarde, par-dessus le détroit hérissé d'écueils, la côte plus basse de la Sardaigne.</p>
<p>Illustrações: Franz Lima</p>	<p>() La chienne, surprise, regardait cet homme de paille, et se taisait, bien que dévorée de faim.</p> <p>() Il se tourna ; alors, lâchant sa chienne, elle cria : « Va, va, dévore, dévore » !</p> <p>L'animal, affolé, s'élança, saisit la gorge. L'homme étendit les bras, l'étreignit...</p>

B. Compréhension Écrite

- 1) À votre avis quelles sont les principales parties du texte ? Soulignez dans le texte les phrases qui confirment votre opinion.
- 2) Sur quelles hypothèses vous vous êtes appuyés pour trouver le thème de l'histoire. Appuyez-vous sur le conte.
- 3) Essayez de définir le sentiment de la mère par rapport à la situation.

C. Expression Orale

- 1) Jouez les rôles des témoins de l'assassinat. Ils racontent comment cela s'est passé. Décrivez l'assassin.
- 2) Racontez une histoire semblable à celle que vous avez lu.

D. Expression Écrite

- 1) Faites un portrait physique et moral de la Veuve Saverini
- 2) Complétez le texte avec les mots de la liste suivante : *songeant, Comment, cadavre, assise, avait, seule, mort,*

Toute, tout le long du jour, à sa fenêtre, elle regardait là-bas en à la vengeance. ferait-elle sans personne, infirme, si près de la ? Mais elle avait promis, elle juré sur le

- 3) Écrivez le fait divers du journal du lendemain.

E. Prise de conscience interculturelle

- 1) Que savez-vous de la Corse ?
- 2) Au Brésil, il y a ce type de différence culturelle. Lesquelles (Nord / Sud / la géographie, les habitudes ...)
- 3) Chez nous (au Brésil, Nord-Est) y a-t-il (ou il y a eu) ce type de vengeance ? Vous connaissez des histoires de « vendetta » ?

F. Littérature et langue

- 1) Il y a un narrateur dans le conte ? Quelle est sa vision ?
- 2) Qui sont les principaux personnages ? Décrivez-les.
- 3) Il y a un message central ? Lequel ?
- 4) Quel est l'effet du dernier paragraphe ?

Questions de sondage (après l'approche du TL en FLE)

idade : _____ ; profissão : _____ se estudante, curso : _____

- 1) Você já havia trabalhado texto literário em aula de FLE (Francês Língua Estrangeira)?
() sim () não
Em caso afirmativo, houve diferença? qual?
- 2) Qual a sua opinião sobre esse tipo de texto?
- 3) Você acredita que através do texto literário é possível estudar a língua francesa? Por quê?
E em que momento da aprendizagem (em que nível)?
- 4) Destaque elementos que (claramente) foram favoráveis para a sua aprendizagem com esse texto e que, de um modo geral, com outros tipos de textos (não literários) não são tão evidentes.
- 5) Dê a sua opinião sobre como seria uma maneira melhor de trabalhar texto literário em aula de FLE?

UNE VENDETTA: Lexique

Remparts	Muralha (amparo)
Détroit hérissé	Estreito coberto de recifes
Coupure	Golpe, corte
Corridor	Passagem estreita
Rongée	Roída (comida pouco a pouco)
S'engouffre	Precipitar-se, cair no abismo, tragar,
Ravage	Destroço, ruína
Traînées	Arrastar, puxar
Écume	Espuma ou escuma (baba de animal)
Accrochées	Preso, enganchado
Percer (percent)	Furar, abrir um buraco
Lambeaux	Farrapo, trapo, pedaço de carne rasgada
Flottant	Flutuante
Soucler	Soldar, unir
Hurlait (hurler)	Uivava, uivar, urrar
Caillots (de sang)	Coágulo
Traquer	Bater, acuar, encurralar
Hameau	Casal, lugarejo
Maquis	Na Córsega: terreno coberto de mato
Apaisement	Apaziguamento, sossego
Défoncé	Tirar do fundo, derrotar
Assujetti	Sujeitar, subjugar
Pieux	Piedoso
Jatte	Gamela, tigela grande
Tirer	Tirar, puxar
Éperdument	Perdidamente, loucamente
Bottes de pailles	Feixe de palha
Hardes	Bando
Bourra (bourrer)	Arrancar o pêlo, maltratar
Fourrage	Forragem, lona velha
Nover	Atar, dar nó
Boudin	Morcela, chouriço de sangue, salsicha
Bouillie	Fervida
Ficeler	Atar com barbante
Male	Macho, varão
Déguenillé	Esfarrapado, andrajoso
Toile	Tela, tecido fino de algodão
Boitillant	Coxear
Menuisier	Marceneiro
Lâchant (verbe lâcher)	Afrouxar
Étreignit	Apertar, comprimir
Tordre	Torcer
Tordage	Torcedura, torção
Fouiller	Cavar, escavar
Efflanqué	Magro, esguio

Ilustrações: Franz Lima

La Vendetta

Qu'est-ce que c'est la Vendetta ?

"U sangue chere u sangue" : (le sang appelle le sang)

Montrant la chemise ensanglantée de leur père qui vient d'être assassiné, la mère exige vengeance de ses enfants. L'appel à la vendetta vient d'être lancé !...

La vendetta est essentiellement une coutume corse.

C'est l'état d'inimitié provenant d'une offense ou d'un meurtre, s'étendant et se transmettant à tous les parents de la victime.

Sénèque Lucius Annaeus Senea, écrivain et philosophe, contraint de séjourner à Alalia (Aleria) entre 41 et 48 apr. J-C où il fut exilé disait déjà « Se venger est la première loi des Corses { ... } »

Quelles furent donc les causes de la vendetta, en Corse ?

1°)- La nature corse. Sans aucun doute la vendetta était en corrélation avec le facteur ethnique de la Corse. Généralement parlant, le Corse est vif, nerveux, irritable, parfois violent.

2°)- Le point d'honneur corse. C'est bien le point d'honneur qui dominait la vendetta. Le Corse de jadis se faisait une idée sacrée de l'honneur. Ainsi la vengeance devenait sacrée. *"Est-ce qu'on pleure un père qui a été assassiné, disait une mère à ses enfants, on le venge".*

3°)- Enfin et surtout, la justice défectueuse.

- Un véritable conseil de famille était appelé à décider si l'offense reçue pouvait y donner lieu.
- La famille de l'offenseur était avertie avec une certaine solennité.
- Comme moyen de vengeance, elle excluait le vol.

Les " bandits d'honneur", c'est à dire les hommes qui, après la satisfaction d'une vendetta *"prenaient le maquis"* (à ne pas confondre avec les vulgaires assassins vivant de pillage et de racket), étaient aidés, nourris et soutenus par le clan pour échapper à la loi.

Guy de Maupassant

Écrivain nouvelliste français. Originaire d'une ancienne famille Lorraine, Guy de Maupassant passe son enfance en Normandie avec sa mère, période pendant laquelle il apprend à connaître ce pays que l'on retrouve dans beaucoup de ses nouvelles. L'internat, au séminaire d'Yvetot, lui paraît insupportable et il y acquiert un profond dégoût de la religion qu'il conservera toute sa vie durant

Après la guerre de 1870, Guy de Maupassant travaille comme fonctionnaire à Paris et goûte aux plaisirs de la capitale. Il fait son apprentissage d'écrivain auprès de Gustave Flaubert qui le prend sous sa protection. Guy de Maupassant commence par écrire des poèmes, puis se tourne vers la nouvelle vers 1875.

Il collabore avec les écrivains naturalistes aux "soirées de Médan" (1880) en publiant *Boule de Suif*. Sa vie est guidée par son seul idéal littéraire et son fort attachement au réalisme mettant en scène la méchanceté humaine et l'horreur ordinaire. Il publie au total six romans et seize volumes de nouvelles, entre réalisme et fantastique, qui lui apportent, grâce à son talent de conteur, célébrité et fortune.

A partir de 1890, il est atteint de troubles nerveux. Son état mental décline et Guy de Maupassant s'enfonce peu à peu dans la folie.

Bibliographie :

Boule de suif (1880), *Mademoiselle Fifi* (1881), *La maison Tellier* (recueil, 1881), *Une vie* (roman, 1883), *Contes de la Bécasse* (recueil, 1883), *Toine* (1885), *Contes du jour et de la nuit* (recueil, 1885), *Bel-Ami* (roman, 1885), *La Petite Roque* (1886), *Le Horla* (1887), *Pierre et Jean* (roman, 1888), *Notre Cœur* (roman, 1890).

Région administrative du sud de la France, correspondant à l'île du même nom, située dans la Méditerranée à 170 km de la côte niçoise. Quatrième plus grande île de la Méditerranée. Qui comprend les départements de la Corse du Sud et de la Haute -Corse (8682 km²), environ 260000 habitants.

Découpage administratif

La région de la Corse réunit deux départements : la Haute-Corse et la Corse-du-Sud. Le chef-lieu est Ajaccio. La Corse dépend de la cour d'appel de Bastia, de l'académie d'Ajaccio, et appartient à la région militaire Méditerranée de Lyon. Elle fait partie de la province ecclésiastique d'Aix-en-Provence. Le département de la Haute-Corse a pour chef-lieu la ville de Bastia. Ses chefs-lieux d'arrondissement sont Calvi et Corte. Le département de la Corse-du-Sud a pour chef-lieu la ville d'Ajaccio. Sartène est le chef-lieu d'arrondissement de la Corse-du-Sud. La Corse s'est vue attribuer depuis 1982 le statut particulier de collectivité territoriale. Depuis 1992, l'administration de la région est rattachée à un Conseil exécutif de sept membres et à une Assemblée régionale de cinquante et une personnes élues au suffrage universel.

Département Haute-Corse et Département Corse-du-Sud

Géographie : l'île (185km du nord au sud et 85km de largeur maximum) est montagneuse d'une altitude moyenne de 568m (monte Cinto: 2710m). La Corse de l'ouest correspond à un massif granitique (côtes très découpées). Les terrains schisteux dominent à l'est et retombent sur des plaines côtières souvent régularisées (plaine d'Aléria).

APÊNDICE – H. Dossiê Le jeu d'Anne.

Le jeu d'Anne de Le Clézio.

LE CLEZIO, J.M. G. Le jeu d'Anne. In : _____. *La ronde et autres faits divers*. Paris : Gallimard, 1982. p. 135-149.

TABLEAU DE COMPRÉHENSION GÉNÉRALE

Cadre situationnel	Personnages : types/ caractéristiques physique et/ou psychologique	
	Lieu / espace	
	Temps : chronologique / psychologique	
	Narrateur : point de vue	
Situation initiale		
Sujet abordé		
Idée principale		
Nœud : histoire		
Situation finale : dénouement		

Découverte (Compréhension générale)

- 1) Vous croyez que le titre a un rapport avec le texte ? Comment vous le comprenez ?
- 2) Après la lecture du premier paragraphe, est-il possible d'apercevoir un problème ? Que pensez-vous ?
- 3) Vous croyez qu'il y a d'autres thèmes dans ce texte ?
- 4) Comment vous comprenez la fin de l'histoire ? Y a-t-il une rencontre ?

A. Compréhension orale

- 1) Quel est le type de discours (narratif, informatif, politique, littéraire...) ?

- 2) Vous pensez que la situation semble :

Angoissante Ridicule Amusante

Autre :

3) Les phrases correspondent à quelles images ? Cochez les bonnes réponses.

Ilustrações: Franz Lima

() L'auto noire frappe l'un des poteaux de fer à cent kilomètres à l'heure, elle souffle le grillage comme si c'était un simple rideau de gaze. Un instant elle reste suspendue en l'air, planant, brûlée de reflets, avec le ciel droit devant elle et grand ouvert. Puis elle retombe et tombe vers le fond du ravin, elle tombe...

() La voiture vert sombre d'Anne roule vite vers la courbe, sans la voir, parce qu'à cet instant il y a une explosion de lumière sur la carrosserie d'un poids lourd.... l'auto arrache la balustrade de ciment et plonge vers le ravin.

() La vieille dame cligne des yeux de la lumière de midi ; elle met sa main en visière au-dessus de ses lunettes, comme si elle cherchait à reconnaître celui qui conduit la voiture.

B. Compréhension Écrite:

1) Quels paragraphes correspondent aux parties:

- Situation initiale :
- Nœud :
- Dénouement :

2) Complétez le texte avec les mots de la liste : *exactement, revenu, Observatoire. Anne, voiture, Italie, route, pense, zone.*

Il est entré dans lade paix, maintenant, il est dans le domaine d'..... . Son cœur s'est calmé, il ne plus à rien d'autre qu'à elle. La suit tranquillement sa, celle que la jeune femme a tracée il y a un an. En quittant l'....., Anne a roulé vers l', pour voir la mer.

C. Expression orale

1) Jouez les rôles des gens qui ont regardé le moment de l'accident d'Antoine. Ils racontent comment les choses se sont passés et ils décrivent l'accident.

2) Racontez une histoire semblable à celle que vous avez lu.

D. Expression écrite

- 1) Faites un résumé du conte.
- 2) Décrivez le portrait physique et moral d'Antoine et d'Anne.
- 3) Écrivez le fait divers du journal du lendemain.

E. Prise de conscience interculturelle

- 1) Situez la région (où se passe l'histoire du conte) dans la carte de la France. Région, département...
- 2) Sur les liens familiaux : faites des rapports (France et Brésil) sur l'amour, le mariage, la mort, etc.
- 3) Comment vous comprenez : « Peut-être qu'elle écoute à la radio à cet instant, la musique des Bees Gees, ou bien une chanson brésilienne qui dit : *Mulher Rendeira* ».

F. Littérature et langue

- 1) Il y a un narrateur dans le conte ? Quelle est sa vision ?
- 2) Qui sont les principaux personnages ? Pourquoi ?
- 3) Quels autres thèmes sont possibles de trouver dans ce texte ?
- 4) Quel est le rôle du présent dans le texte ?
- 5) Quel est l'effet du dernier paragraphe ?

Questions de sondage (après l'approche du TL en FLE)

idade : _____ ; profissão : _____ se estudante, curso : _____

- 1) Você já havia trabalhado texto literário em aula de FLE (Francês Língua Estrangeira)?
() sim () não
Em caso afirmativo, houve diferença? qual?
- 2) Qual a sua opinião sobre esse tipo de texto?
- 3) Você acredita que através do texto literário é possível estudar a língua francesa? Por quê? E em que momento da aprendizagem (em que nível)?
- 4) Destaque elementos que (claramente) foram favoráveis para a sua aprendizagem com esse texto e que, de um modo geral, com outros tipos de textos (não literários) não são tão evidentes.
- 5) Dê a sua opinião sobre como seria uma maneira melhor de trabalhar texto literário em aula de FLE?

Léxico : <i>Le Jeu d'Anne</i>	
FRANÇÊS	PORTUGUÊS
Accroché	Engajado, preso, pendurado.
Âcre (du maquis)	Azedo, amargo
Affût	Espera de caça, à mira, à espera.
Auvent	Alpendre, telheiro, toldo
Balustrade	Balaustrada, série ou filete de balaustres
Bleu délavé	Azul desbotado
Briquebaler	Brinquebaler, bringuebaler ou brimbaler = chacoalhar, sacudir, balançar
Broussailles	Urzes, espinhos
Buissons	Moita, grupo de árvores
Caillasse	Camada frágil em uma pedreira
Camions	Caminhão
Chaîne	Cadeia, corrente, canal de tv, servidão, cativo
Chien-loup	Variedade de cão de guarda
Chiffon	Trapo velho, farrapo, frangalho
Citerne d'essence	Reservatório, cisterna
Concombre	Pepino
Coque	Casca de ovo, casco do carro
Courbe	Curvo, arqueado, linha curva
Creux de rocher	Cavidade da rocha, rochedo, penhasco
Creux du sol	Cavidade do sol
Crevasses	Rachar, fenda, abertura
Crisser	Ranger os dentes
Dérober	Furtar, estoquir, esquivar-se, empacar (cavalo)
Clignoter	Pestanejar, piscar de olhos continuamente
Dribes	
Durcie	Durcir = endurecer, enrijecer
Éblouissant	Deslumbrante, brilhante, surpreendente, fascinante
Éclats de verre	Lasca, estilhaço, fragor, explosão
Embranchement	Ramificação, bifurcação, encruzilhada
Engouffrer	Tragar, sepultar, submergir
Envol	Ato de levantar voo, decolar
Épines des buissons	Espinho, pico
Épingles	Alfinete, objeto com pouco valor
Errer	Andar à ventura, vaguear, enganar-se, equivocar-se
Étaler	Expor, desenrolar, desdobrar
Faisceaux	Feixe, molho, reunião
Flancs	Flanco, vazio, entranhas, ventre
Flaque	Poça, charco
Fractures	Fratura
Garrigue	Garigue, boldio, charneca
Goudron	Alcatrão, breu, asfalto, betume
Grander	Murmurar, resmungar, troar, retumbar, rosnar
Gravier	Cascalho, areia grossa
Gravillons	Gravillon = cascalho para asfalto
Griffer	Unhar, agadanhar, agatanhar
Haies	Cerca, sebe, ala de pessoas, obstáculo de corrida
Hameçon	Anzol
Jonchés	Joncher = juncar, cobrir, espalhar / jonchet = vara de jogo de varas
Lassitude	Cansaço, fadiga, aborrecimento, tédio
Lièvre	Lebre
Maquis	Matagal
Musc	Almíscar, substância de odor forte obtida do abdome do almiscareiro macho usada como fixador de perfumes

Noyaux de platine	Noyau= caroço, núcleo
Pentes caillouteuses	Pente = barranco, declive, inclinação / caillou = pedregulho, cascalho, seixo, pedrinha
Rafales	Rafale = rajada, vendaval
Ravins	Ravin = ravina, barranco
Scie	Serra, serrote
Tôle	Folha ou chapa de ferro fundido
Touffes de varech	Tufo, maço, chumaço de sargaço que é um tipo de algas
Valons	À tona, sem governo
Vertige	Vertigem
Virage	Viragem, curva (?)
Volutes	Voluta, ornato em espiral do capitel de uma coluna

Ilustrações: Franz Lima

Jean-Marie Gustave Le Clézio

Jean-Marie Gustave Le Clézio, né à Nice en 1940, devint célèbre quand parut *Le procès-verbal* en 1963.

En 1980, Le Clézio fut le premier à recevoir le prix Paul Morand, pour la totalité de son oeuvre, notamment *Désert* (1980). Plus tard, en 1994, il fut élu le plus grand écrivain vivant de langue française

Depuis, il a publié plus de trente livres: romans, essais, nouvelles, deux traductions de mythologie indienne, ainsi que d'innombrables préfaces et articles et quelques contributions à des ouvrages collectifs.

Plus récemment, Le Clézio a publié des nouvelles, *Printemps et autres saisons* (1989). A l'exception de *Sirandanes* (1990), recueil de devinettes créoles, notre décennie a été celle des romans: *Onitsha* (1991), l'histoire d'un petit garçon qui va en Afrique rencontrer son père, médecin. Là aussi, l'auteur fait valoir ses propres expériences. *Etoile errante* (1992) nous mène à l'émigration des Juifs au pays promis. Puis *Pawana* (1992), *Diego et Frida* (1993), la biographie de deux artistes mexicains et *La Quarantaine* (1995), qui raconte les aventures de son grand-père maternel.

Poisson d'or (1997) qui raconte le sort tragique et vagabond d'une jeune fille est paru seulement quelques mois avant *La Fête chantée* (1997) et *Gens de nuages* (1997). La Fête puise de son expérience chez les peuples amérindiens. Ce dernier livre, écrit en collaboration avec sa femme est une sorte de journal de voyage, de retour aux sources, à travers le désert. Il a encore eu le temps, en 1997 de publier *Enfances* (1997) qui est constitué de photos d'enfants dont les légendes sont de Le Clézio. (*Ma reconnaissance à LS pour ces informations*)

Finalement, en 1999 est paru un livre qui contient deux romans courts, ou nouvelles longues: *Hasard suivi de Angoli Mala*, où le thème du grand voyage, de l'aventure, des étendues rencontrent le sentiment de déracinement, et le passage de l'enfance à l'adolescence.

Apêndice I. Planos de aula para a abordagem dos contos Le Soleil et la Lune e Une Vendetta, trabalhados com as turmas de Francês I e Francês III, respectivamente, do curso de Extensão da UFCG.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Cours: Langue Française I. Durée: 110min. (environ). Approche d'un texte littéraire en classe de FLE
Conte : Le Soleil et la Lune (conte de tradition orale africaine)

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	TÂCHES PROPOSÉES	DÉROULEMENT DE LA CLASSE	EXERCICES ET ACTIVITÉS PROPOSÉS	MATÉRIAUX
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser l'étudiant au phénomène littéraire. • Faire découvrir la littérature de langue française. • Lire et comprendre un texte (de la littérature de tradition orale africaine) dans son intégralité • Améliorer ses compétences linguistiques, cognitives et interculturelles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Établir des liens culturels entre le Brésil et l'Afrique Centrale. • Éveiller chez l'étudiant l'intérêt pour la littérature en tant qu'élément important pour le développement des compétences dans l'apprentissage du FLE. • Améliorer les compétences orales et écrites ainsi que les expressions orales et écrites. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discrimination auditive de la narration du conte et recherche de personnages ainsi que de leur rôle dans le récit. • Découvrir la lecture littéraire en tant qu'activité différente des autres réalisées en salle de classe. • S'exprimer en langue française, en prenant le conte comme point de départ : jouer les rôles des personnages. • Compléter et créer de nouveaux textes à partir du récit lu. • Prendre conscience du rapport entre le Brésil et l'Afrique centrale à travers les légendes traditionnelles. • Sensibilisation au rapport langue/ littérature. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposition d'approche d'un texte littéraire intégral. • Lecture à haute voix du conte Le Soleil et la Lune et distribution des dossiers. • Discussion sur le tableau de découverte et de compréhension générale proposé dans le dossier. • Travail sur les exercices de compréhension orale et écrite et, ensuite sur les expressions orales et écrites. • Discussion sur la compétence interculturelle, transversalement aux autres compétences. • Discussion sur le rapport langue/ littérature. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices proposés dans le but de sensibiliser l'étudiant au fait littéraire en mettant en relief l'approche de l'interculturel, de la langue et de la littérature. • Tableau de compréhension générale et sensibilisation d'après la découverte du conte. • Exercices visant au développement de la compétence de compréhension orale. • Exercices visant à développer la compétence de lecture. • Questions proposant un travail sur la compétence d'expression orale. • Questions visant au développement de l'expression orale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le récit Le soleil et la Lune. • Dossier avec questions sur les compétences et le rapport langue/ littérature. • Glossaire de mots utilisés à la compréhension globale du texte. • Documents relatifs à la séparation des continents : Afrique et Amérique. • Images illustratives du conte en question.

BIBLIOGRAPHIE

Contes d'Afrique Centrale. Francopêche. Agence nationale de coopération culturelle. Nathan. Paris. 1989.
 NATUREL, M. *Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre*. Paris: Clé International, 1995.
 PAPO, E. ; BOURGAIN, D. *Littérature et communication en classe de langue*. Une initiation à l'analyse du discours littéraire. Paris : Hatier, 1999.
 RIPORTELLA, L. *Le texte littéraire en classe d'espagnol*. Lyon : INRP, 2006.

Responsable: Prof. Josilene PINHEIRO-MARIZ

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Cours: Langue Française III. Durée: 110min. (environ). Approche d'un texte littéraire en classe de FLE
Conte : Une Vendetta (récit de Guy de Maupassant)

OBJECTIFS GÉNÉREUX	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	TÂCHES PROPOSÉES	DEROULEMENT DE LA CLASSE	EXERCICES ET ACTIVITÉS PROPOSÉS	MATÉRIAUX
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser l'étudiant au phénomène littéraire. • Faire découvrir la littérature de langue française. • Lire et comprendre un texte (classique de la littérature française) dans son intégralité • Améliorer ses compétences linguistiques, cognitives et interculturelles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Établir des liens culturels entre le Brésil et la Corse ancienne. • Éveiller chez l'étudiant l'intérêt pour la littérature en tant qu'élément important pour le développement des compétences dans l'apprentissage du FLE. • Améliorer les compétences orales et écrites ainsi que les expressions orales et écrites. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discrimination auditive de la narration du conte et recherche de personnages ainsi que de leur rôle dans le récit. • Découvrir la lecture littéraire en tant qu'activité différente des autres réalisées en salle de classe. • S'exprimer en langue française, en prenant le conte comme point de départ : jouer les rôles des personnages. • Compléter et créer de nouveaux textes à partir du récit lu. • Prendre conscience des différences culturelles dans les régions du Brésil et de cette région française. • Sensibilisation au rapport langue/ littérature. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposition d'approche d'un texte littéraire intégral. • Lecture à haute voix de quelques extraits du conte Une Vendetta, et distribution des dossiers. • Discussion sur le tableau de découverte et de compréhension générale proposé dans le dossier. • Travail sur les exercices de compréhension orale et écrite et, ensuite sur les expressions orales et écrites. • Discussion sur la compétence interculturelle, transversalement aux autres compétences. • Discussion sur le rapport langue/ littérature. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices proposés dans le but de sensibiliser l'étudiant au fait littéraire en mettant en relief l'approche de l'interculturel, de la langue et de la littérature. • Tableau de compréhension générale et sensibilisation d'après la découverte du conte. • Exercices visant au développement de la compétence de compréhension orale. • Exercices visant à développer la compétence de lecture. • Questions proposant un travail sur la compétence d'expression orale. • Questions visant au développement de l'expression orale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le récit Une Vendetta, de Maupassant. • Dossier avec questions sur les compétences et le rapport langue/ littérature. • Glossaire de mots utilisés à la compréhension globale du texte. • Documents relatifs à la Corse en tant que région française et des documents sur l'ancienne vendetta. • Images illustratives du conte en question.

BIBLIOGRAPHIE

MAUPASSANT, G. Une Vendetta. In : _____ *Contes du jour et de la nuit*. Paris: Gallimard, 1984. p. 135-141.
 NATUREL, M. *Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre*. Paris: Clé International, 1995.
 PAPO, E. ; BOURGAIN, D. *Littérature et communication en classe de langue*. Une initiation à l'analyse du discours littéraire. Paris : Hatier, 1999.
 RIPORTTELLA, L. *Le texte littéraire en classe d'espagnol*. Lyon : INRP, 2006.

Responsable: Prof. Josilene PINHEIRO-MARIZ

ANEXOS

**QUESTIONNAIRE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE ET LITTÉRATURE/ FLE
DANS LES UFs AU BRÉSIL
(Professeurs)**

Dans le cadre d'une recherche en vue d'un doctorat sur l'enseignement de langue et littérature en FLE au Brésil (régions Nord / Nord-Est) ces dernières années, j'effectue une enquête afin d'ébaucher un portrait de l'enseignement du FLE dans les universités publiques fédérales brésiliennes.

Ce questionnaire a été élaboré d'après les lectures concernant ce sujet. Il a été adapté par Josilene Pinheiro Mariz, en fonction du contexte brésilien et des objectifs de la thèse de doctorat en langue et littérature française à l'Université de São Paulo, préparée sous la direction du Professeur Docteur Tokiko Ishihara.

Je vous remercie d'avance de votre précieuse collaboration.

I – PROFIL DU PROFESSEUR:

- 1.1 Sexe: () masculin (X) féminin Age: _____
- 1.2 Nationalité: Brésilienne Langue(s) maternelle(s): Portugais
- 1.3 Êtes-vous:
- (X) enseignant de langue française () enseignant de littérature française
- () formateur d'enseignants () autre: (préciser)
- 1.4 Avez-vous fait des études de
- (X) Langue et littérature française
- (X) Langue et littérature maternelle
- () Autres (préciser)
- 1.5 Avez-vous fait des études de post-graduation (cours; établissement; durée)?
- NON
- 1.6 Professeur à l'Université Fédérale du Maranhão depuis 1992

II – PROFIL DU COURS:

- 2.1 Discipline: Français 2.2 Niveau: débutant et avancé
- 2.3 Nombre d'heures par semaine et par semestre: 19h / 255 (sem)
- 2.4 Est-il possible de développer le cours en langue française? Ou vous le faites en langue maternelle? Pourquoi? Langue française même pour les débutants. Il faut que l'élève s'habitue comme il avait fait en langue maternelle.
- 2.5 Bibliographie (base) utilisée: d'élève s'habitue comme il avait fait en langue maternelle.
- 2.6 Y a-t-il un manuel, dossier ou livre de support? Lesquels? (dernière)
- 2.7 Précisez le panorama du programme du cours: son contenu a été établi en fonction du genre littéraire (roman, théâtre, poésie, autres), des siècles (chronologique), des écoles ou mouvements littéraires; autre approche.

III – APPROCHE DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE

- 3.1 Comment se fait en classe l'approche du texte littéraire? Séminaires (du professeur et/ou de l'étudiant), cursus magistraux, explication de textes, autres? Comment justifiez-vous vos choix? (dernière)
- 3.2 À votre avis, est-il possible de développer en classe de langue, l'enseignement de la littérature ou vice-versa?
- (X) oui () non Pourquoi?

On ne doit JAMAIS lire un texte sans prendre en compte qu'il est véhiculé par une langue qui a ses structures particulières. En classe de langue, il est évident que le texte (bien choisi!) ne sera qu'enrichissant pour l'élève.

3.3.a) Avez-vous travaillé avec vos étudiants des "extraits" de textes littéraires?

(X) oui () non

Si oui, lesquels? Plusieurs, mais dernièrement *HUIS CLOS*, de Sartre, mais le texte presque intégral.

3.3.b) Comment?

(X) lecture de passages (en classe)

(X) explication des mots

(X) discussion thématique

() analyse de textes (fragments)

() approche de la civilisation/culture à travers les textes

() traduction

() autres (préciser)

3.3.c) Justifiez le(s) choix: On a eu la chance d'aller regarder cette pièce au théâtre.

3.4.a) Avez-vous travaillé (en classe) des œuvres littéraires intégrales? * en bas de page

(X) oui () non

Lesquels? Quelques contes de Maupassant et de Alphonse Daudet

3.4.b) Comment?

(X) lecture de passages en classe

(X) explication des mots

(X) discussion thématique

(X) analyse de textes (fragments)

(X) approche de la civilisation/culture à travers les textes

() traduction

() autres (préciser)

3.4.c) Justifiez le(s) choix: En général, je propose des œuvres connues et qui puissent intéresser l'élève.

3.5 Que faites-vous pour le contrôle des lectures (compréhension) demandées? Dans quel but? (voir)

3.6 Quels types d'exercices demandez-vous?

(X) résumé () traduction () commentaire () essai () dissertation (X) autre/quel

Pourquoi? Cela permet de faire parler l'élève.

exposé

3.7 Que pensez-vous à propos de la traduction en classe de littérature/ FLE? Est-il possible?

() oui (X) non. Justifiez votre réponse. Exceptionnellement, on pourrait envisager une classe où le professeur parlerait un peu en langue maternelle; littérature

IV - VOTRE REGARD À PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT DE LITTÉRATURE EN FLE comparée

4.1 D'après vous, enseigner littérature en langue étrangère, aux débutants, c'est quoi en fait?

Quels sont les soutiens? récits courts, petits poèmes, etc.? (voir)

4.2 Vous faites un cours sur la littérature française à des étrangers. Par quoi commencez-vous?

4.3 "Lire Proust" ou savoir commander "un Chateaubriand saignant"... Quel rôle doit jouer, selon vous, la littérature dans l'enseignement des langues?

4.4 Comment on forme un lecteur? En lui montrant l'importance du texte, en le motivant avec des textes agréables et pour son niveau.

Sur la littérature francophone:

4.5 Travaillez-vous la littérature francophone dans votre cours de langue/littérature? Pourquoi?

Quels auteurs?

Non.

auteur:

œuvre:

pays:

4.6 Périodicité: () toujours () souvent () de temps en temps () presque jamais

Justifiez votre réponse.

V - VOTRE OPINION

À votre avis quels sont les points le plus importants qui doivent être travaillés dans un cursus de formation de formateur en FLE, quand on a comme support le texte littéraire en classe de FLE?

Faire comprendre que la motivation est la base de tout, et que la littérature montre le produit achevé de la langue.

* 3.46) Les élèves avec qui j'ai travaillé sont encore au deuxième semestre de français. Mais j'ai déjà fait des œuvres complètes (Le Rouge et le Noir, Mme Bovary, la Dame aux Camélias, Le Père Goriot, etc.) avec des élèves qui ont cinq semestres de français.

- 2.5. dictionnaire français français, des livres de grammaire (l'Exerciser, par exemple) et des documents pris sur internet.
- 2.6 Oui, la méthode "ACCORD", édition Didier.
- 2.7. Je ne travaille pas avec des groupes de littérature en ce moment.

3.1. Comme il s'agit de l'enseignement de la langue française, le texte littéraire est traité d'une manière un peu traditionnelle, mais dynamique: renseignements sur l'auteur et le contexte dans lequel il a été produit, lecture, exploitation générale.

- 3.5. Je donne une date précise pour un certain extrait.
Comme cela, la lecture en classe sera plus productive.

4.1. En fait, ce n'est pas vraiment la littérature qu'on enseigne aux débutants, mais ^{on doit procurer} un premier contact (plutôt culturel) avec la langue étrangère qu'il a choisie. Ainsi, quelque chose de pas très profond le motiverait beaucoup plus que quelque chose de célèbre et profond dans la littérature.

4.2. Par des contes. Cependant, d'abord je commencerais en donnant aux élèves un plan de panorama (chronologique) de la littérature française.

4.3. Rien de trop dur au départ. Après, aller jusqu'où les étudiants et les professeurs puissent avoiser.

Anexo B. Imagem da capa do livro (TOURNIER, 1978).

Questions de sondage (après l'approche du TL en FLE)

idade : 46 ; profissão : Func. Pública se estudante, curso : —

- 1) Você já havia trabalhado texto literário em aula de FLE (Francês Língua Estrangeira)?

() sim (X) não

Em caso afirmativo, houve diferença? qual?

- 2) Qual a sua opinião sobre esse tipo de texto? *Achei muito difícil, especialmente por causa do vocabulário.*
- 3) Você acredita que através do texto literário é possível estudar a língua francesa? Por *sim. Porque assim você tem acesso à riqueza da língua estudada.* *quê? E em que momento da aprendizagem (em que nível)?*

- 4) Destaque elementos que (claramente) foram favoráveis para a sua aprendizagem com

esse texto e que, de um modo geral, com outros tipos de textos (não literários) não são

tão evidentes. *Como eu tive grande dificuldade, fica difícil destacar estes elementos.*

- 5) Dê a sua opinião sobre como seria uma maneira melhor de trabalhar texto literário em

aula de FLE? *Talvez começando desde o Francês I ficasse mais fácil.*

idade : 23 ; profissão : Estudante se estudante, curso : Eng. Civil

- 1) Você já havia trabalhado texto literário em aula de FLE (Francês Língua

Estrangeira)? () sim (X) não

Em caso afirmativo, houve diferença? qual? *Sim, porque a música (gramática) do cotidiano.*

- 2) Qual a sua opinião sobre esse tipo de texto? *Bem interessante, apesar que eu não sou muito familiarizada com esse tipo de texto.*

- 3) Você acredita que através do texto literário é possível estudar a língua

francesa? Por quê? E em que momento da aprendizagem (em que nível)?

Sim, pois enriquece o vocabulário sem estar preso diretamente ao diccionario e permite uma maior intimidade Professor - aluno.

- 4) Destaque elementos que (claramente) foram favoráveis para a sua

aprendizagem com esse texto e que, de um modo geral, com outros tipos

de textos (não literários) não são tão evidentes. *Esse tipo de texto torna-se mais interessante pelo fato de você está sempre fazendo um paralelo entre o mundo real e o imaginário e pela riqueza cultural que não dá - pelo menos eu, não - tenho mais sido o prazer de ter contato.*

- 5) Dê a sua opinião sobre como seria uma maneira melhor de trabalhar

texto literário em aula de FLE?

Essa forma foi bem legal, pois envolveu os aspectos linguísticos.

idade : 18 ; profissão : estudante se estudante, curso : História - UFPA

- 1) Você já havia trabalhado texto literário em aula de FLE (Francês Língua Estrangeira)?

() sim (X) não

Em caso afirmativo, houve diferença? qual?

- 2) Qual a sua opinião sobre esse tipo de texto? *Interessante, culturalmente riquíssimo.*

- 3) Você acredita que através do texto literário é possível estudar a língua francesa? Por quê?

Sim, além de melhorar o vocabulário o texto literário também nos proporciona uma maior facilidade para compreender e analisar de diversos textos na língua francesa.

- 4) Destaque elementos que (claramente) foram favoráveis para a sua aprendizagem com

esse texto e que, de um modo geral, com outros tipos de textos (não literários) não são

tão evidentes. *Interpretação de imagens e análises das mesmas.*

- 5) Dê a sua opinião sobre como seria uma maneira melhor de trabalhar texto literário em aula de FLE?

Após a leitura, tentar estabelecer um diálogo sobre o tema central do texto, utilizando também imagens, exercícios de compreensão e até mesmo produção textual envolvendo o tema.

Espero trabalhar mais com textos literários.

idade : 17 ; profissão : Estudante se estudante, curso : Fisioterapia

- 1) Você já havia trabalhado texto literário em aula de FLE (Francês Língua Estrangeira)? () sim (X) não

Em caso afirmativo, houve diferença? qual?

- 2) Qual a sua opinião sobre esse tipo de texto? *É um texto de leitura progressiva e fácil compreensão, devido ao seu caráter de tradução oral.*

- 3) Você acredita que através do texto literário é possível estudar a língua francesa? Por quê? E em que momento da aprendizagem (em que nível)?

Sim, torna mais fácil o entendimento do texto. A partir do 1.º estágio.

- 4) Destaque elementos que (claramente) foram favoráveis para a sua aprendizagem com esse texto e que, de um modo geral, com outros tipos

de textos (não literários) não são tão evidentes. *Os personagens serem empregados e a presença de uma moral para a história.*

- 5) Dê a sua opinião sobre como seria uma maneira melhor de trabalhar

texto literário em aula de FLE? *Da mesma forma que este foi trabalhado.*

Questions de sondage (après l'approche du TL en FLE)

idade : 34a ; profissão : Enfermeira se estudante, curso : _____

- 1) Você já havia trabalhado texto literário em aula de FLE (Francês Língua Estrangeira)?

() sim (x) não

Em caso afirmativo, houve diferença? qual?

- 2) Qual a sua opinião sobre esse tipo de texto?

Muito bom, pois trabalha diferenças culturais entre regiões.

- 3) Você acredita que através do texto literário é possível estudar a língua francesa? Por quê?

Sim, pois melhora o vocabulário e nos prepara melhor, p/ outras.

E em que momento da aprendizagem (em que nível)?

Quanto mais cedo melhor pois nos enriquecem mais e mais.

- 4) Destaque elementos que (claramente) foram favoráveis para a sua aprendizagem com

esse texto e que, de um modo geral, com outros tipos de textos (não literários) não são

tão evidentes. *A imagem me ajudou bastante*

- 5) Dê a sua opinião sobre como seria uma maneira melhor de trabalhar texto literário em

aula de FLE?

Apesar de ainda não ter tido oportunidade anteriormente de lidar com textos literários, gostei bastante. Ser capaz de compreender e discutir, como foi explicado este texto me ajudou muito.

idade : 25 ; profissão : Estudante se estudante, curso : Eng. de Materiais

- 1) Você já havia trabalhado texto literário em aula de FLE (Francês Língua

Estrangeira)? () sim (x) não

Em caso afirmativo, houve diferença? qual?

- 2) Qual a sua opinião sobre esse tipo de texto?

É um texto que desafia o estudante em como se comunicar e entender e também expressar a língua

- 3) Você acredita que através do texto literário é possível estudar a língua

Sim.

francesa? Por quê? E em que momento da aprendizagem (em que nível)?

Porque conseguimos, mesmo, com dificuldade assimilar o conteúdo.

- 4) Destaque elementos que (claramente) foram favoráveis para a sua

aprendizagem com esse texto e que, de um modo geral, com outros tipos

de textos (não literários) não são tão evidentes.

É um texto divertido e rápido. Que nos retorna a infância e nos faz ter vontade de aprender

- 5) Dê a sua opinião sobre como seria uma maneira melhor de trabalhar

texto literário em aula de FLE?

Gostei da forma que nos foi aplicado. Nos deu oportunidade de nos esforcarmos para compreender.

ANEXO D - O conto *Le Soleil et la Lune* (AGENCE ..., 1989).

LE SOLEIL ET LA LUNE

à-haut, dans le Ciel, Lolo le Soleil a pour épouse Ipeu la Lune. Ils ont de nombreux enfants, les coqs et les étoiles. Tous les jours, le matin de très bonne heure, le Soleil s'en va. Il part éclairer la Terre. Ses rayons bienfaiteurs inondent le monde et c'est grâce à lui que poussent les plantes, les arbres et les fleurs.

Pendant ce temps, la Lune, qui a la garde des enfants, prépare les repas de la famille. Et comme tous les enfants, les coqs et les étoiles jouent, chantent et dansent. Mais, ce jour-là, personne ne sait pourquoi les coqs se disputent avec les étoiles. Que se passe-t-il ? Voilà qu'ils se battent comme des chiens. Et pan ! Et vlan ! Ipeu la Lune entend les cris de la dispute. Elle se précipite :

« Arrêtez, hurle-t-elle. Vous êtes fous ! »

Les coqs et les étoiles ne l'entendent pas et continuent à se chamailler. Elle sépare les combattants en donnant quelques gifles. Aïe ! Ouïe !

« Taisez-vous ! Arrêtez de vous battre ! »
La bagarre prend fin. Ouf ! Mais Ipeu la Lune est très fâchée. Pour punir ses enfants, elle les prive de repas.

Lorsque son mari rentre à la maison, elle lui raconte ce qui s'est passé. Le Soleil l'écoute.

Puis, brusquement, il se met en colère :

« Je travaille toute la journée. Je veux être tranquille quand je reviens le soir chez moi ! »

Furieux, il attrape les coqs et les étoiles et il les lance sur la Terre. Alors, Ipeu la Lune pleure.

« Ce n'est pas juste, dit-elle. Ce sont les coqs qui ont commencé à battre les étoiles. J'ai puni tous nos enfants pour ne pas faire de jaloux. Mais c'est la faute des coqs. Les étoiles n'ont rien fait de mal. S'il vous plaît, je vous en prie, allez chercher les étoiles. Leur place est ici, avec nous, dans le Ciel. »

Le Soleil ne comprend pas. Il entre dans une seconde colère, encore plus terrible que la première. Il se fâche avec sa femme, il la brutalise et, finalement, il la répudie.

« Je m'en vais. Je ne veux plus vous voir », hurle-t-il. Il quitte alors le Ciel. Il descend sur la Terre et renvoie les étoiles à leur mère. Puis il dit aux coqs :

« Restez sur la Terre. Apprenez aux Hommes la manière de combattre. Et surtout, chaque matin, prévenez votre mère la Lune de mon arrivée dans le Ciel. Je ne veux jamais la rencontrer sur mon chemin. »

Depuis ce jour-là, les coqs habitent sur la Terre et les étoiles vivent dans le Ciel.

Depuis ce jour-là aussi, les coqs chantent tous les matins quand le Soleil monte dans le Ciel et la Lune se cache.

ANEXO E - O conto *Le dernier spectateur d'Avignon* (TOURNIER, 1986).

LE DERNIER SPECTATEUR D'AVIGNON

Les tréteaux étaient démontés. Avignon avait lavé son maquillage et remisé ses costumes. La place de l'Horloge ne grouillait plus de saltimbanques, géants-échassiers, cracheurs de feu et autres hommes-orchestre. Les hippies ne dormaient plus dans les ruisseaux. Ils s'étaient relevés, rasés, astiqués, coiffés et, revêtus de chemisettes et de shorts blancs, ils jouaient maintenant au tennis avec leurs parents sur les courts de Deauville et de Biarritz. Les Avignonnais reprenaient possession de leur ville.

Mes pas m'avaient mené sur la promenade du rocher des Doms. Je m'étais attardé devant la vue splendide que l'on a au nord sur le pont Bénézet, le Rhône, l'île de la Barthelasse constellée de tentes orange et vertes, et, plus loin, Villeneuve-lès-Avignon, la tour de Philippe le Bel et le fort Saint-André. J'avais salué au passage la statue du Persan Althen qui, nous dit-on, introduisit en 1760 dans le Comtat la culture de la garance qui servit longtemps à teindre en rouge le pantalon de nos tourlourous.

Puis, me tournant vers l'est, je voulus scruter

l'horizon où l'on aperçoit par temps clair les hauteurs du Lubéron.

La femme était là, seule, superbement endimanchée, coiffée, laquée, fardée, et elle parlait à grands cris et à grands gestes. A qui s'adressait son ardente déclamation ? A la cascade des toits avignonnais couverts de tuiles romaines ? A l'horizon noyé dans une brume de chaleur ? Aux martinets qui sillonnaient le ciel en piaillant ?

— Ohé ! Mami ! criait-elle.

Suivait une harangue véhémence dans une langue qui pouvait être de l'espagnol ou du portugais. Je ne comprenais pas, mais ses intonations n'étaient pas tristes. Il y avait de la gaieté dans son discours, une gaieté peut-être un peu forcée, des encouragements, des promesses, de la tendresse. Quant au destinataire de ce message passionné, je finis par le découvrir à force de fouiller l'espace où il se déployait. En contrebas du rocher, j'ai vu une cour pleine de gravats et, au-delà, un bâtiment dont la sévérité, les hautes fenêtres grillées, l'aspect aveugle et rébarbatif disaient clairement la fonction : maison d'arrêt, pénitencier, prison...

Or cette façade n'était morte qu'en apparence. Dans l'ombre, la vie guettait la vie. Et à travers les barreaux une main est sortie, un avant-bras maigre et noir, tandis qu'on devinait à l'intérieur la pâleur d'un visage, la blancheur d'un maillot de corps. Une main qui a fait un geste lent, d'adieu ou d'au revoir, un geste d'espoir ou de gratitude.

J'ai compris que la dernière tragédienne d'Avignon ne jouait que pour un seul spectateur, et qu'elle n'était

en vérité si tapageusement habillée, si outrageusement fardée, si indistinctement expansive que par devoir, par fidélité, parce que bonne épouse, compagne indéfectible d'un homme retenu à une cinquantaine de mètres.

Alors je suis parti afin de ne pas entendre — même à travers le voile d'une langue étrangère — les promesses qu'elle lançait au prisonnier pour son retour, pour le jour — ou la nuit — de leurs retrouvailles.

ANEXO F - O conto *Une Vendetta* (MAUPASSANT, 1984).

UNE VENDETTA

La veuve de Paolo Saverini habitait seule avec son fils une petite maison pauvre sur les remparts de Bonifacio. La ville, bâtie sur une avancée de la montagne, suspendue même par places au-dessus de la mer, regarde, par-dessus le détroit hérissé d'écueils, la côte plus basse de la Sardaigne. A ses pieds, de l'autre côté, la contournant presque entièrement, une coupure de la falaise, qui ressemble à un gigantesque corridor, lui sert de port, amène jusqu'aux premières maisons, après un long circuit entre deux murailles abruptes, les petits bateaux pêcheurs italiens ou sardes, et, chaque quinzaine, le vieux vapeur poussif qui fait le service d'Ajaccio.

Sur la montagne blanche, le tas de maisons pose une tache plus blanche encore. Elles ont l'air de nids d'oiseaux sauvages, accrochées ainsi sur ce roc, dominant ce passage terrible où ne s'aventurent guère les navires. Le vent, sans repos, fatigue la mer, fatigue la côte nue, rongée par lui, à peine vêtue d'herbe; il s'engouffre dans le détroit, dont il ravage les deux bords. Les traînées d'écume pâle, accrochées aux pointes noires des innombrables rocs qui percent

partout les vagues, ont l'air de lambeaux de toiles flottant et palpitant à la surface de l'eau.

La maison de la veuve Saverini, soudée au bord même de la falaise, ouvrait ses trois fenêtres sur cet horizon sauvage et désolé.

Elle vivait là, seule, avec son fils Antoine et leur chienne « Sémillante »¹, grande bête maigre, aux poils longs et rudes, de la race des gardeurs de troupeaux. Elle servait au jeune homme pour chasser.

Un soir, après une dispute, Antoine Saverini fut tué traîtreusement, d'un coup de couteau, par Nicolas Ravolati, qui, la nuit même, gagna la Sardaigne.

Quand la vieille mère reçut le corps de son enfant, que des passants lui rapportèrent, elle ne pleura pas, mais elle demeura longtemps immobile à le regarder ; puis, étendant sa main ridée sur le cadavre, elle lui promit la vendetta. Elle ne voulut point qu'on restât avec elle, et elle s'enferma auprès du corps avec la chienne, qui hurlait. Elle hurlait, cette bête, d'une façon continue, debout au pied du lit, la tête tendue vers son maître, et la queue serrée entre les pattes. Elle ne bougeait pas plus que la mère, qui, penchée maintenant sur le corps, l'œil fixe, pleurait de grosses larmes muettes en le contemplant.

Le jeune homme, sur le dos, vêtu de sa veste de gros drap, trouée et déchirée à la poitrine, semblait dormir ; mais il avait du sang partout : sur la chemise arrachée pour les premiers soins ; sur son gilet, sur sa culotte, sur la face, sur les mains. Des caillots de sang² s'étaient figés dans la barbe et dans les cheveux.

La vieille mère se mit à lui parler. Au bruit de cette voix, la chienne se tut.

— Va, va, tu seras vengé, mon petit, mon garçon,

mon pauvre enfant. Dors, dors, tu seras vengé, entends-tu ? C'est la mère qui le promet ! Et elle tient toujours sa parole, la mère, tu le sais bien.

Et lentement elle se pencha vers lui, collant ses lèvres froides sur les lèvres mortes.

Alors, Sémillante se remit à gémir. Elle poussait une longue plainte monotone, déchirante, horrible.

Elles restèrent là, toutes les deux, la femme et la bête, jusqu'au matin.

Antoine Saverini fut enterré le lendemain, et bientôt on ne parla plus de lui dans Bonifacio.

*

Il n'avait laissé ni frère, ni proches cousins. Aucun homme n'était là pour poursuivre la vendetta. Seule, la mère y pensait, la vieille.

De l'autre côté du détroit, elle voyait du matin au soir un point blanc sur la côte. C'est un petit village sarde, Longosardo, où se réfugient les bandits corses traqués de trop près. Ils peuplent presque seuls ce hameau en face des côtes de leur patrie, et ils attendent là le moment de revenir, de retourner au maquis. C'est dans ce village, elle le savait, que s'était réfugié Nicolas Ravolati.

Toute seule, tout le long du jour, assise à sa fenêtre, elle regardait là-bas en songeant à la vengeance. Comment ferait-elle sans personne, infirme, si près de la mort ? Mais elle avait promis, elle avait juré sur le cadavre. Elle ne pouvait oublier, elle ne pouvait attendre. Que ferait-elle ? Elle ne dormait plus la nuit ; elle n'avait plus ni repos ni apaisement ; elle cherchait, obstinée. La chienne, à ses pieds, sommeillait, et,

parfois, levant la tête, hurlait au loin. Depuis que son maître n'était plus là, elle hurlait souvent ainsi, comme si elle l'eût appelé, comme si son âme de bête, inconsolable, eût aussi gardé le souvenir que rien n'efface.

Or, une nuit, comme Sémillante se remettait à gémir, la mère, tout à coup, eut une idée, une idée sauvage³ vindicatif et féroce. Elle la médita jusqu'au matin ; puis, levée dès les approches du jour, elle se rendit à l'église⁴. Elle pria, prosternée sur le pavé, abattue devant Dieu, le suppliant de l'aider, de la soutenir, de donner à son pauvre corps usé la force qu'il lui fallait pour venger le fils.

Puis elle rentra. Elle avait dans sa cour un ancien baril défoncé, qui recueillait l'eau des gouttières ; elle le renversa, le vida, l'assujettit contre le sol avec des pieux et des pierres ; puis elle enchaîna Sémillante à cette niche, et elle rentra.

Elle marchait maintenant, sans repos, dans sa chambre, l'œil fixé toujours sur la côte de Sardaigne. Il était là-bas, l'assassin.

La chienne, tout le jour et toute la nuit, hurla. La vieille, au matin, lui porta de l'eau dans une jatte ; mais rien de plus : pas de soupe, pas de pain.

La journée encore s'écoula. Sémillante, exténuée, dormait. Le lendemain, elle avait les yeux luisants, le poil hérissé, et elle tirait éperdument sur sa chaîne.

La vieille ne lui donna encore rien à manger. La bête, devenue furieuse, aboyait d'une voix rauque. La nuit encore se passa.

Alors, au jour levé, la mère Saverini alla chez le voisin, prier qu'on lui donnât deux bottes de paille. Elle prit de vieilles hardes qu'avait portées autrefois

son mari, et les bourra de fourrage, pour simuler un corps humain.

Ayant piqué un bâton dans le sol, devant la niche de Sémillante, elle noua dessus ce mannequin, qui sembla ainsi se tenir debout. Puis elle figura la tête au moyen d'un paquet de vieux linge.

La chienne, surprise, regardait cet homme de paille, et se taisait, bien que dévorée de faim.

Alors la vieille alla acheter chez le charcutier un long morceau de boudin noir. Rentrée chez elle, elle alluma un feu de bois dans sa cour, auprès de la niche, et fit griller son boudin. Sémillante, affolée, bondissait, écumait, les yeux fixés sur le grill, dont le fumet lui entraînait au ventre.

Puis la mère fit de cette bouillie fumante une cravate à l'homme de paille. Elle la lui ficela longtemps autour du cou, comme pour la lui entrainer dedans. Quand ce fut fini, elle déchaîna la chienne.

D'un saut formidable, la bête atteignit la gorge du mannequin, et, les pattes sur les épaules, se mit à la déchirer. Elle retombait, un morceau de sa proie à la gueule, puis s'élançait de nouveau, enfonçait ses crocs dans les cordes, arrachait quelques parcelles de nourriture, retombait encore, et rebondissait, acharnée. Elle enlevait le visage par grands coups de dents, mettait en lambeaux le col entier.

La vieille, immobile et muette, regardait, l'œil allumé. Puis elle renchaîna sa bête, la fit encore jeûner deux jours, et recommença cet étrange exercice.

Pendant trois mois, elle l'habitua à cette sorte de lutte, à ce repas conquis à coups de crocs. Elle ne l'enchaînait plus maintenant, mais elle la lançait d'un geste sur le mannequin.

Elle lui avait appris à le déchirer, à le dévorer, sans même qu'aucune nourriture fût cachée en sa gorge. Elle lui donnait ensuite, comme récompense, le boudin grillé pour elle.

Dès qu'elle apercevait l'homme, Sémillante frémissait, puis tournait les yeux vers sa maîtresse, qui lui criait : « Va ! » d'une voix sifflante, en levant le doigt.

*

Quand elle jugea le temps venu, la mère Saverini alla se confesser et communia⁵ un dimanche matin, avec une ferveur extatique; puis, ayant revêtu des habits de mâle, semblable à un vieux pauvre déguillé, elle fit marché avec un pêcheur sarde, qui la conduisit, accompagnée de sa chienne, de l'autre côté du détroit.

Elle avait, dans un sac de toile, un grand morceau de boudin. Sémillante jeûnait depuis deux jours. La vieille femme, à tout moment, lui faisait sentir la nourriture odorante, et l'excitait.

Ils entrèrent dans Longosardo. La Corse allait en boitillant. Elle se présenta chez un boulanger⁶ et demanda la demeure de Nicolas Ravolati. Il avait repris son ancien métier, celui de menuisier. Il travaillait seul au fond de sa boutique.

La vieille poussa la porte et l'appela :

— Hé ! Nicolas !

Il se tourna ; alors, lâchant sa chienne, elle cria :

— Va, va, dévore, dévore !

L'animal, affolé, s'élança, saisit la gorge. L'homme étendit les bras, l'éteignit, roula par terre. Pendant quelques secondes, il se tordit, battant le sol de ses

pieds ; puis il demeura immobile, pendant que Sémillante lui fouillait le cou, qu'elle arrachait par lambeaux. Deux voisins, assis sur leur porte, se rappellèrent parfaitement avoir vu sortir un vieux pauvre avec un chien noir efflanqué qui mangeait, tout en marchant, quelque chose de brun que lui donnait son maître.

La vieille, le soir, était rentrée chez elle. Elle dormit bien, cette nuit-là.

ANEXO G - O conto *Le Jeu d'Anne* (LE CLÉZIO, 1982).

Il monte dans la vieille Ford pour aller rejoindre Anne. Quand il met le moteur en marche et qu'il sort du garage, il aperçoit sa mère qui est debout sur le gravier. La vieille dame cligne des yeux à cause de la lumière de midi ; elle met sa main en visière au-dessus de ses lunettes, comme si elle cherchait à reconnaître celui qui conduit la voiture. Pourtant, il n'y a que lui dans la villa, et cela lui fait une impression étrange, un peu de vide dans son cœur, quelque chose de lointain, d'incompréhensible. Alors il détourne les yeux. L'auto roule sur les gravillons du jardin, et les pneus descendent sur la chaussée. C'est peut-être la lumière qui cause cette impression d'étrangeté, la lumière qui brillait sur les cheveux blancs de sa mère, sur le mur blanc de la villa, sur les gravillons, comme un regard qui scrute avec insistance.

Quand l'auto roule le long de la rue, vers la place, il descend les glaces et sent l'air chaud sur son visage. Un souffle sec et chaud d'été, qui s'engouffre dans la manche de sa chemise et la fait gonfler dans le dos. Les pneus font un bruit mouillé sur le goudron, et il

pense que le soleil a fait fondre le revêtement de la chaussée. Il aime bien ce bruit, et la chaleur de l'été, surtout ce grand ciel bleu aveuglant au-dessus de la montagne.

Tandis qu'il commence à monter vers le haut de la colline, il regarde le paysage qu'il aime bien. Il le connaît bien, il sait tout ce qu'il y a, à chaque instant du jour et de la nuit : chaque arbre, chaque creux de rocher, et les toits des maisons qui s'étalent au-dessous, les rues pareilles à des fractures, les jardins, les grandes esplanades grises.

Il pense à tout cela tandis que l'auto monte l'avenue, virage après virage, jusqu'en haut de la colline. Le ciel est éblouissant, et les immeubles de béton accrochés aux pentes sont plus blancs que jamais, leurs murs semblent chauffés au soleil. Anne aime plutôt la mer, la plage, les pins parasols et les voiles blanches des bateaux, lorsqu'il y a des régates. Elle se méfie de la montagne. Elle dit que c'est un paysage trop dur, trop sec.

Lui, il aime la montagne. Depuis son enfance, c'est les pierres qu'il a aimées, les ravins gris, les broussailles sèches qui griffent les jambes, l'odeur de musc et de plante qui monte des crevasses, et surtout, le silence du vent. Il se souvient du temps où il accompagnait son père à la chasse, le dimanche, à l'automne, dans le maquis, sur les plateaux, ou bien sur les flancs dénudés des montagnes. Il ne sait plus comment était son père, ni s'il l'aimait, il ne sait de lui que cela : les marches interminables dans le fond des vallons, au soleil pâle de l'aube, sous le ciel bleu, dans le silence des pierres, et puis l'envol brusque d'une

pendrix, ou la course d'un lièvre, et à cet instant, un seul coup de feu qui roulait jusqu'au fond des vallées comme le tonnerre.

C'est à cela qu'il pense, tandis que l'auto puissante tourne le long du grand virage bordé d'immeubles. Le soleil brille une fraction de seconde sur chaque baie vitrée, allumant une étincelle aveuglante. En bas, la mer est durcie, les vagues sont immobiles, rides fines qui tracent un filet sur le resplendissement de lumière.

Il sent alors un étrange vertige, d'avoir plongé dans le plus lointain de ses souvenirs. Cela creuse un trou douloureux au fond de lui-même, et en même temps cela le soulage et l'apaise, comme chaque fois qu'il s'échappe, qu'il se souvient du temps où il ne connaissait pas encore Anne. Son cœur bat vite et fort, et ses mains transpirent sur le volant. Il doit les essuyer à son pantalon, l'une après l'autre. Il ralentit un peu, se met tout à fait à droite de la chaussée.

Devant lui, la grande avenue est bien droite. Il n'y a pas beaucoup de circulation, comme toujours entre midi et deux heures. Des camions, de temps à autre, des poids lourds qui viennent d'Italie, avec leur chargement de bois, ou bien des camions-citernes d'essence.

Au bout de l'avenue, il y a encore un virage, d'où l'on voit la chaîne des montagnes, nette et dure dans le ciel sans nuage. Puis on entre dans la zone d'ombre, juste avant le chemin qui conduit à l'Observatoire. Antoine connaît tellement la route qu'il pourrait presque la faire les yeux fermés, c'est ce qu'il a dit un jour à Anne. Pourtant, aujourd'hui, il y a quelque chose de différent. C'est comme s'il venait ici pour la première fois. Chaque détail, chaque arbre, pylône,

borne, chaque mur, chaque maison, tandis qu'il passe, surgit avec une clarté douloureuse, s'inscrit au fond de lui pour toujours. Peut-être qu'il ne les avait jamais regardés comme aujourd'hui, avec cette attention fiévreuse. Il y a la peur, aussi, au fond des choses. Les lignes glissent, haies rapides, poteaux, talus jonchés de papiers blancs et d'éclats de verre. C'est la route qui avance, pas la voiture. C'est la terre qui se déroule autour de la cabine hermétique de l'auto de fer, qui lance ses objets, ses images, ses souvenirs. Il voudrait fermer les yeux, il sent une sorte de lassitude au fond de lui, mais son regard reste fixé sur la route, et tout son corps répond automatiquement aux nécessités de la conduite : petits gestes des bras sur le volant, pression du pied droit sur la pédale de l'accélérateur, coup d'œil dans le rétroviseur, ou vers le tableau de bord.

Du coin de l'œil, il voit passer l'embranchement du chemin de l'Observatoire, mais son corps ne réagit pas. Ou plutôt, il réagit en se durcissant, en maintenant son attention douloureuse, la vitesse, la route, les talus qui filent vers l'arrière. Il ne veut pas se souvenir, il ne le veut pas, comme si c'était un mauvais rêve qui, à l'instant même où il s'abandonnerait de nouveau au sommeil, le reprendrait, le ferait souffrir davantage.

Pourtant cela vient, malgré lui. Ce sont les feuillages des arbres qui font clignoter le solcil, comme une pluie d'éincelles sur le pare-brise. L'air doit être doux et léger dehors, pour ceux qui peuvent s'arrêter, pour ceux qui peuvent s'allonger sur le tapis d'aiguilles de pin, et respirer, en regardant le ciel bleu. Il y a l'odeur

d'Anne qui flotte, partout. Il la sent, malgré la coque de la voiture aux vitres fermées, malgré l'odeur d'essence qui vient du tapis de sol crevé. Il sent l'odeur douce et forte, l'odeur des cheveux d'Anne, l'odeur de son corps. Ils s'étaient allongés dans le jardin de l'Observatoire, pour manger. Il ne sait plus ce qu'ils avaient mangé, peut-être un bol de salade qu'Anne avait préparé, avec des concombres et du maïs, elle aimait cela. Ils avaient bu du vin rosé, cela il s'en souvient. Anne avait allumé une cigarette, une américaine, elle changeait tout le temps de marque. Mais ils ne disaient rien, ils ne se parlaient presque pas, à voix basse, comme s'ils se faisaient des confidences, pour ne rien dire, des bribes, des demi-paroles que le vent chassait avec la fumée de la cigarette, dans la lumière. C'étaient les grillons qui parlaient, en été.

Maintenant, la route est au plus haut de la montagne. A gauche, il voit les fonds des vallées, brumeux, sombres, comme du haut d'un avion. Il n'y a presque plus personne sur la route, à cause de l'heure. Mais lui ne sent pas la faim, ni la fatigue. Il sait où il va, où il doit aller. Il n'a même pas besoin de faire d'effort pour se souvenir. C'était comme cela, tout à fait comme cela que tout devait se passer.

La ville était devenue une flaque grise semée d'éclats de lumière, étendue dans le creux de la vallée, au pied des montagnes, et devant la mer. Peut-être qu'ils avaient cherché à apercevoir la maison d'Anne, là-bas, perdue dans le nœud des artères. Ou bien l'immeuble des assurances, qui la nuit portait des signes de néon bleu. Peut-être qu'ils s'étaient allongés de nouveau dans le petit bois, sur le tapis d'aiguilles

durs, et qu'il avait goûté là ses lèvres pour la première fois. Il pense au goût léger, le goût du tabac blond mêlé à l'air venu du profond de son corps, et son cœur se met à battre plus fort, son front et ses joues transpirent un peu. Il n'aurait pas dû penser à cela, il n'aurait pas dû laisser cela revenir, il sait qu'il va être malade. Il arrête l'auto sur le bord du talus, non loin de la courbe où il y a le poste d'essence Agip. Il ne l'avait jamais vu avec tant de netteté : le grand auvent de ciment, appuyé sur les trois poteaux gris où sont accrochés des panneaux qui bringuebalent dans les rafales du vent. Il y a un grand chien-loup couché sur le sol, entre les pompes. Quand l'auto s'est arrêtée, il a dressé ses oreilles, mais il n'a pas bougé.

Avec peine, il sort de l'auto, il titube dans le vent. C'est moins pour respirer l'air froid que pour entendre le chien aboyer, enfin, parce qu'il veut entendre quelque chose, quelqu'un, pour éteindre le silence qui s'est mis en lui. Au-dessus de la route, il voit les pierres et les broussailles du grand plateau que balaye le vent. Il ne comprend pas bien pourquoi il s'est arrêté là, juste devant le plateau. C'est là que les types de la ville amènent leurs filles, le soir, après avoir bu et dansé dans les boîtes. Autrefois, quand il était au Lycée, tous ils parlaient du plateau, ils se racontaient leurs histoires, avec les filles. Même une fois, un type qui s'appelait Caroni, qui avait une vieille 2CV, lui avait proposé d'aller dans les boîtes, et après d'emmener deux filles sur le plateau, pour s'amuser. Lui avait refusé avec une sorte de fureur, et cela avait fait le tour du Lycée, et il y avait des types qui se moquaient de lui.

De penser à cela, c'est comme un vertige encore, parce que c'est très très loin d'Anne, un autre temps. Pourtant, c'est à cause de cela qu'il escalade le talus, et qu'il commence à monter vers le plateau, à travers la caillasse et les broussailles. Il ne sait pas bien ce qu'il cherche ; il fuit, penché en avant, à travers le plateau désert. Le vent souffle par grandes rafales, le vent froid, qui fait pleurer les yeux. Ici la lumière est belle, très dure. Le ciel bleu est immense, marqué de traits blancs étranges laissés par les avions de la stratosphère.

Il suit une sorte de chemin étroit qui sinue à travers les broussailles, qui ne va nulle part. Le silence est très dense ici, à cause du vent, de la lumière, du ciel bleu immense. Il avance, un peu penché en avant. Il sent les épines des buissons qui griffent son pantalon, l'odeur âcre du maquis l'enivre. C'est ici, pense-t-il, c'est ici, c'est ici... Ici quoi ? Il ne sait pas. L'enfance, l'adolescence peut-être, quand il réalise ce qu'il n'a pas osé faire, courir à travers les broussailles avec une fille, puis rouler tous deux sur la terre brûlée, odorante, parmi les arbustes qui déchirent les vêtements, qui font jaillir les perles de sang sur la peau. Caresser le corps chaud qui se dérobe, arrêter la voix avec sa bouche, boire le rire au fond de la gorge.

Mais le plateau est silencieux et désert, il n'y a que le vent et le ciel bleu, la lumière éblouissante. C'est comme s'il voulait fuir son ombre. Cela ne se peut pas.

Il s'est assis dans un creux du sol, là où il y a une sorte de clairière, et la terre rouge est nue. Le vent souffle au-dessus de lui, par rafales qui font bouger les branches des arbustes, mais dans le creux il ne le sent

pas. Il sent seulement la brûlure du soleil sur son visage, sur ses mains. Les jambes lui font mal, et il s'aperçoit tout à coup que son pantalon est déchiré, peut-être par une ronce, et que la peau de ses tibias est arrachée. Cela brûle aussi. Il a marché longtemps à travers le plateau, sans s'en rendre compte, alors il pense aux journées dans la garrigue, quand il marchait derrière son père, sans faire de bruit, à l'affût d'un envol de perdrix, ou d'un lièvre. Son père n'avait pas de chien avec lui, jamais, même lorsqu'il allait chasser seul. Il disait que les chiens font du bruit et sentent fort, et que cela fait peur au gibier. C'est sa mère qui lui a raconté cela, bien sûr, parce qu'il ne se souvient même pas d'avoir entendu son père prononcer une parole.

Il marchait derrière lui, sans faire de bruit, en s'efforçant de mettre ses pieds exactement là où son père les avait posés. Il avait peur, quelquefois, si peur qu'il en tremblait et que ses dents claquaient. Il avait peur comme si c'était lui que son père allait tuer avec son fusil à double canon. Mais il aimait marcher loin dans la montagne, escalader les pentes caillouteuses, ou bien avancer sans bruit au fond d'un ravin, comme quand on a la tête rentrée entre les épaules.

C'était bien. Et puis son père est mort. Alors il n'est plus allé dans la montagne, plus jamais. Aujourd'hui, c'est la première fois, mais ça n'est pas vraiment la montagne, parce qu'ici, c'est un paysage sexuel. Partout ici, la nuit, ils viennent. Ils arrêtent leurs autos en bas, sur la route, à côté du poste d'essence Agip, et le grand chien-loup doit aboyer en tirant furieusement sur sa chaîne. Ils viennent en courant à

travers les broussailles. Il y a le rire excité, un peu effrayé peut-être, des filles que les types font semblant de perdre dans les broussailles. Ils tombent par terre, ils se roulent là, contre les buissons. Ils déchirent leurs vêtements dans les épines, et les cheveux des filles sont pleins de terre et de brindilles. L'été, la nuit retentit de criquets, cela fait un bruit de scie qui enivre.

A nouveau le vertige. Il se lève, il titube à travers le maquis. Le chant des insectes s'élève, ondoie, tantôt devant lui, tout près, tantôt loin en arrière. La chaleur du soleil a fait jaillir la sueur sur son visage, sur son corps, la chemise colle à son dos, sous ses bras. Il enlève la veste de son complet, il la tient serrée dans sa main droite comme un chiffon, et elle s'accroche et se déchire sur les épines des arbustes. Puis le vent souffle, froid, presque glacé, et il frissonne. Il erre longtemps sur le plateau, au hasard, en regardant toutes les clairières où les broussailles et la terre rouge portent la marque des corps de la nuit passée.

C'est un vertige, comme dans un piège, parce qu'il sait qu'il n'y a qu'ici, sur le plateau, que l'ombre d'Anne n'est pas. Elle ne peut pas venir, c'est un endroit plein de haine et de violence, un endroit âpre et solitaire, comme la lande sur laquelle marche le vieil homme avec son fusil à double canon.

Ailleurs, elle est là, elle attend. Ailleurs, c'est sa lumière, son ciel, son soleil, ses arbres, ses pierres. Il pense à la mer, et tout d'un coup, le vertige cesse, et la violence, la fureur, la haine se résorbent. Il reste debout, immobile, tourné vers l'ouest, là où commence à descendre le soleil. Il y a la ville immense, aux artères qui grondent, aux feux qui

clignotent. Il y a la mer, d'un bleu presque noir, dure comme du métal, silencieuse et infinie.

Presque en courant, il traverse toute l'étendue du plateau crissant d'insectes, jusqu'à la route. La voiture est immobile au soleil, sa coque noire brille avec des éclats brûlants.

Quand il s'assoit, il sent la chaleur étouffante. Il ouvre la glace, il met le moteur en marche, il passe en première, il avance. La route est longue, maintenant, mais il sait où il va. Il ne pourra plus l'oublier maintenant. La ville, derrière lui, qui s'éloigne, est solitaire comme le maudit plateau où souffle le vent. C'est un endroit pour la haine, pour le plaisir et la peur, qui sont tout un.

Il n'y a plus de maison pour lui là-bas. Les chambres ne veulent pas de lui, elles le serrent de leurs murs, elles lui tendent les pièges de leurs papiers peints, fers de lance, faisceaux d'aiguilles, volutes, irisations angulaires des noyaux du platiné. Tous les soirs, il a changé d'hôtel, comme un qui serait poursuivi par les flics, mais rien n'y a fait. Tous les soirs, tous les jours. Dans la maison de sa mère, c'est plus terrible encore, et cela fait des jours et des jours qu'il n'a pas pu s'asseoir pour manger. Elle est si vieille, avec ses cheveux blancs et ses yeux bleu délavé derrière ses lunettes. La lumière sur ses cheveux blancs et sur les verres de ses lunettes fait bondir son cœur, fait monter un frisson douloureux le long de sa colonne vertébrale. Est-ce qu'il a peur ? Non, ce n'est pas cela, c'est plutôt la peur qui est en lui, et qui se répand au-dehors, en longs frissons.

Maintenant, il roule lentement sur la route, en plein

soleil. A droite, il y a la mer, comme vue par un oiseau, si haut que les vagues semblent arrêtées en cercles concentriques autour de la tache du soleil. C'est cela qu'Anne aime par-dessus tout, quand il n'y a rien qui s'interpose entre elle et l'horizon, et qu'on voit la grande ligne courbe sur laquelle repose le ciel. Elle peut rester des heures assise sur un rocher à regarder la mer, immobile comme un pêcheur. Il lui a dit cela un jour, et elle s'est mise à rire. Elle lui a dit qu'elle allait à la pêche autrefois, avec les garçons, elle fabriquait elle-même ses hameçons avec des épingles volées à sa mère. Mais elle n'a jamais rien pris d'autre que des touffes de varech.

Il est entré dans la zone de paix, maintenant, il est revenu dans le domaine d'Anne. Son cœur s'est calmé, et il ne pense plus à rien d'autre qu'à elle. La voiture suit tranquillement sa route, celle que la jeune femme a tracée il y a exactement un an. En quittant l'Observatoire, Anne a roulé vers l'Italie, pour voir la mer. C'était une journée exceptionnelle, le ciel était immense et vide, et la mer était d'un bleu sombre plein d'étincelles, et les montagnes éclairées par le soleil. L'auto d'Anne roule doucement, lentement, dans l'ouverture de la lumière. Sur la carrosserie vert sombre, les reflets glissent, font des étoiles. Peut-être qu'elle écoute la radio à cet instant, la musique des Bee Gees, ou bien une chanson brésilienne qui dit :

Mulher rendeira !

Mais il y a le bruit du vent qui souffle contre le pare-brise, qui siffle dans les trous de la voiture. Parfois il y a un poids lourd qui peine le long de la côte, et l'auto le double sans difficulté. La lumière est

plus chaude maintenant, à l'ouest, quand les virages permettent de les voir, les montagnes font des silhouettes d'ombre immobiles au-dessus de la mer gris de fer.

C'est le crépuscule bientôt. Le jour a glissé vite vers l'autre côté de l'horizon, sans un nuage, sans rien qui freine le temps. Le jour a glissé comme vers le passé, entraînant ceux qui vivent vers ceux qui sont morts. Aujourd'hui, c'est le même jour qu'il y a un an. L'auto vert sombre roule sur la route chaude, suspendue entre la mer et le ciel. La lumière fait une ouverture immense, ou bien étend son dôme étincelant, pareil à deux ailes d'ange.

Il ne peut plus rien y avoir de violent, de cruel. Elle l'a décidé ainsi, pour toujours, et elle tient serrée très fort la main de l'homme qu'elle aime. Lui sent son cœur battre dans sa paume, il sent le goût de ses lèvres, l'odeur obsédante de ses cheveux, odeur d'herbe, odeur de chair. Les larmes salées coulent lentement, sans douleur, humectant le coin de ses lèvres.

Alors la lumière devient plus douce, trouble un peu, comme à l'approche du crépuscule. Le vent siffle sur le pare-brise, dans les roues, en faisant sa musique lointaine. La route conduit vers le grand virage, d'où l'on voit la côte de l'Italie, au loin, pareille à une île de hautes montagnes sous l'aile d'un avion.

La voiture vert sombre d'Anne roule vite vers la courbe, sans la voir, parce qu'à cet instant il y a une explosion de lumière sur la carrosserie d'un poids lourd; elle ferme les yeux, longtemps, les mains accrochées désespérément au volant, tandis que dans

un bruit de tôle qui se déchire, l'auto arrache la balustrade de ciment et plonge vers le ravin. Plus tard, le chauffeur du poids lourd dit, il répète sans s'arrêter, sans comprendre : « Elle est tombée comme une pierre et elle a explosé en bas; comme une boule de feu. Comme une boule de feu. »

Mais il n'y a plus de violence maintenant. Il n'y a plus de destin qui mord, qui ronge le centre du corps, qui hante les jours et les nuits. La mort ne peut plus briller dans les cheveux trop blancs de sa mère, ni sur les visages figés des passants. Rien ne subsiste, ne résiste. C'est une musique, qui est dans le vent, la lumière, le ciel, qui murmure à l'intérieur de l'oreille. Elle dit : « Viens, viens aussi... » Elle trace ses signes sur les routes, des flèches, des chiffres, des dessins qui indiquent le trésor.

Au milieu du virage, on ne peut pas se tromper. Il y a un an, jour pour jour. La balustrade de ciment n'a même pas été réparée. On a mis un grillage de poulailier, fixé par des poteaux de fer. L'auto noire frappe l'un des poteaux à cent kilomètres à l'heure, elle souffle le grillage comme si c'était un simple rideau de gaze. Un instant elle reste suspendue en l'air, planant, brûlée de reflets, avec le ciel droit devant elle et grand ouvert. Puis elle retombe, elle tombe vers le fond du ravin, elle tombe comme une pierre, et en touchant la terre, elle explose, tout à fait comme une boule de feu.

La France administrative

• Les divisions administratives

• **22 régions** dans l'Hexagone, **cinq départements d'outre-mer** (Guadeloupe, Martinique, Réunion, Guyane, Saint-Pierre-et-Miquelon) et **des territoires d'outre-mer** (Polynésie, etc.).

Les régions sont administrées par un **conseil régional**.

• **96 départements**. Dans chaque département, il y a un **chef-lieu** où se trouve la **préfecture**. Le **préfet** est le représentant de l'État.

• **36 558 communes**. La plus grande est Paris. La plus petite, Ornes, dans le département de la Meuse, a un seul habitant. Le **maire** et ses **conseillers municipaux** administrent les communes. Ils sont élus.

• Le regroupement de plusieurs communes forme un **canton** administré par un **conseiller général** élu.

• On élit, par ailleurs, **5 députés** en moyenne par département.

• Les grandes villes

(en milliers d'habitants)

	Ville	Agglomération
Paris	2 152	9 318
Marseille	800	1 230
Lyon	415	1 262
Toulouse	358	650
Nice	342	516
Strasbourg	252	388
Nantes	244	496
Bordeaux	210	696
Montpellier	207	248
Lille	172	959