UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

HELOISA CALDEIRA ALVES MOREIRA

ABRINDO-SE PARA O MUNDO: ADOLESCÊNCIA, LITERATURA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Versão corrigida

São Paulo
2013

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

HELOISA CALDEIRA ALVES MOREIRA

ABRINDO-SE PARA O MUNDO: ADOLESCÊNCIA, LITERATURA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Versão corrigida

São Paulo
2013

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

ABRINDO-SE PARA O MUNDO: ADOLESCÊNCIA, LITERATURA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Heloisa Caldeira Alves Moreira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do Título de Doutor em Letras.

Orientador: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia

Versão corrigida

São Paulo
2013

Folha de aprovação

Nome: Heloisa Caldeira Alves Moreira

Título: Abrindo-se para o mundo: adolescência, literatura e língua estrangeira

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

à Diva Barbaro Damato

Por sua paixão pela literatura que transforma pessoas,
que transformam o mundo.

Por sua amizade,
por seu carinho.

AGRADECIMENTOS

Ao Colégio Santa Cruz, em especial aos professores Fábio Aidar, Ricardo Mesquita e Joana França, pela imensa oportunidade e pela liberdade de poder trabalhar de acordo com o que acredito, pelo apoio oferecido tanto dentro quanto fora da sala de aula.

À querida orientadora Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia que admiro há tantos anos pela intensidade, criatividade e alegria, diante das pequenas e grandes descobertas, agradeço o apoio, a compreensão e as inúmeras conversas de orientação que foram fundamentais para que esse trabalho se concretizasse.

À vibrante Diva Barbaro Damato que me mostrou, por uma pequena fresta aberta pela arte, um mundo escondido e assim, transformou minha vida.

À amiga Heloisa Brito de Albuquerque Costa que sempre me estimulou a estudar, a criar e a transformar.

Às professoras Adriana Zavaglia e Regina Zilberman pela leitura atenta e comentários preciosos durante a qualificação que guiaram este trabalho.

À jovem amiga Sahsha pelas conversas, conselhos, parcerias.

Ao Marcos Yorinobu, que acompanha todos os meus trabalhos, inclusive este, por sua *mise en page* impecável, feita com tanta propriedade, profissionalismo, cuidado e carinho.

Ao Wal, meu marido, pelo amor adolescente, intenso e múltiplo.

À Sophia, minha filhota, por sua companhia, suas gargalhadas, seus beijinhos e reclamações que me estimulam a querer ser melhor a cada dia, pela poesia “*que entornas no chão*”!

Ao meu pai, Moreira, pelos elogios incondicionais.

À Dani, Teresa e Marcos Pedote pela amizade e acolhimento.

À Katia Silva pelo pedido de última hora.

Aos alunos do Colégio Santa Cruz, com quem aprendo algo novo a cada aula, agradeço a participação reflexiva, instigadora, e a capacidade de aproveitar o que lhes é oferecido e ir além, pedindo sempre mais.

À Livraria Francesa, especialmente ao Luiz, pela possibilidade de conhecer, pesquisar e descobrir livros.

À APFESP onde aprendi e aprendo tanto, pelas oportunidades, pelos livros consultados, pela experiência, pelo convívio com pessoas queridas.

Ao Consulado Geral da França em São Paulo, em especial à Anouchka de Oliveira, pela bolsa Egídio concedida em dezembro de 2010, que possibilitou a descoberta de um mundo de literatura infanto-juvenil francesa.

[...]

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.*

*Traduzir uma parte
na outra parte
– que é uma questão
de vida ou morte –
será arte?*

(Ferreira Gullar)

RESUMO

MOREIRA, H. C. A. **Abrindo-se para o mundo: adolescência, literatura e língua estrangeira.** 2013. 332 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

Essa pesquisa teve por objetivo investigar as relações entre a literatura infanto-juvenil de expressão francesa e o ensino de Francês Língua Estrangeira para adolescentes. A partir da prática em sala de aula, como professora de língua francesa, e da percepção de que a língua apresentada nos manuais era uma língua exilada de sua função social e voltada sobretudo para a comunicação, buscamos identificar novas possibilidades de trabalho com o idioma numa perspectiva social e dialógica embasada nos trabalhos de Bakhtin (1999 [1930]) e de Vigotski (2008 [1930]). O fato de a nossa prática ser voltada para o público adolescente, levou-nos a perceber que o texto literário, por suas qualidades estéticas e sua polissemia, adaptou-se muito bem a nossos objetivos linguísticos e ao momento de introspecção e de ampliação da percepção do mundo externo vivenciada por essa faixa etária. Ao eleger o texto literário, pesquisamos e analisamos o que já existia de material para o trabalho de FLE com esse público. Além disso, apoiados nas pesquisas de Giasson (1990), Kato (1985) e Jouve (1992), refletimos sobre o leitor e suas estratégias de leitura, selecionamos textos, inclusive obras integrais, e propusemos percursos de compreensão desses universos linguísticos e culturais. Além disso, passamos a palavra ao aluno, por meio de questionários, e escutamos o que tinham a dizer sobre suas práticas de leitura e sobre o que experienciaram ao longo dos percursos propostos. Dessa forma, pudemos observar os resultados e pensar em novos desdobramentos.

Palavras-chave: Literatura, Leitura, Adolescentes, Ensino, Língua.

ABSTRACT

MOREIRA, H. C. A. **Adolescence, literature and foreign language: the opening to a vivid world**. 2013. 332 f. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

This research aims to investigate, identify and discuss the relationship between children's literature in the French language and the Teaching of French as a Foreign Language (L2) for the promotion of literacy acquisition for teenagers. Based on the teaching-learning practice and experiences in the classroom, as a teacher of the French language, and the perception that the language presented in textbooks language was exiled somehow, of its social approach and since literary texts do not achieve or feature much in French Language Teaching, FLT materials, but it is engaged mainly for communication instead; this research seeks to identify new opportunities to work with the language (L2) in a social more authentic, expressive, functional and dialogical trend based on the work of Bakhtin (1999 [1930]) and Vygotsky (2008 [1930]). As our teaching practice set here is focused on teenagers, it led us to realize that the literary text, due to its both, aesthetic qualities and polysemy, fits with our goals as well as language, with the moment of introspection and broadening the perception of the outside world which is experienced by age group mentioned. When electing the literary text, researched and analyzed existing material to work for this target public of FLE are meant for the understanding of the interrelated nature of the cognitive, social, linguistic literacy development of it. Moreover, drawing on research Giasson (1990), Kato (1985) and Jouve (1992), reflected on the reader and their strategies for reading selected texts, including whole works, original masterpieces and propose paths understanding of these linguistic and cultural universes. Through questionnaires, our students were given the voice so that we could hear and feel the stream of it and get to find out what our target public had to say about their reading practice and what they have experienced over the proposed guided reading, in order to reap the rewards of the teaching-learning process and think of new challenges and achievement.

Keywords: Literature, Reading, Teenagers, Education, Language

RÉSUMÉ

MOREIRA, H. C. A. **Une ouverture vers le monde: adolescence, littérature et langue étrangère.** 2013. 332 f. Thèse (Doctorat) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

Ce travail a comme but d'examiner les relations entre la littérature jeunesse d'expression française et l'enseignement du Français Langue Étrangère pour les adolescents. À partir du travail en salle de classe, comme enseignante de langue française, et de la perception que la langue présentée dans les manuels est une langue exilée de sa fonction sociale et tournée, surtout, vers la communication; Nous cherchons à identifier des nouvelles possibilités de travail avec l'idiome dans une perspective sociale et dialogique basée sur les recherches de Bakhtin (1999 [1930]) et de Vigotski (2008 [1930]). Une fois que notre pratique avec le public adolescent nous a montré que le texte littéraire, par ses qualités esthétiques et par sa polysémie réponds bien à nos buts linguistiques ainsi qu'au moment introspectif et d'ouverture de la perception du monde expérimenté par ces jeunes. Après avoir fait le choix du texte littéraire, nous avons recherché et analysé le matériel qui existait déjà pour l'enseignement du FLE au jeune public. Dans la même direction, guidés par les travaux de Giasson (1990), de Kato (1985) et de Jouve (1992), nous avons réfléchi sur le rôle du lecteur et ses stratégies de lecture, nous avons sélectionné des textes et même des oeuvres intégrales, et nous proposons de parcours de compréhension de ces univers linguistique et culturels. Finalement, nous avons donné la parole aux élèves qui ont répondu des questionnaires, et nous avons connu ses pratiques de lectures et comment ils ont vécu nos propositions littéraires. Ainsi, nous avons pu observer les résultats et penser à d'autres développements, et à de nouveaux défis.

Mots-clé: Littérature, Lecture, Adolescents, Enseignement, Langue.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Programa do Colégio Dom Pedro II de 1856.....	53
Figura 2:	Capas da coleção <i>La Bibliothèque rose illustrée</i>	65
Figura 3:	Periódicos e quadrinhos voltados às crianças	65
Figura 4:	Capa da coleção <i>Hetzel</i> original e depois de comprada pela <i>Hachette</i> na coleção <i>Bibliothèque verte</i>	66
Figura 5:	<i>La revue des livres pour enfants</i> e <i>Citrouille</i>	67
Figura 6:	<i>Pomme d'Api</i> (para crianças de 3 a 7 anos), capa de 1975 e de 2011	67
Figura 7:	<i>J'aime Lire</i> (para crianças de 7 a 10 anos), capa de 1977 e de 2011.....	68
Figura 8:	<i>Astrapi</i> (para crianças de 7 a 11 anos), capa de 1978 e de 2011.....	68
Figura 9:	Revista <i>Pilote</i> , capa de 1960 e de 2010	68
Figura 10:	Volumes da coleção <i>Plein Vent</i> (Editora Robert Laffont)	70
Figura 11:	Volumes da coleção <i>Bibliothèque internationale</i> (Editora Nathan)	70
Figura 12:	<i>Grenadine 1</i> , página 56.....	77
Figura 13:	<i>Trampoline 1</i> , página 46	79
Figura 14:	<i>Guide Pédagogique, Trampoline 1</i> , página 118	80
Figura 15:	<i>Junior 1</i> , página 16.....	81
Figura 16:	<i>ADO 1</i> , páginas 56 e 57	82
Figura 17:	<i>Oh là là 1</i> , página 25	83
Figura 18:	<i>Guide Pédagogique – Oh là là 1</i> , página 43	84
Figura 19:	<i>Amis et compagnie 1</i> (2008), páginas 36-37.....	85
Figura 20:	<i>Trampoline 1</i> , página 33	87
Figura 21:	<i>Farandole 1</i> , página 14	88
Figura 22:	<i>Alex et Zoé 1</i> , página 32.....	89
Figura 23:	<i>Le petit chaperon rouge, Farandole 1</i> , páginas 16-17	90
Figura 24:	<i>Le petit chaperon rouge, Alex et Zoé 1</i> , página 55.....	91
Figura 25:	<i>Le Mag'1</i> , p.61 e <i>Le Kiosque 1</i> , p.79	93
Figura 26:	<i>Et toi? 1</i> , página 78	96
Figura 27:	<i>Tout va bien 1</i> , páginas 104 e início da 105	98
Figura 28:	<i>Trampoline 2</i> , página 45	105
Figura 29:	<i>Farandole 2</i> , páginas 44-45 e 46-47	107
Figura 30:	<i>Alex et Zoé 2, La cigale et la fourmi</i> , página 27.....	108
Figura 31:	<i>Caramel 2</i> , página 27	109
Figura 32:	<i>Tandem 2</i> , página 61.....	110

Figura 33: <i>Tout va bien!</i> 2, página 25.....	112
Figura 34: <i>Et toi?</i> 2, página 72	114
Figura 35: <i>Tip Top</i> 2, página 45	115
Figura 36: <i>Adosphère</i> 2, página 33	116
Figura 37: <i>Junior</i> 3, páginas 84 e 85	122-123
Figura 38: <i>Junior</i> 3, páginas 30 e 31	124-125
Figura 39: <i>ADO</i> 3, páginas 52-53	127-128
Figura 40: <i>Tandem</i> 3, página 61	130
Figura 41: <i>Tout va bien!</i> 3, página 124.....	133
Figura 42: <i>Le Mag'3</i> , páginas 30-31.....	135-136
Figura 43: <i>Et toi?</i> 3, páginas 78-79	137-138
Figura 44: <i>Tip top</i> 3, página 45	140
Figura 45: <i>Adosphère</i> 3, página 16	141
Figura 46: <i>Cyrano de Bergerac</i> trecho do livro original	152-153
Figura 47: <i>Cyrano de Bergerac</i> trecho do livro adaptado	154
Figura 48: <i>Comptines et virelangues</i>	176
Figura 49: <i>Les prénoms</i>	179
Figura 50: <i>Le téléphone</i>	183
Figura 51: <i>Bibliothèque</i>	186
Figura 52: Capa do livro <i>La chaise bleue</i>	191
Figura 53: <i>La chaise bleue</i>	193
Figura 54: Capa do livro <i>Grosse colère</i>	195
Figura 55: Avaliação – <i>Grosse colère</i>	197
Figura 56: Capa de <i>Tintin au Tibet</i>	203
Figura 57: <i>Découvrir la BD</i>	205
Figura 58: Avaliação – <i>Découvrir la BD</i>	209
Figura 59: <i>Bande Dessinée</i>	212
Figura 60: Avaliação – <i>Tintin au Tibet</i> 1	218
Figura 61: Avaliação – <i>Tintin au Tibet</i> 2	219
Figura 62: <i>Cahier de lecture: Tintin au Tibet</i>	221
Figura 63: <i>Pygmalion et sa femme de rêve</i>	231
Figura 64: Avaliação – <i>Pygmalion et sa femme de rêve</i>	234
Figura 65: Jogo da memória – <i>Fables et contes de fées</i>	240
Figura 66: <i>Il était une fois...</i>	242
Figura 67: <i>Grille – Le petit chaperon rouge</i> / caderno de uma aluna	248

Figura 68: <i>Le petit chaperon rouge</i>	250
Figura 69: Roteiro de estudos – leitura	255
Figura 70: Avaliação – <i>Cendrillon</i>	256
Figura 71: Capa do livro <i>Le hollandais sans peine</i>	263
Figura 72: Questões de compreensão do livro <i>Le hollandais sans peine</i> / caderno de uma aluna	265
Figura 73: Avaliação – <i>Le hollandais sans peine</i>	266
Figura 74: <i>Cahier de lecture</i> – <i>Le hollandais sans peine</i>	269

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados sobre os volumes 1 das coleções analisadas	74
Quadro 2: Tipologia de perguntas de compreensão de textos proposta por Marcuschi.....	95
Quadro 3: Síntese de textos e autores presentes nos volumes 1 dos métodos	100
Quadro 4: Dados sobre os volumes 2 das coleções analisadas	103
Quadro 5: Síntese de textos e autores presentes nos volumes 2 dos métodos	117
Quadro 6: Dados sobre os volumes 3 das coleções analisadas	121
Quadro 7: Síntese de textos e autores presentes nos volumes 3 dos métodos	142
Quadro 8: Textos lidos organizados por ordem de facilidade de leitura.....	306
Quadro 9: Estratégias de leitura organizadas por ordem de uso.....	307

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
I. Pesquisa-ação	18
II. Objetivos geral e específicos da pesquisa.....	19
III. Contexto da pesquisa	20
IV. Histórico da pesquisa.....	21
V. Metodologia da pesquisa	23
VI. O adolescente, a língua e a literatura	24
A subjetividade do adolescente	24
A língua: palavra e texto.....	25
A leitura literária	27
VII. Organização da tese.....	28
1. RELAÇÕES LITERÁRIAS	30
1.1. A relação pedagógica.....	32
1.2. O professor profissional.....	37
1.3. O aluno adolescente.....	39
O adolescente leitor	43
1.4. A língua estrangeira como apreensão cultural do mundo.....	46
1.5. A literatura como forma de conhecimento	48
A literatura infantil – origens ocidentais	49
1.6. Leitores e leituras	56
2. O TEXTO LITERÁRIO E SUAS RELAÇÕES COM O FLE	62
2.1. A literatura infanto-juvenil na França	64
2.2. A literatura e o ensino do FLE.....	71
2.3. A presença de textos literários em manuais de FLE para crianças e adolescentes.....	72
2.3.1. Volume 1 dos métodos de FLE para crianças e adolescentes.....	73
2.3.1.1. Considerações iniciais.....	73
2.3.1.2. Análise	77
2.3.1.2.1. Parlendas e histórias em quadrinhos fabricadas	77
2.3.1.2.2. A presença de parlendas, poemas e contos de fadas.....	86
2.3.1.2.3. As parlendas	86
2.3.1.2.4. Os poemas.....	89

2.3.1.2.5. Os contos de fadas	90
2.3.1.2.6. A presença de histórias em quadrinhos	92
2.3.1.2.7. Tipologia de perguntas de compreensão de textos.....	94
2.3.1.2.8. Uma exceção para confirmar a regra.....	97
2.3.1.2.9. Considerações sobre os volumes 1 dos métodos.....	99
2.3.2. Volume 2 dos métodos de FLE para crianças e adolescentes.....	103
2.3.2.1. Considerações iniciais.....	103
2.3.2.2. Análise	105
2.3.2.3. Considerações sobre os volumes 2 dos métodos.....	117
2.3.3. Volume 3 dos métodos de FLE para crianças e adolescentes.....	120
2.3.3.1. Considerações iniciais.....	120
2.3.3.2. Análise	121
2.3.3.3. Considerações sobre os volumes 3 dos métodos.....	142
2.3.4. Considerações em relação à análise do conjunto de métodos.....	145
2.4. As adaptações de livros para leitores estrangeiros	147
2.4.1. Literatura?	148
2.4.2. <i>Cyrano de Bergerac</i>	151
2.5. O livro didático e a formação do professor	156
2.5.1. Por que um manual para o ensino de línguas?	158
2.5.2. A <i>perspective actionnelle</i> e os manuais.....	160
 3. PERCURSOS DE LEITURA	 164
3.1. A palavra, o texto e o contexto.....	167
3.2. A intimidade das palavras.....	168
3.2.1. Um elogio ao erro e à criatividade	169
3.2.2. As parlendas	172
3.2.3. Os trava-línguas	173
3.2.4. As adivinhas e os jogos de palavras.....	174
3.2.5. Percurso através das palavras.....	175
3.2.6. Percurso através dos nomes próprios em francês.....	177
3.3. Descoberta do acervo em francês da biblioteca	185
3.4. O encontro de duas linguagens: texto e imagem	189
3.4.1. Percurso através do <i>Album</i> ou Livro Ilustrado	189
3.4.1.1. <i>La chaise bleue</i>	191
3.4.1.2. <i>Grosse Colère</i>	195

3.4.2. Percurso através das histórias em quadrinhos	201
<i>Tintin au Tibet</i>	203
3.5. Percurso através de textos que propiciam reflexão.....	228
3.5.1. Os mitos.....	228
<i>Pygmalion et sa femme de rêve</i>	229
3.5.2. Fábulas e contos de fadas.....	237
3.5.2.1. <i>La cigale et la fourmi</i>	240
3.5.2.2. <i>Le petit chaperon rouge</i>	247
3.5.2.3. <i>Cendrillon ou La petite pantoufle de verre</i>	254
3.5.3. Percurso de leitura de um livro integral	263
<i>Le hollandais sans peine</i>	263
 4. A VOZ DO ALUNO	 279
4.1. A compreensão dialógica do texto	281
4.2. Questionário 1 – Práticas de leitura	283
4.2.1. Dados do Questionário 1 – Práticas de leitura	284
4.2.2. Análise do Questionário 1 – Práticas de leitura.....	292
4.3. Questionário 2 – Textos e leituras (1ª parte).....	296
4.3.1. Dados do Questionário 2 – Textos e Leituras (1ª parte)	296
4.3.2. Análise do Questionário 2 – Textos e Leituras (1ª parte)	301
4.4. Questionário 2 – Textos e leituras (2ª parte)	301
4.4.1. Dados do Questionário 2 – Textos e Leituras (2ª parte)	302
4.4.2. Análise do Questionário 2 – Textos e Leituras (2ª parte)	305
4.5. Horizontes de compreensão textual.....	307
4.6. Leitura como cooperação	308
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 310
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 314
 APÊNDICE A	 325
APÊNDICE B	327
APÊNDICE C	CD
 ANEXO	 330

INTRODUÇÃO

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

(Todorov)

I. Pesquisa-ação

Este trabalho é uma pesquisa-ação, na qual o professor que está em contato direto com os alunos é também o pesquisador. Buscamos desenvolver estratégias que possam aprimorar nosso ensino e, em decorrência, o aprendizado dos alunos.

A pesquisa parte da percepção da seguinte dificuldade encontrada em nossa prática: como apresentar uma língua de forma contextualizada, em suas múltiplas possibilidades de enunciação? Como trazer a palavra carregada de seu *sentido ideológico e vivencial*, segundo Bakhtin, para a sala de aula? Esse autor é uma das grandes referências que norteiam o trabalho. Como ele, acreditamos que

O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concreta. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure. O que faz com que o fator de reconhecimento da palavra normativa seja, logo de início, associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade. A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e aprendida por associação com seu equivalente russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (Bakhtin, 1999 [1930]: 94-95)

Como trazer para os alunos uma língua menos artificial do que aquela que encontramos nos manuais de FLE? Ao elegermos o texto literário como uma possível resposta a essa pergunta esperamos verificar na prática os desdobramentos dessa proposta de forma a produzir um conhecimento que melhore o aprendizado dos alunos, ou seja, aumente o seu interesse em relação ao próprio aprendizado e desenvolva sua autonomia.

Este projeto aspira que o ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) provoque um aprendizado múltiplo e não centrado apenas no uso da língua. Pretendemos que o aluno aprenda também aspectos culturais inscritos no idioma, que desenvolva estratégias de leitura e seja um leitor mais competente tanto em língua estrangeira quanto em língua materna. Desejamos ainda que o aluno abra-se para o encontro com o outro e que esse encontro com o estrangeiro, com o diferente, leve-o a conhecer melhor a si mesmo.

Nossa intenção é a criação de conhecimento teórico para aprimoramento de nossa

prática; propomos percursos de trabalho com o texto literário e conversamos com os alunos sobre suas impressões. Ao longo de alguns anos desenvolvemos uma prática com o texto literário, mas foi nos últimos anos que transformamos essa prática numa pesquisa, de forma a conduzir o processo da mudança por meio da análise e interpretação da realidade.

II. Objetivos geral e específicos da pesquisa

Essa pesquisa tem por objetivo investigar as relações entre a literatura infanto-juvenil de expressão francesa e o ensino de Francês Língua Estrangeira para adolescentes. A partir da prática em sala de aula, como professora de língua francesa, e da percepção de que a língua apresentada nos manuais era uma língua exilada – na medida em que isso é possível – de sua função social e voltada, sobretudo para a comunicação, buscamos identificar novas possibilidades de trabalho com o idioma numa perspectiva social e dialógica embasada nos trabalhos de Bakhtin (1999 [1930]) e de Vigotski (2008 [1930]).

O fato de a nossa prática ser direcionada para o público adolescente, levou-nos a perceber que o texto literário, por suas qualidades estéticas e por sua polissemia, adapta-se muito bem aos nossos objetivos linguísticos assim como, também, ao momento de introspecção e de ampliação da percepção do mundo externo vivenciada por essa faixa etária.

Sendo assim, estudamos e começamos a descobrir o universo da literatura infanto-juvenil francesa para podermos selecionar textos que nos parecessem possíveis de serem trabalhados em nosso contexto de ensino com o forte propósito de engajar os alunos em um aprendizado mais rico da língua.

Dentro desse objetivo mais amplo da pesquisa, buscamos responder às seguintes perguntas: Qual é a relação do adolescente com o texto literário? Quais são as estratégias de leitura que podem ajudar o aluno a aproximar-se e compreender o texto? Como trabalhar com textos literários com alunos iniciantes na aprendizagem do francês? Qual é a relação que existe entre o trabalho de leitura com textos literários e a aprendizagem de uma língua estrangeira?

A partir dessas perguntas definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Discutir o papel do texto literário na aquisição da língua estrangeira;
- b) Analisar manuais de ensino do francês para crianças e adolescentes para verificar como o texto literário aparece e de que forma é explorado;
- c) Propor, aplicar e analisar percursos de leitura no ensino de FLE para adolescentes no contexto do Colégio Santa Cruz.

III. Contexto da pesquisa

Este trabalho surgiu, em grande parte, a partir da reflexão sobre a prática do ensino da língua francesa no Colégio Santa Cruz ao longo de 16 anos de trabalho. Sendo assim, parece-nos necessário a apresentação do contexto onde elaboramos e aplicamos as atividades apresentadas nos capítulos 3 e 4.

O Colégio Santa Cruz fica na cidade de São Paulo, zona oeste, no bairro de Alto de Pinheiros. Trata-se de uma escola particular que atende uma clientela, em sua maioria, de classe média alta ou classe alta. Portanto, os alunos têm, de maneira geral, acesso a viagens, programas culturais, livros, cinema e teatro. Se por um lado são alunos que têm um grande repertório cultural e estão acostumados a projetos sofisticados dentro da escola, por outro, muitas vezes, demonstram pouco interesse pelo que veem, uma vez que o acesso lhes parece fácil.

O Santa Cruz é uma escola de origem canadense que completa, em 2013, 61 anos de existência. Ele oferece os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Curso para Jovens e Adultos (EJA). No total tem em torno de 3.000 alunos.

Ao longo de sua existência, o Colégio Santa Cruz se firmou como modelo de uma escola humanista que prepara bem os alunos para os exames vestibulares, mas também se preocupa com sua formação e dedica cursos e projetos à discussão de valores.

Atualmente, o ensino do francês acontece nos quatro anos do Ensino Fundamental II. Cada série desse ciclo é formada por seis classes de 33 a 35 alunos cada. Somos quatro professores de francês na escola, um por série. O ensino de línguas inserido em uma escola regular tem muitos ganhos, tanto para a formação do professor quanto para a do aluno. Só para citar alguns: a possibilidade de trabalhar em parceria com outras disciplinas, a preocupação com a formação do aluno de forma integrada, diferentes espaços e materiais à disposição.

Trabalhar com uma mesma faixa etária, composta por mais de 200 alunos, possibilita que o professor adquira uma grande experiência com a idade com a qual está em contato. Mesmo em uma escola com um perfil de aluno um tanto definido e restrito, há uma grande diversidade de maneiras de aprender e de se comportar diante do ensino de uma língua estrangeira, o que pode ser fonte de reflexões e experiências bastante formadoras para o professor.

O programa do curso de francês é proposto pelos próprios professores, que o estabelecem de forma a atingir, depois de 4 anos de estudos – tendo 3 aulas de 50 minutos por semana –, o nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (2001). Portanto, é um curso flexível, os professores escolhem se querem ou não adotar um método, criam materiais, e podem adotar também gramáticas, dicionários e livros de leitura em francês. Os

alunos realizam atividades de produção e compreensão oral e escrita.

O ano letivo é dividido em 3 períodos de aproximadamente 3 meses cada um. Ao final do período o aluno recebe um boletim com um conceito (A, B, C, D ou E) e um parecer que comenta a postura do estudante em, aproximadamente, um parágrafo de cada um dos professores. Apenas os conceitos A, B e C são considerados satisfatórios.

As condições de trabalho do Colégio Santa Cruz são particulares, tanto no que se refere à quantidade de alunos – 6 classes de 34 alunos por ciclo –, quanto em relação à liberdade na escolha de métodos e de produção de material. Se por um lado o número de alunos por sala é uma dificuldade que não pode ser menosprezada e exige uma preparação especial para que todos possam ter um espaço de atuação de forma a envolver-se com o próprio aprendizado, por outro a estrutura da escola permite que o professor realize grande parte das atividades que deseja: temos acesso a um Centro de Informática com várias salas equipadas com computadores onde os alunos podem trabalhar em duplas ou individualmente; classes com acesso à internet e um projetor de alta definição; *tablets* que podem ser usados individualmente pelos alunos; uma biblioteca com vários livros em francês e com uma sala para aulas; salas que se transformam em cozinha para aulas de culinária. Podemos propor diferentes tipos de atividades que envolvam filmes, músicas, leitura de livros, entrevistas, manhãs de imersão na língua, produção de apostilas direcionadas para o trabalho de leitura, fonética, jogos etc. Assim, o aspecto cultural, o lúdico e a diversidade de experiências e atividades fazem parte do aprendizado.

Temos reunião com os professores das diferentes séries às sextas-feiras, ou seja, uma vez por semana os professores se reúnem para conversar sobre as atividades, os alunos e outras pautas determinadas pela direção. Dessa forma, o corpo docente é estimulado a pensar e refletir sobre seu trabalho e, em princípio, tem um tempo para trocar ideias com seus pares sobre projetos, alunos e questões que dizem respeito ao dia a dia da escola.

IV. Histórico da pesquisa

Minha experiência no colégio começou há 16 anos, em 1998. Entrei como professora de francês do 6º ano (na época 5ª série) e trabalhei naquela série por dez anos. A grande maioria dos alunos chega ao Ensino Fundamental II sem conhecimento de francês, é raro o aluno que já teve algum aprendizado da língua. Quando isso acontece, costuma ser graças a um vínculo familiar. Para a grande maioria, o contato com a língua francesa no primeiro ano do Fundamental II é uma descoberta surpreendente e atraente.

Ao longo dos anos que trabalhei no 6º ano, pude experimentar muitas atividades e refletir sobre elas. Como já foi dito, o colégio em questão é uma instituição com muitos

recursos, o que possibilita ao professor uma imensidão de ações, basta planejar, organizar e justificar seus objetivos para colocar um projeto em prática. Sendo assim, sozinha ou em parcerias estabelecidas com alguns colegas, pude realizar vários projetos interessantes.

No 6º ano acontece o primeiro ano de contato com um novo idioma, sendo um ano de descoberta da língua e das culturas de expressão em língua francesa. Por isso, é importante que esse momento seja especialmente cuidado para que o aluno estabeleça com o idioma um vínculo positivo. Desejamos que ele comece a enxergar que aprender uma língua é começar a abrir uma porta de maneira a ampliar sua percepção do mundo. Para tanto, devemos mantê-lo curioso.

Depois de dez anos, passei para o 7º ano no qual permaneci por mais cinco. Logo, pude constatar uma mudança de patamar em relação ao nível de abstração que as discussões com os alunos poderiam atingir, assim como um grande ganho cognitivo. Para o aluno, em seu segundo ano de contato com o idioma, já é possível aprofundar conteúdos, refletir sobre a língua, ler textos mais longos, de diferentes gêneros, ler livros, construir relações interdisciplinares.

Em 2013, “passei de ano” com os alunos e tornei-me professora de francês do 8º ano. Mais uma vez, pude perceber uma mudança de paradigma quanto à capacidade de abstração, de compreensão, de reflexão e, conseqüentemente, um novo patamar cognitivo.

Essa turma que acompanhei em 2012 e continuo a acompanhar em 2013, é uma turma singular. Por ter sido a primeira do ensino fundamental de 9 anos, sofreu várias intervenções em sua constituição de forma que acabou sendo preservada e, na passagem do fundamental 1 para o 2, recebeu menos alunos novos vindos de fora e continuou composta por seis salas de 26-27 alunos e não de 34 como todas as outras.

A prática revelou-me que o uso diário dos manuais não era, de fato, eficaz. Ao adotá-lo, percebemos que as informações eram apresentadas sem muita clareza e de forma superficial. Elas precisavam ser destrinchadas pelo professor que dava as explicações necessárias, elaborava fichas para organizar o que havia sido estudado, propunha exercícios variados para ampliar a noção gramatical e também procurava algum aspecto cultural a ser explorado. Os textos e diálogos propostos eram artificiais e outros materiais encontrados pareciam ser mais atraentes, consistentes e adequados para o aluno. Assim, fomos elaborando fichas e mais fichas que eram utilizadas paralelamente ao método, até que em um ano foi possível evitar sua compra pelos aprendizes e ele deixou de existir em nossas aulas.

As fichas permitem adequar os assuntos aos interesses de um grupo específico de alunos, introduzir o vocabulário gradualmente, de forma que o aprendiz sintasse encorajado a tentar compreender os enunciados e pequenos textos. Porém, logo percebemos que as fichas, mesmo que partindo de documentos autênticos como entrevistas e reportagens pareciam ainda não trazer a dimensão que buscávamos da linguagem. Do que os alunos mais gostavam eram os diálogos tirados de filmes e pequenos trechos de livros ou contos. Motivados por

esses textos, os aprendizes pareciam envolvidos, curiosos, faziam perguntas sobre aspectos culturais, queriam aprender mais.

Percebemos que era necessário propor um contato maior com o idioma, de forma que os alunos vivenciassem aspectos da língua francesa como a ambiguidade, a poesia, o humor, a ironia e também os ruídos que temos igualmente em nosso idioma materno. Já havíamos obtido um ótimo resultado com o uso de parlendas, trava-línguas e outras brincadeiras com a língua típicas das crianças francófonas. Então, pensamos que deveríamos buscar os mesmos meios pelos quais nos aproximamos da nossa primeira língua. Partindo das brincadeiras infantis, lembramo-nos das leituras que embalaram nossa infância e chegamos ao texto literário, pensando que poderia fornecer-nos toda a complexidade que procurávamos. Acreditamos que por meio da literatura uma relação mais elaborada pudesse se estabelecer com a língua, então, resolvemos introduzir a leitura literária em nossos cursos.

Cada série tem suas características, já enumeramos algumas consideradas centrais no 6º e 7º ano em relação ao aprendizado do francês. No capítulo 3, descreveremos práticas que aconteceram, sobretudo, no 7º ano, porém algumas delas ocorreram também no 6º e 8º anos, e fazem parte de uma mesma linha de reflexões e de propostas sobre o trabalho de leitura com textos literários.

O fato de trabalharmos com um público que tem uma situação econômica confortável, torna possível pedir que os alunos comprem mais de um livro de leitura em francês por ano. Dessa forma, a compra de materiais não se apresenta como um obstáculo; esse aspecto positivo do contato com o objeto livro também é valorizado nessa pesquisa.

Ter ministrado cursos de francês para o 6º, 7º e 8º anos, desde 1998, e, por acaso, ter acompanhado uma turma por dois anos consecutivos, possibilitou-nos perceber que a capacidade cognitiva dos alunos é nitidamente maior no 8º ano, em relação ao ano anterior. Possibilitou-nos também estabelecer uma progressão em relação às leituras e atividades: parlendas, trava-línguas, histórias infantis curtas (*album*), histórias em quadrinhos, fábulas, contos de fadas, uma obra integral.

V. Metodologia da pesquisa

Trabalhamos durante um ano com um grupo de alunos do 7º ano de 2012, propondo atividades e refletindo sobre elas. Em 2013, como a escola propôs que a professora continuasse com o grupo de alunos e os acompanhasse no 8º ano, aplicamos um questionário no início do ano para conhecer as práticas de leitura dos alunos e as representações que tinham do tipo de leitura que faziam. Depois, propusemos mais alguns percursos de atividades. Por fim,

aplicamos um novo questionário no qual os alunos deveriam refletir sobre as leituras feitas e as estratégias de leitura utilizadas.

Os alunos participaram como informantes nos debates que promovemos ao longo das atividades – durante a correção de uma proposta ou na entrega de uma avaliação – e eles se posicionavam dizendo o que perceberam que funcionou, do que mais gostaram e justificavam suas respostas. Nesta pesquisa há um interesse mútuo entre escola, professor e alunos, pois se melhorarmos a formação dos alunos, todos serão beneficiados.

Entretanto, os alunos não foram comunicados, diretamente, sobre a pesquisa. Como informantes, participaram, mas não compartilharam do controle das atividades propostas. Todavia, incorporávamos sugestões e alterávamos os planos se julgássemos pertinente.

VI. O adolescente, a língua e a literatura

Três elementos destacam-se nessa pesquisa: o adolescente, a língua e a literatura. Vamos apresentá-los brevemente aqui e, ao longo dos capítulos, aprofundaremos sua abordagem.

A subjetividade do adolescente

O adolescente é um público particular por estar passando por um período da vida que será central na formação de sua personalidade. Ele começa a ver a realidade de forma mais complexa, pois já tem maturidade intelectual para isso. Percebe as contradições à sua volta, pede explicações, consegue expressar e defender seu ponto de vista melhor do que antes. Da mesma forma que amplia sua visão e enxerga o mundo de maneira mais completa, o adolescente começa a perceber que as verdades não são fixas e vê muitas de suas certezas desmoronarem.

Sem clareza do momento que está vivendo, repleto de contrastes, o adolescente tem também momentos de intensa introspecção, isola-se e fica mergulhado em sua subjetividade. Ele está em um momento de transição, de crise e, portanto, é instável. A ideia de adolescência que temos hoje é recente na história da humanidade. Segundo Ariès, é no final do século XIX que essa noção vai se formar:

Ainda no início do século XIX, separavam-se de modo definitivo os homens feitos, os “barbudos” de mais de 20 anos, mas não se considerava estranha a presença no colégio de adolescentes atrasados, e a promiscuidade de elementos de idades muito diferentes não chocava ninguém, contanto que os menorezinhos não fossem expostos a ela. De fato, ainda não se

sentia a necessidade de distinguir a segunda infância, além dos 12-13 anos, da adolescência ou da juventude. Essas duas categorias de idade ainda continuavam a ser confundidas: elas só se separariam mais para o fim do século XIX, graças à difusão, entre a burguesia, de um ensino superior: universidade ou grandes escolas. (Ariès, 2006: 115)

De lá para cá, a definição e limitação desse momento da vida passaram por várias transformações. Se antigamente não havia uma preocupação com a passagem da infância para a vida adulta, hoje em dia existe uma grande bibliografia dedicada à compreensão dessa fase. Num contexto de 6 classes compostas de 26 ou 27 alunos, temos uma amostragem significativa de jovens em diferentes momentos desse longo período chamado adolescência.

O fato de não ser mais considerado uma criança submete o adolescente a novas pressões, o que pode gerar conflitos, competições, medo do fracasso, perfeccionismos em excesso em alguns. Já em outros, a pressão pode ajudá-los a procurar novos campos de interesse, levando-os a abrir-se para as novidades e a ampliar as possibilidades de seu desenvolvimento. A percepção dessa variedade de posturas em uma classe pelo professor é crucial para que ele acolha os alunos e proponha atividades motivadoras que possam ajudá-los a atravessar esse momento.

Atualmente, a adolescência e a entrada no Ensino Fundamental II vêm acompanhadas de um grande equipamento tecnológico: celulares, computadores com internet móvel e suas redes sociais, *tablets* e seus joguinhos. Esses elementos atraem a atenção do jovem para o externo, ele fica na maior parte do tempo preocupado com o que acontece fora e não tem tempo de ocupar-se de seu mundo interno, seu imaginário. Nesse sentido, o texto literário funciona como um contraponto importante que pode interessar e capturar o aluno, podendo ajudá-lo na elaboração de sua subjetividade.

Se as características descritas definem o adolescente de maneira geral, o aluno do Colégio Santa Cruz revela, ainda, algumas outras importantes que merecem ser mencionadas. Em sua maioria, são alunos que têm acesso a muitas informações, viajam com frequência e conhecem diferentes culturas, mesmo que de maneira superficial. Eles têm uma boa capacidade analítica, sabem expressar sua opinião de forma clara e precisa e formulam críticas construtivas. Poderemos constatar isso com a análise dos questionários propostos (capítulo 4).

A língua: palavra e texto

Quando ensinamos uma língua estrangeira, costumamos ter a preocupação de que o aprendiz consiga, o quanto antes, comunicar-se naquela língua. Afinal, falar um idioma é

conseguir se comunicar por meio dele, não? Sim, porém é também muito mais do que isso. Yaguello, no livro *Alice au pays du langage*, mostra como o uso da língua vai bem além de seu aspecto utilitário:

Antes de enfrentar a estrutura e o funcionamento da linguagem, é conveniente perguntar-se, como diante de qualquer ferramenta, para que serve. A resposta parece surgir naturalmente: a linguagem serve para comunicar. Mas, comunicar para os seres humanos não é somente transmitir informações. Frequentemente, falamos para não dizer nada, ou dizemos o contrário do que queríamos realmente dizer, ou ainda o que o interlocutor já sabe. Boa parte da informação, aliás, está implícita, ou seja, ausente da mensagem propriamente dita. Em outras palavras, falamos por várias razões que não o ato de informar; para exercer poder, por exemplo. O locutor se compromete e compromete os outros naquilo que diz. A palavra não é somente uma ferramenta, é também uma válvula de escape, uma forma de ação, um meio de se afirmar como ser social, um lugar de prazer ou de sofrimento.¹(Yaguello, 1981:19)

Essa reflexão sobre a relação que existe entre pensamento e palavra nos mostra como a linguagem está intimamente ligada à identidade do ser humano, como ela é carregada de sentidos, nuances, aspectos culturais e como pode ser empobrecedor aprender uma língua sem percebê-la em sua complexidade.

Percebemos no discurso da autora que a língua é muito mais do que a soma do significado das palavras. Sabemos que ensinar/aprender uma língua não é ensinar/aprender a substituir vocábulos, como tijolos em uma construção. Pelo contrário, o significado das palavras é dinâmico, evolui e modifica-se ao longo da vida das pessoas. As palavras adquirem significados especiais, de acordo com nossa experiência de vida.

A relação entre o pensamento e a palavra é fruto de um processo contínuo de vai e vem de um para o outro, isto é, *“O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra a sua realidade e a sua forma”* (Vigotski, 1998: 158). Portanto, a língua não é um simples veículo de informações, ela está no

¹ Nossa tradução. Texto original: *“Avant d’envisager le langage dans sa structure et son fonctionnement, il convient de se demander, comme pour n’importe quel outil, à quoi il sert. La réponse semble aller de soi: le langage, ça sert à communiquer. Mais communiquer, pour les humains, ce n’est pas seulement transmettre de l’information. Souvent, on parle pour ne rien dire, ou on dit le contraire de ce qu’on veut réellement dire, ou encore ce que l’interlocuteur sait déjà. Une bonne partie de l’information, d’ailleurs, est implicite, c’est-à-dire absente du message proprement dit. Bref, on parle pour toutes sortes de raisons étrangères à l’acte d’informer: pour marquer un pouvoir, par exemple. Le locuteur s’implique et implique les autres dans ce qu’il dit. La parole n’est pas seulement un outil, c’est aussi un exutoire, une forme d’action, un moyen de s’affirmer comme être social, un lieu de jouissance ou de souffrance.”*

cerne de nossa construção enquanto sujeitos e na essência da elaboração de nossa relação com o mundo.

O aprendizado de uma língua estrangeira complementa, aprofunda e amplia o aprendizado da língua materna e vice-versa:

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações linguísticas. Goethe tinha razão ao dizer que “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria”. (Vigotski, 1998: 137)

A leitura literária

A leitura estética é aquela que faz uso da imaginação, pede a interação do leitor que não pode ser passivo. O prazer, necessariamente, faz parte desse tipo de leitura, não dá para fingir, é preciso, de fato, envolver-se, implicar-se. Nesse processo, a percepção do aluno em relação às estratégias e competências leitoras utilizadas é central; para tanto a interação e discussão em grupo devem ocupar grande parte do trabalho.

A leitura literária é exigente, o leitor tem um papel importante, deve ser ativo e interagir com o texto. O aluno precisa refletir sobre seu modo de ser leitor, começar a perceber as estratégias de leitura que utiliza em língua materna, pois ter consciência delas é fundamental no processo. Para apropriar-se de suas estratégias e construir, pouco a pouco, seu percurso de leitor, ele precisa da ajuda do outro e de tempo.

Um texto literário apresenta situações estancas que podem ser analisadas em classe de forma a levar os alunos a observar as regras de conversação. O aluno pode aprender a língua inserida em um contexto muito próximo do natural ou real. Os diálogos literários permitem observar formas de comunicação oral variadas. Francine Cicurel em seu texto *Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire* defende a ideia de que devemos encorajar o leitor a ir em direção ao texto pois nele irá descobrir algo que lhe diz respeito:

O acesso a conversas “naturais” não é muito simples: como constituir um corpus incluindo a grande variedade de situações orais às quais um

locutor é confrontado? A literatura pode ser, exatamente, o lugar de busca de gêneros interacionais mais amplos: o conflito, a cena de amor, a ruptura, o preâmbulo etc. É verdade que são representações fictícias: a mediação do autor e da escrita estão presentes, mas isso não impede a possibilidade de apoiar-se nessas passagens para estudá-las e ver nelas representações da comunicação humana.²(Cicurel, 2007: 164)

Orientar a atenção do leitor para aquilo que costuma ficar invisível ou implícito nas interações é ensiná-lo a fazer inferências, tanto no nível da descoberta da palavra quanto no sentido mais amplo do texto. Perceber os diferentes contextos, analisá-los, compará-los e interpretá-los é dialogar com o texto literário, é analisar e refletir sobre a ação humana.

Neste trabalho, a leitura é entendida como um processo de várias dimensões, segundo a descrição feita por Jouve (1993):

- um processo neurofisiológico: é um ato concreto, observável que faz uso de competências específicas do ser humano;
- um processo cognitivo: o leitor deve conferir significado a um grupo de palavras ou de frases para prosseguir na leitura, o que requer um grande esforço de abstração;
- um processo afetivo: as emoções e sentimentos que surgem com a leitura são seu grande trunfo, inclusive levando o leitor a refletir sobre ela;
- um processo argumentativo: como o texto é o resultado de elementos organizados de acordo com uma intenção, ele poderá sempre ser analisado;
- um processo simbólico: o sentido elaborado a partir de uma leitura terá relações com o contexto cultural do leitor.

VII. Organização da tese

Esta tese está dividida em quatro capítulos que, após esta introdução, apresentam-se da seguinte forma:

No capítulo 1, definimos diferentes atores que fazem parte dessa pesquisa: o aluno, o professor, o texto literário, a língua estrangeira e os modos de ler. Mostramos que são elementos que pertencem a um universo delimitado, com suas características próprias, mas que na relação com os outros elementos ampliam seus próprios limites e se desdobram em

² Nossa tradução. Texto original: *“L'accès à des conversations 'naturelles' n'est guère commode : comment constituer un corpus incluant la très grande variété de situations orales auxquelles est confronté un locuteur ? La littérature peut précisément être le lieu d'une recherche de genres interactionnels beaucoup plus étendus : le conflit, la scène d'amour, la rupture, l'entrée en matière, etc. Certes, il s'agit de représentations fictionnelles: la médiation de l'auteur et de l'écriture sont là, mais cela n'entrave pas la possibilité de s'appuyer sur ces passages pour les étudier et y voir une représentation de la communication humaine.”*

novas possibilidades.

No capítulo 2, apresentamos uma análise detalhada da presença dos textos literários e das propostas de compreensão que os acompanham nos métodos de Francês Língua Estrangeira (FLE) para crianças e adolescentes. Também abordamos as adaptações de textos literários para o aprendiz de língua estrangeira. Para analisarmos o tipo de propostas que encontramos nos manuais, adotamos como referência uma tipologia de questões elaborada por Marcuschi (2008).

Os percursos de leitura que foram propostos aos alunos do colégio ao longo de anos de prática, tanto com alunos do 6º ano como com os do 7º e 8º anos são o tema do capítulo 3. Lançamos mão de estratégias variadas, tais como: o uso de diferentes suportes (filmes, canções, jogos, apresentações); aulas dinâmicas (diferentes estratégias); exploração de aspectos culturais (intercultural); exploração do espaço físico da sala de aula; interação entre os colegas; estímulo à metacognição; atividades nas quais o aluno perceba que faz progressos ao longo de sua aprendizagem; temas de interesse da faixa etária.

A escolha dos textos trabalhados é um passo fundamental nesse processo. Se por um lado o que define a literatura infanto-juvenil é o fato de o texto ter sido escrito para um público infanto-juvenil – e não o fato de ser literatura –, escolhemos textos que além de terem sido escritos para o público jovem, trabalhem com a linguagem no nível literário ou estético. Além disso, procuramos textos com uma tensão interna que prenda o leitor, que provoque a curiosidade., que gere interesse pela narrativa.

No capítulo 4, damos voz ao aluno e apresentamos as respostas recolhidas por meio de dois questionários. Apresentamos os dados e os analisamos procurando estabelecer um diálogo entre a percepção do aluno e a intenção primeira por traz dos percursos. Além disso, novamente recorremos a Marcuschi (2008), desta vez, para definirmos diferentes formas de compreensão de um texto. Trazemos também algumas estratégias de leitura.

Nas considerações finais fazemos o balanço dos objetivos alcançados.

CAPÍTULO 1

RELAÇÕES LITERÁRIAS

Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E, digam o que quiserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.

(Bachelard)

Este trabalho se insere no âmbito da didática do ensino de línguas, e para tratar do tema, fez-se necessário abordar vários elementos que fazem parte desse contexto. Neste capítulo, apresentamos e analisamos: o aluno, o professor, a literatura e a língua estrangeira como formas de conhecimento, e as diferentes formas de ler.

1.1. A relação pedagógica

Quando se fala em relação pensamos em elementos que têm um vínculo entre si. A relação pedagógica evidencia o vínculo entre professor e aluno, no entanto, existe um outro elemento nessa relação: a dimensão do saber. Jean Houssaye (1992) fala em triângulo pedagógico que ora privilegia um binômio, ora outro. Sendo assim, a relação pedagógica pode acontecer de várias maneiras: professor/saber, quando o professor tem como foco o saber, deixando o aluno em segundo plano. Nesses momentos sua preocupação é ensinar, no sentido de transmissão do saber: um exemplo seria a aula expositiva; professor/aluno, quando o professor coloca em primeiro plano sua relação com o aluno, assim como quando o aluno presta mais atenção em seu professor do que naquilo que ele ensina, nesse caso estamos no campo da formação; aluno/saber, quando o aluno investe no seu aprendizado: é quando ele aprende.

Segundo Hess e Wigand (1994), a relação professor/aluno coloca em contato mundos distintos: o mundo do professor e o mundo dos alunos. Segundo os autores, os professores têm a tendência de ter um discurso mais geral da função da escola e dos porquês das atividades propostas. Já os alunos percebem a escola do seu ponto de vista, ou seja, de forma bastante particular. Muitas vezes as justificativas do professor não têm nenhuma relação com a perspectiva do aluno. Os exemplos podem ser inúmeros, mas citamos aqui um: o aluno não gosta que o professor escolha as duplas de trabalho, pois nesses momentos prefere estar com os colegas que já conhece e com os quais se relaciona bem; já o professor acha importante propor diferentes duplas de trabalho para exercitar o convívio com diferentes colegas, incluir alunos que têm dificuldades sociais etc.

Reconhecer a presença do triângulo pedagógico e os diferentes mundos que habitam professores e alunos é esclarecedor para o professor que pode nomear esses diferentes focos de interesse que se sobrepõem para o aluno, de forma que este, aos poucos, tome consciência desse panorama escolar multifacetado: a perspectiva do aluno, a perspectiva do professor, a proposta da escola, o conhecimento, a formação, a aprendizagem.

Philippe Meirieu (2006) chama de “acontecimento pedagógico” o momento em que o professor é compreendido por seu aluno e consegue ensinar aquilo que para ele, professor, é importante. Nós, professores, deveríamos estar sempre buscando maneiras mais eficazes de nos comunicarmos com os alunos para mostrar-lhes algo que faça diferença em suas vidas. No

entanto, isso que parece ser o cerne de nossa profissão, muitas vezes parece utópico de ser alcançado.

Montaigne, em seu ensaio *Sobre a educação das crianças*, publicado numa primeira versão em 1580, aponta aspectos que nos chamam a atenção devido à atualidade de suas observações quanto à relação do aluno com o professor, com a aprendizagem e com o saber:

Os professores não param de gritar em nossos ouvidos, como quem entornasse o conhecimento num funil: nossa tarefa seria apenas repetir o que nos disseram. Gostaria que ele corrigisse essa prática e que desde o início, segundo a capacidade do espírito que tem em mãos, começasse a pô-lo na raia, fazendo-o provar, escolher e discernir as coisas por si mesmo. Ora abrindo-lhe o caminho, ora deixando-o abrir. Não quero que só o preceptor invente e fale: quero que, quando chegar a vez de seu discípulo, o escute falar. (Montaigne, 2010: 91)

Qual é o professor que escolheria despejar conhecimento nos ouvidos de seus alunos ao invés de levá-lo a refletir? Se isso acontece, é porque ele não sabe fazer diferentemente. Muitas vezes, por não conseguir trazer o aluno para o trabalho de forma comprometida, o professor lança mão de atividades que preenchem o tempo e garantem que algo está sendo feito em aula, porém, sem o envolvimento, o aprendizado e a troca desejada.

Contudo, sabemos que o professor ocupa um lugar privilegiado no universo do aluno. Ele faz parte de seu dia a dia, de sua realidade. Ele é um adulto com quem o aprendiz se relaciona de maneira singular. De certa forma eles se conhecem muito bem: o aluno vê de muito perto a forma que o professor se relaciona com a matéria que escolheu ensinar e participa ativamente do modo como ele exerce o seu trabalho, portanto compartilha de aspectos que estão no centro da personalidade profissional do professor. O professor vê o aluno inserido num grupo social, no qual passa a maior parte de seu dia, percebe como ele se relaciona com os colegas e também, e ainda mais profundamente, com o saber. Sabe qual é seu envolvimento com o aprendizado e sua postura diante da dificuldade. Essa intimidade que os une, e que é preservada pelo limite saudável que cabe ao professor manter, possibilita que haja confiança para tratar de certos assuntos, fazer certas perguntas, expor certas opiniões. É, portanto, uma relação promissora que pode gerar crescimento para ambos.

Meirieu (1998) parece seguir os conselhos de Bachelard e parte de algumas “verdades” que existem na pedagogia e na didática para questioná-las e chegar mais perto do que seriam os processos de aprendizagem, tentando responder a pergunta: afinal como aprendemos? O professor ensina porque quer que seus alunos aprendam, mesmo diante de limitações tais como: o tempo de aula, o número de alunos em sala, o tempo de preparação e correção fora de aula, apenas para citar algumas. Como ser eficaz?

Segundo o autor, para que a aprendizagem aconteça, muitos elementos devem estar em jogo. Na escola, a assimilação do desconhecido, do novo, raramente se dá de maneira espontânea, ela acontece por meio de estratégias de aprendizagem elaboradas pelos professores ou pelos métodos. A aquisição de um novo saber tem uma história, ela parte de algo já existente. Nesse sentido, é importante criar situações nas quais o aluno perceba o que já sabe e a partir daí possa reelaborar ou mesmo elaborar suas representações. Primeiro ele deve tornar-se consciente de que tem representações, certezas, crenças para então poder reelaborá-las.

A parte do aluno é estar atento, para Meirieu estar atento é querer entender, buscar conexão entre os elementos que lhe são apresentados. Aprender é reconstruir, é conseguir elaborar de acordo com o seu vocabulário o que lhe foi mostrado, a partir do que já sabia. Sendo assim, o aluno passa “*de uma representação a outra mais elaborada, não da ignorância para o saber*”. (Meirieu, 1998: 58) Essa interação do aluno com o que está sendo proposto é fundamental. Para Montaigne não há como instruir sem colocar a inteligência do aprendiz em movimento:

Assim, ele transformará os elementos emprestados de outro e os fundirá para fazer uma obra toda sua, a saber, seu julgamento, sua educação, seu trabalho e seu estudo, que só visam a formá-lo. [...] O ganho de nosso estudo é termo-nos tornado melhores e mais sábios. (Montaigne, 2010: 94)

Essa dialética entre o que se sabe e o que se deve ou se quer aprender, entre o que está dentro e já faz parte da pessoa – de sua interioridade – e o que é preciso aprender e está fora – a exterioridade – exige um trabalho lento e longo de negociação. Muitas vezes é preciso abrir mão de um conhecimento anterior para adquirir um novo, cabe ao professor provocar esse desequilíbrio de forma a impulsionar a reelaboração necessária. Descontextualizar é um exemplo de ruptura, tentar utilizar um conhecimento em uma situação diferente daquela da aquisição. É tarefa do professor manipular continuidade e ruptura de forma que a ruptura seja um prolongamento de uma experiência anterior, incorporando o que o aluno traz consigo.

À estratégia de provocar um desequilíbrio Meirieu chamou de situação-problema, uma situação diante da qual o aluno percebe que lhe faltam informações para chegar a uma solução. Ele deve, portanto, reelaborar o que sabe e ir buscar o que lhe falta. Porém, não basta criar um desequilíbrio, a ação didática deve enriquecer o repertório metodológico dos alunos apoiando-se nas competências que ele já tem para explorar novas estratégias e construir novas capacidades. Como uma estratégia constitui-se de muitas variáveis (as experiências vividas, satisfações ou frustrações alcançadas, maneira de pensar do geral para o particular ou o contrário) é fundamental variar as estratégias para que os alunos possam usar as suas e provar outras.

A estratégia de propor uma situação-problema, talvez pelo fato de sintetizar conceitos

centrais do aprendizado – como tomar consciência do que se sabe e querer avançar –, banalizou-se em projetos propostos no início das unidades de livros didáticos como uma forma de introduzir a necessidade de se aprender algo que em seguida será proposto. Vemos isso, por exemplo, em manuais de ensino de línguas estrangeiras que iniciam uma unidade propondo que os alunos organizem uma festa. Para tanto precisam: aprender a convidar alguém para fazer alguma coisa, as horas e os dias da semana, a ler uma receita de bolo e, para tal, estudar o modo imperativo, e assim por diante. Não consideramos que essa proposta seja uma situação-problema, uma vez que ela não parte do que os alunos já sabem para levá-los em direção ao que não sabem. É uma proposta que não se dirige a um grupo de alunos específicos, em um contexto específico. Pelo contrário, ela é arbitrária e estabelece etapas artificiais de forma que dificilmente irá mobilizar e envolver os alunos que, de maneira geral, precisam reconhecer elementos com os quais se identifiquem para entrarem na atividade.

Meirieu (1998), assim como Montaigne, questiona o papel do professor como aquele que transmite um conhecimento. Para o pedagogo, ele não transmite conhecimento, ele faz descobrir. Se o professor vê o seu poder limitado ao de um acompanhante (o que não é pouco!), ele pode tirar esse peso incômodo de suas costas de que a aprendizagem está apenas em suas mãos:

É sempre o mesmo ofício: um ofício que associa, em um gesto profissional, *o saber e o acompanhamento*. Um saber exigente, sem concessão quanto ao conteúdo. E um acompanhamento que permita a cada um introduzir-se nesse saber utilizando os recursos que são colocados à sua disposição. (Meirieu, 2006: 21)

Dividir essa tarefa com o aluno é saudável para as relações! Ao acompanhar o aluno em seu processo, o professor deve fazer do saber um enigma, procurando não privar o outro do desejo da busca. Nesse sentido, é importante atentar para o comportamento. Deve-se introduzir um ritual que garanta uma distância, um tempo necessário de elaboração. Quando é preciso parar para pensar ao invés de exigir uma resposta no mesmo instante, damos espaço para a evocação, para a reflexão, e assim a inteligência pode se manifestar. Procurar suspender o impulso de agir como reação e não como ação refletida, pois é exatamente nessa suspensão que se exerce o pensar. Nas palavras de Bachelard:

Da mesma forma, os professores substituem as descobertas por aulas. Contra essa indolência intelectual que nos retira aos poucos o senso da novidade espiritual, o ensino das descobertas ao longo da história científica pode ser de grande ajuda. Para ensinar o aluno a inventar, é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir. (Bachelard, 2011: 303)

Nessa construção do saber em parceria com o aprendiz, a metacognição é um recurso fundamental. Levar o aluno a refletir ao longo do processo, perceber os passos que estão acontecendo e o encadeamento que existe entre eles é tomar em suas mãos aquela vivência, é a possibilidade de incorporar o que está sendo vivido. O professor, com sua experiência e sensibilidade, é capaz de perceber muito do que está acontecendo dentro da cabeça do aluno, mas sempre há uma opacidade da consciência do outro. O acesso a essa opacidade é uma chave que só o próprio aluno tem. Ao professor cabe explicitar o que está sendo proposto: *“Os alunos, sobretudo aqueles que têm algumas dificuldades, sempre têm a ganhar com o explícito.”* (Meirieu, 1998: 132)

Ao tornar-se acompanhante do aprendizado, o professor realiza uma mudança de paradigma fundamental, que para Meirieu tem um componente ético, pois propor estratégias que tornem o aluno autônomo é tornar possível que ele se liberte do professor e possa aprender por si só.

Grandes achados da didática e da pedagogia, por serem repetidos à exaustão, acabam esvaziados de sentido. Rer Meirieu leva-nos a retomar as reflexões que envolvem a sua estratégia de situação-problema e perceber toda a riqueza que ele nos oferece propondo uma metodologia, explicitando procedimentos que devem existir na relação com o aluno.

O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR), publicado em 2001, além de definir níveis de competência que permitem medir o progresso do aprendiz de língua estrangeira em cada etapa de seu aprendizado, também sugere uma abordagem pedagógica do tipo acional (*perspective actionnelle*). Segundo essa abordagem, o aluno é visto como um ator social, percebido em seu contexto particular, que deve desenvolver várias competências, dentre elas, a competência de se comunicar em língua estrangeira. Estudar e ler sobre a perspectiva acional levou-nos a conhecê-la melhor e a perceber suas grandes qualidades e profundidade. Contudo, como veremos no capítulo 2, o que é proposto nos métodos em seu nome fica muito aquém da teoria. Reconhecemos no trabalho aqui proposto aspectos dessa abordagem. Acreditamos que ela se relaciona à pedagogia de projeto, à proposta de Paulo Freire, ao construtivismo, às propostas de Meirieu. Essas linhas de pensamento estão presentes em nossa prática que busca a integração do aluno com o seu aprendizado, a coerência entre o que se acredita e o que se propõe, e vê a escola como o lugar da construção de um saber feito da multiplicidade de verdades, de percepções, com o intuito de formar alunos capazes de uma atuação positiva sobre o mundo.

Aprender uma língua é muito mais do que falar ou compreender um idioma. As atividades devem estar relacionadas entre si tendo como pano de fundo um objetivo comum, mais amplo, de formação do aluno como um ser crítico, autônomo e consciente de aspectos da sua cultura e da existência de outras manifestações culturais.

Os *scénarios* ou as *missions*, propostos pela perspectiva acional, são exemplos de como

os projetos devem ser pensados com coerência e em rede, não propõem necessariamente uma progressão vertical, mas sim lançam mão de relações, de avanços e recuos, de diferentes habilidades de forma a valorizar o processo e não apenas um resultado final.

A abordagem acional procurou introduzir um posicionamento menos técnico e mais filosófico. Contribuir para a aquisição de uma cultura diversificada da aprendizagem, propor o desenvolvimento de capacidades relacionadas ao aprendizado das línguas no interior de um projeto educativo mais global, valorizar o processo da aprendizagem, buscar a autonomia, desenvolver um pensamento em rede, que relacione diferentes linguagens e diferentes tipos de conhecimentos. Acreditamos que essas são características presentes nos percursos apresentados no capítulo 3.

1.2. O professor profissional

Penny Ur em seu artigo *The teacher as Professional* (1996) nos apresenta o que seria um professor visto pela ótica do profissional. Em geral, esse termo usado para advogados e médicos não é muito empregado quando se fala de professores. Quando se fala do ofício do professor, com frequência, aponta-se o lado de doação que essa profissão exige. Fica-se no âmbito do subjetivo, o quanto um professor dedica do seu tempo para seus alunos, e parece difícil tratar dessa profissão com se fosse qualquer outra.

O que seria um professor profissional? Ur nos apresenta diferentes categorias de professor: o amador, o técnico, o acadêmico e o profissional.

Os professores de língua constituem uma comunidade, um grupo que divide um saber específico. O professor de línguas amador é uma figura frequente, pois ele normalmente viajou, morou fora e sabe comunicar-se muito bem na língua estrangeira, porém não tem a formação de professor, sabe pouco ou quase nada sobre didática, progressão de conteúdos e, em geral, não tem uma reflexão sobre sua prática. A diferença entre o profissional e o amador envolve a qualidade na preparação, o compromisso, os suportes utilizados. Um amador pode tornar-se um profissional, em função dos procedimentos que adotar.

O professor técnico seria um falante nativo, alguém que tem grande habilidade para falar o idioma que ensina. Contudo, ele não sabe explicar seu funcionamento, suas regras, exceções, não sabe mediar o encontro do aprendiz com a língua estrangeira. Assim, a diferença de um profissional para um técnico é que o profissional deve apropriar-se da técnica de forma consciente articulando-a a outras estratégias e inovando. Ser professor não é ser técnico, requer reflexão, conhecimento. Quando lidamos com pessoas, dificilmente conseguimos ser técnicos, não é possível ter procedimentos automáticos quando se tem diante de si pessoas que mudam o tempo todo. A diferença entre um técnico e um amador é que o técnico tem

uma “formação” mais sólida que a do amador.

O professor acadêmico pesquisa, lê e escreve. Ele busca mais informações, porém, não está preocupado em alterar o mundo real agora, não é um agente imediato. O acadêmico prioriza o pensamento, as ideias, ele é avaliado por suas publicações e influência sobre outros profissionais. Já o professor profissional lida com o mundo real, em tempo real, esta é a sua prioridade. Ele procura melhorar sua ação, atuação, quer achar o que de fato funciona e é avaliado pela extensão do que suas propostas de fato mudam.

Finalmente, o professor profissional nos parece o mais completo, o mais desejável dentro de uma sala de aula. Ele conhece profundamente sua realidade, não faz as coisas sem pensar, não testa estratégias por testar: *“Só devemos tentar novas coisas se estivermos confiantes de que beneficiarão nossos alunos.”*¹ Ele deve saber ouvir o que os outros têm a dizer, mas também adaptar essas informações a sua realidade, seus conhecimentos, sua experiência. Profissionalismo significa procurar realizar um trabalho competente, refletir sobre a experiência, ler, observar, discutir com os colegas, escrever, pesquisar. O professor profissional deve procurar aprofundar-se em relação ao conhecimento que ensina, sua metodologia e também sobre o comportamento e as relações entre alunos, aluno-professor, professor-professor. Comprometido e responsável, ele deve procurar trazer o melhor para seu aluno, como qualquer outro profissional.

Em outro artigo, Ur (1991) trata do professor que aprende a partir de sua prática. Ou seja, um dos aspectos do professor profissional seria a pesquisa e a preocupação com a sua formação e o aprendizado dos alunos. Tal professor tem em sua sala de aula os elementos de sua pesquisa, numa interação contínua entre pensar e agir, refletindo a partir de sua execução.

Seu ciclo de pesquisa acontece da seguinte forma: o professor tem uma experiência concreta, lança sobre essa experiência uma observação reflexiva, a partir dessa reflexão desenvolve ou elabora conceitos (percepção e compreensão) e reinicia o ciclo de forma a acrescentar em seu trabalho os elementos teóricos que pode observar e elaborar, assim faz uma experimentação ativa. Essa articulação entre teoria e prática é o mesmo que conhecimento da realidade. Esse tipo de ação associada à reflexão, leituras, discussões, torna o professor senhor de seu fazer, alguém capaz de justificar suas estratégias, suas escolhas. Quanto mais consciente de sua ação, melhor o professor elaborará as atividades a serem propostas, e mais ele poderá explicitar sua intenção aos alunos, guiando-os em suas descobertas.

Portanto, o perfil de um professor profissional parece-nos digno de admiração, como um modelo a ser seguido. Ele é autônomo e protagonista da busca de seu próprio desenvolvimento, não se coloca como refém de determinado sistema de ensino, pesquisa para aprender e produzir conhecimento, procura melhorar sua prática para promover a

¹ Nossa tradução. Texto original: *“We may only try out new things if we are confident that they will benefit our students.”*

aprendizagem de seus alunos, interage com alunos e colegas. Além disso, como um cientista que é, divulga suas idéias práticas e teóricas em eventos e compartilha a tarefa de formar novos profissionais. Age no sentido de ressignificar sua prática em função do contexto institucional, social, cultural e histórico.

1.3. O aluno adolescente

O aluno que inicia o Ensino Fundamental II tem por volta de 11 anos e já pode ser considerado um pré-adolescente. Até o final desse ciclo, a grande maioria dos alunos vai fazer parte daquele grupo que nossa sociedade costuma chamar de adolescentes. Para que uma criança passe a ser considerada adolescente, temos como base a puberdade ou o amadurecimento dos órgãos sexuais: a menstruação na menina e a produção de sêmen no menino. No entanto, essas mudanças fisiológicas e físicas são acompanhadas de transformações sociais bem mais complexas. Com o início da puberdade voltam à tona desejos incompreensíveis, modificações físicas, e a sexualidade ganha destaque. O adolescente em nossa sociedade encarna vários estereótipos preparados para eles. Vamos abordar alguns antes de refletir sobre a relação que a escola estabelece com esses adolescentes.

O aluno adolescente parece não caber no espaço reservado para ele em sala de aula. Suas pernas não se encaixam embaixo da carteira, as meninas trazem escovas de cabelo e esmalte para as unhas, as vozes começam a mudar, os humores também: se sentem ansiosos, zangados, melancólicos, sozinhos. São mais reativos, impulsivos, passionais, vulneráveis. Os sentimentos misturam-se: orgulho e vergonha, empolgação e aflição. Tudo é mais intenso, existe uma urgência em todos os seus gestos para resolver e decidir, logo depois já não há pressa, ele fica tranquilo e quer que todos o deixem em paz.

A noção de infância como uma fase da vida em que as crianças ainda não estão prontas e, portanto, devem ser protegidas e cuidadas pelos adultos, como veremos mais tarde, segundo Philippe Ariès (2006), é uma invenção da modernidade (do século XIII em diante). Veremos também como a partir daí vai se desenvolver a literatura voltada para crianças. No momento, o que nos interessa é o fato de que a ideia de infância, por muito tempo, ocupou um lugar importante, uma imagem de infância encantada que consolava os adultos como uma promessa de felicidade, os filhos supostamente realizariam tudo aquilo que seus pais não conseguiram. Pensar assim apaziguou por um longo período as emoções dos adultos.

Se a infância já faz parte de nossas vidas há séculos, o mesmo não acontece com a noção de adolescência. A ideia de adolescência começou a configurar-se nos últimos 100 anos, mais especialmente nas últimas 5 décadas. No início dos anos 60 os adolescentes ainda queriam ser adultos: independentes, engajados politicamente, senhores de suas escolhas afetivas.

Contudo, aos poucos, os adolescentes foram percebendo que o que os adultos queriam era ser adolescentes. Para o psicanalista Contardo Calligaris (2011): *“A imagem da adolescência feliz nos propõe um espelho para contemplar a satisfação de nossos ávidos desejos, se por algum milagre pudéssemos deixar de lado os deveres e as obrigações básicas que nos constroem.”* Ainda para Calligaris, a invenção da adolescência teria a função de prolongar a infância, uma vez que pesa sobre a criança a tarefa (missão impossível!) de realizar o sonho dos adultos: *“Se conseguirmos realizá-la mantendo os adolescentes protegidos e irresponsáveis como crianças, mas com exigências e voracidades de adultos, eles vão nos oferecer um show bem parecido com a felicidade que gostaríamos aqui e agora, para nós.”*

O autor afirma que os adolescentes vivem um paradoxo: de um lado almejam a independência e autonomia dos adultos, de outro sabem que vai demorar para serem reconhecidos como tal:

[...] há um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade. Ele se torna um adolescente quando, apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto. Aprende que, por volta de mais dez anos, ficará sob a tutela dos adultos, preparando-se para o sexo, o amor e o trabalho, sem produzir, ganhar ou amar; ou então produzindo, ganhando e amando, só que marginalmente.

Uma vez transmitidos os valores sociais mais básicos, há um tempo de suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e a autorização de realizar os ditos valores. Essa autorização é postergada. E o tempo de suspensão é a adolescência. (Calligaris, 2011: 15-16)

O adolescente logo percebe que perdeu a garantia do amor que tinha enquanto criança e não ganhou nada em troca, deixou de ser a criança amada e ainda não é um adulto reconhecido. Neste meio de caminho, a insegurança acaba tornando-se uma característica muito presente da adolescência. Esse longo processo de busca de identidade, que é o desprendimento definitivo da infância, ocupa grande parte de sua energia (abordaremos novamente este assunto quando tratarmos dos contos de fadas). Os pais também vivem um momento difícil, segundo Arminda Aberastury:

Ao perder para sempre o corpo do seu filho criança, vê-se enfrentado com a aceitação do porvir, do envelhecimento e da morte. Deve abandonar a imagem idealizada de si mesmo, que seu filho criou e na qual ele se acomodou. Agora já não poderá funcionar como líder ou ídolo e deverá, em troca, aceitar uma relação cheia de ambivalência e de críticas. (Aberastury, 1981: 15-16)

Com certeza não é uma troca fácil para ninguém. A co-dependência que existia tanto no nível físico quanto no afetivo, parece diluir-se. Nas palavras do casal de psicanalistas Corso (2006): *“os pais diminuem amorosamente de tamanho e aumentam sua estatura em autoridade, a própria criança já não se sente tão central na vida deles.”* O filho sente-se desamparado com a falta da idealização das figuras parentais, afinal *“Crescer é perceber a limitação da força e do poder da autoridade parental.”* Os pais, ao mesmo tempo que admiram o ideal de liberdade, independência e insubordinação, não sabem como lidar com esse novo jovem que têm diante de si. Guiados pelo desespero, muitas vezes, os pais acabam por usar a dependência econômica do filho para exercer algum poder sobre ele. O adolescente, por sua vez, acaba afastando-se do presente e se refugiando em seu mundo interno, na fantasia, insistindo no fato de que prescinde do mundo externo, já que não pode ser compreendido.

Parece ser um momento crítico e o jeito antigo de se relacionar já não serve. Como todo momento de crise, coloca-nos diante da impossibilidade de continuar como está, somos empurrados para algo novo. Nesse período em que o adolescente está mergulhado em seu mundo interior, ele vive um momento de muita criatividade, a palavra adquire grande importância, ele precisa falar, contar suas conquistas para poder elaborá-las. Não quer ouvir conselhos nem críticas, mas quer poder comunicar suas experiências. O fato dos pais quererem controlar seu tempo, seus horários é como se eles quisessem controlar seu mundo interno, seu crescimento. *“Os pais precisariam saber que na adolescência precoce moças e rapazes passam por um período de profunda dependência, precisam deles tanto ou mais do que quando eram bebês...”*. (Aberastury, 1981: 21)

A adolescência exige dos pais, assim como dos educadores, uma postura ativa mas também contida, eles devem ser capazes de dar liberdade impondo limites, observando, escutando, dialogando e estando em contato afetivo permanente. Sem pressa, é importante um clima de espera e compreensão, para que o processo não se demore nem se acelere. Pais e filhos habitam tempos distintos e a comunicação entre eles sofre as consequências desse desencontro temporal.

A escola é um lugar fundamental nessa época. Por um lado, ela contribui para a necessidade de começar a separar-se dos pais e de achar um lugar no mundo. O adolescente está muito mais voltado para seus colegas do que para suas famílias, mesmo sentindo que os amigos não são fonte apenas de tranquilidade, mas também de muito conflito:

Contudo, acima e além de tudo isso quanto à sua importância, provavelmente esteja a enorme tensão social de fazer amigos, de lidar com a dor e com o prazer de ser excluído ou incluído, de ser deixado de fora ou ser popular. Não tendo até então notado ou se preocupado com diferenças de raça, classe ou sexo, tais fatores passam de repente a dividir a comunidade escolar em facções, hierarquias, categorias sociais. (Waddell, 1995: 43)

Para o jovem, passar a maior parte do tempo em companhia de seus pares é uma maneira de se proteger e de escapar dos conflitos familiares gerados pela adolescência. O convívio diário, em casa, torna-se difícil quando os defeitos dos pais são tão chamativos aos olhos dos filhos e vice-versa. Segundo Corso e Corso (2006), como na bela adormecida, a adolescência pode ser vista como um grande sono, em que os sujeitos estão vivos, mas ausentes do mundo, pois ainda não despertaram para seu futuro. O adolescente não está dormindo no sentido de estar parado, ele está entregue aos amigos, ao amor, no entanto está afastado e até mesmo nega o mundo dos adultos. Dormir seria a vontade de não ser visto, para não ser interrogado, controlado, cobrado. A idéia do desperdício de tempo também nos lembra do sono. O adolescente parece postergar aquilo que é importante para a vida adulta, parece estar entregue a um sono eterno.

Por outro lado, é um momento de grande efervescência intelectual e criativa, o fato de ter que se dedicar a tarefas intelectuais pode direcionar uma energia errante que muitas vezes acaba perdida. É certo que as pressões da escola podem causar competição exacerbada, medo do fracasso, perfeccionismo excessivo, entretanto, pode também conscientizar os jovens de suas capacidades, assim como possibilitar-lhes descobrir novos interesses e ajudar na promoção da autoestima. Vigotski destaca:

[...] a íntima relação entre o amadurecimento sexual e o desenvolvimento da imaginação. Pode-se entender essa relação levando-se em conta que, nessa época, amadurece e conclui-se a grande experiência do adolescente; amadurecem os chamados interesses permanentes; os interesses infantis rapidamente retraem-se e, com o amadurecimento geral, a atividade de imaginação dele obtém uma forma final. (Vigotski, 2009: 45)

Esse mar de emoções em que alunos e pais estão envolvidos faz parte do contexto de trabalho do professor do Ensino Fundamental II e não pode ser menosprezado. O professor em muitos aspectos encarna o adulto que quer impor a disciplina, a tradição, os horários de estudo, controlar as tarefas de casa e assim, ameaçadoramente, talvez sufocar o mundo de descobertas que o adolescente quer viver. No entanto, como já vimos, também há uma possibilidade de diálogo.

O professor é um adulto que olha para o adolescente vendo as possibilidades que lhe afloram e não as perdas que ficaram na infância. Ele quer ouvir a voz do aluno, quer que ele consiga explicar o que está percebendo, que saiba justificar suas opiniões. Sim, é mais um a exigir algo de alguém que parece já ter problemas suficientes, mas ao mesmo tempo em que exige algo, cria possibilidades para que esse algo aconteça.

Para manter um canal de diálogo aberto, é fundamental que o professor mantenha-se no lugar daquele que não ameaça e sim estimula. Para tanto deve estar preparado para

ouvir o adolescente e dar-lhe as explicações necessárias, os adolescentes costumam ter um senso de justiça impetuoso e também rudimentar, o que pode gerar discussões em classe desnecessárias. Para evitá-las, o professor precisa estar tranquilo em seu papel e ler as reações impulsivas de seus alunos como algo natural da idade e não diretamente contra ele. Também é importante reconhecer seus avanços, mais do que seus fracassos e nunca tratá-los como crianças, para que não se sintam desvalorizados.

Bruno Bettelheim em seu livro *A psicanálise dos contos de fadas* nos mostra o quanto os contos de fadas ajudam na elaboração de questões existenciais. Os contos, em sua maioria, são narrados do ponto de vista da juventude. Nossas dificuldades, frustrações e incompreensões ficam escondidas em cantos escuros da mente e produzem agitação e irritabilidade, talvez os contos possam ajudar nossos adolescentes a elaborar seus medos possibilitando um diálogo e oferecendo alívio e ajuda na dura tarefa de crescer/amadurecer. Aliás, *“quanto mais alternativas ficcionais forem oferecidas a uma pessoa, mais instrumentos ela terá para elaborar seus dramas.”* (Corso D.; Corso M., 2006: 165)

O adolescente leitor

Neste trabalho, o adolescente tem papel central, pois é o público com que trabalhamos e para o qual faremos propostas de leitura de textos literários em língua estrangeira, o francês. Como veremos, a leitura tem uma função lúdica, exploratória, terapêutica e pode encaixar-se muito bem com o momento mais introspectivo e de descoberta de si que é a adolescência. Mas afinal, quais são as características do adolescente que marcam sua forma de ler?

De maneira geral, ao longo do Ensino Fundamental I, o aluno não é exigido no nível de uma leitura literária. Ele é estimulado a ler, identificar-se com a personagem, entregar-se para a leitura, vivenciá-la. Contudo, a passagem para uma leitura crítica, que deve começar a acontecer no Ensino Fundamental II, é um salto. Para que essa mudança ocorra, o aluno precisa passar por algumas etapas. Ao longo dos 4 anos do fundamental II, ele irá desenvolver muito o nível de abstração e de percepção do mundo, o senso crítico e caminhará da leitura literal de um texto literário para a descoberta da riqueza de sentido que o texto destaca.

No início do Ensino Fundamental II, por volta de 11 anos, a maior parte dos alunos não tem dificuldade de decodificação das palavras, porém ainda faz uma leitura literal dos textos, se interessa pela progressão da história, identifica-se com as personagens. Ele atravessa a obra de maneira linear, sequencial, subjetiva, ingênua, superficial e seletiva. Esse tipo de leitura, que vai acompanhar o adolescente ainda por alguns anos – ao menos em suas escolhas de leitura “por prazer” – são propiciadas por livros que os franceses chamam de *roman miroir*.

O *roman miroir* teve sua glória nos anos 1970, quando os editores lançavam as primeiras coleções para adolescentes (como veremos no capítulo 2). Em geral, são livros

escritos na primeira pessoa de forma a promover, sobretudo, a identificação do leitor com o personagem central. Seus personagens e situações costumam ser estereotipados e os temas abordados se repetem – sexualidade, relação com os pais, rebeldia –, sem um tratamento literário, sem novidades nem surpresas. O *roman miroir* vai ao encontro de uma demanda do jovem adolescente que procura enxergar-se no livro para conhecer-se melhor, sem, contudo, expor-se ou arriscar-se (como um leitor *voyeur*, do qual falaremos adiante). Contudo, o fato de, por meio da identificação com a personagem, conseguir distanciar-se de si, parece-nos um aspecto positivo. Trata-se de um primeiro recuo para entender melhor a realidade. À medida que amadurece intelectualmente, o jovem terá que fazer esse movimento com mais frequência para poder compreender o mundo que o cerca.

No livro *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, organizado e coordenado por Monique Lebrun, temos acesso a uma grande pesquisa, rica em detalhes, do ponto de vista dos adolescentes sobre vários aspectos. O capítulo intitulado “*Les adolescents face à la lecture de plaisir*” (Os adolescentes diante da leitura prazerosa) revela a grande diferença que existe entre a leitura proposta pela escola e aquela escolhida pelos adolescentes. Segundo a autora, os adolescentes leem para sonhar, evadir-se, informar-se, cultivar-se e, sobretudo, para distrair-se. Para eles, um livro será considerado prazeroso dependendo do texto a ser lido, do contexto de leitura e, na escola, da atividade proposta após a leitura.

Ficamos sabendo que os alunos não gostam nada das fichas de leitura propostas na escola e das avaliações feitas após a leitura. Se lembrarmos de nossa experiência enquanto leitores adolescentes, entenderemos perfeitamente o que acontece. As fichas e avaliações costumam checar se houve, de fato, uma leitura e, muitas vezes, deixam de lado aspectos interessantes do texto. Perde-se a oportunidade de partir de uma conversa sobre impressões de leitura e entrar em questões literárias. Lebrun, conclui o capítulo sublinhando a importância de levar-se em conta as emoções do leitor em um texto literário:

“A leitura de ficção, mais do que outras, faz encontrarem-se o mundo objetivo do real e o mundo subjetivo da psiquê. Lembremos que, para Barthes (1973), a arte é um simulacro dirigido não para uma cópia perfeita do que é a vida, mas em direção ao sentido. É preciso considerar aqui a emoção como um lento reconhecimento do valor de uma experiência transmitida textualmente, como um impulso irresistível que nos informa sobre nós mesmos. Simbolicamente, a emoção tem valor cognitivo, uma vez que ela é articulada. É a projeção de si mesmo, a estruturação do sentir.”² (Lebrun, 2004: 94-95)

² Nossa tradução. Texto original: “*La lecture de fiction, plus particulièrement, fait se rencontrer le monde objectif du réel et le monde subjectif de la psyché. Rappelons que, pour Barthes (1973), l’art est un simulacre orienté non vers une copie parfaite de ce qu’est la vie, mais vers le sens. Il faut considérer ici l’émotion comme une lente reconnaissance de la valeur d’une expérience transmise textuellement, comme une impulsion irrésistible qui nous informe sur nous-mêmes. Sous une forme symbolique, l’émotion a valeur cognitive, puisqu’elle est articulée: c’est la projection de soi, la structuration du ressentir.*”

Concordamos que é importante buscar e preservar a leitura, entretanto, acreditamos que a leitura literária implica em habilidades do pensamento crítico que propiciam outro tipo de relação com o texto, de descoberta do diferente, que também é prazeroso. Michelle Commeyras (1993), enumera algumas habilidades do pensamento crítico na leitura: ser capaz de voltar ao texto para verificar ou clarear uma informação; usar a terminologia apropriada (palavras como: evidência, contradição, conclusão); considerar a possibilidade de múltiplas interpretações; identificar razões que sustentem suas hipóteses; avaliar a pertinência e a solidez de uma interpretação divergente da sua e, eventualmente, modificar a própria.

No 8º ano (14 anos), os alunos dão um salto intelectual em termos de abstração: conseguem acompanhar discussões mais complexas sobre diferentes temas, aprofundam aspectos que antes os faziam rir (sexualidade, conflitos internos), são capazes de se distanciar da obra de forma a perceber a estrutura narrativa, a psicologia dos personagens, a organização espaço-temporal. Porém, ainda é difícil ouvir opiniões diferentes da sua própria, mesmo que seja apenas como outra possibilidade de ver a questão. Intelectualmente, estão prontos para descobrir que problematizar a realidade é compreendê-la melhor, levantar questões sobre determinado assunto e querer vê-lo de diferentes perspectivas. Contudo, psicologicamente ainda resistem à ideia de que diferentes “verdades” possam conviver. Essa abertura para o plural deixa-os sem chão.

O mesmo acontece em relação à polissemia do texto literário. O leitor adolescente costuma se satisfazer com o sentido literal do texto, pois tem pouca tolerância às ambiguidades literárias que provocam uma zona de instabilidade. Essa sensação de várias possibilidades o deixa desorientado e inseguro; ele não consegue manter a distância necessária para discutir um texto sem sentir-se questionado em sua essência.

Contudo, é uma fase da vida em que o jovem se interessa pelo universo literário, Vigotski aponta a descoberta de um mundo de vivências internas como um dos fatores que o aproxima da subjetividade da arte:

Nessa idade, abre-se um mundo inteiro de vivências internas, de impulsos, de anseios; a vida interior fica infinitamente mais complexa em comparação com a idade precedente. As relações com o meio e com as pessoas tornam-se bem mais complexas; as impressões que chegam do mundo externo são submetidas a um tratamento mais profundo. Existe um traço do comportamento do adolescente que salta aos olhos e tem uma relação direta com o despertar da criação literária nessa época – é a emotividade aguçada, a excitabilidade elevada do sentimento, no período de transição. (Vigotski, 2009: 75-76)

O problema é que o adolescente ainda não conhece ferramentas que podem ajudá-

lo a situar-se nesse mundo mais amplo e incerto das subjetividades. Seu conhecimento de mundo é limitado, sua percepção sensorial pouco desenvolvida, sua capacidade de argumentação fraca. Tudo isso demonstra falta de preparo para lidar com o simbólico e pode gerar respostas emotivas demais, estereotipadas, exagero nas inferências. Em uma análise crítica, muitas vezes, não consegue discernir o que projeta no texto do que o que realmente é dito. Fica sem referências e acredita que cabe ao professor dizer qual “o sentido” do texto, não a ele. Contudo, é importante o aluno tornar-se capaz de avançar do nível da compreensão para o nível da problematização e da interpretação. Aprender a ter uma distância crítica é amadurecer e poder avançar em direção ao conhecimento. O texto literário ajuda o aluno a sair de seu egocentrismo, pois o distanciamento é fundamental para a leitura estética.

Cabe aqui, introduzir um elemento central de nossa pesquisa que, todavia, ainda não foi abordado: a leitura proposta será em língua estrangeira, em francês. Esse elemento não muda todo o cenário, mas traz à tona outros aspectos. Por se tratar de um texto literário em francês, o aluno terá que se haver com outras dificuldades, anteriores àquelas da leitura literária: o léxico, a sintaxe, a opacidade de certos aspectos culturais. O que o leitor tem a seu favor são as estratégias de leitura que já utiliza em sua língua materna, porém, para utilizá-las de maneira mais competente, terá que antes tomar consciência da existência delas.

1.4. A língua estrangeira como apreensão cultural do mundo

Vigotski (2011) trata de dois tipos de conceitos que a criança em idade escolar desenvolve: os espontâneos e os científicos. Os espontâneos são aqueles que ela adquire em sua vivência no dia a dia, sem mediação, normalmente se constroem a partir de sua vivência concreta e são elaborados à medida que outros conceitos amadurecem. Um exemplo seria a noção de família; a criança sabe muito bem o que é, pois esse termo para ela está impregnado de experiência, contudo, não é capaz de definir em palavras o que essa noção quer dizer.

Os conceitos científicos são aqueles que, mediados por um adulto, em geral, são adquiridos na escola. São mais abstratos, esquemáticos e restritos por falta de conteúdo proveniente de vivência pessoal da criança, como por exemplo, o conceito de trabalho. No entanto, nesse caso ela é capaz de defini-lo, pois aprendeu como fazê-lo.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos acontece de forma ascendente, ou seja, parte da experiência concreta para um nível mais abstrato; já os científicos fazem o caminho oposto, num movimento descendente, do mais abstrato para o mais próximo da vivência do aluno. Apesar de acontecerem de forma oposta, são processos intimamente relacionados e

complementares.

O próprio Vigotski faz uma analogia entre os conceitos espontâneos e científicos e o aprendizado da língua materna e de uma língua estrangeira. A aquisição do primeiro idioma se dá de maneira natural, imersa naquele universo linguístico a criança compreende e reproduz enunciados. Em nenhum momento questiona-se em relação ao gênero feminino ou masculino dos objetos ou detém-se para analisar uma conjugação verbal. O aprendizado de um novo idioma cria um distanciamento que propicia o questionamento da criança em relação ao seu antigo, essa elaboração ajuda-a a tornar um processo até então espontâneo, científico. A língua estrangeira joga nova luz sobre a materna, tornando a criança mais consciente de seu uso e funcionamento, conseqüentemente, melhora sua competência linguística. O idioma materno, por sua vez, será usado como base de comparação e facilitará a aproximação da língua estrangeira de um uso cotidiano.

Além de uma maior consciência linguística, o aluno adquire uma melhor percepção do aspecto cultural da língua. O fato de descobrir uma nova maneira de ver o mundo, de nomeá-lo e de falar sobre ele revela um mundo até então escondido, o aprendiz descobre a existência de outra realidade.

A possibilidade da existência de tantas realidades quanto línguas houver, é o início de uma consciência de que a percepção da realidade passa por uma construção cultural. Daí, o aluno torne-se capaz de identificar aspectos em sua cultura que, até então, pareciam-lhe totalmente naturais, como, por exemplo, no Brasil, a forma extremamente descontraída de se abordar pessoas que nem conhecemos, ou a proximidade física de indivíduos em uma fila de cinema ou da cantina, ou ainda o fato de dar tapinhas nas costas de um estranho ou mexer nos cabelos de alguém que acabamos de conhecer. Em relação à cultura estrangeira, o aprendiz começa a desconfiar dos estereótipos para aos poucos tornar-se capaz de compreender as diferenças como aspectos culturais. Pode nascer assim uma compreensão mais clara do que é a noção de intercultural.

Diante da diversidade cultural, por meio do conhecimento de outros países francófonos como o Canadá, o Haiti, a Bélgica, torna-se possível falar de representações culturais. O fato de entrar em contato com outras culturas leva os alunos a descobrirem a sua própria, agora com algum distanciamento, já com alguma consciência. Os alunos se dão conta de que existem diferentes formas de se relacionar, de ver o mundo, de desenvolver raciocínios. Essa descoberta do outro como alguém diferente por fazer parte de outra cultura e que deve ser respeitado é um grande valor agregado à aprendizagem de uma língua estrangeira. Perceber o outro é poder conhecer mais sobre si mesmo. A analogia que Vigotski propõe entre os conceitos científicos e a língua estrangeira, nos mostra como o que vem de fora torna possível que revelemos a nós mesmos partes de nós desconhecidas até então.

1.5. A literatura como forma de conhecimento

O que é a literatura? Essa pergunta já foi tema de vários livros e não cabe a nós, aqui, tentar respondê-la em poucas linhas. Recorremos, portanto, a autores que nos são caros e que nos deram a resposta no que diz respeito ao que é considerado literário. É essa definição, aqui fornecida, que sustenta e embasa a crítica feita aos textos que aparecem nos métodos de francês para adolescentes (ver capítulo 2) e na escolha dos textos que propomos serem trabalhados junto aos alunos (ver capítulo 3).

Vincent Jouve (2010), em seu livro *Pourquoi étudier la littérature*, explica a etimologia da palavra literatura, que veio do latim *litteratura*, derivada por sua vez de *littera* (letra) e que servia para designar a escrita, a gramática, a ciência. No século XVI literatura queria dizer cultura e mais precisamente a cultura erudita, consequência de muitas leituras. No século XVIII a palavra literatura indicava obras de ficção, mas também escritos históricos, filosóficos e mesmo textos científicos. A noção moderna da palavra surgiu somente no século XIX quando o critério para se determinar a identidade literária passou a ser o fato de o texto não ter uma finalidade prática, ou seja, era considerado literário o texto que fazia um uso estético da língua escrita. Esse uso estético, segundo Leyla Perrone-Moisés em seu ensaio *O Ensino da Literatura*, revela “uma prática de linguagem separada (e superior) às outras práticas languageiras, uma arte e um meio de conhecimento autônomos.” (2008: 15)

Cabe aqui precisar o uso do adjetivo estético. O que seria um uso estético da linguagem? E uma leitura estética? Segundo sua etimologia greco-latina *aisthetikos* significa sentir, quando usado como adjetivo refere-se ao sentimento do belo. Assim, o uso estético da linguagem seria aquele que valoriza a forma do dizer, procura explorar as palavras de forma a evidenciar nelas o máximo de possibilidades, tanto em relação aos sons quanto aos sentidos, de forma a promover o belo, a arte e causar emoções. A leitura estética é aquela em que o leitor se envolve com o texto, de forma a criar uma experiência pessoal. Fazer uma leitura estética é assumir uma postura engajada diante do texto para viver uma abertura da visão do mundo graças a uma criação artística da linguagem.

Escolher trabalhar com literatura no ensino de uma língua estrangeira, mesmo que sem a intenção de formar críticos literários, requer uma justificativa. Será que não seria mais fácil trabalhar com textos mais simples, produzidos para alunos estrangeiros do que partir de textos literários escritos para crianças francófonas? Teria, o aluno de língua estrangeira, a capacidade de usufruir dessas características do texto literário? Acreditamos que a literatura possa trazer ao aprendiz a língua viva, a transmissão de ideias com suas ambiguidades, redundâncias, deslocamentos de sentido, referências, intertextualidade e, tudo isso, imerso na cultura de um povo, o que propiciaria ao leitor aprendiz de língua estrangeira mergulhar em um universo fértil de significados para construir suas representações do texto, da cultura e da língua em

questão, da sua própria cultura e língua materna e, finalmente, de sua própria identidade.

Perrone-Moisés elenca várias razões, com as quais concordamos plenamente, para defender o ensino da Literatura:

Por que ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura, nas sociedades letradas, não há cultura; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode gerar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam. (Perrone-Moisés, 2008: 18)

Este trabalho não tem como tema central os estudos literários, uma vez que a literatura infanto-juvenil será oferecida aos alunos em um contexto de ensino de língua estrangeira, no entanto, as teorias literárias nos servem de base e nos guiam na escolha de textos e nas formas de exploração propostas. O texto literário coloca o aprendiz, que inicia uma relação com a nova língua, em contato com uma rica fonte de informações linguísticas e culturais. A literatura pode não ter uma finalidade no sentido pragmático, contudo ela é uma forma de conhecimento do mundo e como tal, deve estar dentro das salas de aula. A escolha em trabalhar com esses textos é justamente poder explorar o seu potencial estético de maneira a formar um leitor capaz e experiente que compreenda suas próprias práticas de leitura. Se a leitura literária gerar reflexão, conhecimento de mundo, metacognição e autonomia no aluno, estaremos jogando luz e reforçando o caráter formativo da literatura dentro da escola.

A literatura infantil – origens ocidentais

Como esta pesquisa discute o uso dos textos infanto-juvenis franceses no aprendizado do francês como língua estrangeira (FLE), reconstruímos, aqui, um panorama da origem dos textos para crianças e jovens, sobretudo porque, como veremos a seguir, é importante conhecermos as características que marcam esses textos desde o princípio para podermos reconhecê-las, explorá-las e, se necessário, evitá-las.

É difícil definir exatamente quando os livros começam a ser escritos para um público infantil. Em 1658 aparece em Nuremberg (Alemanha) o livro *Orbis sensualium pictus* do pedagogo tcheco Comenius. No entanto, mesmo se em seu prefácio ele recomenda deixar o livro à disposição das crianças, inclusive daquelas que ainda não vão à escola, pelo simples prazer de olhar as imagens – o que mostra a modernidade de seu pensamento –, essa aparição e outras pontuais não constituem um conjunto suficiente para falar-se em literatura feita para crianças. Na verdade, para entendermos um pouco melhor essas origens é preciso voltar e situar no tempo quando surge a noção de infância.

Segundo Philippe Ariès foi ao longo do século XVII que se consolidou a noção de infância como uma fase da vida que precisa de cuidados específicos:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (Ariès, 2006 [1973]: 28)

Com o fim do feudalismo e seu sistema de favores e dívidas que ligava vassalos e senhores de terras, no final do século XVII, começa a surgir uma nova estrutura familiar centrada na união de um casal e na educação dos filhos. Essa família unicelular, com maior intimidade entre pais e filhos, é uma grande aliada do Estado moderno que nasce no século XVIII. Regina Zilberman, em seu livro *A literatura na Escola*, mostra a estreita relação entre o poder político que surge e a burguesia em formação:

Vê-se, pois, que a mudança aponta para a aliança entre o poder político centralizador e a camada burguesa e capitalista, que se lança à expansão de sua ideologia familista, fundada no individualismo, na privacidade e na promoção do afeto: entre esposos, estimulando a instituição do casamento; e entre pais e filhos, por estar interessada na harmonia interior do núcleo familiar. (Zilberman, 2005: 37)

É o sentimento de infância que está na origem da nova concepção familiar. A criança passa a ser vista como um ser frágil que precisa de cuidados, a vida doméstica ganha novo status assim como o papel de esposa e mãe torna-se fundamental. Começa a existir uma diferenciação entre o mundo dos adultos e o das crianças. Há uma preocupação em preservar a inocência e a pureza das crianças:

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, porém, estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos,

fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é também um testemunho de um novo sentimento da infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhes os jogos então reconhecidos como bons. (Ariès, 2006 [1973]: 59)

Como a criança passa a ser vista como um ser frágil, tanto física quanto psicologicamente, tornam-se necessárias instituições escolares especializadas na formação de crianças e jovens. Assim a burguesia ascendente dos séculos XVIII e XIX acaba por exigir e estimular o aperfeiçoamento do sistema escolar. Para melhor realizar sua tarefa a escola retira a criança do convívio familiar e social e a coloca dentro de um grupo homogeneizado onde irá conviver com crianças da mesma idade diante de uma autoridade: o mestre. Estando a serviço do bem comum mais do que de fato comprometida com o interesse e bem estar dos mais jovens, a escola torna-se um instrumento a serviço do poder:

Nesse momento, a educação perde sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo jovem para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade. (Zilberman, 2005: 22)

A família e a escola tornam-se braços do Estado, que pretende abolir o poder feudal, e colaboram para a manutenção e o bom funcionamento da sociedade. Se de um lado a família burguesa começa a valorizar a infância, de outro não tem tempo a perder com ela e transfere para a escola a tarefa de socialização dos pequenos que passam a não conviver mais com os adultos. Nas classes proletárias, a escola surgirá mais tarde, pois sendo necessário aos pais trabalharem eles não conseguem ocupar-se da educação dos filhos que, soltos, causam perturbações. Surgem, então, organizações filantrópicas e mais tarde a escola aberta a todos. À escola caberá socializar e preparar a criança para o mundo, no entanto o tratamento será diferenciado de acordo com a classe social e o interesse do Estado:

[...] a partir do século XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). O secundário é um ensino longo. O primário durante muito tempo foi um ensino curto, e, tanto na Inglaterra como na França, foram necessárias as revoluções sociais originárias das últimas grandes guerras para prolongá-lo. (Ariès, 2006 [1973]:128)

É nesse contexto que surge a literatura escrita para um público infantil, como um instrumento de manipulação da criança, como veremos mais adiante.

Em meados do século XVIII, a literatura infantil começa a se tornar um fato cultural, sobretudo nos países mais ricos e escolarizados da Europa Ocidental: Grã-Bretanha, Holanda, países de língua alemã e França. Na Grã-Bretanha aparecem os primeiros livros para crianças, os primeiros periódicos e as primeiras editoras que se dedicam a livros infantis. Essa produção é o resultado de uma convivência com crianças, ou seja, de uma prática pedagógica efetiva junto a elas. Mme Leprince de Beaumont, que inventou, escreveu e publicou seu *Magasin des enfants* (Londres, 1756), era governanta de famílias da alta aristocracia inglesa. Outros escrevem inspirados em seus próprios filhos, para os alunos das escolas que dirigem, ou ainda para a educação do filho do rei.

No início do século XIX (e durante o período vitoriano, da rainha Vitória I – de 1819 a 1901 – e de seu filho e sucessor, rei Eduardo VII – de 1841 a 1910), surge algo muito próximo do que hoje chamamos de livro infantil. Na época, a Inglaterra passava pela Revolução Industrial e com ela surgia no país uma nova classe de trabalhadores assalariados; era a consolidação de uma classe média que passou a exigir uma oferta maior de revistas, livros e publicações próprias para seus filhos. O livro infantil ganhava, então, o status de veículo de valores morais e educacionais da época, além de ser um objeto de arte e entretenimento.

Na França, é com o livro *Les Aventures de Télémaque, fils d’Ulysse* (1699), de Fénelon, que esse quadro começa a ser construído. Durante muito tempo foi um dos textos mais lidos da literatura francesa, estando na lista dos programas escolares franceses até 1960! Esse romance, escrito em prosa poética, foi apresentado como um poema épico, pois a palavra romance não era conveniente para um livro voltado para a educação. Impregnado de valores cristãos que não caracterizam de forma alguma o Rei Sol (Louis XIV, que viveu entre 1638 e 1715), percebe-se uma crítica implícita para que o filho do rei não procurasse imitá-lo. Christian Chelebourg e Francis Marcoin em seu livro *La littérature de jeunesse*, apresentam a obra com entusiasmo: “[...] *Télémaque* é, então, um livro “moderno” por mais de uma razão: ele abre espaço para a literatura infanto-juvenil com uma intriga engenhosa e fazendo uso de uma língua francesa mais clara, ao menos para a época.³” (Chelebourg; Marcoin, 2007: 17).

Aqui no Brasil, o livro esteve presente por muito tempo no programa do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro que, por muitos anos, foi considerado um colégio padrão no país:

Por ocasião da inauguração do Imperial Colégio de Pedro II, em 25 de março de 1838, o então Ministro da Justiça e Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, em seu discurso, explicitou que o novo Colégio

³ Nossa tradução. Texto original: “*Télémaque* est donc un livre ‘moderne’ à plus d’un titre: Il ouvre la voie à la littérature de jeunesse par une mise en intrigue ingénieuse et par une langue française plus claire, du moins pour l’époque.”

serviria de padrão aos demais do gênero. Consequentemente, era foco de atenção das autoridades educacionais do poder central. (Vechia; Lorenz, 1988: vii)

Em 100 anos o currículo do colégio foi alterado em torno de vinte vezes, e com ele seu programa. Ao analisarmos dezoito programas, percebemos que *Les Aventures de Télémaque* está presente em oito deles, sendo que em dois é recomendada a leitura do livro inteiro e nos outros apenas trechos escolhidos.

Figura 1: Programa do Colégio Dom Pedro II de 1856

PROGRAMA DE ENSINO PARA O ANO DE 1856

Programa do Ensino do Collegio de Pedro II para o anno lectivo de 1856. Conforme a Portaria de 24 de janeiro de 1856 que manda observar provisoriamente o Programma de ensino do Collegio de Pedro II. Organizado pelo Conselho Director, e proposto pelo Conselheiro d'Estado, Inspector Geral da Instrucção primária e secundária do Município da Corte.

PRIMEIRO ANNO.

No primeiro anno, o alumno, depois de algumas prelecções de Grammatica geral, aperfeiçoa-se na Grammatica e Língua Portuguesa, e começa a estudar latim, francez, e arithmetica.

LINGUAS.

O Conselho Director não estabelece já hum systema para o ensino de linguas.

De accordo com os professores do Collegio, prescreve para esta parte do programma os seguintes:

LIVROS:
 Cyrillo Dilermando: *Grammatica da lingua portugueza*.
 Frei Francisco de São Luiz: *Synonimos*.
 Barker: *Bibliotheca juvenil*.
 Padre Antonio Vieira: *Cartas selectas*.
 Padre Caldas: *Poesias escolhidas*.
 Padre Antonio Pereira: *Arte latina*.
 Severini: *Grammatica franceza*.
 Fenelon: *Télémaque* (trechos escolhidos à vontade do Professor).
 – *Fables choisies*.

ARITHMETICA.

1. Numeração decimal.
2. Adição e subtracção dos numeros inteiros.
3. Multiplicação dos numeros inteiros. Propriedades importantes da multiplicação.
4. Divisão dos numeros inteiros. Propriedades da divisão.
5. Numeros primos. Achar o maximo common divisor de dous numeros.
6. Divisibilidade dos numeros. Decomposição dos numeros em factores primos.
7. Frações. Alterações que experimentão quando se alterão dous termos Reducção de uma fracção a sua mais simples expressão.
8. Reducção de fracções ao mesmo denominador. Menor denominador common que podem ter duas ou mais fracções.
9. Operações sobre as fracções ordinarias.
10. Numeros complexos. Operações sobre os numeros complexos.
11. Frações decimaes. Operações sobre os numeros decimaes.
12. Reducção de fracção ordinaria em fracção decimal.
13. Frações decimaes periodicas simples e mixtas. Converter hum dizima periodica em fracção ordinaria.
14. Systema métrico.

LIVRO:
 Oltoni: *Arithmetica*.

28

A modernização industrial e os livros para crianças surgem juntos no Brasil, porém, um pouco mais tarde. Segundo Zilberman e Lajolo (1986) no livro *Um Brasil para Crianças*, a literatura infantil pode ser dividida em quatro períodos.

O primeiro seria a formação da literatura infantil brasileira propriamente dita, de 1890 a 1920. Nessa época, ela é marcada pelo simples empréstimo de temas e textos europeus adaptados à linguagem brasileira. Logo, percebe-se a importância da escola como formadora de leitores e difusora desse material. É lá que começam a circular os primeiros volumes dedicados às crianças, o que acaba por reforçar a função pedagógica que já tinha desde sua origem. No entanto, para entrar nas salas de aula era preciso adequar-se aos cursos vigentes e aos programas curriculares. Sendo assim, a imaginação e a criatividade ficam em segundo plano na escolha dos livros que “servem” para a escola.

O segundo período vai de 1920 a 1945, época do modernismo. Surgem alguns temas característicos: o ufanismo, resultado do projeto nacionalista de governo, e o folclore que aparece em geral narrado por uma negra:

Igualmente características desse período são as histórias de origem folclórica, narradas por uma negra (doméstica e/ou ex-escrava) a crianças atentas. Resultam da transposição literária de um hábito tradicional da educação brasileira, quando esta não era administrada apenas pela escola. (Zilberman; Lajolo, 1986: 65)

As narrativas, com frequência, acontecem no espaço rural. As personagens, em geral, não são exemplares, têm defeitos e, principalmente, um mundo interior rico, criativo, questionador. Notamos uma abertura e maior profundidade em relação aos temas do período anterior.

Monteiro Lobato publica, em 1920, pela primeira vez, alguns fragmentos de *Lucia ou a Menina do Narizinho Arrebitado*. Não poderíamos deixar de citá-lo, mesmo num breve histórico da literatura infantil brasileira. Autor e tradutor de várias obras para adultos e crianças, Lobato criou um universo literário infantil inovador, irreverente, que estimulava a liberdade interior, a criatividade e a curiosidade intelectual. A boneca Emília e as outras personagens do sítio revelam a consciência nacionalista moderna de seu autor que buscava encontrar uma identidade nacional para a literatura infantil, o desejo de romper com um sistema de vida tradicional e ultrapassado, a aposta na fusão do real com o maravilhoso, abolindo a lógica convencional.

No terceiro período, de 1945 a 1965, a literatura infantil brasileira fica mais comportada, pois é cada vez mais usada para educar crianças, portanto deve servir de modelo. Assim, os protagonistas das narrativas correspondem mais a bons exemplos de comportamento. O

humor é raro e percebem-se nas histórias muitos preconceitos das classes dirigentes. O índio, por exemplo, aparece inúmeras vezes como personagem, porém, representando aquele que faz as coisas erradas, salvo quando se converte ao cristianismo e civiliza-se:

O reforço da divisão social, colocando as personagens pobres (e caipiras) a serviço dos filhos dos proprietários, e étnica, opondo índios e brancos, revela em que medida a literatura infantil contornou a contribuição popular e endossou preconceitos do grupo dominante. (Zilberman; Lajolo, 1986: 131)

Nessa época, o espaço das narrativas permanece o rural. Normalmente, os protagonistas vivem e estudam na cidade e vão para o campo fazer visitas. Como o deslocamento para o campo, muitas vezes, é temporário, o espaço rural passa a confundir-se com o lugar de lazer. De forma geral, a literatura dessas décadas não deu lugar à expressão popular, nem à ruptura das cadeias de dominação. A cultura de massa, as histórias em quadrinhos e os filmes não eram aceitos na escola, talvez por parecerem incontrolláveis, criativos demais e nada comprometidos com as tradições nem com o nacionalismo.

O quarto período, de 1965 a 1980, seria a época da arte, pedagogia e indústria. Nos anos 60 e 70, há um grande desenvolvimento de infraestrutura cultural: sofisticação das mídias, expansão da circulação de livros, multiplicação das linguagens e materiais. O universo da cidade é definitivamente introduzido nos livros para crianças, junto com a vida urbana, a oralidade e o coloquialismo. A noção de infância amplia-se e aparecem os desajustes dessa fase, a criança é vista como ora sofrida, ora inquieta e crítica, ora participante. Na década de 70 o realismo está começando e alguns livros assumem até mesmo um tom de protesto. No entanto, é uma época de censura política e ideológica e a literatura infantil continua com a preocupação de ser civilizadora e educativa.

Desde então, a literatura infanto-juvenil avançou muito. Há autores cada vez mais ousados, preocupados em estimular a imaginação, a fantasia e o lúdico, de forma a abrir portas para novas ideias, pensamentos e culturas. No entanto, ela continua marcada por procedimentos presentes desde sua origem, ou seja, mantém-se ligada à educação e à formação, o que acaba inibindo uma postura analítica e um pensamento crítico a seu respeito. De fato, ainda circula pouco no âmbito propriamente literário.

Como vimos, a literatura infantil surge comprometida com a escola e com a formação normativa da criança. Porém, ao longo dos anos vem conseguindo se impor como arte. Cabe a escola trabalhar o texto literário de forma a (re)aproximá-lo de seu caráter revolucionário, ou seja, o texto revelador de um conhecimento de mundo que proporciona ao leitor elementos para reflexão e interpretação pessoal, tornando seu universo complexo e rico, tendo assim mais condições de se tornar um ser crítico e autônomo:

É essa possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferta à educação. Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem comportado, ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional. (Zilberman, 2005: 30)

1.6. Leitores e leituras

Depois de abordarmos os agentes que fazem parte desta pesquisa – alunos e professores –, o texto literário como suporte da pesquisa, a língua e a literatura como diferentes apreensões da realidade, vamos nos deter um pouco na leitura propriamente dita. Apresentamos aqui as linhas principais da leitura literária centrada no leitor e, mesmo que de maneira breve, como se deu essa evolução até a atualidade.

Ler é uma interação, um diálogo com o texto, o leitor preenche as lacunas à medida que lê, reduzindo suas indeterminações. Fica até mesmo difícil distinguir o que advém do texto e o que é a contribuição do leitor. Porém, como diz Jouve em seu livro *L'effet personnage* (1992 :15), o leitor não é totalmente livre: “A obra se presta assim a diferentes leituras, mas não autoriza qualquer leitura.”⁴ Chartier, reforça essa ideia de que a liberdade do leitor é relativa e aponta um aspecto importante: as práticas de leituras são muitas vezes manifestações de uma intenção de manipular a recepção. Antes da leitura, temos as intenções do autor, algumas delas explícitas na tipografia do texto, com o uso de itálicos, maiúsculas, a distribuição de parágrafos, os capítulos, as frases longas, complexas ou não. Temos também as intenções do editor. Esses elementos compõem o que ele chama de protocolo de leitura, uma vez que o livro chega ao leitor já com uma série de pré-determinações, de elementos que têm por função conduzi-lo e garantir uma determinada leitura, uma recepção desejada e possível:

[...] protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (Chartier, 2001:78)

Hoje sabemos que a leitura pede uma postura ativa do leitor que deve interagir com o texto, segundo Bakhtin:

⁴ Nossa tradução. Texto original: “L’oeuvre se prête ainsi à différentes lectures, mais n’autorise pas n’importe quelle lecture.”

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). (Bakhtin, 1999: 123)

Contudo essa visão dialógica do texto tem menos de 50 anos. Na Escola de Constança, no final da década de 1960, surgiu a primeira grande tentativa de renovar os estudos sobre a literatura e, conseqüentemente, acabou revendo também as noções de leitura. Os dois grandes representantes da Escola de Constança são Hans Robert Jauss e sua estética da recepção (1970) e Wolfgang Iser e a teoria do leitor implícito. Se antes os estudos se baseavam, sobretudo, na relação texto/autor, depois de Jauss e Iser, o foco deslocou-se para a relação texto/leitor.

A estética da recepção nasceu nos anos 1970 e trata-se da história dos leitores ao longo dos anos (dimensão história). Jauss, insatisfeito com os rumos dos estudos literários, cria uma estética da recepção centrada no leitor. Seu objetivo era alterar o quadro propondo *“considerar dialeticamente a função da arte, ao mesmo tempo formadora e modificadora da percepção”* (Zilberman, 1989: 32), pois não podia conceber a vida de uma obra literária sem a participação ativa de seu destinatário. Para Jauss o sintoma de que uma obra está viva é ela poder ser atualizada por seu leitor. Em um contexto histórico diferente ela suscitará novas questões e responderá a essas questões de forma diferenciada. Contudo, ele também afirma que a obra determina sua recepção e fala em *“horizonte de expectativas e regras do jogo”* do texto que serão alteradas, transformadas ou reproduzidas de acordo com o leitor. As questões são colocadas a partir do presente do leitor, e a resposta é dada pela obra.

Para ele, a literatura, assim como a língua, vive e se transforma com o passar do tempo e isso se dá exatamente na experiência do leitor. A obra de arte não tem uma função representativa, ela existe pelo efeito que produz. Ela se propõe a modificar a percepção do mundo, formar a sensibilidade. A obra está na dialética entre presente e passado. Esta relação entre obra e leitor tem uma função educativa e conseqüentemente uma dimensão social. Jauss também afirma a importância da estética; para ele a experiência estética tem um poder emancipador.

A teoria do leitor implícito de Iser (1976) trata do efeito do texto sobre o leitor. A questão do efeito que um texto provoca no leitor mostra que não existe um significado preexistente, ele se constrói durante a leitura. Não se trata mais de decifrar um texto, mas sim de explicitar o seu potencial de significações. Sendo assim o texto passa a ser interação. Para Iser, um texto tem elementos que escapam ao controle interno do texto e é aí que entra a parte criativa do leitor.

Poucos anos mais tarde, Umberto Eco (2002[1979]) afirma que o autor de um texto deixa espaços em branco para que sejam preenchidos pelo leitor por duas razões: primeiro porque o texto é uma máquina preguiçosa que exige o trabalho cooperativo do leitor (“a valorização do sentido” que ele introduz no texto) para preencher as lacunas, segundo porque *“à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa”*. Ou seja, completar o texto, introduzindo o “nosso” sentido, seria um privilégio oferecido ao leitor, pelo autor do texto. Para fazer suas previsões o leitor deve sair do texto, é o que Eco chama de “passeios inferenciais”, mas o texto o guia para que essas previsões sejam feitas em uma determinada direção prevista no texto: *“Acreditamos, porém, que alguns limites são estabelecidos e que a noção de interpretação sempre envolve uma dialética entre estratégia do autor e resposta do Leitor-Modelo.”* (2002: 43).

Eco afirma que para interpretar um texto o leitor lança mão de seus conhecimentos de mundo; para nomear tais conhecimentos, o autor cria a noção de enciclopédia. Uma coerência interpretativa é uma isotopia, um percurso de sentido que é construído a partir de um tópico. O leitor faz antecipações, previsões, um mundo de possibilidades ou “mundos possíveis” que seria o conjunto de possibilidades estabelecidas pela enciclopédia daquele leitor.

Michel Picard lançou o livro *La lecture comme jeu* em 1986. Para ele a leitura é um jogo entre o leitor e o texto, a partir de lembranças, conotações, intervenções o leitor se apropria do texto. Ele elabora as noções de *game* e de *playing*. Assim como os primeiros contatos com a língua são lúdicos, o ensino literário também se baseia nessa criatividade. O leitor deve se engajar na leitura para vivenciá-la, interpretá-la.

Para ele existem três níveis de leitura, para apresentá-los ele divide o conceito de leitor em três: o *liseur* é aquele que segura o livro, mas mantém contato com o mundo exterior; o *lu* abandona-se as emoções suscitadas pelo texto, numa atitude inconsciente; o *lectant* que se interessa pela complexidade da obra. Para Picard a qualidade literária de um texto está na relação lúdica que o leitor estabelece com ele. O leitor deve ser capaz de apreciar as virtudes de um texto.

Vincent Jouve em seu livro *L'effet-personnage* (2001) trata da leitura como um estado entre a consciência e o sonho:

Enfim, sonhador desperto e leitor têm uma mesma permeabilidade às produções fantasmáticas. Estando os dois entre a vigilância extrema do indivíduo ativo e a vigilância mínima daquele que dorme, eles estão em um estado contemplativo próximo da dobra narcísica, que favorece a emergência do imaginário.⁵ (Jouve, 2001: 80)

⁵ Tradução nossa. Texto original: *“Enfin, rêveur éveillé et lecteur ont une même perméabilité aux productions fantasmatiques. Se situant tous deux entre la vigilance extrême de l’individu actif et la vigilance minimale du dormeur, ils sont dans un état contemplatif proche du repli narcissique, qui favorise l’émergence de l’imaginaire.”*

Para Jouve é essa oscilação entre o mergulho no imaginário e o estado de alerta da consciência que explica a complexidade da atividade da leitura. Ele parte das três instâncias do leitor propostas por Picard, e avança no sentido de identificar melhor o que acontece com o leitor que se rende à leitura. Para tanto, ele deixa de lado a noção de *liseur*, por achar que ela acrescenta pouco à análise, mantém *lectant* e separa o conceito de *lu* em dois.

Jouve julga que o *lu* de Picard tem um caráter apenas passivo, é o leitor entregue à leitura. Ele acredita que entre o *lectant*, que se distancia para analisar, e o *lu*, absorto e abandonado, existe um elemento intermediário que age como se fizesse de conta que acredita no que lê. O *lu* seria a parte passiva e o *lisant* a parte ativa do leitor.

O *lisant* é a parte do leitor que é vítima da ilusão criada pela narrativa, contudo, algo nele desconfia. Essa parte do leitor que crê no que lê seria, segundo o autor, a criança que existe no adulto. Sua crença no mundo romanesco e em seus personagens relaciona-se à crença no *romance familiar* que cada um forjou para si na infância. Esse *romance familiar* tem uma importância fundadora na estruturação do sujeito, portanto, a crença na narrativa está intrinsecamente ligada à formação do “eu”. Esse “eu” herdado da infância é o “eu” do imaginário, das identificações. Nos momentos de vigília, durante a suspensão de um papel mais ativo em prol de um papel receptivo, durante a leitura esse “eu” emerge. Jouve lembra, ainda, que as identificações não são próprias de maus romances ou más leituras, elas são indispensáveis para a construção do sujeito.

O *lu* seria a satisfação de pulsões inconscientes. Para o autor, quando lemos buscamos encontrar algo – em geral, nós mesmos –, a relação do eu com o seu imaginário, suas fantasias. Podemos chamar esse desejo de ver e de saber de *voyeurismo* do leitor, contudo, é um voyeurismo protegido pela distância intransponível entre o objeto olhado e quem olha. E, é esse espaço protegido, que separa o leitor do objeto observado e desejado, que permite o desenvolvimento do imaginário. Por isso, para Jouve (2001), graças ao álibi literário: “O leitor é um voyeur, mas um voyeur legítimo.”⁶

O *lectant* recusa a ilusão do romance, ele considera o texto um jogo e busca índice e regras para jogar. Ele sabe que existe um autor e pode percebê-lo de duas formas: alguém que pensou o texto e deixou pistas a serem seguidas; alguém que quer transmitir uma mensagem. O *lectant* pode ser de dois tipos: o *lectant jouant* que procura descobrir a estratégia narrativa do autor e o *lectant interprétant* que busca desvendar o sentido global da obra. De qualquer forma, ele tem sempre uma atitude reflexiva.

Essas três dimensões do leitor referem-se à forma como ele se relaciona com o mundo romanesco: ele sabe que se trata de um mundo criado, é capaz de antecipar, inferir; ele tenta acreditar que se trata de um mundo real; ele não tem dúvidas de que é um mundo real e não tem consciência do quanto acredita nisso.

⁶ Nossa tradução. Texto original: “Le lecteur est un voyeur, mais un voyeur legitime.”

Afinal o que nos interessa é que a leitura, longe de ser uma recepção passiva seja uma interação produtiva entre texto e leitor. Se por um lado pretendemos formar leitores críticos que desenvolvam essa noção de *lectant*, também gostaríamos de desenvolver no aluno a consciência desses níveis de interação que existem entre leitor e texto. E o quanto a leitura é importante para o desenvolvimento e formação da própria identidade.

Adultos e crianças leem da mesma forma? Acreditamos que não, uma vez que a criança, assim como o adolescente, é um leitor em desenvolvimento. Por sua experiência de vida diferenciada eles pertencem a outra cultura, uma anticultura ou contracultura (Hunt, 2010), sua enciclopédia está em formação. Ou seja, as crianças entendem e fazem associações diferentes das que estamos acostumados, ou daquilo que esperávamos. A percepção de mundo das crianças é diferente do modo de ver dos adultos. Com seus conceitos em formação e, portanto, mais amplos, muitas vezes elas não separam o importante do insignificante. Elas não vêem só o que interessa ao folhear um livro, ao escutar uma narrativa, elas vêem tudo! Elas não selecionam a informação, pois ainda se interessam por tudo, não fazem escolhas. Portanto, os significados que produzem podem não estar dentro daqueles esperados pelos adultos. O mesmo vale para os jovens adolescentes que, apesar de uma bagagem cultural já um pouco maior, ainda se deixam levar facilmente por associações, devaneios, descobertas, que muitas vezes desviam a leitura e seus significados daqueles esperados pelo adulto.

O conceito de espaço transicional formulado por Winnicott em seu livro *O brincar e a realidade*, publicado na primeira edição inglesa em 1971, procura dar conta do espaço intermediário da experiência, espaço este que contribui na elaboração da construção de uma realidade interior de forma a melhor compreender e relacionar-se com a realidade externa, ou mundo real, ele seria a “*área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido.*” (1975: 15) Aqui esse conceito nos ajuda a pensar o papel da literatura na elaboração da subjetividade do aluno adolescente que começa a perceber nele próprio a existência de um mundo interno, um imaginário, constituído de desejos, medos, significados desconhecidos ou apenas adivinhados que precisam ser elaborados.

Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto a perceber à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador. (Winnicott, 1975: 30)

O mundo ficcional e ainda mais o texto literário pode ajudar o aluno como um espaço transicional onde ele experimenta sua subjetividade.

No capítulo 2, investigamos como a literatura aparece no ensino do Francês Língua Estrangeira, seja nos manuais de ensino de língua seja nas edições *en Français facile*, e qual é a imagem que esse material constrói de seu leitor.

CAPÍTULO 2

O TEXTO LITERÁRIO E SUAS RELAÇÕES COM O FLE

Lendo, fica-se a saber quase tudo, Eu também leio, Algo portanto saberás, Agora já não estou tão certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar.

(Saramago)

2.1. A literatura infanto-juvenil na França

Na França, a evolução pela qual passou a literatura infanto-juvenil¹ aparece em sua própria denominação. No início, os livros dirigidos ao público infantil eram chamados de livros educativos (*livres éducatifs*), uma vez que eram feitos para instruir, depois tornaram-se livros para crianças (*livres pour enfants ou livres d'enfants*), privilegiando assim não o aspecto educativo, mas sim seu destinatário. Mais tarde, ao passarem de livros para crianças para literatura infantil (*la littérature enfantine*) o foco continuou sendo o destinatário.

Essa evolução se deu aos poucos, desde o século XVIII até os dias de hoje. O lado educativo não desapareceu, as ideias iluministas ainda reforçaram mais o sentimento da infância como uma etapa da vida da criança durante a qual ela deve ser cuidada e protegida. Sendo assim, os livros que prescreviam condutas específicas para essa fase, como *Émile ou De l'éducation* (1762) de Rousseau, tiveram grande sucesso. Naquela época, as crianças eram vistas como leitores ingênuos, manipuláveis, sem cultura e que precisavam ser formados e educados. Aliás, essa visão não mudou muito até hoje, de forma que a literatura infantil “quase” não consegue se livrar da ideia de finalidade, simplesmente, pelo fato de ser dirigida às crianças. Em toda sua história, raramente, será vista como um fim em si mesma (a arte como conhecimento de mundo).

No século XIX, alguns acontecimentos importantes impulsionaram o mercado de edições infanto-juvenis, na França: o desenvolvimento da impressão; a criação de escolas para meninas (1880); a escola primária, gratuita, laica e obrigatória (1881-1882).

Diferentemente do Brasil, na França o desenvolvimento da literatura infanto-juvenil foi acompanhado de uma grande preocupação em formar um mercado consumidor e se esmerou em estratégias de venda. Embora as histórias educativas e os contos morais tenham permanecido até a segunda metade do século XIX, outros gêneros romanescos começaram a aparecer: romances de aventura, de formação, históricos. Por meio, principalmente, das editoras Hachette e Hetzel, Paris reinventou a literatura infanto-juvenil (Nières-Chevrel, 2009). Para fidelizar sua clientela os editores começaram a criar coleções. Louis Hachette cria “*La Bibliothèque rose illustrée*” (1858) – coleção de livros ilustrados para crianças que permanece por mais de um século – na qual é publicada, entre tantos outros, grandes clássicos da Comtesse de Ségur como *Les malheurs de Sophie*. Muitos livros são traduzidos do alemão, do inglês (*Alice no país das maravilhas* – 1865) e mais para o final do século, a partir dos anos 80 (1880), traduções também do russo, do italiano (*Pinóquio* – 1883) etc.

¹ A denominação *Littérature de jeunesse*, que engloba tanto a produção para crianças como a produção para adolescentes, foi por nós traduzida como literatura infanto-juvenil.

Figura 2: Capas da coleção *La Bibliothèque rose illustrée*

Aos poucos surge uma oposição entre os temas para garotos e aqueles destinados às garotas. Aos meninos é oferecido um mundo de aventuras inspiradas em ambições e explorações dos desafios da época: avanços científicos, criação de impérios coloniais, aumento de poder dos Estados Unidos. Às meninas cabe o cotidiano, histórias de bonecas que preparam o papel da futura mamãe. O formato dos livros cresce e eles tornam-se mais ilustrados. Outra novidade é que os autores já não estão mais tão ligados à atividade de ensinar.

É na segunda metade do século XIX que surgem as histórias em quadrinhos (HQ em português ou *BD – bande dessinée* em francês) e os livros ilustrados (*album*), graças aos avanços nas técnicas de reprodução da imagem. No final do século, os custos de fabricação de uma edição sofrem uma redução, com isso as editoras se multiplicam e surgem periódicos voltados para as crianças. Neles aparecem as primeiras histórias em quadrinhos francesas. *Bécassine*, inventada por Jacqueline Rivière e Joseph Porphyre Pinchon, aparece no primeiro número do jornal *La semaine de Suzette* (1905).²

Figura 3: Periódico e quadrinhos voltados às crianças

Durante o período entre guerras, apesar da crise demográfica, política e econômica, o público infanto-juvenil não para de crescer. Em 1914, a editora Hachette comprara a Hetzel e, ao mesmo tempo em que reeditava romances do século XIX, publicava pequenos livros baratos e cheios de imagens para cativar um novo público. Em 1924 ela cria a coleção “*Bibliothèque verte*” pela qual sai parte dos títulos do acervo de Hetzel, porém agora com grandes tiragens e

² Nesse mesmo ano 1905, no Brasil, é publicada a revista Tico-Tico considerada a primeira revista em quadrinhos do país.

preços baixos. Alguns clássicos são reeditados e muitos romances estrangeiros são traduzidos: *O Mágico de Oz* (1900) do americano L. Frank Baum (a primeira tradução francesa é de 1931), *Heidi*, da suíça Johanna Spyri (é retraduzido na França em 1933-1934), *Bambi*, do austríaco Félix Salten tem sua primeira tradução em 1929, e em 1937, *Os garotos da rua Paulo*, do húngaro Ferenc Molnár. Essas traduções junto à produção da época de literatura francesa criam um universo que influencia de forma decisiva a literatura infanto-juvenil, levando-a para o lado da fantasia.

Figura 4: Capa da coleção *Hetzel* original e depois de comprada pela *Hachette* na coleção *Bibliothèque verte*

Assim, a partir dos anos 1930 há um recuo do moralismo e uma valorização da literatura de imaginação. Muitas editoras privilegiam o mercado popular incentivando a chamada literatura de massas que têm como base as séries, porém, com o início da Segunda Grande Guerra, esse movimento parou bruscamente. Contudo, depois da guerra a produção recomeçou com força total, graças à urbanização, o *baby-boom* e o aumento dos anos escolares: as crianças começam a ir para a escola a partir de 3 anos.

Na França, a primeira biblioteca para crianças surgiu depois da Primeira Grande Guerra, como resultado de uma iniciativa norte-americana. Em 1924, o *Book Committee on Children's libraries* abre em Paris uma biblioteca pública e gratuita com uma sala de leitura dedicada às crianças: *l'Heure Joyeuse*. Com livre acesso aos livros, os jovens leitores eram estimulados a escolherem o que desejavam ler de forma a desenvolver sua autonomia e espírito crítico.

Entre 1924 e 1945 foram abertas em torno de 20 bibliotecas ou seções para crianças³. Em 1951, devido ao aumento na procura de leitura para crianças, é criada uma opção de especialização em literatura infanto-juvenil na formação dos bibliotecários.

Em 1963, a mecenas Anne Gruner-Schlumberger decide criar uma biblioteca para crianças inspirada no modelo anglo-saxão de leitura pública. Suas atividades deveriam acontecer em um bairro popular, sediada em um prédio especialmente planejado, oferecer o

³ Informações obtidas no site <http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/> consultado em 13/07/2011.

que houvesse de melhor na produção nacional e internacional de livros para crianças, associar o livro a outros suportes e meios de expressão, ser um lugar de experimentações em torno da leitura. A biblioteca foi inaugurada em 1965 com o nome de *La joie par les livres*. Para decidir quais os livros que fariam parte do acervo, um grupo de bibliotecárias se reunia para ler e discutir as produções. Daí surgiu a ideia de criar o *Bulletin d'analyses de livre pour enfants* que em 1976 se tornou *La revue des livres pour enfants*, uma revista de referência, até hoje, para todos os que trabalham com o universo das publicações infantis. As livrarias especializadas em livros infanto-juvenis também se multiplicam nessa época (anos 70) e reúnem-se em uma associação, *Association des librairies spécialisées jeunesse*, que cria o prêmio *Sorcière* em 1986 e a revista *Citrouille* em 1993.

Figura 5: *La revue des livres pour enfants* e *Citrouille*

Nos anos 70, há uma reação dos meios intelectuais em favor de livros mais consistentes: com bons temas, boa escrita, boa apresentação. Surgem revistas para o público infantil com uma preocupação educativa: *La Maison de la Bonne Presse* (que em 1969 torna-se *Bayard Presse*) lança *Pomme d'Api* (1966), *Okapi* (1971), *J'aime lire* (1977), *Astrapi* (1978), *Je bouquine* (1984) e *Blaireau* (1987). Em 1980, um pouco como reação à linha mais católica da editora Bayard, a editora Milan (de Toulouse) lança a revista *Tourbillon*, que vai inaugurar toda uma série de publicações dessa editora no setor infanto-juvenil. Hoje, essas duas grandes editoras fazem parte do mesmo grupo (Bayard) e publicam várias revistas para as diferentes faixas etárias de 0 a 20 anos.

Figura 6: *Pomme d'Api* (para crianças de 3 a 7 anos), capa de 1975 e de 2011

Figura 7: *J'aime Lire* (para crianças de 7 a 10 anos), capa de 1977 e de 2011

Figura 8: *Astrapi* (para crianças de 7 a 11 anos), capa de 1978 e de 2011

Em 1959, a revista *Pilote* é fundada por um grupo de amigos, dentre os quais estava René Goscinny (autor de *Astérix*, *Le Petit Nicolas*). Ela é dirigida ao público adolescente, a partir de 11-12 anos, até os jovens estudantes de universidades e especializada em histórias em quadrinhos, apesar de também publicar histórias, piadas e reportagens. Nela trabalham vários autores que, posteriormente, dedicaram-se às HQs (Greg autor de *Achille Talon*, Giraud autor de *Blueberry*, Claire Bretécher autora de *Cellulite*, entre outros) e aos *albums* como o grande escritor infantil francês Claude Ponti. *Pilote* tem um papel muito importante de divulgação do trabalho de tantos e na formação de um público apreciador de quadrinhos. Em 1989 ela deixou de existir, porém, desde então, saíram alguns números esporadicamente: em 2003, 2008, 2009, 2010.

Figura 9: Revista *Pilote*, capa de 1960 e de 2010

Embalado pelo sucesso das histórias em quadrinhos e de seus autores que se multiplicam e começam a publicar em outros jornais e revistas, em 1974, é realizado o primeiro *Festival international de la bande dessinée d'Angoulême*, que não parou de crescer desde então. Outros fatores – como a formação de uma crítica especializada e o fato de as editoras Casterman, Dupuis, Dargaud aprimorarem suas técnicas publicando obras cada vez mais bem acabadas – também ajudam a transformar o panorama em que as HQs se inserem de maneira que, na França, passam a intitular-se como a 9ª Arte.

Desde então, o universo das HQs não parou de se renovar e nos anos 1990 surge L'Association, uma editora que procura seguir o modelo das pequenas e inventivas casas editoriais. Ela revela grandes talentos como a iraniana Marjane Satrapi e seu grande sucesso *Persépolis*, o francês David B. e seu *O Epilético*, entre vários.

Vimos que a nova fase dedicada à literatura infanto-juvenil francesa foi acompanhada pela criação de mais bibliotecas de empréstimo de livros; pela aparição de revistas de crítica literária de literatura infanto-juvenil; pela diversificação de revistas para o público infanto-juvenil, com ofertas para todas as faixas etárias no que se refere ao tema da leitura; por feiras nacionais e internacionais sobre o tema; pela criação de um departamento especializado em literatura infanto-juvenil em várias editoras.

Nesse cenário, algumas editoras se destacam quanto à qualidade e o cuidado que dedicam a sua produção. Uma delas é a *L'École de loisirs*, criada em 1965 com a intenção de publicar livros dedicados às crianças, adolescentes e jovens, para a prática da leitura pelo lazer, de forma a descobrir as potencialidades da literatura infanto-juvenil sem a preocupação didática dos livros escolares. Na verdade, bem ao contrário, com finalidade aleatória de emocionar e colocar o leitor em relação com a obra de maneira a senti-la e interpretá-la segundo sua vontade. Outra editora que merece ser mencionada, embora tenha aparecido mais tarde, é a *Éditions du Rouergue*, de 1986. No início não era voltada para a publicação de livros para jovens, porém em 1994, Olivier Douzou cria uma seção de literatura infantil que desde então desenvolve uma linha editorial inovadora e surpreendente.

Para o público adolescente, entre 12 e 16 anos, surge em 1966, a coleção "*Plein Vent*" (Editora Robert Laffont), que mistura reportagens, aventuras e romance histórico. É a primeira coleção que tem o claro objetivo de preencher uma lacuna no repertório dos adolescentes, indo no sentido contrário do repertório escolar, ao propor a abertura para um mundo mais contemporâneo, levando em conta as aspirações e questões adolescentes. Dessa forma, procura atingir um maior número de jovens, não apenas os iniciados e interessados nas leituras. Apesar de sua temática ser mais voltada para o público masculino, atingiu um grande índice de vendas.

Figura 10: Volumes da coleção “*Plein Vent*” (Editora Robert Laffont)

Isabelle Jan, bibliotecária de formação que trabalha especialmente com a literatura infanto-juvenil, cria em 1966-67 para a editora Nathan a “*Bibliothèque internationale*”. Concebida para um público de 8 a 14 anos, acaba atingindo fortemente um público de crianças de 11 anos. Trata-se de uma coleção bastante original, uma vez que os romances são selecionados com rigor e as edições concebidas com cuidado, capricho e criatividade. Procura renovar temas e também formas de escrita, tais como a busca de diferentes pontos de vista e jogos de reescrita.

Figura 11: Volumes da coleção “*Bibliothèque internationale*” (Editora Nathan)

A existência do *Observatoire National de la Lecture* (ONL), desde 1996, com o objetivo de contribuir para o trabalho em torno da língua ao longo de toda escolaridade e, sobretudo, analisar as práticas de leitura dos alunos e a partir daí propor ações com o intuito de desenvolver o gosto pela leitura entre os jovens é um bom exemplo da preocupação da França com a questão da leitura. O ONL agrega especialistas teóricos sobre o tema, profissionais e pais de alunos, de forma a propiciar a troca de experiências e a busca de soluções a médio e longo prazo.

Apesar das diferenças sociais e culturais também existirem na França, a situação da educação é significativamente diferente do Brasil. O processo de escolarização e alfabetização atinge a grande maioria da população e políticas públicas de distribuição de livros e uma rede intensa de estabelecimentos de empréstimo como escolas, bibliotecas, miariatecas e centros sociais, estimula a leitura e garante o fácil acesso aos livros. Existe, portanto, de fato, uma demanda por livros e a resposta dada é de um lado uma criação inventiva e inteligente, de outro uma produção grande e lucrativa do setor de entretenimento.

Diante desse universo literário amplo, diversificado, consistente e de qualidade, é inevitável para nós, professores e pesquisadores ligados à língua francesa, formular as seguintes questões: O que chega da literatura infanto-juvenil para o jovem estudante de francês no Brasil? Em seu percurso de aprendizagem da língua, com quais textos literários ele entra em contato? De que maneira esses textos lhe são apresentados? ou seja, Como ele é introduzido nesse mundo literário? e Como entra no texto que tem diante de si? Para encontrarmos as respostas, debruçamo-nos sobre parte do que existe para o ensino do FLE para crianças e adolescentes.

2.2. A literatura e o ensino do FLE

O ensino do Francês Língua Estrangeira passou por diferentes momentos em relação ao uso da literatura. Nos anos 1950, a leitura de textos literários era o coroamento de anos de estudos linguísticos e gramaticais, pois aprender uma língua incluía ter uma formação cultural e, portanto conhecer, ter acesso à literatura de determinada língua. Assim, depois de anos de estudo, como prêmio podia-se ler um clássico da literatura francesa. Contudo, no início dos anos 1960, a metodologia audiovisual privilegiou a palavra em ação, ou seja, a comunicação, deixando completamente de lado a literatura. Os textos literários seriam introduzidos depois de muita leitura de textos pré-fabricados e com fins pedagógicos. Uma forma de trazer o texto literário respeitando, porém, a progressão dos conteúdos, foi por meio das adaptações de clássicos franceses – as coleções do tipo *Français facile* – como um material complementar que poderia compensar a ausência da literatura nos manuais.

O método comunicativo, no início dos anos 80, trouxe de volta o texto literário para dentro dos manuais, porém de forma não sistemática, ele aparece em alguns dos livros da coleção, em geral no volume 3, em apenas alguns capítulos e sem uma exploração que demonstre a existência de uma reflexão didática ou metodológica. De maneira geral, era feita uma exploração global de compreensão, sem diferenciar as marcas de um texto literário de outro não literário.

E com a perspectiva acional, o que mudou na maneira dos métodos trabalharem o texto literário?

2.3. A presença de textos literários em manuais de FLE para crianças e adolescentes

Como parte dessa pesquisa sobre a presença da literatura infanto-juvenil no ensino do FLE, fez-se necessário investigar como os manuais de FLE para crianças e adolescentes apresentam e trabalham a leitura do texto literário. Nossa intenção foi conhecer melhor o que já existia nessa área, de forma a problematizar o uso da literatura na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Cabe aqui um breve esclarecimento sobre a terminologia que usaremos e a diferenciação entre elas: manual, método e metodologia. Partindo das definições propostas por CUQ (2003), consideramos que manual é o livro didático que serve de suporte para o ensino. Quando esse livro, em geral, chamado de livro do aluno, é acompanhado de um guia para o professor, um caderno de exercícios, suportes digitais etc., será considerado um método. Já a palavra metodologia será usada para referir-se à maneira de ensinar, de aprender e de colocar em relação esses dois processos.

Sendo assim, selecionamos para a análise 17 métodos elaborados especialmente para o público infantil (normalmente, crianças a partir de 7 anos) ou adolescente (a partir de 11 anos). Procuramos incluir as três editoras francesas que mais publicam métodos: *CLE International*, *Didier* e *Hachette*, e limitamos a pesquisa no que se refere ao tempo, numa faixa que cobre duas décadas, de 1992 a 2012. O recorte dos últimos vinte anos foi feito para termos uma amostragem significativa do que era publicado antes da aparição do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*⁴ (QECR), publicado em 2001, e o que mudou (se é que mudou) depois dele em relação ao trabalho com o texto literário.

Além dos dados básicos de identificação como: título, autor(es), editora, ano de publicação e público destinado; verificamos se o texto literário está presente, analisamos como os métodos o apresentam, se traz referências em relação ao autor ou à publicação original e que tipo de exploração do texto é feita. Todas as informações foram retiradas dos próprios manuais analisados.

Como já foi indicado no capítulo 1, consideramos literário o texto que valoriza o aspecto estético da língua, possibilitando diferentes leituras. Porém, por perceber que sua presença é

⁴ A versão utilizada como referência para esse trabalho é a versão francesa: *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECR).

quase inexistente nos volumes 1 dos métodos de FLE para o público infanto-juvenil, decidimos ampliar essa noção, em um primeiro momento, para poder levantar e discutir aspectos que se impuseram e que acreditamos relevantes para a compreensão do papel da leitura e do literário na formação do aprendiz de língua estrangeira.

Ao todo foram analisados quarenta e quatro manuais: dezessete volumes 1, dezessete volumes 2 e onze volumes 3. A diferença em relação às quantidades acontece porque algumas coleções não lançam os volumes 3, em geral aquelas voltadas para o público infantil.

O QECR, publicado pelo *Conseil de l'Europe*, define os níveis de conhecimento de uma língua em função de diferentes competências. No total são seis níveis, apresentamos aqui os três primeiros que são aqueles que se relacionam com os métodos estudados:

- A1 – nível introdutório ou de descoberta, o aprendiz é capaz de compreender e utilizar estruturas simples como apresentar-se ou apresentar alguém.
- A2 – nível intermediário ou de sobrevivência, quando o aprendiz é capaz de ter uma conversa simples sobre situações do cotidiano e descrever sua formação e o meio em que vive.
- B1 – nível em que o aprendiz começa a ter autonomia, ele é capaz de combinar estruturas e consegue exprimir sua opinião.

2.3.1. Volume 1 dos métodos de FLE para crianças e adolescentes

2.3.1.1. Considerações iniciais

Em geral, o primeiro livro da coleção demanda de 50 a 70 horas de trabalho o que levaria o aprendiz adolescente a um nível de conhecimento A1. Os métodos voltados para o público infantil não se encaixam nessa relação de horas e nível.

No quadro abaixo temos o conjunto dos volumes 1 analisados, de forma esquemática, colocados em ordem cronológica crescente, para dar uma idéia do conjunto. Os comentários pormenorizados vêm a seguir.

Quadro 1: Dados sobre os volumes 1 das coleções analisadas

	manual	ano	editora	Autor(es)	público	presença de texto literário
1	<i>Trampoline 1</i>	1992	CLE International	Michèle Garabédian, Magdeleine Lerasle, Sylvie Meyer-Dreux	crianças a partir de 8 anos	parlendas e poemas
2	<i>Farandole 1</i>	1992	Hatier/Didier	D. Barzotti, C. Le Hellaye	crianças	parlendas contos de fadas
3	<i>Junior 1</i>	1997	CLE International	M. Butzbach, C. Martin, D. Pastor, I. Saracibar	jovens adolescentes	NÃO
4	<i>ADO 1</i>	1999	CLE International	A. Monnerie-Goarin, Y Dayez, É. Siréjols, V. Le Dreff	aprendizes de 13/14 anos, principiantes ou quase principiantes	NÃO
5	<i>Alex et Zoé 1</i>	2001	CLE International	Colette Samson	crianças a partir de 7anos	várias parlendas
6	<i>Caramel 1</i>	2002	Didier	Nadja Döring, Frédéric Vermeersch	crianças a partir de 7anos	NÃO
7	<i>Tandem 1</i>	2003	Didier	Christine Bergeron, Michèle Albero	jovens adolescentes no meio escolar	NÃO
8	<i>Oh là là 1</i>	2003	CLE International	C. Favret, M. Bourdeau, I. Gallego, E. Muguruza	adolescentes principiantes, a partir de 11 anos	NÃO
9	<i>Grenadine 1</i>	2003	Hachette	Marie-Laure Poletti, Clelia Paccagnino	crianças de 7 a 10 anos	NÃO
10	<i>Tout va bien ! 1</i>	2004	CLE International	Hélène Augé, M.D. Cañada Pujols, L. Martin, Claire Marlhens	adultos e jovens adolescentes, principiantes ou quase	1 trecho de livro 1 poema
11	<i>Le Mag' 1</i>	2006	Hachette	Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon	jovens adolescentes principiantes	1 HQ no final de cada unidade
12	<i>Le Kiosque 1</i>	2007	Hachette	Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon	jovens adolescentes principiantes	1 HQ no final de cada unidade
13	<i>Et toi ?1</i>	2007	Didier	Marie-José Lopes, Jean-Thierry Le Bougnec	adolescentes principiantes	1 HQ
14	<i>Amis et compagnie 1</i>	2008	CLE International	Colette Samson	pré-adolescentes e adolescentes a partir de 11 anos	NÃO
15	<i>Super Max 1</i>	2009	Hachette	Hugues Denisot e Catherine Macquart-Martin	crianças e pré-adolescentes	NÃO
16	<i>Tip Top 1</i>	2010	Didier	Catherine Adam	crianças de 9 a 11 anos.	NÃO
17	<i>Adosphère 1</i>	2011	Hachette	Céline Himber e Marie-Laure Poletti	adolescentes	NÃO

A partir de uma primeira observação do Quadro 1, verificamos que foram analisados 7 métodos para crianças, 8 para adolescentes e 1 para os chamados jovens adolescentes que seria um público não escolar, na faixa dos 17-18 anos. Achemos importante incluí-lo para ter elementos para fazer uma comparação.

Também é interessante constatar que a maior parte dos manuais teve seu lançamento após a publicação do QECR, fato que pode ser um indicativo do aumento de publicações desse gênero no século XXI. A editora que aparece com um maior número de publicações é a *CLE international*, apesar de as outras duas não estarem muito longe.

Outro dado que chama a atenção é o fato de alguns nomes de autores se repetirem, o que pode indicar uma mesma ideologia por traz da metodologia e, talvez, uma maior experiência do autor ao elaborar o método.

Por último, não podemos deixar de mencionar que o texto literário é raro nos volumes 1 das coleções.

Antes de passar à análise, é preciso destacar três aspectos que fizeram com que essa pesquisa se diferenciasse da forma pensada originalmente. Nossa intenção inicial era analisar apenas a unidade 1 de cada volume, porém uma constatação nos fez ampliar a análise: a presença de textos literários era quase inexistente nos volumes 1 das coleções e também nas unidades iniciais dos manuais. Diante disso, resolvemos analisar o volume todo. Além dessa constatação, outra nos fez ampliar a noção de texto literário para a análise: uma grande presença de histórias em quadrinhos e parlendas⁵ tradicionais. Sendo assim, resolvemos incluir esses gêneros textuais em nosso levantamento. Por fim, percebemos que, com frequência, especialmente nos volumes 1 e 2, no livro do aluno havia pouca informação de como trabalhar o texto proposto. Para entendermos o objetivo da presença dos textos e a visão de leitura do método foi fundamental a consulta aos guias pedagógicos. Contudo, alguns mais antigos, não foram localizados, nesses casos, além de explicitarmos, apresentamos apenas o que pudemos verificar. Fizemos questão de incluir métodos como *Trampoline* e *Farandole*, mesmo sem ter acesso aos guias pedagógicos *Trampoline 2*, *Farandole 1 e 2*, por acreditar que se destacam no enfoque cultural dado à língua.

Uma vez que incluiremos as parlendas e as histórias em quadrinhos em nossa análise de textos presentes nos manuais de FLE, julgamos ser necessária uma reflexão sobre a relação desses textos com o aspecto literário.

Como veremos mais detidamente no capítulo 3, as parlendas fazem parte do repertório literário oral de uma cultura. Dessa forma, incluí-las no ensino de uma língua é oferecer ao

⁵ Optamos por traduzir *comptines* por parlendas, uma vez que as duas encaixam-se na seguinte definição que aqui formulo, a partir de várias leituras: declamação infantil (falada ou cantada) com rima utilizada como jogo ou brincadeira. Pode servir para designar alguém que terá um papel especial em um jogo (o pegador, por exemplo).

aprendiz a possibilidade de entrar em relação com a língua de maneira similar àquela do falante nativo, por meio da parlenda, ele é exposto à mesma prosódia, aos mesmos sons musicais, aos mesmos jogos de palavras. As propostas envolvendo as parlendas e outros jogos de linguagem (trava-línguas, adivinhas etc.) podem despertar no aluno a experiência que ele vivenciou em sua língua, lembranças, emoções, afetos e o prazer de brincar com as palavras da infância, de forma a ajudá-lo a abrir-se a uma nova língua. Além de introduzir o aprendiz no universo cultural da língua oral.

A relação das histórias em quadrinhos com a literatura também será tema de reflexão no capítulo 3. Contudo, é importante lembrar que, neste trabalho, o que importa é o fato de os quadrinhos apresentados serem, ou não, uma leitura relevante quanto ao aprendizado cultural e literário. Sendo assim, interessam-nos as HQs que tenham uma presença cultural em seu país de origem e não aquelas fabricadas para atender a um objetivo linguístico que, como veremos, são frequentes nas páginas dos métodos de FLE.

Segundo Jan Baetens, poeta belga e especialista em histórias em quadrinhos, em seu ensaio *Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites*, a literatura e as histórias em quadrinhos têm em comum a narrativa e, na HQ, é a imagem que deve gerar uma leitura do tipo narrativa, ou seja, que leve em conta a sequência das imagens. Portanto, em uma HQ o desenho não deve estar a serviço do texto, deve dialogar com ele, complementá-lo, como afirma:

[...], como a questão da qualidade não pode de forma alguma ser dissociada da questão do status literário ou não da mídia – porque só as “boas” histórias em quadrinhos terão o direito de serem admitidas no campo literário –, chegamos à conclusão paradoxal de que quanto menos uma história em quadrinhos for textual, mais ela terá chances de ser reconhecida como literária. (Baetens, 2009)⁶

Ou seja, é a relação texto/imagem que definiria se uma HQ é literária ou não. Portanto a leitura de imagens é um fator determinante. Uma HQ é um suporte polissêmico, ela não passa uma informação unívoca, pelo contrário, ela permite interpretações múltiplas. Essa característica, além de aproximá-la do universo literário também interessa para esse trabalho que valoriza textos que possibilitem diferentes leituras.

No momento, nos parece importante frisar a quase onipresença das HQs nos métodos de FLE. Sejam fabricadas ou originais, de alguma maneira elas aparecem. Talvez essa escolha

⁶ Nossa tradução. Texto original: “Or, comme la question de la qualité ne peut en aucune façon être dissociée de la question sur le statut littéraire ou non du média – car seules les « bonnes » bandes dessinées auront le droit de se faire admettre dans le champ littéraire –, on en arrive à la conclusion plutôt paradoxale que moins une bande dessinée est textuelle, plus elle a de chances d’être perçue comme littéraire.”

esteja ligada, especialmente, a dois fatores: a atração de crianças e jovens pelas imagens e pelos quadrinhos e o sucesso das HQs na França, entre crianças, jovens e adultos.

2.3.1.2. Análise

2.3.1.2.1. Parlendas e histórias em quadrinhos fabricadas

Mesmo com a pesquisa ampliada, não encontramos nenhum texto literário em oito manuais: *Junior 1*, *Caramel 1*, *Tandem 1*, *Oh là là 1*, *Grenadine 1*, *Super Max 1*, *Tip Top 1*, *Adosphère 1*. Contudo, parece-nos importante salientar, existem parlendas e canções infantis criadas especialmente para os manuais *Caramel 1*, *Grenadine 1*, *Tip Top 1*.

Por serem fabricadas com a função específica de trabalhar um ponto gramatical, elas não serão objeto de estudo deste trabalho. Entretanto, a título de ilustração, vejamos ao menos uma presente no manual *Grenadine 1* (2003):

Figura 12: *Grenadine 1*, página 56

No guia pedagógico do método *Grenadine 1* é explicado que as parlendas apresentadas são “criações, destinadas a seguir a progressão do método. Elas podem, às vezes, ser inspiradas em parlendas infantis tradicionais.”⁷ A intenção é cantá-las e memorizá-las. O texto que aparece na Figura 12 foi inspirado na seguinte parlenda tradicional:

*Quelle heure est-il,
Madame Persil ?
Sept heures et quart,
Madame Placard
En êtes-vous sûre,
Madame Chaussure ?
Assurément,
Madame Piment.*

É difícil compreender por que um autor de método prefere criar uma parlenda ao invés de utilizar uma que já existe, rica em aspectos culturais? Não seria mais interessante apresentar a tradicional e propor que os alunos criassem novas versões?

As histórias em quadrinhos fabricadas, da mesma forma que as parlendas, não são consideradas textos literários, porém por serem numerosas nos métodos, pareceu-nos necessário tecer algumas considerações. Elas aparecem nos métodos *Trampoline 1* (1992), *Junior 1* (1997), *ADO 1* (1999), *Oh là là 1* (2003) e *Amis et compagnie 1* (2008): seja com personagens que acompanhamos ao longo do livro em diálogos em forma de quadrinhos ou texto, seja em episódios no final da unidade para que o aluno exercite sua leitura, seja como “adaptação” de obras literárias, como veremos a seguir.

No método *Trampoline 1* (1992), a HQ é composta por cinco páginas espalhadas ao longo de cada uma das cinco unidades, ou seja, ao todo temos 25 páginas. A partir de sua leitura acompanhamos o dia a dia de algumas crianças que moram em um mesmo prédio e frequentam a escola. A história é o eixo das unidades, ela serve de base para todas as atividades propostas. Segundo o guia pedagógico: “é dela que partimos e é para ela que voltamos para falar sobre si”⁸.

⁷ Nossa tradução. Texto original: «Ces rondes sont des créations, destinées à suivre la progression de la méthode. Elles peuvent être parfois inspirées de rondes enfantines, traditionnelles.» Grenadine 1, Guide Pédagogique, Marie-Laure Poletti, Clélia Paccagnino, Paris, Hachette, 2003, p.14.

⁸ Nossa tradução. Texto original: «C’est d’elle que l’on part et c’est vers elle que l’on revient pour parler de soi.» Trampoline 1, Guide Pédagogique, Michèle Garabédian, Magdeleine Lerasle, Sylvie Meyer-Dreux, Paris : CLE International, 1992, pág. 16.

Figura 13: *Trampoline 1*, página 46

Percebemos que a importância da HQ é central no método e o guia pedagógico orienta o professor para perceber a riqueza da linguagem desse gênero:

A história em quadrinhos, como toda verdadeira história em quadrinhos é um gênero literário que traz, por meio da estruturação de imagem e texto, diferentes tipos de informação de maneira simultânea e sucessiva. Não se pode esquecer que a história em quadrinhos é um gênero literário que tem suas regras, sua escrita, seu estilo, um universo semiótico complexo que estrutura a imagem e o texto.⁹

⁹ Nossa tradução. Texto original: “La bande dessinée, comme toute vraie bande dessinée est un genre littéraire qui apporte, à travers la structuration de l’image et du texte, différents types d’informations, de manière simultanée et successive. Il ne faut pas oublier que la bande dessinée est un genre littéraire qui a ses règles, son écriture, sa stylistique, un univers sémiotique complexe structurant l’image et le texte.” Trampoline 1, Guide Pédagogique, Michèle Garabédian, Magdeleine Lerasle, Sylvie Meyer-Dreux, Paris : CLE International, 1992, pág. 17.

O guia pedagógico do método *Trampoline 1* é extenso, 317 páginas, e denso. Traz muitas informações para que o professor possa explorar as páginas do livro do aluno. Como exemplo, vejamos como é recomendado explorar a sequência que acabamos de ver:

Figura 14: *Guide Pédagogique – Trampoline 1*, página 118

No guia pedagógico do método *Junior 1* (1997), os autores explicitam que a escolha pela HQ (que marca presença em todas as unidades) é pelo fato de ela ser um gênero literário habitualmente lido pelos jovens e que, no método, apesar de serem fabricadas, respeitam as leis do gênero. Contudo, a atividade recomendada no livro do professor não explora as particularidades do gênero e não acrescenta informações diferentes daquelas que temos no livro do aluno.

Figura 15: *Junior 1*, página 16

DOSSIER

BD

1

JULIE STAR!

1 Réponds. Vrai ou faux ?

- 1) Julie Star est blonde et belle.
- 2) Julie répond à toutes les questions de ses admirateurs.
- 3) Julie déteste les limousines.
- 4) Julie est en retard.
- 5) Julie aime le collège.

2 Écoute. Relis la BD.

3 Flash lecture

Écoute et lis à haute voix.

- 1) S'il te plaît.
- 2) Qu'est-ce que tu aimes dans la vie ?
- 3) J'aime les voyages exotiques.

4 Lecture dramatisée. Imité les intonations.

16 seize

O manual *Ado 1* (1999) propõe a leitura de HQs fabricadas no final de cada unidade. Uma história é apresentada em página dupla e não há nenhuma relação entre elas. Cada uma das quatro é bem diferente da outra: outros personagens, outro tipo de traço, outra narrativa. Vejamos um exemplo:

Figura 16: ADO 1, páginas 56 e 57

Percebemos a preocupação em apresentar um diálogo natural e contextualizado em uma realidade francesa. Pelas imagens podemos ver um tipo de apartamento comum na França, parece não ter elevador no prédio, a água furtada revela um sótão que lembra as quitinetes conhecidas como *chambre de bonne*, tão comuns em Paris. O tema da conversa também faz menção ao universo francês, a garota vai viajar e pede para o amigo cuidar de seu gato. No entanto, mais uma vez temos um documento fabricado, a história se encerra em duas páginas e no texto reconhecemos rapidamente a estrutura gramatical que está em questão: os partitivos. No livro do aluno a HQ não vem acompanhada de nenhum tipo de exploração. Não tivemos acesso ao livro do professor.

O método *Oh là là 1* (2003) também faz uso de HQs fabricadas. Há uma página no final de cada unidade contando uma aventura das personagens que fazem parte do método. No livro do aluno ela não vem acompanhada de nenhuma proposta de leitura.

Figura 17: *Oh là là 1*, página 25

Percebemos a artificialidade dos diálogos em frases como: “*Il adore danser le rock and roll*”, como é comum nos métodos, afinal eles estão ali a serviço de uma estrutura gramatical que foi ou será apresentada ao aluno ao longo da unidade. A única diferença está no formato, e ainda neste caso, a ilustração acrescenta quase nada, seja quanto à narrativa, seja quanto à aprendizagem cultural.

No guia pedagógico do método *Oh là là 1* seus autores são claros quanto à função da HQ no manual:

Trata-se da continuação e do desfecho das aventuras dos personagens que interagem na parte chamada *Leçon*. Essa página no final da unidade procura, antes de tudo, dar ao aprendiz a vontade de ler um texto em língua estrangeira “sozinho”. Nesse sentido, a HQ não é concebida para ser explorada de um ponto de vista linguístico: ela está lá para ser lida.¹⁰

¹⁰ Nossa tradução. Texto original: *C'est la suite et fin des aventures des personnages mis en scène dans la partie Leçon. Cette page en fin d'unité vise avant tout à donner à l'apprenant l'envie de lire un texte en langue étrangère "tout seul". Dans ce sens, la BD n'est pas conçue pour être exploitée d'un point de vue linguistique: elle est là pour être lue.* Oh là là 1 Guide pédagogique, Paris: CLE International, 2003, p.11.

De fato, por ser tão esvaziada de outros sentidos que não o reconhecimento de estruturas linguísticas apresentadas, talvez a HQ não demande nenhum tipo de percurso que guie a leitura. Ela deve ser lida e ponto. Há uma versão em áudio do diálogo e, no guia pedagógico, há sugestões de exploração dos quadrinhos. Contudo, segundo o guia, a HQ deve ser explorada se o professor tiver tempo, caso contrário, ela deve ser somente lida pelo aluno, o que é considerado pelos autores “*um treino de compreensão global e autonomia*”¹¹.

No guia, as instruções são chamadas de “desenvolvimento de estratégias de compreensão”, porém, como podemos observar na imagem a seguir, temos perguntas que o aluno deve responder localizando informações no texto. A única informação que pode ser considerada “desenvolvimento de estratégia” é a afirmação de que o professor deve alertar o aluno para a possibilidade de compreender o essencial de um texto mesmo sem conhecer todas as palavras.

Figura 18: *Guide Pédagogique – Oh là là 1*, página 43

p. 25

BD : Encore un nouveau !

Selon le temps dont l'enseignant dispose et selon ses options pédagogiques, la BD peut :

- option 1 : être considérée comme une lecture individuelle pour l'apprenant, un entraînement à la compréhension globale et autonome ;
- option 2 : faire l'objet d'une exploitation pédagogique plus approfondie et se transformer en véritable leçon.

1. Lecture silencieuse de la BD

→ Compréhension globale. Développement de stratégies de compréhension.

Dans un premier temps, ne pas expliquer les expressions familières introduites dans les dialogues. On peut comprendre l'essentiel d'un texte même si on ne comprend pas tout.

C'est une BD, le dessin est essentiel : se servir des expressions du visage de Manon. Au début, elle est triste, à la fin, elle est gaie. Parler des personnages qu'on connaît et de celui qu'on ne connaît pas : Thomas.

Demander aux élèves de répondre à l'oral aux questions suivantes :

- « Manon est dans la classe de Tarek ? » oui / non
- « Thomas est dans la classe de Manon ? » oui / non
- « Thomas aime danser ? » oui / non
- « Manon aime la rentrée ? » oui (à la fin) / non

Note : Tarek est un personnage du cahier d'exercices.

¹¹ Oh là là 1 Guide pédagogique, Paris : CLE International, 2003, p.43.

No manual *Amis et compagnie 1* (2008) temos uma HQ fabricada que aparece no final da cada unidade, entretanto, pelo fato de inspirar-se em uma obra literária, a história *Les trois Mousquetaires* (1844) do francês Alexandre Dumas, interessa-nos analisá-la aqui.

Figura 19: *Amis et compagnie 1*, páginas 36-37

Podemos observar que nessa lição o que está sendo apresentado para o aluno é o emprego dos verbos *jouer* (jogar, tocar, brincar) e *faire* (fazer) para falar de esportes e lazer. O conteúdo do diálogo revela que não há nenhuma preocupação em ser fiel à época: como um mosqueteiro poderia jogar basquete (*jouer au basket*) se o esporte só foi inventado no final do século XIX, em 1891!

A história é contada por uma personagem que aparece em outros momentos do manual junto com seus colegas de classe, Max, e no final ele e seus colegas misturam-se às personagens do romance.

Se por um lado a história tem como base um texto literário, por outro, o fato de ter sido criada com o objetivo de ensinar a língua esvazia o sentido estético da obra. Ao longo das unidades, conheceremos um resumo um tanto sintético da história de Dumas, afinal o texto é fabricado a serviço do ensino de aspectos léxico-gramatical da língua.

Nesse caso, será que podemos falar em literário? Parece-nos que não. O texto que acompanha as imagens não tem qualquer preocupação em preservar o estilo do autor ou o

vocabulário da época. O que se mantém são as personagens principais e um resumo superficial da narrativa de um grande clássico francês. O literário se perde.

Não se trata aqui de comparar o original com a versão do método, trataremos do tema adaptação no final deste capítulo, contudo, os aprendizes da língua francesa que utilizam o manual podem imaginar estar lendo algo literário. E não estão.

Quase não há exploração pedagógica do documento. Os alunos devem ouvir a gravação e acompanhar seguindo a leitura e vendo as imagens. A única proposta que acompanha esta página dupla é: descrever as imagens 11 a 17 da página 37, que são imagens sem texto.

No guia pedagógico temos a explicação de que a HQ recapitula os elementos lexicais fonéticos e gramaticais vistos na unidade, além disso, traz a sugestão de encenar os episódios. O guia também traz um resumo do livro de Dumas.

Essas análises preliminares revelam aspectos importantes: a leitura não parece estar em foco no início do aprendizado; os textos, sejam as parlendas ou as histórias em quadrinhos, aparecem como um elemento lúdico de emprego da língua; há pouca ou quase nenhuma proposta de exploração da compreensão do texto com exceção do *Trampoline 1*.

Cabe-nos, agora, analisar os sete manuais que contêm algum texto literário. Veremos, se os manuais que trabalham com documentos autênticos diferem nesses aspectos. Em uma análise cronológica dos manuais, começemos pelos textos encontrados: as parlendas, os poemas e os contos de fadas.

2.3.1.2.2. A presença de parlendas, poemas e contos de fadas

2.3.1.2.3. As parlendas

As parlendas tradicionais marcam presença em três manuais: *Trampoline 1* (1992), *Farandole 1* (1992) e *Alex et Zoé 1* (2001). Os três métodos são voltados para crianças e não para o público adolescente.

No manual *Trampoline 1*, além de parlendas fabricadas, há várias parlendas tradicionais: *Le pont d'Avignon*; *1, 2 dit un monsieur*; *1, 2, 3, j'irais dans le bois*; *Vive le vent*¹²; *Madame Lundi*; *J'aime la galette*; *À la tresse*; *J'ai faim, j'ai très faim*.

No livro do aluno, às vezes, há somente a ilustração, como nessa caso da parlenda: *À la tresse*, que é utilizada para fixar o vocabulário da família.

¹² Versão francesa para a música americana *Jingle Bells* adaptada para o francês por Francis Blanche em 1948.

Figura 20: Trampoline 1, página 33

Contudo, no guia pedagógico há várias informações para que o professor prepare sua aula. Elas são separadas por temas: a fonética (quais os sons que são trabalhados), o texto, a pronúncia (ritmo e melodia), os gestos, as aquisições linguísticas, as informações socioculturais e como trabalhar a parlenda. A seguir, a parlenda que está ilustrada no livro:

À la tresse

À la tresse, jolie tresse,
 Mon papa est cordonnier,
 Ma maman fait des souliers,
 Ma p'tit' sœur est demoiselle
 Tire la ficelle,
 Mon p'tit frère est polisson,
 Tire le cordon.

O manual *Farandole 1* (1992), segundo está indicado na quarta-capa do livro do aluno, vem acompanhado de 3 fitas cassetes, sendo que uma delas contém apenas canções infantis originais e tradicionais, o que demonstra a preocupação e valorização desse tipo de documento.

Imagens coloridas tornam o livro mais atrativo para o público infantil e ajudam na compreensão dos textos, ilustrando parte deles.

Figura 21: *Farandole 1*, página 14

A parlenda coroa o tema trabalhado ao longo da unidade acrescentando-lhe um aspecto lúdico e cultural. No exemplo aqui escolhido, o tema trabalhado foi o corpo humano, sendo assim, o léxico das partes do corpo é retomado na parlenda tradicional e bastante conhecida: *Savez-vous planter les choux*. Ao explicar o que é um *chou*, o professor terá uma boa oportunidade para abordar mais um aspecto cultural: na França as crianças nascem em couves!

Nesse manual, estão presentes também outras parlendas como : *Promenons-nous dans le bois*; *Ainsi font, font, font, les petites marionnettes*; *J'aime la galette, savez-vous comment*. As parlendas, por serem de domínio público, não exigem créditos indicando de onde foram retiradas. Não localizamos o guia pedagógico.

No manual *Alex et Zoé 1* (2001) o tema proposto na unidade é alimentação. Em seguida, temos a parlenda *J'aime la galette* que apresenta a *galette*, torta famosa que faz parte da gastronomia francesa. O fato de, na ilustração, a torta estar usando uma coroa cria a possibilidade de contar para os alunos a tradição de comer a *galette des rois* no dia de

reis (6 de janeiro). A torta é dividida pelo número de pessoas que está a mesa e aquele que encontrar em seu pedaço um favo será coroado o rei e poderá escolher sua rainha. Por outro lado, ficamos nos perguntando o que o lobo faz escondido atrás da árvore? Será que ele está com vontade de comer uma *galette*?

Figura 22: *Alex et Zoé 1*, página 32

De acordo com o guia pedagógico, a parlenda está lá para ser ouvida, cantada, representada. Supomos que sua função é ajudar na memorização do vocabulário recentemente conhecido, além de trazer o aspecto cultural para o aprendizado.

Várias outras parlendas são apresentadas no manual, algumas são as mesmas que encontramos no método *Farandole*¹: *Promenons-nous dans le bois*, *Dansons la capucine*, *Jean Petit qui danse*, outras são diferentes: *Le pont d'Avignon*; *Un éléphant, ça trompe*; *Madame semaine*, *Une poule sur un mur*.

2.3.1.2.4. Os poemas

Encontramos dois poemas no manual *Trampoline 1* (1992): *Le printemps* e *Novembre gris* de Anne-Marie Chapouton.

Novembre gris.

Dans ma maison,
 Il fait si bon
 Il fait si doux,
 Rentré
 Comme un petit
 Colimaçon.

Le printemps

Un petit oeil jaune,	Un petit oeil bleu,
Tout jaune	Malicieux
— c'est la primevère,	— c'est le myosotis
La première.	tout fleuri
	c'est le myosotis
Un petit oeil blanc,	tout bleu !
très franc	
— c'est la pâquerette	
mignonnette.	

Assim como verificamos em relação às parlendas, o guia pedagógico traz informações sobre: a fonética (quais os sons que são trabalhados), a letra, a pronúncia (ritmo e melodia), as aquisições linguísticas, as informações socioculturais e como trabalhar o poema.

No caso do poema *Le printemps* a sugestão do guia é trazer para a classe flores da primavera citadas no poema: *pâquerette*, *primevère* e *myosotis*. Ler o poema e pedir para que os alunos ilustrem cada estrofe. Por último, memorizá-lo e recitá-lo. Segundo o guia, o professor não deve explicar o texto e o aluno deve usufruir o prazer de recitar um poema.

2.3.1.2.5. Os contos de fadas

Apenas dois manuais propõem o trabalho com contos de fadas: *Farandole 1* (1992) e *Alex et Zoé 1* (2001), e uma mesma história é trabalhada: *Le petit chaperon rouge*.

Figura 23: *Le petit chaperon rouge*, *Farandole 1*, páginas 16-17

Figura 24: Le petit chaperon rouge, Alex et Zoé 1, página 55

Unité 12

LEÇON 4

1

Bonjour Mère-grand! Que tu as de grandes oreilles!

C'est pour mieux écouter!

2

Que tu as de grandes jambes!

3

C'est pour mieux sauter!

4

Que tu as de grands yeux!

C'est pour mieux regarder!

5

Que tu as de grandes dents!

6

C'est pour mieux te manger! Ah! Ah! Ah!

AAAAAhhhh!

Bravo!

CLAP CLAP CLAP CLAP

BD

Regarde et écoute !

Ecoute et donne le bon numéro !

Activités GP p. 99-100

Activités CA p. 49

55

O volume 1 do método *Alex et Zoé* tem como fio condutor o imaginário dos contos de Perrault, sendo assim ao longo das unidades, as personagens encontram um ogro, uma bruxa, uma fada, um dragão etc. Quase no final do manual, na unidade 12 (no total são quinze), algumas das personagens do método encenam a história de *Chapeuzinho Vermelho* em forma de HQ. A história é contada de maneira bastante breve, contudo, retoma o diálogo clássico entre a Chapeuzinho e o lobo. No livro essa é uma atividade de compreensão oral, os alunos ouvem a gravação e devem indicar a ordem correta dos quadrinhos.

Notamos que os dois métodos, *Farandole 1* e *Alex et Zoé 1*, trabalham com um repertório de textos muito parecido, algumas parlendas se repetem e o mesmo acontece com a história de Chapeuzinho Vermelho que, afinal, foi escrita originalmente em francês por Charles Perrault (1698). Sendo assim, podemos afirmar que há uma preocupação em apresentar um conjunto de textos representativos da cultura francesa: parlendas tradicionais e uma história de Perrault, mesmo não sendo em sua versão original.

A proposta de trabalhar com um conto de fadas conhecido da maioria das crianças, no ensino do FLE, nos parece adequada, como veremos no capítulo 3.

2.3.1.2.6. A presença de histórias em quadrinhos

As HQs parecem ser a grande escolha das editoras de manuais para introduzir o adolescente na leitura. Se hoje, e já há algum tempo, elas frequentam os manuais escolares e as salas de aula, passando da esfera do lazer para a esfera escolar, essa passagem foi lenta. Por muito tempo, ao menos no Brasil, a HQ foi considerada um gênero menor, que poderia inclusive fazer com que a criança se desinteressasse da leitura considerada “séria”. Contudo, na França, o contexto parece ser outro.

Mas, a história em quadrinhos é, de fato, uma facilitadora da compreensão? De um lado a HQ interessa às crianças e adolescentes, a imagem torna o texto atraente e promete um nível de dificuldade menor, pois, a imagem serve de apoio para a compreensão do texto. De outro, a HQ é uma narrativa visual que envolve texto, ou seja, é o diálogo de duas linguagens diferentes. Para que o leitor tire proveito dos dois códigos, precisa saber decifrá-los. Cabe ao professor instruir os alunos com noções da leitura de imagens: perspectiva, ângulos de visão, cores, claro/escuro, apenas para citar alguns.

As histórias em quadrinhos usadas em sala de aula podem ser uma porta interessante para o início do trabalho com imagens, porém, os meios de se fazer isso devem ser explicitados. O aluno deve ser estimulado a questionar-se sobre a relação entre texto e imagem.

Também é preciso um conhecimento do universo da personagem: suas características psicológicas, o mundo onde transita, as personagens coadjuvantes, as expressões que emprega. Essa descoberta não é possível durante a leitura de uma única página, que é o que acontece com as HQs nos manuais. Por ser um texto breve, é fundamental ler o que está implícito nas imagens, conhecer características das personagens. Cabe, portanto ao professor conduzir o aprendiz, pois caso ele se perceba sozinho diante de tantos desafios, algo que pode parecer atraente e fácil, pode tornar-se difícil e frustrar o aluno, afastando-o da leitura ao invés de aproximá-lo.

Em três manuais são utilizadas HQs originais, isto é, que não foram criadas para o ensino da língua estrangeira, são eles: *Le Mag'1* (2006), *Le Kiosque 1* (2007), e *Et toi ? 1* (2007).

Ao analisar *Le Mag'1* (2006) e *Le Kiosque 1* (2007), percebemos que são basicamente o mesmo método. Foram elaborados pelos mesmos autores e há pequenas alterações ao longo das unidades, porém no que se refere ao trabalho de leitura, ele é idêntico nos dois: a escolha das HQs, as propostas de exploração e a própria diagramação da página.

Figura 25: *Le Mag'1*, página 61 e *Le Kiosque 1*, página 79

Unité 6

BD
Un beau matin

1 Lis la BD et réponds.

- Boule se réveille à quelle heure ?
- Il se lève à quelle heure ?

2 Associe.

- se brosser les dents
- prendre sa douche
- s'habiller

3 Trouve dans la BD l'expression pour dire :
Je déteste. = ...

4 Qu'est-ce que Boule ne fait pas avant de partir à l'école ?

5 Imagine la suite de la journée de Boule.
À neuf heures moins le quart, Boule arrive à l'école...

Unité 6
Quelle journée !

BD : Un beau matin

1 Lis la BD et réponds.

- Boule se réveille à quelle heure ?
- Il se lève à quelle heure ?

2 Associe.

- se brosser les dents
- prendre sa douche
- s'habiller

3 Trouve dans la BD l'expression pour dire :
Je déteste. = ...

4 Qu'est-ce que Boule ne fait pas avant de partir à l'école ?

5 Imagine la suite de la journée de Boule.
À neuf heures moins le quart, Boule arrive à l'école...

No guia pedagógico do manual *Le Mag'1* (que também é o mesmo de *Le Kiosque 1*), os autores explicam que o uso da HQ no método, além de apresentar grandes clássicos

francófonos e oferecer uma iniciação ao humor e a alguns códigos culturais franceses transmitidos pelas ilustrações¹³, permite complementar o aprendizado visto na unidade em um contexto autêntico, uma prancha de HQ¹⁴. Todas as pranchas vêm acompanhadas dos créditos que indicam de onde foram tiradas.

No guia há informações sobre as HQs e seus autores, para que o professor possa apresentar o contexto a seus alunos. Afinal, o trabalho com os quadrinhos, conforme é explicado, está associado a conteúdos sócio-culturais.

Aqui, pela primeira vez em nossa análise, encontramos no livro do aluno perguntas especialmente elaboradas para a exploração do documento. Para analisar essas questões, nos baseamos no quadro a seguir.

2.3.1.2.7. Tipologia de perguntas de compreensão de textos

O linguista Luiz Antônio Marcuschi, em seu livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2012), apresenta uma tipologia de perguntas de compreensão que formulou a partir da análise das questões presentes nos exercícios de compreensão de texto dos livros didáticos de Português (língua materna). Apresentamos aqui seu quadro, de maneira resumida, com exemplos tirados dos manuais de FLE analisados neste trabalho.

¹³ Nossa tradução. Texto original: *Les planches de BD authentiques participent de la même démarche. Elles permettent non seulement de connaître de grands classiques francophones (Boule et Bill, Titeuf), mais offrent également une initiation à l'humour et à certains codes culturels français transmis par les illustrations.* Le Mag'1, Guide pédagogique, Paris: Hachette, 2006, p. 13. e Kioske 1, Guide pédagogique, Paris: Hachette, 2006, p. 14.

¹⁴ "Cette série d'activités permet de compléter les apprentissages vus dans l'unité en introduisant du vocabulaire nouveau et plus familier dans un contexte authentique: une planche de BD." Le Mag'1, Guide pédagogique, Paris: Hachette, 2006, p. 29.

Quadro 2: Tipologia de perguntas de compreensão de textos proposta por Marcuschi

Tipos de perguntas	Explicitação dos tipos	exemplos
1. óbvias	Exigem perspicácia mínima sendo respondidas pela própria formulação.	Não encontramos.
2. cópias	Sugerem atividades de transcrição de frases ou palavras.	<i>Demander aux élèves de récrire le dernier paragraphe avec un autre pronom possible (je / il / tu / nous / vous). (Tandem 3)</i>
3. objetivas	Sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto.	<i>Boule se réveille à quelle heure? (Le Mag'1 e Le Kioske 1)</i>
4. inferenciais	Exigem outros conhecimentos para além do texto.	<i>Quelles réactions montrent qu'Obélix est tombé amoureux de Falbala ? (ADO 3)</i>
5. globais	Levam em conta o texto como um todo, envolve processos inferenciais complexos.	<i>Que remarques-tu de spécial dans ce dialogue ? (Le Mag'3 et Le Kioske 3)</i>
6. subjetivas	Relaciona-se com o texto lido de maneira superficial. Não há como testá-la em sua validade.	<i>Que pensez-vous de cette relation père-fille? (ADO 3)</i>
7. vale-tudo	Perguntas que admitem qualquer resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<i>Quel poème est-ce que tu préfères ? Pourquoi ? (Amis et compagnie 3)</i>
8. impossíveis	Perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto.	<i>Comment nomme-t-on un malade imaginaire : un misogyne ? un hypermétrorope ? un hypocondriaque ? (Junior 3)</i>
9. metalinguísticas	Perguntas sobre a estrutura do texto ou do léxico.	<i>Relevez les phrases ou les mots qui appartiennent au français parlé. (Tandem 3)</i>

Essa tipologia nos ajudou a fazer uma análise mais objetiva das perguntas encontradas nos manuais de FLE. Por exemplo, aquelas propostas a partir da leitura da HQ *Boule et Bill* (Figura 25) seriam classificadas como: objetivas: 1a), 1b), 4); subjetivas: 5); impossíveis: 2a), 2b), 2c); metalinguísticas: 3).

No manual *Et toi ?1* (2007), há uma só HQ ao longo de todo o método. Ela está no final da última unidade e aparece sem referências. Trata-se de uma página da HQ *Les profs* escrita por Erroc e desenhada por Pica, dois autores franceses. Não há nenhuma contextualização ou explicação sobre essa série que narra histórias de professores em uma escola.

Figura 26: *Et toi? 1*, página 78

As perguntas estão no livro do aluno, na página ao lado da HQ. Antes de ler, baseados nas imagens, os aprendizes devem responder: Onde se passa a história? Quem são as personagens? Descreva-os (roupas, aspecto físico, aspecto psicológico). São questões objetivas. Somente para descrever o aspecto psicológico das personagens é necessário que os alunos façam inferências, porém, devido à pouca informação, torna-se uma pergunta impossível. Após a leitura, há perguntas objetivas: Por que o professor está contente? Perguntas inferenciais: Por que os alunos estão surpresos? Perguntas vale-tudo: O que você acha dessa aula? Perguntas metalinguísticas: Quais são os quatro objetos citados pelo professor? O que o professor diz para cumprimentar e despedir-se dos alunos.¹⁵

No guia pedagógico não há informações nem sobre a série *Les Profs*, nem sobre seus autores, há apenas as respostas possíveis.

2.3.1.2.8. Uma exceção para confirmar a regra

O manual *Tout va bien 1* (2004) é um método diferente dos outros, pois foi concebido para uma faixa etária mais velha do que aquela dos outros métodos selecionados. Ele destina-se ao público jovem (*grands-adolescents*) e adulto, e não ao público infanto-juvenil. Ao longo de suas seis unidades, há vários textos mais longos do que os que pudemos verificar nos volumes 1, tais como um trecho de um guia turístico e letras de canções que podem funcionar como documentos autênticos. Há também, na unidade 2, três canções tradicionais de Natal¹⁶: *Mon beau sapin*, *Douce nuit, sainte nuit*, *Vive Le vent*. Elas estão lá para serem conhecidas, não são acompanhadas de nenhuma proposta.

Além disso, temos dois textos literários: um poema e o trecho de um livro. O poema é apresentado como modelo para uma atividade escrita. Já a passagem do livro vem acompanhada de questões de compreensão. Observamos que a diagramação não traz ilustrações e temos os créditos de onde o trecho foi retirado.

¹⁵ Nossa tradução. Questões no original: *Où se passe l'histoire? Qui sont les personnages? Décris (vêtements, physique, psychologique), le personnage principal, les jeunes. Fais des hypothèses sur l'histoire. Vérifie tes hypothèses : après toi, pourquoi le prof est content ? Pourquoi les élèves sont-ils surpris ? Que penses-tu de ce cours ? Note les 4 objets de la classe cités par le prof. Que dit le professeur pour saluer au début et à la fin du cours ? En groupe : explique l'histoire.*

¹⁶ Neste trabalho elas foram incluídas na noção de parlenda.

Figura 27: *Tout va bien 1*, páginas 104 e início da 105

U4 L8 COMPÉTENCES

Lire

Mon père m'a dit :
 « Où tu as couché cette nuit ? »
 J'ai dit :
 « Chez un copain, tu connais pas. »
 Il m'a dit :
 « C'est pas parce que je connais pas que tu ne peux pas me donner son nom. Il a des parents, ce copain ? Ils étaient là, ses parents ? »
 J'ai dit :
 « Mais oui ils étaient là, ne t'inquiète pas papa, c'était juste à côté d'ici, j'ai seulement couché chez eux, c'est rien. »
 Alors il m'a dit :
 « Bon eh bien va te nettoyer et t'habiller normalement parce que j'ai à te parler sérieusement. Va dans ta chambre, tu reviendras quand tu auras l'air normale. Je parle pas à des carnavalesques moi. »
 J'ai dit :
 « C'est quoi, avoir l'air normal, papa ? »
 Il m'a dit :
 « Fais pas la mariolle et va te changer et reviens tout de suite. »
 Je suis repartie dans ma chambre et comme je suis aussi intelligente que lui (même plus, parfois, à mon avis), j'ai compris qu'il me demandait de partir parce qu'il n'osait pas me parler d'autre chose et qu'il cherchait à gagner du temps. Alors pour une fois j'ai été très rapide, je me suis démaquillée très vite, j'ai enlevé le bonnet, le peignoir et les boots, je me suis habillée comme tous les jours et je suis revenue très vite exprès pour pas qu'il reparte ou qu'il change d'idée. Il a eu l'air surpris de me revoir aussitôt. Il a dit :
 « Tu as été vite. »
 J'ai dit :
 « Oui. »
 Il n'a rien dit. Mon père a des gros sourcils tout noirs au-dessus de ses yeux bleus et il passe son temps à les tirer avec les doigts et enlever les poils les uns après les autres et il les laisse tomber devant lui sur le blanc de la toile cirée de la table de la cuisine et on dirait qu'il veut les compter. C'est absolument affreux comme impression.
 Je lui ai dit :
 « S'il te plaît papa, fais pas ça. »
 Il m'a dit :
 « Fais pas quoi ? »
 -S'il te plaît, te tire pas sur les sourcils, après t'en auras plus et on croira que t'as une maladie de peau énormément dramatique et tu seras comme les albinos. »
 Il a souri et il a voulu m'embrasser mais comme on a perdu l'habitude de s'embrasser dans ma famille, il m'a tirée trop fort par les épaules vers lui et j'ai fait un faux mouvement sur ma chaise, alors je me suis retirée et il a eu l'air gêné.

Stéphanie, *Des cornichons au chocolat*, pages 64 et 65 © Editions Jean-Claude Lattès, 1983

1 Carnavalesque : personne habillée comme pour un carnaval.

1 Lisez le texte, puis dites si les phrases suivantes sont vraies ou fausses.

1) Stéphanie n'a pas dormi chez elle.	6) Son père ne veut pas parler immédiatement avec elle.
2) Son père est content qu'elle lui donne des explications.	7) Stéphanie se change rapidement pour continuer la conversation.
3) Stéphanie s'est habillée pour le carnaval.	8) Le père de Stéphanie a une manie désagréable.
4) Son père apprécie la manière de s'habiller de Stéphanie.	9) Il a un geste d'irritation à la fin.
5) D'habitude, Stéphanie est lente pour s'habiller.	10) Le père et la fille ont de très bonnes relations.

104 /// CENT QUATRE

U4 L8

2 Retrouvez dans le texte les expressions familières équivalentes.

- 1) Se laver, faire sa toilette.
- 2) Quelqu'un qui veut se montrer malin, intéressant.
- 3) Vraiment très grave.

Quelles autres marques de langue orale trouvez-vous dans le texte ?

O trecho escolhido foi retirado do romance *Des cornichons au chocolat* (1983) do escritor Philippe Labro que usou o pseudônimo de Stéphanie. Trata-se de um livro escrito como se fosse um diário que narra o cotidiano de uma jovem de 13 anos, e fez muito sucesso nos anos 1980 na França.

Como proposta, no livro do aluno, há frases para ele indicar se são falsas ou verdadeiras em relação ao texto. Podemos classificar esse tipo de formulação como questões objetivas, pois, é uma maneira de retomar as informações do texto e checar se o aluno compreendeu o essencial. Além dessa proposta, a questão 2 é do tipo metalinguística.

Esse é o único texto um pouco mais longo, sem ilustrações e seguido de perguntas de compreensão no livro do aluno, presente nos volumes 1 analisados. De fato, ele parece difícil para um aprendiz iniciante (ou quase iniciante como indicado no livro), todavia, a forma como o texto é abordado revela que é possível sim trabalhar com textos literários desde o início do aprendizado.

2.3.1.2.9. Considerações sobre os volumes 1 dos métodos

Temos no quadro a seguir uma síntese do que pudemos observar sobre os textos literários nos volumes para principiantes.

Quadro 3: Síntese de textos e autores presentes nos volumes 1 dos métodos

autores utilizados	tipo de texto	método
	parlenda: <i>Le pont d'Avignon</i>	<i>Trampoline 1</i> (1992) <i>Alex et Zoé 1</i> (2001) <i>Farandole 1</i> (1992)
	parlenda: <i>1, 2, 3 j'irai dans les bois</i>	<i>Trampoline 1</i> (1992) <i>Farandole 1</i> (1992)
	parlenda: <i>Bonjour Madame Lundi</i>	<i>Trampoline 1</i> (1992) <i>Alex et Zoé 1</i> (2001)
	parlenda: <i>J'aime la galette</i>	<i>Trampoline 1</i> (1992) <i>Farandole 1</i> (1992)
	parlenda: <i>Savez-vous planter les choux</i>	<i>Trampoline 1</i> (1992) <i>Farandole 1</i> (1992)
	parlenda: <i>Vive le vent.</i>	<i>Tout va bien ! 1</i> (2005)
	parlenda: <i>Promenons-nous dans le bois</i>	<i>Farandole 1</i> (1992) <i>Alex et Zoé 1</i> (2001)
	parlenda: <i>Les petites marionnettes</i>	<i>Farandole 1</i> (1992)
	parlenda: <i>Madame semaine</i>	<i>Farandole 1</i> (1992)
	parlenda: <i>Une souris verte</i>	<i>Farandole 1</i> (1992)
	parlenda: <i>La fermière</i>	<i>Farandole 1</i> (1992)
	parlenda: <i>Dansons la capucine</i>	<i>Alex et Zoé 1</i> (2001)
	parlenda: <i>Jean petit qui danse</i>	<i>Alex et Zoé 1</i> (2001)
	parlenda: <i>Un éléphant, ça trompe</i>	<i>Alex et Zoé 1</i> (2001)
	parlenda: <i>Une poule sur un mur</i>	<i>Alex et Zoé 1</i> (2001)
	parlenda: <i>Mon beau sapin</i>	<i>Tout va bien ! 1</i> (2005)
	parlenda: <i>Douce nuit, sainte nuit</i>	<i>Tout va bien ! 1</i> (2005)
Anne-Marie Chapouton	poemas: <i>Novembre gris</i>	<i>Trampoline 1</i> (1992)
Anne-Marie Chapouton	poemas: <i>Le printemps</i>	<i>Trampoline 1</i> (1992)
Maurice Carême	poema: <i>Le petit chat orange</i>	<i>Farandole 1</i> (1992)
C. Duparc	poema: <i>Pour maman</i> (trecho)	<i>Farandole 1</i> (1992)
Jacques Prévert	poema: <i>Chanson pour les enfants l'hiver</i>	<i>Farandole 1</i> (1992)
Muriel Bloch	poema: <i>Devinette</i>	<i>Tout va bien ! 1</i> (2005)
Stéphanie (Philippe Labro)	trecho de livro: <i>Des cornichons au chocolat</i>	<i>Tout va bien ! 1</i> (2005)
uma versão de Charles Perrault	contos de fadas: <i>Le petit chaperon rouge</i>	<i>Farandole 1</i> (1992)
	contos de fadas: <i>Cendrillon</i>	<i>Farandole 1</i> (1992)
uma versão de Charles Perrault	contos de fadas: <i>Le petit chaperon rouge</i>	<i>Alex et Zoé 1</i> (2001)
Dab's	história em quadrinhos: <i>Tony et Alberto</i>	<i>Le Mag' 1</i> (2006) <i>Le Kiosque 1</i> (2007)
Zep	história em quadrinhos: <i>Titeuf</i>	<i>Le Mag' 1</i> (2006) <i>Le Kiosque 1</i> (2007)
O. Balez e L. Richard	história em quadrinhos: <i>Rémi</i>	<i>Le Mag' 1</i> (2006) <i>Le Kiosque 1</i> (2007)
Serge Ernst (belge)	história em quadrinhos: <i>Les Zappeurs</i>	<i>Le Mag' 1</i> (2006) <i>Le Kiosque 1</i> (2007)
Serge Ernst (belge)	história em quadrinhos: <i>Les Zappeurs</i>	<i>Le Mag' 1</i> (2006) <i>Le Kiosque 1</i> (2007)
Roba	história em quadrinhos: <i>Boule et Bill</i>	<i>Le Mag' 1</i> (2006) <i>Le Kiosque 1</i> (2007)
Marc Cantin	história em quadrinhos: <i>Nico et Kinuko</i>	<i>Le Mag' 1</i> (2006) <i>Le Kiosque 1</i> (2007)
Zep	história em quadrinhos: <i>Titeuf</i>	<i>Le Mag' 1</i> (2006) <i>Le Kiosque 1</i> (2007)
Erroc e Pica	história em quadrinhos: <i>Les Profs</i>	<i>Et toi ?1</i> (2007)

- a) Com a inclusão de parlendas e de histórias em quadrinhos em nossa pesquisa, podemos dizer que há uma presença significativa de textos literários nos 7 volumes analisados. Considerando que *Le Mag'* et *Le Kioske* são o mesmo método, seriam, na verdade, 6 manuais analisados onde foram encontrados no total 43 textos. É compreensível que nos volumes 1 os textos sejam menos longos e em menor quantidade, uma vez que são voltados para crianças e adolescentes iniciantes na língua. Mas, não nos parece compreensível o fato de tantos métodos optarem por não apresentarem nenhum texto literário. Será que o aprendiz iniciante não poderia se haver mais vezes com uma breve narrativa como a história *Le Petit chaperon rouge* presente no método *Farandole1?*;
- b) Os gêneros de textos utilizados são, começando pelos mais numerosos: as parlendas, no total são 24, sendo que 5 se repetem em dois métodos e 1 aparece em 3; 9 histórias em quadrinhos; 6 poemas; 2 contos de fadas sendo que *Le petit chaperon rouge* aparece duas vezes; 1 trecho de livro;
- c) Os poemas, as parlendas e os contos de fadas, presentes, sobretudo, nos métodos para crianças, aparecem como um momento lúdico em que o aluno escuta e depois reproduz o texto, estimulado a usufruir do prazer de pronunciar palavras em outra língua. Nessa interação inicial com a língua estrangeira, o texto literário favorece a criação de vínculos afetivos;
- d) Quase todos os textos são apresentados inteiros. Apenas as canções de Natal *Vive le vent*, *Mon beau sapin* e *Douce nuit*, no método *Tout va bien!*¹ são apresentadas por um fragmento, e o poema *Pour maman*, todos sem indicação no livro do aluno de que estão incompletos. Além do livro, *Des cornichons ou chocolat*, do qual um pequeno trecho é reproduzido, como não poderia ser diferente;
- e) Os textos vêm com os créditos indicando autor e de onde foram retirados;
- f) Apenas os métodos publicados até o ano 2007 utilizam textos literários em seus volumes para principiantes. Quase 70% dos textos estão presentes em apenas três manuais: *Trampoline 1*, *Farandole 1* e *Alex et Zoé 1*, que são os mais antigos e voltados para o público infantil. Se partirmos do princípio de que o manual é uma das poucas possibilidades que a maioria dos alunos tem de entrar em contato com a cultura que está estudando, lamentamos que ele não apresente textos literários originais e variados e que a escolha das editoras, seja, cada vez mais, produzir textos que explorem de forma controlada o léxico e a gramática estudados. O foco parece ser a língua e não a cultura;
- g) As perguntas utilizadas para a compreensão dos textos são, em sua maioria objetivas ou metalinguísticas, poucas são inferenciais. A proposição de perguntas objetivas,

assim como as metalinguísticas – de exploração lexical – nos parece adequada, uma vez que os alunos estão no início de seu aprendizado e, portanto, mais colados à compreensão “literal” do texto. Entretanto, é importante que haja perguntas inferências, pois os alunos já são leitores em sua língua materna e capazes de inferir sentido;

- h) O fato de alguns autores aparecerem no máximo duas vezes, não é representativo, ainda mais por serem escolhas de um mesmo método. A exceção é Charles Perrault que tem uma mesma história de sua autoria presente em dois métodos diferentes, porém, são duas adaptações de sua versão original.
- i) Muitas vezes as HQs escolhidas para figurarem nos manuais não são de fácil compreensão. O texto curto, a não familiaridade com o universo da personagem e aspectos culturais podem tornar o texto opaco a ponto de não ser compreendido, mesmo que o aluno seja capaz de responder perguntas objetivas sobre o que leu. De maneira geral, os guias não preparam o professor para introduzir os alunos na leitura de imagens.

2.3.2. Volume 2 dos métodos de FLE para crianças e adolescentes

2.3.2.1. Considerações iniciais

Os volumes 2 dos métodos, em geral propõem de 60 a 80 horas de aula para que o aprendiz atinja um nível A1 – A2 de língua.

Quadro 4: Dados sobre os volumes 2 das coleções analisadas.

	manual	ano	Editora	Autor(es)	público	presença de texto literário
1	<i>Trampoline 2</i>	1992	CLE International	Michèle Garabédian, Magdeleine Lerasle, Sylvie Meyer-Dreux	crianças a partir de 9 anos	parlendas, poemas, 1 fábula
2	<i>Farandole 2</i>	1993	Hatier/Didier	Catherine Le Hellaye e Dominique Barzotti	crianças	contos de fadas poemas
3	<i>Junior 2</i>	1998	CLE International	M. Butzbach, C. Martin, D. Pastor, I. Saracibar	jovens adolescentes	NÃO
4	<i>ADO 2</i>	1999	CLE International	A. Monnerie-Goarin, Y. Dayez, É. Siréjols, V. Le Dreff	aprendizes de 14-15 anos que já utilizaram ADO 1	NÃO
5	<i>Alex et Zoé 2</i>	2001	CLE International	Colette Samson	crianças a partir de 7anos	parlendas tradicionais
6	<i>Caramel 2</i>	2002	Didier	Nadja Döring, Frédéric Vermeersch	crianças a partir de 7anos	1 texto Jacques Prévert
7	<i>Tandem 2</i>	2003	Didier	Christine Bergeron, Michèle Alberio, Murielle Bidault	jovens adolescentes no meio escolar	Sim
8	<i>Oh là là 2</i>	2003	CLE International	C. Favret I. Gallego E. Muguruza	adolescentes iniciantes ou quase	NÃO
9	<i>Grenadine 2</i>	2003	Hachette	Marie-Laure Poletti, Clelia Paccagnino	crianças de 7 a 10 anos	NÃO
10	<i>Tout va bien ! 2</i>	2005	CLE International	Hélène Augé, M.D. Cañada Pujols, L. Martin, Claire Marlhens	adultos e jovens adolescentes que já passaram o nível A1	vários
11	<i>Le Mag' 2 Le Kiosque 2</i>	2006/2007	Hachette	Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon	jovens adolescentes	1 HQ no final de cada unidade
12	<i>Et toi ? 2</i>	2007	Didier	Marie-José Lopes, Jean-Thierry Le Bougnec	adolescentes	1 HQ
13	<i>Amis et compagnie 2</i>	2008	CLE International	Colette Samson	pré-adolescentes e adolescentes a partir de 11 anos	NÃO
14	<i>Super Max 2</i>	2009	Hachette	Hugues Denisot e Catherine Macquart-Martin	crianças e pré-adolescentes	1HQ
15	<i>Tip Top 2</i>	2010	Didier	Catherine Adam	crianças de 9 a 11 anos	2 poemas
16	<i>Adosphère 2</i>	2011	Hachette	Céline Himber e Marie-Laure Poletti	adolescentes	1 proposta

Em uma primeira leitura do quadro percebemos uma mudança significativa: há mais volumes 2 que incluem textos literários do que volumes 1. Houve um aumento de 30% (de 7 para 12) nos livros com textos literários. Veremos que textos são esses e como são trabalhados.

Analisamos dezesseis volumes 2, pois os métodos *Le Mag' 2* e *Le Kioske 2*, serão tratados com se fossem um único, uma vez que as diferenças são mínimas entre eles. Cinco manuais não apresentam nenhum tipo de texto literário, são eles: *Junior 2* (1998), *Ado 2* (1999), *Grenadine 2* (2003), *Oh là là 2* (2003) e *Amis et compagnie 2* (2008). Neste último, temos a presença de HQ fabricadas que, a exemplo do volume 1, já analisado, inspiram-se na história *Les misérables* (1862) de Victor Hugo. Por ser uma adaptação voltada para fins linguísticos (gramático-lexicais) não será considerado um texto literário, conforme dito anteriormente.

Ao analisarmos o volume 2, já não faremos observações sobre os textos fabricados, seria repetir as informações dadas em relação ao volume 1. Vamos nos restringir a tratar dos textos propriamente literários. Sendo assim, onze manuais propõem, mesmo que timidamente, algo que se aproxima de nosso tema e que, portanto, merece ser abordado aqui.

2.3.2.2. Análise

O manual *Trampoline 2* (1992), traz vários textos literários, inclusive trechos de Ionesco para crianças a partir de 9 anos, proposta que nos pareceu corajosa e também adequada. Nele encontramos parlendas: *À Paris sur un petit cheval gris, J'ai vu la Chine, Salé sucré, Le chat*; poemas: *Le dromadaire* de Guillaume Apollinaire, *En rêve j'ai trouvé* de Madeleine Ley, *Le Bonheur* de Paul Fort, *L'heure du crime* de Jacques Prévert, *Les Papillons* de Gérard de Nerval, *L'orgue de Barbarie* de Jacques Prévert; uma fábula de La Fontaine: *Le lièvre et la tortue*; trechos de livros: *La leçon* e *La Cantatrice chauve* de Ionesco.

Figura 28: *Trampoline 2*, página 45

No manual do aluno não há propostas de compreensão dos textos, entretanto, a escolha de textos e imagens, parece-nos original e criativa, relacionando fortemente a comunicação e o aspecto cultural. Não conseguimos localizar o guia pedagógico.

Farandole 2 (1993) também apresenta vários textos literários. Todos eles sem nenhuma exploração explicitada no livro do aluno. Há parlendas: *Jean Petit qui danse, Vive le vent, Quelle heure est-il ?*; contos de fadas: *Boucle d'Or et les trois Ours; Les trois Petits Cochons; La Belle au Bois Dormant*; vários poemas: *Les bonbons* de Roland Topor, trecho do poema *Invraisemblance et hyperboles*; *La fourmi* de Robert Desnos ; *Les hiboux* de Robert Desnos, *La Clé* de Anne-Marie Chapouton.

No manual *Farandole 2*, temos a história dos 3 Porquinhos contada em duas versões, em quadrinhos e em forma de canção ou poesia (o mesmo acontece com os três contos apresentados). Sem dúvida, o fato de a história provavelmente ser conhecida pela maioria dos alunos e a presença das imagens ajuda muito na compreensão do texto.

Em relação aos contos de fadas e histórias tradicionais a questão da adaptação para o leitor criança ou jovem não se coloca como um problema, uma vez que é raro oferecermos aos mais novos a leitura dos originais, que como veremos no capítulo 3, costumam ser mais longas e com um final sombrio. O resultado é que as várias versões simplificadas ou parafraseadas são correntes. Não tivemos acesso ao guia pedagógico.

Figura 29: Farandole 2, páginas 44-45 e 46-47

Unité 10

Voici l'histoire de trois petits cochons qui s'ennuient.

Ils arrivent dans un bois.

J'en ai assez. On ne sort jamais. Partons d'ici!

Comme c'est joli!

Nous allons faire une belle maison en pierre.

Mais Cochonou et Cochonnette ne veulent pas travailler.

Cochonou et Cochonnette ont fini leur maison. Ils s'amuse dans le bois, ils jouent à saute-mouton.

Ah non, c'est trop difficile! Moi je vais faire une maison en paille.

Et moi, je fais une maison en bois.

Viens jouer avec nous, Cochonnet. Tu travailles trop!

Non! Je préfère finir ma maison.

Cochonnet travaille beaucoup. Il a fabriqué une porte et deux fenêtres.

Mais le loup est là! Il a vu les trois petits cochons. Tout à coup, il a très faim.

Quel travail j'ai chaud, j'aimerais mieux être à la piscine.

Miam! Miam! Pour le dîner, je vais manger ces trois petits cochons.

quarante-quatre

Les Trois Petits Cochons

Il va à la maison en paille et frappe à la porte.

Bonjour, c'est le loup. Je viens te manger. Ouvre la porte!

Non jamais!

Le loup se met en colère.

Je n'ai pas besoin d'invitation. Je vais souffler et je vais tout casser!

Le loup souffle, souffle et la maison s'envole.

Ah, au secours, ouvre vite, le loup veut me manger!

Dans la maison en bois, les deux cochons ont très peur. Le loup est derrière la porte.

Vous pouvez choisir: vous ouvrez la porte ou je vais souffler et votre maison va s'envoler. Ah ah ah!

On n'ouvre pas!

Alors, le loup souffle et la maison s'envole.

Vite! Ouvre! Le loup arrive. Il faut nous aider!

Je vois vous manger tous les trois ensemble.

Unité 10

Le loup souffle... souffle mais la maison ne s'envole pas. Les trois petits cochons sont très contents. Mais...

Je vais passer par la cheminée!

Le loup monte sur le toit. Écoutez! Il est sur le toit! Il va passer par la cheminée.

Il faut faire un grand feu. Où sont les allumettes?

Donnez-moi encore du bois.

Ah, ah, ah! Il va avoir très chaud.

Et quand le loup arrive... Aouh!

...Il repart très vite.

On n'a plus revu le loup! Les trois petits cochons habitent toujours dans leur belle maison et ils n'ont pas peur de jouer dans les bois.

Loup, y es-tu? Oui!

Que fais-tu?

une maison en paille, une maison en bois, une maison en pierre, un toit, des allumettes, un feu

Les Trois Petits Cochons

Digue digue digue don
(Les Trois Petits Cochons)

Digue digue digue don
Les trois petits cochons
Digue digue digue don
Les trois cochons
S'en vont
Un grand panier sous le bras
Se promener dans le bois
Et cueillir des champignons.
Digue digue digue don
Les trois petits cochons
Digue digue digue don
S'éloignent de leur maison
En se tenant par la main
Saufiant sur le chemin
Sifflant une chanson.

Mais le loup, le loup
Mais le loup, le loup
Mais le loup est au rendez-vous.

Digue digue digue don
Les trois petits cochons
Digue digue digue don
Sont tellement polis
Qu'ils décident tous les trois
Avant d'entrer dans le bois
De jouer à saute-mouton.
Digue digue digue don
Les trois petits cochons
Digue digue digue don
Poursuivent les papillons
Aux oiseaux ils font coucou
Et s'amuse comme des fous
Sans faire, sans faire attention.

Mais le loup, le loup
Mais le loup, le loup
Mais le loup est au rendez-vous.

Digue digue digue don
Les trois petits cochons
Digue digue digue don
Soudain ont des frissons.
Ce n'est pas un vrai mouton
Qui sort de derrière le buisson
Mais qui est-ce, qui est-ce donc?

C'est le loup, le loup
C'est le loup, le loup
C'est le loup qui est au rendez-vous.

de Marthe Lachère, extrait du disque compact À la ferme
© Audiot

quarante-sept

No manual *Alex et Zoé 2* (2001) constatamos a presença de parlendas tradicionais, como no volume anterior. Além disso, o fio narrativo baseia-se nas fábulas de Jean de la Fontaine. Cada unidade traz uma versão em quadrinhos de uma fábula, porém, como vimos em relação à história de Chapeuzinho Vermelho, é uma versão bem resumida. Ao todo são dez fábulas: *Le Lièvre et la Tortue*, *Le pot de terre et le Pot de fer*, *Le Chêne et le Roseau*, *La Cigale et la Fourmi*, *La Laitière et le Pot au lait*, *Le Corbeau et le Renard*, *Le Coq et la Perle*, *L'Ours et les deux Compagnons*, *Le Lion et le Moucheron*, *Le Laboureur et ses enfants*. O guia traz a versão original delas.

Figura 30: *Alex et Zoé 2*, *La cigale et la fourmi*, página 27

A ideia de um fio condutor baseado nas fábulas nos parece interessante, é uma forma de apresentar este universo às crianças. Segundo o guia, as versões das fábulas, assim como as parlendas são ouvidas pelos alunos que, depois, devem: representar, repetir. Representá-las pode ajudar a memorizar o texto e a história, de forma que o aluno vai criando um repertório. Contudo, sentimos falta de questões que levem a uma reflexão sobre a narrativa, elas poderiam aprofundar a compreensão do texto, ajudar na memorização – pois memorizamos mais facilmente aquilo que entendemos – e aumentar o conhecimento linguístico.

Na análise do manual *Caramel 2* (2002) encontramos apenas um poema de Jacques Prévert: *Chanson pour les enfants l'hiver*. O guia traz informações sobre o poeta, o texto do poema, a partitura da música, e explica que o objetivo dessa atividade é a compreensão global. O professor pode apoiar-se na ilustração para esclarecer dúvidas em relação ao texto e deve deixar de lado estruturas como a de restrição *ne + verbe + que*, pois não é esse o propósito do trabalho com o texto.

Figura 31: *Caramel 2*, página 27

Bloqués dans la neige **3**

Cahier p. 38, exercice 6

5 **Chanson : chanson pour les enfants l'hiver**
Regarde et écoute.

Dans la nuit de l'hiver galope un grand homme blanc,
galope un grand homme blanc.
C'est un bonhomme de neige avec une pipe en bois,
un grand bonhomme de neige poursuivi par le froid.
Il arrive au village, il arrive au village, voyant de la
lumière le voilà rassuré.
Dans une petite maison il entre sans frapper. (bis)
Et pour se réchauffer, et pour se réchauffer s'assoit
sur le poêle rouge et d'un coup disparaît
ne laissant que sa pipe au milieu
d'une flaque d'eau
ne laissant que sa pipe et puis son
vieux chapeau...

Jacques Prévert (1900-1977)

vingt-sept • 27

O manual *Tandem 2* (2003) traz dois trechos do livro: *Le Petit Prince* e *La planète des Singes* de Pierre Boulle. O trecho de Saint Exupéry é o primeiro a ser apresentado aos alunos (na unidade 6) e vem acompanhado da capa do livro e de uma foto do autor. Nenhuma exploração. Mais a frente, na unidade 9, temos mais uma página com trechos de dois capítulos do livro *La planète des Singes*, acompanhados da capa do livro e do cartaz do filme. Há também informações sobre o autor. No manual não há nenhuma proposta para trabalhar com os textos.

Figura 32: *Tandem 2*, página 61

No guia pedagógico, contudo, temos três páginas que informam o professor sobre a exploração de cada um dos textos. A preparação para o trabalho com o trecho do livro *Le Petit Prince* começa com um alerta: “É sem dúvida o primeiro texto literário que os alunos vão ler em francês. O trecho é mais longo que os textos aos quais eles estão habituados, com as dificuldades inerentes aos textos não pedagogizados.”¹⁷ Há também informações culturais sobre o livro, o autor e a imagem cultural da raposa na França.

O guia sugere que o trabalho comece com a introdução de uma conversa sobre o tema livros: O que os alunos leem? O que gostam de ler? Já ouviram falar do título em questão? Depois, deve ser feita uma exploração da página: fotos, desenhos, títulos. Nesse momento o professor deve explicar o que a raposa representa na cultura francesa. Para tanto pode fazer menção às fábulas de La Fontaine: animal esperto que gosta de se dar bem. Antes de pedir para que os alunos façam uma leitura silenciosa, o professor chama a atenção do aluno para o fato de que eles são capazes de entender globalmente, sem compreender todas as palavras. Por último, o guia propõe, sobretudo, perguntas do tipo objetivas sobre o conteúdo do texto: Onde vivem? Do que gostam? O que procuram?

No manual *Tout va bien! 2* (2005) os textos literários são numerosos: desde as parlendas – que devem ser recitadas de cor –, passando pelas histórias em quadrinhos, livros infanto-juvenis e livros de literatura para adultos. Porém, alguns são apresentados apenas como modelos: um trecho do autor Marc Lambron sobre a infância está lá para inspirar uma produção escrita; uma HQ de *Gaston Lagaffe* ilustra um tema que foi trabalhado anteriormente (acidentes domésticos); a HQ *L’avenir du chat* ilustra o uso de um tempo verbal (*futur antérieur*); um trecho de Françoise Laborde e dois de Georges Simenon ilustram como criar uma intriga policial.

Há vários trechos de livro – a maioria acompanhada de informações relevantes como foto do autor, capa do livro, quarta-capa, ilustração – seguidos de perguntas de compreensão do texto. São eles: *Je voudrais que quelqu’un m’attende quelque part* de Anna Gavalda; *Le Petit Prince* de Antoine Saint-Exupéry; *Jessica ou l’amour affranchi* de Michel Mohrt; *La journée d’un journaliste américain en 2890*, de Jules Verne; *Au bonheur des ogres* de Daniel Pennac; *Dix jours en mars à Bruxelles* de Françoise Laborde Éditions Ramsay; *Récit de la dernière année* de Jacqueline Harpman; *La maladie de Sachs* de Martin Winckler. Também há o poema *L’étranger* de Charles Baudelaire e um HQ do *Titeuf* com perguntas de compreensão.

¹⁷ Nossa tradução. Texto original : “C’est sans doute le premier texte littéraire que les élèves vont lire en français. L’extrait est plus long que les textes auxquels ils sont habitués, avec les difficultés inhérentes aux textes non pédagogisés”. Tandem 2, Guide Pédagogique, Paris : Didier, 2003, p.102.

Figura 33: *Tout va bien!* 2, página 25

U1 L2

Tu te souviens ?

–C'est vrai que tu te souviens pas de moi ?
 –Non, c'est pas vrai.
 –Tu t'en souviens ?
 –Oui.
 –Tu te souviens de quoi ?
 –Je me souviens que t'avais dix ans, que tu mesurais 1 mètre 29, que tu pesais 26 kilos et que t'avais eu les oreillons l'année d'avant, je m'en souviens de la visite médicale. Je me souviens que t'habitais à Choisy-Le-Roi et à l'époque ça m'aurait coûté 42 francs de venir te voir en train. Je me souviens que ta mère s'appelait Catherine et ton père Jacques. Je me souviens que t'avais une tortue d'eau qui s'appelait Candy et ta meilleure copine avait un cochon d'Inde qui s'appelait Anthony. Je me souviens que tu avais un maillot de bain vert avec des étoiles blanches et ta mère t'avait même fait un peignoir avec ton nom brodé dessus. Je me souviens que tu avais pleuré un matin parce qu'il n'y avait pas de lettres pour toi. Je me souviens que tu t'étais collé des paillettes sur les joues le soir de la boum et qu'avec Rébecca, vous aviez fait un spectacle sur la musique de *Grease*...
 –Oh là là, mais c'est pas croyable la mémoire que t'as !!!

Anna Gavalda. J'aimerais que quelqu'un m'attende quelque part.
 © Le dilette.

1 Lisez le texte en haut, à gauche, puis imaginez les réponses aux questions suivantes.

- 1) Qui est la personne qui raconte ses souvenirs et à qui les raconte-t-elle ?
- 2) Quand et pourquoi se produit cette conversation ?
- 3) À quel moment de leur vie se sont connues ces deux personnes et dans quelles circonstances ?
- 4) Quelles activités avaient-elles en commun ?
- 5) Se connaissaient-elles bien ?
- 6) Quel sentiment les unissait autrefois ?
- 7) Quels sentiments éprouvent-elles maintenant en se racontant ces souvenirs ?

2 Préparez la lecture de ce texte à haute voix. Efforcez-vous d'exprimer les émotions des deux interlocuteurs et de lire sans trop vous arrêter en prononçant le plus correctement possible.

VINGT-CINQ /// 25

Achamos interessante o uso do texto literário nesse manual, por sua presença ser frequente e com diferentes objetivos, oferecendo oportunidades variadas para o aluno entrar em contato com a literatura de expressão francesa.

Selecionamos o exemplo acima por nos parecer bem realizado em vários aspectos: os elementos que compõem a página são relevantes, as perguntas são inteligentes e existe também um trabalho gramatical – a partir dessa leitura será introduzida a noção de *plus-que-parfait*. As perguntas do exercício 1 são todas inferenciais uma vez que não conseguimos localizar as respostas no texto, é preciso estabelecer relações fora dele para entender quem é

que está falando, qual é a relação que os une, que sentimento os unia etc.

Le Kioske 2 (2007) e *Le Mag' 2* (2007), como já vimos, são o mesmo método, portanto, ao falar de um estamos tratando também do outro. Assim como no volume 1, temos uma HQ no final de cada unidade; porém, as HQs do livro 2 são menos representativas da rica produção francófona nesse campo do que as presentes no volume 1. O tipo de questão proposta não difere muito do que verificamos no volume anterior; são questões, sobretudo, objetivas e metalinguísticas.

O manual *Et toi ? 2* (2007) traz uma única HQ. Parece-nos um bom exemplo da necessidade de uma alfabetização de leitura de imagens. O desenho é poluído de informações, inclusive a letra cursiva escolhida dificulta decifrar o código. Os balões que indicam barulho do celular ou música são pintados de amarelo, há metáforas visuais (sai fumaça da cabeça de algumas personagens), todos esses elementos devem ser explicados ao aluno.

Na sequência, há perguntas que direcionam o olhar do aluno para a leitura de imagens: Quantas personagens? Onde estão? O que fazem? E depois da leitura, perguntas objetivas em formato falso/verdadeiro ou de associações; além da descrição das características psicológicas das personagens que exige inferência e de uma questão vale-tudo: 4).

A linguagem utilizada na HQ, mais próxima do diálogo e da fala do que da gramática, pode gerar muitas dúvidas de compreensão no aluno acostumado com as falas pré-fabricadas dos métodos. Nesse sentido, na página ao lado do texto, há uma explicação breve, mas interessante, sobre a linguagem dos jovens: *le verlan, la langue SMS, l'argot*.

On lit une BD

No manual *Super Max 2* (2009), em uma meia página chamada de *coin lecture*, há uma HQ, retirada da revista *Astrapi*, composta por 5 quadrinhos. O aluno deve ler a história e localizar qual o resumo adequado entre as três possibilidades oferecidas. Não há nenhuma informação cultural ou de exploração no guia pedagógico, há uma única informação para que o professor peça aos alunos para justificarem por que os outros resumos não estão corretos.

O manual *Tip Top 2* (2010) traz dois poemas: *C'est l'histoire d'une heure* de Carl Norac e *Les Beaux métiers* de Jacques Charpentreau. No livro do aluno não encontramos nenhuma atividade de exploração, mas no guia de classe há informações e sugestões de trabalho. Antes da proposta, temos uma justificativa para o trabalho com poemas, segundo o guia, a linguagem poética pode parecer difícil de abordar em aulas de FLE, mas a intenção não é dar uma explicação profunda do texto e sim a descoberta da língua, de estruturas, de palavras, em um contexto diferente, não utilitário e funcional, uma vez que os poemas têm uma dimensão mais livre da utilização da língua¹⁸.

Figura 35: *Tip Top 2*, página 45

Sendo assim, o trabalho é explorar as imagens para preparar o aluno para uma primeira escuta; depois tirar dos alunos o que foi possível compreender e explicar o vocabulário por meio de gestos e imagens. Contudo, se necessário, o professor deve fazer uso da língua materna: “para desenvolver o imaginário dos alunos, fazer um parênteses em língua materna para explicar essas profissões maravilhosas.”¹⁹

Ainda em relação ao poema de Charpentreau, o guia propõe uma conversa sobre as profissões: desenhar objetos na lousa e pedir para os alunos adivinharem a qual profissão está associado, dizer de que profissão gosta ou não. Por último, os alunos vão fazer uma produção escrita a partir do poema, trabalhando com rimas. As questões não são objetivas, elas se afastam da compreensão do texto que afinal, não trata de profissões reais.

¹⁸ *Tip Top 2 – Guide pédagogique* p. 146.

¹⁹ Nossa tradução. Texto original: «pour développer leur imaginaire, faire une parenthèse en langue maternelle pour expliquer ces métiers merveilleux.» *Tip Top 2 – Guide pédagogique* p.146.

No manual *Adosphère 2* (2011) há apenas uma proposta com texto literário, numa página intitulada *Mon cours de littérature*. Temos um trecho do livro *Je t'écris, j'écris* de Geva Caban, um fragmento do poema *Le cancre* de Jacques Prévert e um resumo do livro *Le chat de Tigali* de Didier Daeninckx. A proposta é relacionar as capas de livros aos textos.

Figura 36: *Adosphère 2*, página 33

Mon cours de littérature

document A

1 **1** **2** **3**

1 Observe le document A et associe les trois phrases aux livres.

- Il y a la photo du poète sur la couverture.
- C'est un livre écrit à la première personne du singulier.
- C'est l'histoire d'un animal.

2 Trouve le genre des trois livres.

- Journal intime.
- Roman policier.
- Recueil de poésies.

3 Et toi, tu aimes lire ? Quel genre de livre lis-tu ?

document B

Vendredi

Je t'écris.
Vite.
Je t'écris sur mes genoux.
Dans la voiture.
Les parents se promènent
Dans une petite forêt, à côté de la route.
Tu vois, c'est moi qui commence.
Je t'aime trop.
Je ne mets pas ton nom.
Je ne mets pas mon nom.
À cause du secret.

Le cancre

Il dit non avec la tête
Mais il dit oui avec le cœur
Il dit oui à ce qu'il aime
Il dit non au professeur
Il est debout
On le questionne
Et tous les problèmes sont posés
Soudain le fou rire le prend
Et il efface tout
[...]

Résumé

Sonia et ses parents, de retour d'Algérie, s'installent dans un petit village du Sud de la France. Un jour, ils reçoivent une lettre anonyme menaçant leur chat qu'ils ont ramené de Kabylie. Pourquoi lui en veut-on ?

4 Lis les trois extraits du document B. À ton avis, dans quels livres se trouvent-ils ?

- Vendredi
- Le cancre
- Résumé

1. *Paroles*
2. *Le chat de Tigali*
3. *Je t'écris, j'écris...*

5 Par deux, choisissez un des textes. Préparez la lecture à voix haute et jouez-le devant la classe.

trente-trois • 33

No guia pedagógico não há nenhuma informação sobre os livros e seus autores, assim como nenhuma referência ao aspecto cultural. A intenção é estimular o aluno a iniciar-se na leitura, porém das adaptações:

Se os textos e os autores são bem escolhidos, a abordagem da literatura em uma língua estrangeira é rapidamente gratificante e dá ao aprendiz uma sensação indiscutível de prazer e competência. É uma boa ocasião para incitar a leitura de obras em *français facile*.²⁰

Além disso, o guia faz referência ao livro de Daniel Pennac, *Comme un Roman* (1992), e afirma que o leitor tem todos os direitos inclusive o direito de não ler, para lembrar que o professor deve respeitar os comentários feitos pelos alunos leitores.

2.3.2.3. Considerações sobre os volumes 2 dos métodos

Observando o quadro síntese a seguir podemos afirmar que a amostragem de textos literários cresceu consideravelmente na passagem do volume 1 para o 2.

Quadro 5: Síntese de textos e autores presentes nos volumes 2 dos métodos

autores	Tipo de texto	Onde
	parlenda: <i>À Paris sur un petit cheval gris</i>	<i>Trampoline 2</i> (1992)
	parlenda: <i>J'ai vu la Chine</i>	<i>Trampoline 2</i> (1992)
	parlenda: <i>Salé sucré</i>	<i>Trampoline 2</i> (1992)
	parlenda: <i>Le chat</i>	<i>Trampoline 2</i> (1992)
	parlenda: <i>Jean Petit qui danse</i>	<i>Farandole 2</i> (1993)
	parlenda: <i>vive le vent</i>	<i>Farandole 2</i> (1993)
	parlenda: <i>Quelle heure est-il?</i>	<i>Farandole 2</i> (1993)
	parlenda: <i>Gouttes, gouttelettes</i>	<i>Alex et Zoé 2</i> (2001)
	parlenda: <i>C'est gugusse avec son violon</i>	<i>Alex et Zoé 2</i> (2001)
	parlenda: <i>Dans sa maison un grand cerf</i>	<i>Alex et Zoé 2</i> (2001)
	parlenda: <i>Sur le plancher, une araignée</i>	<i>Alex et Zoé 2</i> (2001)
	parlenda: <i>Lundi matin, l'empereur</i>	<i>Alex et Zoé 2</i> (2001)
	parlenda: <i>C'est la mère Michel</i>	<i>Alex et Zoé 2</i> (2001)

²⁰ Nossa tradução. Texto original: «*Si les textes et les auteurs sont bien choisis, l'abord de la littérature dans une langue étrangère est rapidement gratifiant et donne à l'apprenant une sensation indiscutable de plaisir et de compétence. C'est une bonne occasion pour inciter à la lecture d'ouvrages en français facile.*» Makowski, F. Bonenfant J. Adosphère 2, Guide Pédagogique, Paris : Hachette, 2011, p.34.

	parlenda: J'ai un Gros nez rouge	<i>Tout va bien ! 2</i> (2005)
	parlenda: Mes deux sorcières	<i>Tout va bien ! 2</i> (2005)
Guillaume Apollinaire	poema: <i>Le dromadaire</i>	<i>Trampoline 2</i> (1992)
Madeleine Ley	poema: <i>En rêve j'ai trouvé</i>	<i>Trampoline 2</i> (1992)
Paul Fort	poema: <i>Le Bonheur</i>	<i>Trampoline 2</i> (1992)
Jacques Prévert	poema: <i>L'heure du crime</i>	<i>Trampoline 2</i> (1992)
Gérard de Nerval	poema: <i>Les Papillons</i>	<i>Trampoline 2</i> (1992)
Jacques Prévert	poema: <i>L'orgue de Barbarie</i>	<i>Trampoline 2</i> (1992)
Roland Topor	poema: <i>Les bonbons</i>	<i>Farandole 2</i> (1993)
Paul Éluard	poema: <i>Invraisemblance et hyperboles</i> (trecho)	<i>Farandole 2</i> (1993)
Robert Desnos	poema: <i>La fourmi</i>	<i>Farandole 2</i> (1993)
Robert Desnos	poema: <i>Les hiboux</i>	<i>Farandole 2</i> (1993)
A.-M. Chapouton	poema: <i>La Clé</i>	<i>Farandole 2</i> (1993)
Jacques Prévert	poema: <i>Chanson pour les enfants l'hiver</i>	<i>Caramel 2</i> (2002)
Charles Baudelaire	poema: <i>L'étranger</i>	<i>Tout va bien ! 2</i> (2005)
Carl Norac	poema: <i>C'est l'histoire d'une heure</i>	<i>Tip Top 2</i> (2010)
Jacques Charpentreau	poema: <i>Les beaux métiers</i>	<i>Tip Top 2</i> (2010)
Jacques Prévert	Poema: <i>Le cancre</i> (trecho)	<i>Adosphère 2</i> (2011)
Jean de la Fontaine	fábulas	<i>Alex et Zoé 3</i> (2001)
Jean de la Fontaine	fábula: <i>Le lièvre et la tortue</i>	<i>Trampoline 2</i> (1992)
Ionesco	trecho de livros: <i>La leçon</i>	<i>Trampoline 2</i> (1992)
Ionesco	trecho de livros: <i>La Cantatrice chauve</i>	<i>Trampoline 2</i> (1992)
Antoine Saint-Exupéry	trecho de livros: <i>Le Petit Prince</i>	<i>Tandem 2</i> (2003)
Pierre Boulle	trecho de livros: <i>La planète des Singes</i>	<i>Tandem 2</i> (2003)
Anna Gavalda	trecho de livro: <i>Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part</i>	<i>Tout va bien ! 2</i> (2005)
Marc Lambron	trecho de livro: <i>Jardin d'enfance</i>	<i>Tout va bien ! 2</i> (2005)
Antoine Saint-Exupéry	trecho de livro: <i>Le Petit Prince</i>	<i>Tout va bien ! 2</i> (2005)
Michel Mohrt	trecho de livro: <i>Jessica ou l'amour affranchi</i>	<i>Tout va bien ! 2</i> (2005)
Jules Verne	trecho de livro: <i>La journée d'un journaliste américain en 2890</i>	<i>Tout va bien ! 2</i> (2005)
Daniel Pennac	trecho de livro: <i>Au bonheur des ogres</i>	<i>Tout va bien ! 2</i> (2005)
Françoise Laborde	trecho de livro: <i>Dix jours en mars à Bruxelles</i>	<i>Tout va bien ! 2</i> (2005)
Jacqueline Harpman	trecho de livro: <i>Récit de la dernière année</i>	<i>Tout va bien ! 2</i> (2005)
Geva Caban	trecho do livro: <i>Je t'écris, j'écris...</i>	<i>Adosphère 2</i> (2011)
Martin Winckler	trecho do livro: <i>La maladie de Sachs</i>	<i>Tout va bien ! 2</i> (2005)
Didier Daeninckx	resumo do livro <i>Le chat de Tigali</i>	<i>Adosphère 2</i> (2011)
	conto de fadas: <i>Boucle d'Or et les trois Ours</i>	<i>Farandole 2</i> (1993)
	conto de fadas: <i>Les trois Petits Cochons</i>	<i>Farandole 2</i> (1993)
	conto de fadas: <i>La Belle au Bois Dormant</i>	<i>Farandole 2</i> (1993)
André Franquin	história em quadrinhos: Gaston Lagaffe	<i>Tout va bien ! 2</i> (2005)
Zep	história em quadrinhos: Titeuf	<i>Tout va bien ! 2</i> (2005)
Éric Buche	história em quadrinhos: Franky Snow	<i>Le Mag' 2</i> (2006) e <i>Le Kiosque 2</i> (2007)

Thierry Robberecht e Marco Paulo	história em quadrinhos: La Smala	<i>Le Mag' 2</i> (2006) e <i>Le Kiosque 2</i> (2007)
Jak et Geg	história em quadrinhos: Léo et Lu	<i>Le Mag' 2</i> (2006) e <i>Le Kiosque 2</i> (2007)
Christophe Bertschy	história em quadrinhos: Smax	<i>Le Mag' 2</i> (2006) e <i>Le Kiosque 2</i> (2007)
Anne Simon	história em quadrinhos: uma HQ	<i>Et toi ? 2</i> (2007)
	história em quadrinhos: uma HQ publicada originalmente na revista <i>Astrapi</i>	<i>Super Max 2</i> (2009)

- a) Os volumes 2 apresentam um aumento na presença do texto literário em relação ao volume 1, de um total de 43 textos (em 6 manuais), passamos para 59 (em 11 manuais). Temos um aumento de quase 30%;
- b) Os gêneros de textos utilizados são, começando pelos mais numerosos: os poemas, no total 16; em segundo lugar as parlendas e os trechos de livros com 15 aparições cada um; 8 histórias em quadrinhos, 3 contos de fadas, 1 fábula, 1 resumo de livro. Percebemos que as parlendas ainda continuam numerosas, mas duas alterações significativas chamam nossa atenção: os poemas passaram de 6 para 16 e os trechos de livros de 1 para 15, revelando a opção por textos mais longos;
- c) A exploração das parlendas e dos poemas continua sendo, sobretudo, lúdica. É uma maneira de brincar com os sons e as palavras. Mesmo o poema *L'étranger* de Baudelaire de temática mais “séria”, não é trabalhado nesse sentido, está lá para ser conhecido. A proposta é ler três textos e dizer qual deles o aluno prefere e porque, não há nenhum tipo de compreensão do texto.
- d) Apenas dois poemas não são apresentados de forma integral: o poema *Invraisemblance et hyperboles* de Paul Éluard, podemos supor que devido ao fato de ser longo e exigir um nível de conhecimento da língua maior do que o seu início pode supor; o poema *Le cancre* de Jacques Prévert, e aqui essa omissão não nos parece justificável uma vez que o poema é curto e o nível de língua adequado para a faixa etária;
- e) Os textos vêm com os créditos indicando autor e de onde foram retirados;
- f) Notamos que apesar de alguns métodos mais recentes, lançados em 2009 (1 ocorrência), 2010 (2 ocorrências), e 2011 (3 ocorrências) apresentarem textos literários isso acontece de maneira bem menos frequente do que nos manuais lançados até 2007;
- g) Grande parte dos textos é acompanhada de propostas de exploração, especialmente nos manuais para adolescentes. As questões mais frequentes ainda são do tipo objetivas e metalinguísticas, mas há também questões inferências e globais, sobretudo, no trabalho com trechos de livros. As questões do tipo subjetivas e vale-tudo são mais comuns na exploração dos poemas;

- h) Podemos perceber que o autor que mais aparece é o poeta Jacques Prévert com quatro poemas diferentes. O único texto que aparece duas vezes é o livro *Le Petit Prince*, porém são dois trechos distintos;
- i) Apesar de acreditarmos que o fato de trabalhar com textos literários ser, por si só, um incentivo à leitura literária, nenhum dos guias pedagógicos consultados menciona que o professor deve procurar despertar no aluno o interesse em ler a obra completa. A única exceção, o *Guide Pédagogique Adosphère 2*, sugere a leitura de títulos adaptados.

2.3.3. Volume 3 dos métodos de FLE para crianças e adolescentes

2.3.3.1. Considerações iniciais

Foram analisados onze volumes 3 que propõem entre 60 a 70 horas de aulas para que o aprendiz alcance um nível de língua que varia entre A2 e B1. Alguns métodos não têm o volume 3, em geral, aqueles direcionados ao público infantil, são eles: *Trampoline*, *Farandole*, *Caramel*, *Grenadine* e *Super Max*.

Quadro 6: Dados sobre os volumes 3 das coleções analisadas

	manual	ano	Editora	Autor(es)	público	presença de texto literário
1	<i>Junior 3</i>	1999	CLE International	M. Butzbach, C. Martin, D. Pastor, I. Saracibar	adolescentes a partir de 13 anos	SIM
2	<i>ADO 3</i>	2000	CLE International	A. Monnerie-Goarin, M.-C. Fougereuse, J.-T. Le Bougnec, M.-J. Lopes	adolescentes de 16-17 anos com conhecimento em francês.	SIM
3	<i>Alex et Zoé 3</i>	2003	CLE International	Colette Samson	crianças a partir de 7 anos	NÃO
4	<i>Tandem 3</i>	2004	Didier	Christine Bergeron, Michèle Albero, Murielle Bidault	jovens adolescentes no meio escolar	SIM
5	<i>Oh là là 3</i>	2004	CLE International	C. Favret A. Mariage	adolescentes quase iniciantes	NÃO
6	<i>Tout va bien ! 3</i>	2005	CLE International	Hélène Augé, M-Dolores Cañada Pujols, Claire Marlhens, Lucia Martin	adultos e jovens adolescentes próximos do nível B1	SIM
7	<i>Le Mag' 3 et Le Kioske 3</i>	2007	Hachette	Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon	adolescentes	SIM
8	<i>Et toi ? 3</i>	2008	Didier	J.-T. Le Bougnec, M.-J. Lopes	adolescentes	SIM
9	<i>Amis et compagnie 3</i>	2009	CLE International	Colette Samson	pré-adolescentes e adolescentes a partir de 11 anos	SIM
10	<i>Tip Top 3</i>	2012	Didier	Catherine Adam, Sonia Gonzalez	crianças a partir de 9 anos	SIM
11	<i>Adosphère 3</i>	2012	Hachette	Fabienne Gallon, Katia Grau, C. Macquart-Martin	adolescentes, prepara para o nível A2	SIM

Verificamos que quase todos os métodos analisados trazem textos literários; há somente duas exceções: *Alex et Zoé 3* (2003) e *Oh là là 3* (2004).

2.3.3.2. Análise

No manual *Junior 3* (1999), as histórias em quadrinhos são numerosas, uma ao final de cada uma das seis unidades: *Astérix en Corse*, *2 Boule et Bill* de Roba; um HQ de Jacques Faizant; *Gaston Lagaffe* de André Franquin; *Julie, Claire, Cécile* de Sidney e Bom.

Vejamos um exemplo:

Figura 37: *Junior 3*, páginas 84 e 85

Dossier 6

mécanismes

LA PAILLE ET LA POUTRE

ET LES CHEVEUX, MADAME!

AH OUI, LES CHEVEUX... OH, ÇA VA BIEN, JE VAIS ME FAIRE FAIRE UNE PERMANENTE CHAQUE MOIS, D'AILLEURS, J'AI ÉTÉ HIER, ET...

MAIS NON, MADAME! PAS LES VÔTRES! CEUX DES JEUNES, LÀ!!!

AH, ÇA OUI!

RÉGARDEZ! ON DIRAIT LA STATUE DE LA LIBERTÉ!

LIBRES! EST-CE QU'ON ÉTAIT LIBRES, NOUS!?

TIENS, EN VOILÀ UNE AUTRE! UN VRAI HÉRISSEAU!

MAIS COMMENT FONT-ELLES POUR DORMIR?

ET S'IL N'Y AVAIT QUE LA FORME! MAIS IL Y A AUSSI LES COULEURS, MADAME! RÉGARDEZ CELLE-LÀ! DES CHEVEUX VERTS, VOUS RENDEZ COMPTE!

DES MARTENS, MADAME, DES MARTENS!

TSSSS!... ENFIN...

COMME VOUS DITES, MADAME: LES MOTS NOUS MANQUENT!

OUBLIONS ÇA, MADAME! TENEZ, À PROPOS, QUE PENSEZ-VOUS DE MA NOUVELLE TEINTURE? MON COIFFEUR DIT QUE CE BLEU MÉTALLISÉ ME VA TRÈS BIEN!

COMME C'EST VRAI! ET LA MIENNE? CE BRIN ACACOU MÉLANGE DE ROUGE POURPRE? ON DIT QUE ÇA ME RAGEUNIT!?

SANS COMMENTAIRES...

Ouais: LES MOTS NOUS MANQUENT...

1/83

© EDITIONS DU LOMBARD, BRUSSELS. 1989. Sidney et Bom.

7 Lis la **B.D.** Réponds aux questions.

- 1) De quoi parle la vieille dame...
 - a) dans la 2^e vignette, quand elle dit : « Pas les vôtres ! ceux des jeunes, là !!! » ?
 - b) et dans la 7^e vignette, quand elle dit : « Et la mienne ? »
- 2) Avec quoi les vieilles dames comparent les coiffures qu'elles voient passer ?
- 3) Quels inconvénients ont les coiffures des jeunes, selon les vieilles dames ?
- 4) Expose les points communs entre les deux générations.
- 5) Il existe en français un proverbe qui dit : « Il voit la paille dans l'œil du voisin et il ne voit pas la poutre dans le sien ». Justifie le titre de la **B.D.** à partir de ce proverbe.

Segundo a tipologia de Marcuschi, podemos afirmar que são questões objetivas as de número: 1a), 1b), 2) 3); inferências: 4); globais: 5).

Parece-nos uma escolha equilibrada, começar por questões objetivas que levam o aluno a reler o texto e deter-se na observação das imagens, para depois propor algo que exige mais do leitor como inferir outros significados e, então, expandir para uma compreensão global que requer aspectos extratextuais, inclusive, aqui, com a exploração do aspecto cultural do provérbio.

Temos ainda cinco trechos de livros: *Le malade imaginaire* de Molière; *Les Bizarros* de Allan et Janet Ahlberg (tradução); *Nouvelles Histoires pressées* de Bernard Friot; *Le passe-muraille* de Marcel Aymé; *Exercices de style* de Raymond Queneau.

Figura 38: Junior 3, páginas 30 e 31

Dossier 2

ateliers

Atelier de lecture

UNE PIÈCE DE THÉÂTRE

7

Avant la lecture. Observe la photo.

- 1) À quelle époque est-ce que tu situes cette pièce ?
Au XX^e siècle ? Au XVII^e ? Au XII^e ?
- 2) A ton avis, où se passe la scène ?
- 3) Observe les personnages.
Comment sont-ils habillés ?
Qu'est-ce qu'ils font ?
- 4) D'après toi, qui sont-ils ?
- 5) Imagine le caractère de Toinette et d'Argan.

2

Lis le texte. Déduis le sens des mots en italique.

LE MALADE IMAGINAIRE

- TOINETTE. Donnez-moi votre *pouls*.
Qui est votre médecin ?
ARGAN. Monsieur Purgon.
TOINETTE. Cet homme-là n'est *point écrit*
5 *sur mes tablettes* entre les grands
médecins. De quoi dit-il que vous êtes
malade ?
ARGAN. Il dit que c'est du *foie*, et
d'autres disent que c'est de la *rate*.
10 TOINETTE. Ce sont tous des ignorants.
C'est du poumon que vous êtes malade.
ARGAN. Du poumon ?
TOINETTE. Oui. Que sentez-vous ?
ARGAN. Je sens de temps en temps des
15 douleurs de tête.
TOINETTE. Justement, le poumon.
ARGAN. Il me semble parfois que j'ai *un*
voile devant les yeux.
TOINETTE. Le poumon.
20 ARGAN. J'ai quelquefois *des maux de*
cœur.
TOINETTE. Le poumon.
ARGAN. Je sens parfois *des lassitudes*
par tous les membres.
25 TOINETTE. Le poumon.
ARGAN. Et quelquefois il me prend des
douleurs dans le ventre comme si
c'étaient des coliques.
TOINETTE. Le poumon. Vous avez appétit
30 à ce que vous mangez ?
ARGAN. Oui, monsieur.
TOINETTE. Le poumon. Vous aimez boire
un peu de vin ?
- ARGAN. Oui, monsieur.
TOINETTE. Le poumon. Il vous prend 35
un petit sommeil après le repas, et vous
êtes *bien aise* de dormir ?
ARGAN. Oui, monsieur.
TOINETTE. Le poumon, le poumon, vous
dis-je. Que vous *ordonne* votre 40
médecin pour votre nourriture ?
ARGAN. Il m'*ordonne du potage*.
TOINETTE. Ignorant !
ARGAN. De la *volaille*.
TOINETTE. Ignorant ! 45
ARGAN. Du *veau*.
TOINETTE. Ignorant !
ARGAN. Des *bouillons*.
TOINETTE. Ignorant !
ARGAN. Des œufs frais. 50
TOINETTE. Ignorant !
ARGAN. Et le soir, de petits pruneaux
pour *lâcher le ventre*.
TOINETTE. Ignorant !
ARGAN. Et surtout de boire mon vin 55
fort trempé.
TOINETTE. *Ignorantus, ignoranta,*
ignorantum ! Il faut boire votre vin pur ;
et, pour épaissir votre sang, qui est trop
subtil, il faut manger du bon gros *bœuf*, 60
du bon gros porc, du bon fromage de
Hollande, du riz et des marrons. Votre
médecin est une bête.

3 Après la lecture. Réponds aux questions.

- 1) Quels sont les symptômes de la « maladie » d'Argan ?
- 2) Qu'est-ce qui indique qu'en réalité il est en bonne santé ?
- 3) Comment s'appelle son médecin ?
À quoi te fait penser ce nom ?
- 4) Que pense Toinette du médecin ?
- 5) Pourquoi Argan répond-il « oui, monsieur » à Toinette ?
(lignes 31, 34 et 38)
- 6) Qu'est-ce qui est choquant dans l'attitude de Toinette ?
- 7) Quelles sont les recommandations de Toinette ?
- 8) Quels sont les mots qui apparaissent le plus souvent ?
- 9) Quel est l'effet produit par ces mots ?
- 10) Quels sont les différents procédés comiques de la scène ?
- 11) Qui l'auteur ridiculise-t-il dans cette scène ?
- 12) Comment nomme-t-on un malade imaginaire : un misogyne ? un hypermétrype ? un hypocondriaque ?

ateliers

Antes da leitura são propostas perguntas que devem ser respondidas a partir da observação da fotografia. Em seguida, vem a leitura do texto com uma atividade de dedução do sentido de várias palavras que aparecem em *itálico* no texto. Esse trabalho é muito bem descrito no guia do professor. Os alunos devem apoiar-se ora no contexto, ora na formação da palavra, ora na comparação com outras palavras da língua. Esse passo a passo, segundo o guia, deve ser explicitado para o aluno de forma que ele tome consciência de seus recursos para chegar no sentido de palavras desconhecidas.

As perguntas de compreensão sobre o texto de Molière são um bom exemplo de tipos variados: objetivas: 1), 3a), 4), 7); inferenciais: 2), 3b), 5), 6); metalinguísticas: 8); globais: 11); impossíveis: 12). As questões 9) e 10) já estão na esfera da compreensão literária.

No guia do professor é dito que a rubrica *atelier de lecture* introduz a literatura francesa e permite a aquisição progressiva de técnicas e estratégias de leitura diferenciadas. As propostas variadas que vimos confirmam essa intenção. Para cada texto proposto há várias informações culturais sobre autor e obra, além de sugestões de como conduzir o trabalho.

No manual *ADO 3* (2000) há muitos textos literários: 9 HQs: *Les Frustrés* de Claire Brétécher (1978), 2 *Astérix et Obélix* (1968 e 1999) de Goscinny et Uderzo, *Gaston Lagaffe* de André Franquin (1998), uma HQ de Régis Franc, uma HQ de Claude Lapointe, *Malika Secouss* (1999) de Tehem, uma HQ de Georges Wolinski (1988), *Jack Palmer* (1989) de Pétillon; uma caricatura de Plantu; 6 trechos de livros: *Bonjour tristesse* de Françoise Sagan (1954), *Les yeux baissés* de Tahar Ben Jelloun (1991), *Celui qui n'avait jamais vu la mer* de Jean-Marie Le Clézio

(1978), *Le premier homme* de Albert Camus (1994), *Lettres persanes* (1721) de Montesquieu, *Le Petit Prince* (1943) de Antoine de Saint-Exupéry ; 3 poemas: *Familiale*(1946) e *Les belles familles* de Jacques Prévert (1946), *Sensation* de Arthur Rimbaud (1870).

O livro do professor anuncia que a entrada para a compreensão dos documentos escritos é a compreensão global. Além disso, alerta que em uma primeira identificação/compreensão a leitura não deve ser oralizada e é desaconselhado o uso do dicionário bilíngue. Depois, são propostas questões que levam a uma compreensão mais detalhada, os alunos devem localizar informações. Por último, uma terceira fase é sobre os fenômenos gramaticais ou linguísticos. O livro do professor também traz dados sobre o autor, a obra e aspectos culturais. Abaixo temos um exemplo de como esse trabalho é realizado:

Figura 39: ADO 3, páginas 52-53

LE POINT DE VUE.

Mon handicap majeur était l'utilisation des temps. J'étais fâchée avec la concordance des temps. Je confondais les différentes étapes du passé. Je n'arrivais pas à repérer et bien manier toutes ces nuances qui étaient le propre d'une langue que j'aimais, mais qui ne m'aimait pas. Je butais contre l'imparfait. Je me cognais la tête contre le passé simple – simplicité tout illusoire – et je calais devant le passé composé. Pour tout simplifier, je réduisais l'ensemble au présent, ce qui était absurde.

Je repensais alors au village, aux journées identiques où il ne se passait rien. Ces journées plates, vides, s'étiraient comme une corde entre deux arbres. Le temps, c'était cette ligne droite tendue, marquée au début, au milieu et à l'autre bout par trois nœuds, trois moments où il se passait quelque chose : les états du soleil. [...]

Mon passé était vraiment simple, limpide, fait de répétition, sans surprise, sans éclats. Je baignais dans ce temps sans trop m'agiter. En arrivant en France, je sus que la fameuse corde était une suite de nœuds serrés les uns contre les autres, et que peu de gens avaient le loisir de s'arrêter sous l'arbre. [...]

Je connaissais par cœur les conjugaisons des verbes « être » et « avoir », mais je me trompais tout le temps quand il s'agissait de les utiliser dans une longue phrase. Je compris qu'il fallait se détacher complètement du pays natal. [...] Quelque chose me retenait ; pourtant ma volonté était forte. J'étais décidée à ne plus me perdre dans les conjugaisons. [...]

Dehors, j'appréciai encore mieux l'agitation de la ville, l'odeur de l'essence, le bruit du métro, et tout ce qui annulait en moi le souvenir du village.

À partir de là, je m'employai activement à maîtriser la concordance des temps. Je fis des exercices et n'utilisai plus le présent. Cela m'amusait, car je savais que le jour où je ne mélangerais plus les temps, j'aurais réellement quitté le village.

Tahar Ben Jelloun
Les Yeux baissés, Le Seuil, 1991

1 • Lisez le texte et choisissez le bon résumé.

a) Une petite fille raconte son arrivée en France, dans un petit village. Elle apprend très facilement les verbes et les utilise sans se tromper. Elle refuse de s'intégrer au mode de vie de la grande ville.

b) Une petite fille arrive d'un village étranger. Elle connaît les conjugaisons mais utilise mal les temps du passé. Elle arrive finalement à les maîtriser en comprenant le mode de vie de la grande ville.

2 • Lignes 1 à 7. Relevez un nom, un adjectif et quatre verbes qui montrent que la petite fille n'arrive pas utiliser les temps.

3 • Lignes 8 à 15. Qu'est-ce qui caractérise une journée ? Associez les adjectifs aux lieux.

Au village		En France
☐	calme	☐
☐	tranquille	☐
☐	répétitive	☐
☐	agitée	☐
☐	rapide	☐
☐	longue	☐
☐	monotone	☐
☐	remplie	☐

4 • Lignes 16 à 20. La petite fille connaît les conjugaisons, mais elle se trompe quand il faut les utiliser dans une longue phrase.

- Quelle est la condition pour qu'elle ne se trompe plus ?
- Est-ce que c'est facile pour elle ?
- Grâce à quoi est-ce qu'elle y arrive ?

<p>5 • Lignes 21 à la fin. Retrouvez les formules exactes qui correspondent aux idées suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lorsqu'elle connaîtra l'emploi des temps, la petite fille se sera intégrée à son nouveau pays. – La petite fille accepte tout ce qui lui fait oublier son village. <p>6 • Parlons des temps ! Dans ce texte, la description et la situation sont à l'imparfait alors que les événements et leurs conséquences sont au passé simple. Amusez-vous à réécrire les lignes 12 à 24 en remplaçant les six verbes au passé simple par le passé composé.</p>	<p>7 • a. Réécrivez la phrase suivante au présent.</p> <p>« Cela m'amusait, car je savais que le jour où je ne mélangerais plus les temps, j'aurais réellement quitté le village. »</p> <p>b. Que deviennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> – les imparfaits (m'amusais, savais) ? – le conditionnel (mélangerais) ? – le conditionnel passé (aurais quitté) ? <p>8 • Êtes-vous fâché(e) avec la concordance des temps ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel « truc » avez-vous trouvé pour utiliser correctement les temps du passé en français ? • Discutez-en en classe.
---	---

Podemos classificar as questões como: cópias: 2), 5); objetivas:3), 4); globais:1); metalinguísticas: 6), 7); vale-tudo: 8).

Alex et Zoé 3 (2003) não traz nenhum texto literário, contudo, o guia pedagógico revela que a referência cultural e literária do volume três é a obra de Jules Verne e suas “viagens extraordinárias”.

No manual *Tandem 3* (2004) há seis textos que reconhecemos como literários, duas histórias em quadrinhos: *Les Formidables Aventures de Lapinot* de Lewis Trondheim, *Et vous, chat va?* de Philippe Geluck; quatro trechos de livros: *Le Bourgeois Gentilhomme* de Molière; *C'est bien* de Philippe Delerm; *Le Petit Nicolas et les copains* de Sempé e Goscinny; *Orlamonde* (novela) do livro *La ronde et autres faits divers* de Jean-Marie Gustave Le Clézio. No livro do aluno quase não há indicações de exploração da leitura.

O guia pedagógico traz uma página e meia sobre como explorar os recursos de uma HQ, de maneira geral, e também há uma página e meia sobre como *Ler um texto integral*, com sugestões de atividades para antes, durante e depois da leitura. Por exemplo, antes de ler: apresentar algumas palavras chaves que possam ajudar na compreensão da leitura, fazer hipóteses a partir do título, associar o texto a outros suportes (fotos, músicas, entrevistas, filmes) para sensibilizar os alunos à atmosfera ou ao conteúdo do texto, entregar os parágrafos embaralhados e pedir que coloquem em ordem. Atividades de leitura: procurar características das personagens, do lugar, da época e também aspectos culturais. Após a leitura: o texto é um suporte para discussões orais e novos textos escritos.

Concordamos, especialmente, com as propostas para serem feitas antes da leitura. As atividades chamadas de leitura, na verdade, devem ser feitas depois do texto ter sido lido uma primeira vez; são questões objetivas importantes para garantir elementos chaves da compreensão. Já o que é proposto depois da leitura, pode ser interessante, depende do tipo

de discussão. A nosso ver, o perigo, tanto na discussão quanto na proposta da escrita está em usar o texto como um pretexto para outra produção sem debruçar-se um tempo sobre sua leitura e compreensão.

A escolha dos textos e o cuidado de preparar o professor para o trabalho de leitura de imagens e de textos mais longos revelado no guia pedagógico, parece-nos promissor.

A primeira HQ está no final da unidade 5, trata-se da história em quadrinhos da personagem *Lapinot*. No manual há duas propostas: descrever as personagens e escrever o que é contado pelas imagens. Como habitualmente, o guia pedagógico traz informações sobre o autor, a personagem e a série, contudo, não acrescenta nenhuma outra sugestão. Descrever as personagens é uma forma de entrar em contato com a imagem, perceber indícios; assim como pedir para o aluno recontar a história leva-o a tentar entender o que está sendo contado, unindo texto e imagem.

O segundo texto é um trecho da peça de Molière. Ele está em uma rubrica do livro que trabalha o ritmo dos sons e é para isso que o texto está lá, para um trabalho de pronúncia. Nenhum aspecto de compreensão da leitura é trabalhado.

Temos então o texto *C'est bien d'être malade*, que vem acompanhado da capa do livro e de uma foto do autor. No texto, o narrador, uma criança, descreve como é bom ficar doente. O guia pedagógico propõe um *remue-méninges* sobre aspectos positivos e negativos de ficar doente antes da leitura. Após, sugere levantar indícios da doença (*fièvre, docteur*) e da cura (*on commence à aller mieux, on avait vraiment faim*), dar um título para cada parágrafo, e também explora um aspecto gramatical: o uso do pronome *on* pelo narrador. Todas essas propostas nos parecem pertinentes.

Figura 40: *Tandem 3*, página 61

LITTÉRATURE

• C'est bien d'être malade

Pas au début, bien sûr, quand on a tellement de fièvre que l'armoire en face du lit grandit sans cesse et veut vous engloutir. Mais à la fin, quand on commence à aller mieux mais qu'on se sent encore un peu pâle, un peu vide.

– Pas d'école avant une huitaine !

Le docteur a dit ça d'un ton très calme. Une semaine, cela ne semblait pas beaucoup – on était tellement fatigué, on n'écoutait pas vraiment. Mais maintenant, une semaine, c'est plus intéressant. Il reste encore trois jours avant jeudi. Aujourd'hui, on avait vraiment faim, et les côtelettes d'agneau étaient délicieuses. En plus, Maman avait l'air de trouver que c'était un exploit de les manger :

– C'est bien ! Tu vas vite reprendre des forces !

On dit oui oui de la tête, avec un air courageux, mais on se sent presque en faute, comme si on n'avait plus besoin de tant de douceur.

– Maman, si tu vas faire des courses, tu me rapporteras un *Tom et Jerry* ?

Tom et Jerry, c'est le genre d'illustré qu'on n'achète jamais, sauf quand on est malade – d'habitude, on trouve ça un peu bébé. Quand Maman pose le journal sur le lit en rentrant, on fait semblant de sortir lentement du sommeil, et on jette un coup d'œil distrait sur la couverture. Numéro spécial – 250 pages de jeux et de lecture. Les couleurs sont bien. Les images ont souvent un fond bleu pâle, ou rose ; le gris et le marron de Jerry et de Tom sont reposants, eux aussi. L'histoire, on ne la suit pas vraiment – c'est vrai qu'on est encore cotonneux, avec trop d'espace et de vertige dans la tête.

Ce qui est bien, surtout, c'est la sonnerie de l'entrée, vers cinq heures moins le quart. On entend quelques petites phrases polies échangées à voix basse. On a déjà deviné : un copain et une copine de l'école sont passées pour porter les devoirs. Ils s'assoient au pied du lit, un de chaque côté, et ils commencent à raconter toutes les bonnes histoires de la journée, la cantine, les récréés... On a l'impression d'être à la fois très près et très loin de tout ça. On voudrait presque reprendre déjà la vie normale, mais c'est bon aussi d'avoir encore trois jours à se faire cajoler, à être un personnage intéressant qu'on vient visiter, et qui provoque l'admiration quand il mange ce qu'il préfère. C'est bien d'être malade.

Philippe Delerm, *C'est bien*, éditions Milan.

Há também uma proposta de escrita que pareceu-nos pouco interessante, pois o aluno deve reescrever o último parágrafo trocando o pronome *on* por outro possível (*je, il...*). Como esse livro tem um alto teor cultural a ser explorado, uma vez que trata das delícias da infância francesa (ler um livro que dá medo, jogar *Monopoly*, comprar balas na padaria etc), seria mais interessante propor a leitura de mais um ou dois textos desse mesmo livro e, depois, pedir aos alunos que escrevessem um texto *à la manière de* Philippe Delerm, sobre um hábito da infância que os marcou.

Em relação ao trecho da história em quadrinhos *Et vous, chat va?*, não há nenhuma atividade de exploração nem no livro do aluno nem no guia pedagógico.

As questões propostas para o texto do *Petit Nicolas et les copains* pareceram-nos menos interessantes pois não levam a compreensão do texto e sim a extrapolação, ou ao que Marcuschi chamou de questões vale-tudo: a) Perguntar aos alunos o que acharam mais divertido, o que eles pensam sobre as crianças, sobre a professora, etc. b) Em dois, imaginem a mensagem que Geoffroy estava tentando mandar. Completem o código atribuindo uma letra aos gestos de Geoffroy.²¹

Finalmente, o texto de Le Clézio, *Orlamonde*, não nos parece muito adequado para a faixa etária, tanto pelo tema um pouco melancólico de uma menina que gosta de se isolar em uma casa abandonada, quanto pelo fato de ser um texto muito descritivo, o que dificulta sua compreensão. Entretanto, o percurso de leitura proposto tem aspectos interessantes, inclusive, para introduzir uma leitura literária: sobre o estilo: Quem é o sujeito de quase todas as frases? Que efeito isso gera? São perguntas que ajudam o aluno a perceber um procedimento do autor que cria um efeito ao ser lido. Esse tipo de pergunta que aborda o aspecto literário parece-nos muito interessante, pois ensina o aluno a separar-se do texto em um primeiro momento para, depois, poder compreender como o autor procedeu.

O manual de *Oh là là 3* (2004) traz apenas um quadrinho de *Astérix* para ilustrar o *passé composé*, a partir de uma frase dita em latim por Jules César: *Veni, vidi, vici*; traduzida para o francês no *passé composé*. Na mesma página, mais abaixo, temos também um único quadrinho dos *Stroumpfs* utilizado para introduzir a brincadeira de adivinhar o verbo *schtroumpfer* em francês. O professor pensa em um verbo e o aluno deve tentar adivinhá-lo.

Não há créditos de onde os quadrinhos foram retirados. No guia, há uma breve nota sobre Jules César, sua celebre citação e a relação entre gauleses e romanos. Sobre os *Stroumpfs*, não há informações, há apenas uma menção ao jogo *tipoter*, igual ao proposto pelo manual, porém anterior a ele. Os dois quadrinhos introduzem, respectivamente, a revisão de *passé composé* e a revisão de conjugação de verbos no presente.

²¹ Leur demander ce qui les a amusés, ce qu'ils pensent des enfants, de la maîtresse, etc. Par deux, ils imaginent le message de Geoffroy et complètent le code en attribuant une lettre aux gestes que fait Geoffroy.

No manual *Tout va bien! 3* há alguns contos que foram publicados em revistas como *Carte postale* de Tahar Ben Jelloun (2000) e *Toi et moi en 2030* de Marie Darrieussecq ; trechos de livro: *La statue de sel* de Albert Memmi, *Neige* de Maxence Fermine, *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, *La première gorgée de bière et autres plaisir minuscules* de Philippe Delerm (1997), *La goutte d'or* de Michel Tournier, *Patrouille du conte* de Pierre Gripari e Conte fân do livro *Anthologie nègre* de Blaise Cendrars (1947); histórias em quadrinhos: *Phenomenum* de Kaminka et Vedrines, uma tirinha de Mix & Remix; caricaturas de Gabs; poemas: *Comme* de Robert Desnos, *La pluie et le beau temps* (calligramme) de Paul Nougé. Em sua grande maioria, são textos que fazem parte do universo adulto e não mais infanto-juvenil.

Contudo, a maior parte dos textos é utilizada como pretexto para exercícios gramaticais ou de escrita: no texto de Tahar Ben Jelloun o aluno deve localizar todos os pronomes *on* e dizer o que ele representa em cada uma de suas aparições; um fragmento do poema *Comme* ilustra o que é um jogo de palavras; o poema de Paul Nougé serve de exemplo para a produção de um *calligramme*, os trechos dos livros *La statue de sel* e *Neige* são exemplos do emprego do verbo no *passé simple*; no trecho escolhido de *Madame Bovary* é preciso localizar expressões de lugar; um diálogo de *Patrouille du conte* deve ser transformado em discurso indireto.

Apesar desse uso do texto literário não explorar nem mesmo o nível da compreensão de leitura, como já havíamos sublinhado em relação ao volume 2 desse mesmo método, ele expõe o aluno a várias obras e autores de forma a criar um repertório de referências da literatura francófona e, quem sabe, pode despertar o desejo de conhecer melhor alguns textos.

Cinco textos estão acompanhados de perguntas de compreensão; como exemplo, escolhemos o texto de Michel Tournier:

Figura 41: *Tout va bien!* 3, página 124

U5 L10
SITUATIONS

La goutte d'or

[...] Monsieur Mage fit signe à un homme à cheveux gris qui l'accompagnait.
 -Tu vois le petit balayeur ? Tu l'engages.
 -Je l'engage ? Pour quoi faire ?
 -Son boulot, pardi ! Qu'il balaie. Dans le caniveau.
 L'homme aux cheveux gris s'approcha d'Idriss.
 Il sortit de son portefeuille et lui donna une coupure de deux cents francs.
 -Tu balaies. Allez ! Balaie ! T'occupe pas du reste.
 On répète ! Tout le monde en place !
 [...]
 -Alors comme ça, on t'a fait tourner dans un film ?
 Achour s'émerveillait.
 -On m'a même donné deux cents francs ! affirmait Idriss en sortant son portefeuille.
 -À peine débarqué de Tabelbala, et déjà vedette de cinéma ! Toi alors, on peut dire que t'es doué ! Et moi qui me croyais débrouillard.
 -D'ailleurs, renchérit Idriss, le metteur en scène m'a remarqué. Il m'a donné sa carte et m'a dit de lui téléphoner.
 Achour déchiffra sur la carte de visite de couleur violette de Parme que lui passa Idriss :

Achile Mage
Cinéaste
13, rue de Chartres - Paris XVIII^e

Il la passa sous son nez.
 -D'après la couleur et l'odeur, ça doit être quelqu'un !
 Et puis, c'est pas loin d'ici. Tu vas l'appeler bientôt ?
 -Moi ?
 Idriss se sentait soudain dépassé. Se servir d'un téléphone, et pour appeler un inconnu qui paraissait être un homme considérable, c'était vraiment trop lui demander.
 -Peut-être. Plus tard. On verra.
 -Faut pas laisser passer des choses comme ça.
 -Il y en aura d'autres.
 -Toi alors ! Je sais pas si je dois rire ou pleurer. Dans un sens tu as peut-être la baraka parce que tu viens d'arriver. Tu connais rien à rien, et ça se voit sur ta figure. Et surtout, ton désert, ton oasis, tu les portes encore avec toi. Tu t'en rends même pas compte. Mais moi qui suis déjà tout bouffé par Paris, je sens bien qu'il y a quelque chose autour de toi qui attire et qui retient. C'est comme un charme. Ça ne durera pas. Profites-en.

Michel Tournier

La goutte d'or

folio

MICHEL TOURNIER, *La goutte d'or* © Éditions GALLIMARD

1 Lisez le texte ci-dessus, puis répondez aux questions.

- 1) À quoi Idriss se trouve-t-il mêlé sans le vouloir ?
- 2) Qu'est-ce que ce passage du roman nous apprend sur Idriss, sur ses origines, sur son statut social, sur sa vie à Paris ?
- 3) Comment Achour réagit-il à ce que vient de lui raconter son cousin ?
- 4) Pourquoi Idriss hésite-t-il à téléphoner au cinéaste ?
- 5) Quels conseils Achour lui donne-t-il ?
- 6) En quoi la situation d'Achour est-elle différente de celle d'Idriss ?

2 Votre avis.

- 1) À votre avis, de quel pays les deux hommes sont-ils originaires ?
- 2) Quels détails nous font comprendre que les deux cousins ont une culture différente de celle des Français ?

3 Par petits groupes, préparez la lecture à haute voix de ce texte.

124 /// CENT VINGT-QUATRE

Conforme dito anteriormente, esse é um texto de temática e nível de língua adulto, o que dificulta sua compreensão. O leitor precisa preencher muitas lacunas para conseguir ter uma compreensão global do texto. Classificamos as perguntas como objetivas: 1.1), 1.2), 1.3), 1.4), 1.5), 1.6); inferenciais: 2.2); impossíveis: 2.1). A proposta de preparar a leitura oral é interessante, pois é uma forma de levar o aluno a revisitar o texto, o que o ajudará a familiarizar-se com seu universo e aprofundar sua compreensão.

Nos manuais *Le Mag' 3* (2007) e *Le Kioske 3* temos trechos de livros: *Deux ans de vacances* de Jules Verne, *Les vacances du petit Nicolas* de Sempé e Goscinny, *Finissez vos phrases ! ou Une heureuse rencontre* de Jean Tardieu (1978); HQs: *Les blagues de Toto* de Thierry Coppée; poemas: *Poème du 9 février* (1915) de Guillaume Apollinaire e *Gabriel Péri* de Paul Éluard (1945).

A atividade de leitura vem em uma página dupla com várias ilustrações afins: informações sobre o autor e obra, definições de palavras difíceis, retomada de um ponto gramatical. O procedimento de exploração da leitura é sempre o mesmo: perguntas de preparação para a leitura, depois, perguntas sobre o que foi lido e, por último, exploração de aspectos gramaticais do texto.

Figura 42: Le Mag' 3, páginas 30-31

VISITE GUIDÉE

On part où

JEAN-JACQUES SEMPÉ

1932
Profession :
 dessinateur
Nationalité :
 française
Auteur de :
 • *Le Petit Nicolas*
 (avec René Goscinny)
 • *Monsieur Lambert*
 • *Marcellin Caillou*

RENÉ GOSCINNY

1926 – 1977
Profession : scénariste
 et dessinateur
Nationalité : française
Auteur de :
 • *Astérix* (avec Uderzo)
 • *Lucky Luke* (avec Morris)
 • *Le Petit Nicolas* (avec Sempé)

LE PETIT NICOLAS

1959
Âge : environ 10 ans
Auteur de...
 nombreuses aventures et bêtises !

IMAV Editions / Goscinny - Sempé

*Galet : pierre plate.
 *Ricocher/faire des ricochets : lancer
 des pierres plates pour faire des cercles
 successifs sur la surface de l'eau.

En résumé...

Tous les ans, les parents de Nicolas se disputent pour savoir où ils vont aller passer leurs vacances. Mais cette année, apparemment, c'est Papa qui décide.

Extrait

C'est papa qui décide.

Hier, après le dîner, Papa nous a regardés, l'air fâché et il a dit :

– Écoutez-moi bien ! Cette année, je ne veux pas de discussions, c'est moi qui décide. Nous irons dans le Midi.

5 J'ai l'adresse d'une villa à louer à Plage-les-Pins. [...]

– Eh bien, mon chéri, a dit Maman, ça me paraît une très bonne idée. [...]

– Tu vas voir, Nicolas, m'a dit Papa, nous allons faire des parties de pêche terribles, tous les deux. [...]

10 – C'est très bien, mon chéri, a répondu Maman, bien qu'en Méditerranée il paraît qu'il n'y a plus beaucoup de poissons. [...]

– Et alors, j'ai dit, des poissons [...] il y en a où ? [...]

– Il y en a dans l'Atlantique, mon chéri, m'a dit Maman. [...]

Alors, moi je me suis mis à pleurer, parce que c'est vrai ça,

15 c'est pas drôle d'aller à une mer où il n'y a pas de poissons.

– Et la plage, c'est des galets* ? a demandé Maman. [...]

– Non, madame ! Pas du tout ! a crié Papa tout content. C'est une plage de sable ! De sable très fin ! On ne trouve pas un seul galet sur cette plage ! [...]

20 Et moi j'ai recommencé à pleurer, parce que c'est vrai que c'est chouette de faire ricocher* des galets sur l'eau.

– Moi, je veux faire des ricochets ! j'ai crié.

– Tu en feras peut-être l'année prochaine, m'a dit maman, si Papa décide de nous emmener à Bains-les-Mers, [...] là où il y a l'Atlantique, beaucoup de poissons et un gentil petit hôtel qui donne sur une plage de sable et de galets.

– Moi, je veux aller à Bains-les-Mers ! j'ai crié. Moi, je veux aller à Bains-les-Mers !

– Mais, mon chéri, a dit Maman, il faut être raisonnable,

30 c'est Papa qui décide.

Papa s'est passé la main sur la figure, il a poussé un gros soupir et il a dit :

– Bon, ça va ! J'ai compris. Il s'appelle comment ton hôtel ?

D'après *Les Vacances du petit Nicolas* de Sempé et Goscinny.

30
trente

en vacances ?

LECTURE 2

Avant de lire le texte

- 1 Fais une enquête dans ta classe.
 - a. Qui connaît le petit Nicolas ?
 - b. Dans chaque famille, qui prend les décisions ?

Maintenant, lis le texte

- 2 Réponds aux questions.
 - a. De quoi parle la famille ?
 - b. Ont-ils une conversation ? une dispute ? une explication ? Quel ton utilisent-ils ?
 - c. Sont-ils d'accord sur la destination des vacances au début ? Et à la fin ?
- 3 Le père, la mère ou Nicolas ? Qui veut...
 - a. aller en Méditerranée ?/sur la Côte atlantique ?
 - b. louer une maison ?/aller à l'hôtel ?
 - c. une plage de sable ?/une plage de galets ?
- 4 Complète avec *qui, que, où* et devine de quoi il s'agit.
 - a. C'est la région ... le père de Nicolas veut passer les vacances. ➤ C'est le ...
 - b. Il y a un gentil petit hôtel ... donne sur une plage. ➤ C'est le village de ...
 - c. C'est le jeu ... Nicolas pratique sur la plage avec des galets. ➤ C'est faire ...
- 5 Négociations.
 - a. Quelle stratégie utilise la mère de Nicolas pour décider du lieu des vacances : elle se fâche ou elle est d'accord avec son mari ? Relève les phrases du texte qui le montrent.
 - b. Et Nicolas ? Que fait-il ? Relève les verbes qui le montrent.
- 6 Quel caractère !

Quel semble être le caractère de Nicolas ? Et de ses parents ? Choisis les adjectifs qui conviennent.

sage – têtu(e) – autoritaire – poli(e) – calme – nerveux(se) – sensible – dynamique – raisonnable

Atelier d'écriture

Les verbes du discours

Nicolas est un enfant et quand il parle, il fait beaucoup de répétitions. Par exemple, pour introduire ses paroles ou celles de ses parents, il utilise seulement quatre verbes différents.

7 a Compte, dans le texte, combien de fois il utilise :

1. dire : *il a dit/j'ai dit, (m') a dit Maman...*
2. répondre : *a répondu Maman...*
3. demander : *a demandé Maman...*
4. crier : *j'ai crié, a crié Papa...*

Attention !

Il existe de nombreux autres verbes du discours pour décrire l'intention, le ton de la voix, l'humeur... de la personne qui parle :
hurler – expliquer – murmurer – annoncer – s'énerver...

7 b Choisis l'un des verbes du 7a ou du post-it et prononce la phrase suivante avec la bonne intonation.

Ex. *crier.*

« Il n'y a pas de galets sur cette plage ! »

7 c Complète la liste de verbes et compare avec la classe.

7 d Remplace les répétitions du texte par d'autres verbes. Compare avec ton/ta voisin(e).

Neste exemplo, temos questões cópias: 5b); objetivas: 2a), 3a), 3b), 3c), 4a), 4b), 4c); inferenciais 2b), 2c), 6); globais: 5a).

No guia há duas páginas e meia de indicações de como trabalhar, porém, as informações não acrescentam nada além do que já está explicitado nas questões do livro do aluno.

No manual *Et toi ? 3* (2008), há três histórias em quadrinhos: *Les ados: Laure et Ludo* de Florence Cestac (2006), *Raph et Potétoz* de Yomgui Dumont (2006) e *Les Profs* de Pica e Erroc; e um trecho de livro: *Les disparus de Saint-Agil* de Pierre Véry (1935). Para as três HQ é proposto um mesmo procedimento. Primeiro um trabalho de exploração da imagem; depois da leitura, perguntas, sobretudo dos tipos: objetivas, globais e metalinguísticas.

A exploração do texto também segue o mesmo percurso: primeiro perguntas sobre as informações contidas na capa, que são informações mais objetivas. Depois a exploração da quarta-capa, que traz um pequeno resumo que ajuda a preparar a leitura do texto. Por fim, questões sobre o texto.

Figura 43: *Et toi? 3*, páginas 78-79

SÉQUENCE 12

POLAR...

APRIL 10
BY APPOINTMENT
JUNE 13

FOLIO JUNIOR

ÉDITION SPÉCIALE

Pierre Véry
LES DISPARUS DE SAINT-AGIL

FOLIO JUNIOR

1 Regarde la couverture du livre.

- Comment s'appelle l'auteur ? Quel est le titre ? Il est publié par qui ? Décris la couverture.
- Comment s'appelle l'objet qu'on voit par la porte ? (Si tu ne sais pas, regarde la quatrième de couverture et trouve le mot.)

2 La quatrième de couverture.

- Quelles sont les différences par rapport à la couverture ?
- Combien de jeunes sont représentés ?
- Comment s'appelle leur groupe ?
- Dans la bande, comment se font-ils appeler ?

a) Associe deux mots en jaune à la couverture.

b) Comment s'appelle le squelette dans l'histoire ?

c) Où se passe l'histoire ?

Qu'apprend-on sur le surveillant ? sur le n° 95 ?

3 Associe ces définitions :

Quelque chose qu'on ne peut pas dire.	•	un dortoir
Un petit bruit.	•	un secret
Endroit où on dort.	•	un trésor
Objets précieux.	•	un crissement

4 Et toi ?

Tu lis ce genre d'histoires ? Comment s'appelle le dernier livre que tu as lu ?
Quelle était l'histoire ?

78) soixante-dix-huit

Les disparus de Saint-Agil

Une vingtaine d'anciens élèves avaient fait savoir qu'ils assisteraient, le 18 juillet, à la réunion amicale de fin d'année. Dès onze heures du matin, ils étaient tous arrivés.

Certains avaient quitté la pension sept ou huit ans auparavant ; d'autres y étaient encore, en classe de philosophie, l'année précédente. Tous prenaient le même plaisir, goûtaient la même émotion à revoir les lieux où s'était écoulée une partie de leur jeunesse, à rappeler des histoires de punitions, de consignes, de pensums* qui, à l'époque leur avaient sans doute tiré une larme ou fait serrer les mâchoires, mais, à présent, les divertissaient.

- C'était le bon temps !

- En étude, j'ai longtemps occupé telle place, à côté d'Untel... Qu'est-il devenu, au fait ?

- Il a fait son chemin, depuis ; il est dans la magistrature assise.

- Ah bah ! et Untel, qui était si chétif et a sauté le mur ?

- Mort.

- Ah ! diable...

Aux dortoirs, ils se montraient des lits.

- C'était ma place, ici, tenez !...

- Moi, j'ai dormi près de cette fenêtre deux trimestres. J'avais le numéro 46.

- Vous vous rappelez les promenades ?

- Si je me rappelle ! Chambry... Crégy... Les baignades dans le canal...

- Et les quignons de pain bourrés de salade ! Et le bain de pieds, le samedi !... Dites, monsieur Mirambeau, il y a toujours bain de pieds le samedi !

- Toujours... L'hygiène ne perd pas ses droits ! Sourires... soupirs... C'était vraiment le bon temps ! Le meilleur temps de la vie...

- À cette époque-là, j'occupais une haute situation !

- Laquelle ?

Pierre Véry, 1935.

* Un pensum = un travail ennuyeux.

Lis cet extrait.

Coche la phrase qui résume le mieux cet extrait :

- ☐ 1. Ils sont grands mais retournent en pension pour finir leurs études.
- ☐ 2. Ils sont grands et reviennent à la pension pour une réunion d'anciens élèves. Ils se souviennent.
- ☐ 3. Ils sont grands et emmènent leurs enfants visiter leur pension.

Relis l'extrait et dis si ces affirmations sont vraies ou fausses.

Compare tes réponses avec ton voisin/ta voisine.

- 1. Ils étaient contents de se retrouver.
- 2. Ils se promenaient dans la pension et se souvenaient de leur vie en pension.
- 3. Ils demandaient ce que les uns et les autres faisaient.
- 4. L'un d'eux était mort.
- 5. Ils pensaient que c'était une époque agréable de leur vie.

VRAI

FAUX

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Et toi ?

Tu imagines ta vie en pension ? Est-ce que tu fais partie d'un groupe ? Est-ce que tu aimerais ça ? Comment s'appellerait ton groupe ? Discute avec ton voisin/ta voisine.

Podemos classificar as perguntas como objetivas: nº6; global: nº5 e vale-tudo: nº 7º. O guia pedagógico não traz nenhuma informação sobre autor ou personagens. Traz as respostas e poucas instruções sobre como iniciar o tema oralmente junto aos alunos. Na introdução do guia, sobre as atividades de compreensão escrita, temos a seguinte informação: “Nós desaconselhamos, para o trabalho de compreensão, a leitura em voz alta. Por outro lado, os alunos podem dispor do tempo de leitura silenciosa que lhes for necessário.”²²

No manual *Les Amis et compagnie 3* (2009) há uma HQ em cada capítulo, como nos outros volumes da coleção, porém, aqui, cada uma é inspirada em um conto diferente de Guy de Maupassant, ao todo são doze contos: *Mon oncle Jules* (1883), *Le voyage du Horla* (1887), *Le parapluie* (1884), *L'épave* (1886), *Aux champs* (1882), *Le masque* (1889), *En Voyage* (1883), *Julie Romain* (1886), *Le horla* (1887), *Apparition* (1883), *Qui sait?* (1890), *Sur l'eau* (1881). No guia do professor não há um resumo de cada conto para que o professor possa preparar-se e ajudar os alunos a situarem-se em relação à narrativa.

Além disso, há um trecho de *Robur-le-Conquérant* de Jules Verne (1886) que é trabalhado em três direções diferentes: uma proposta de trabalho com a fonética; perguntas sobre a estrutura narrativa (seriam questões do tipo global): qual é a situação inicial? Qual é a mudança e as consequências? Qual é o desfecho?; o projeto de escrever uma pequena narrativa.

Na unidade 4, há um trecho do poema *Les Épaves* de Anatole Le Braz (1859-1926) e um trecho do poema *La mer* de Paul Fort (1872-1960). Nem no livro do aluno nem no do professor há indicação de que são trechos e não poemas inteiros. No livro do aluno há um glossário com palavras dos poemas. Temos algumas perguntas, a maior parte do tipo vale-tudo: Quais cores você imagina ao ler o poema? Qual poema você prefere? Por quê? O guia pedagógico traz informações sobre os autores e a resposta das perguntas que estão no livro do aluno. A segunda proposta é para que os alunos inspirados nos poemas lidos produzam um.

Tip Top 3 (2012) traz na unidade 4 a história de Chapeuzinho numa versão moderna. Há alguns desenhos, mas não há exploração no livro do aluno. No guia de classe, é enfatizado o fato de esse documento ser o primeiro contato com um texto narrativo. O objetivo é que os alunos tenham primeiro uma compreensão global e, depois de atividades variadas, uma compreensão “detalhada” da história. A compreensão escrita guiada compreende as seguintes questões presentes apenas no guia: Pedir para os alunos observarem com atenção as 4 ilustrações, dizer o que veem e quais são as emoções/sentimentos de cada personagem.

²² Nossa tradução. Texto original : “Par ailleurs, nous déconseillons, lors du travail de compréhension, la lecture oralisée. En revanche, chacun doit disposer du temps de lecture silencieuse qui lui est nécessaire.” Et toi ? 3 guide pédagogique, página 8.

Figura 44: Tip top 3, página 45

Il était une fois... J'écoute
Piste 22

Il était une fois la vraie histoire du Petit Chaperon rouge...

Ce matin, le petit Chaperon rouge a pris son panier et elle est partie chez sa grand-mère. Dans la forêt, elle a rencontré le loup.

Le loup, joyeux, a demandé : « Où vas-tu aujourd'hui ? »

Le petit Chaperon rouge en colère a répondu :

« Ah, non ! L'année dernière, tu étais déjà là. D'abord, tu es venu sur le chemin. Ensuite, tu as posé des questions. Tu as couru chez ma grand-mère et tu es arrivé le premier.

Après, tu as essayé de nous manger, Grand-Mère et moi.

Enfin, le chasseur est arrivé pour nous sauver.

Aujourd'hui, c'est fini ! Je suis le petit Chaperon rouge, noire de colère et j'ai très faim moi aussi ! »

Le petit Chaperon rouge a ouvert une énorme bouche et « Croc ! » : elle a mangé le loup !

Ha, ha, ha ! Voilà comment finit la vraie histoire du Petit Chaperon rouge !

2 Associe. J'écoute
Piste 22

L'année dernière

Aujourd'hui

a

b

c

d

Há também uma atividade com as expressões de tempo: *Il était une fois* ; *d'abord* ; *au début de*, *ensuite*. Os alunos devem localizá-las e cabe ao professor explicitar sua função de estabelecer uma ordem para os fatos narrados.

Adosphère 3 (2012) apresenta cinco trechos de livro: *Le professeur de musique* de Yaël Hassan, *Chagrin d'école* de Daniel Pennac, *Le Petit Prince* de Antoine de Saint-Exupéry, *Ne jetez jamais l'argent par les fenêtres* de Jacques Charpentreau, *Le Vol dans l'espace* de Anne-Caroline; e uma história em quadrinhos: *Gaston Lagaffe* de André Franquin. Todos os textos são acompanhados por um glossário no livro do aluno.

Segundo o guia pedagógico, os passos para a compreensão da leitura devem ser: exploração da imagem, como um aquecimento para entrar no texto; escuta do áudio do texto, leitura silenciosa (nesse guia também é enfatizado para o professor que ele deve alertar o aluno a “aceitar não compreender tudo”); responder às perguntas sozinho ou em pares; correção coletiva em classe. Em alguns dos textos, para trabalhar a produção oral, o guia sugere perguntas do tipo vale-tudo. No guia não há informações extras sobre autor, obra ou aspectos culturais.

Figura 45: *Adosphère 3*, página 16

LEÇON
3
Ouvre tes oreilles !

C'est du violon que je veux jouer !

1 Quel type d'instrument préfères-tu : les « classiques » ou les « modernes » ?

CHAPITRE 6

Malik est chez Simon, son professeur de musique du collège. Il lui explique pourquoi, après un rêve, il veut apprendre à jouer du violon.

Une nuit, j'ai vu Baba, assis à côté de moi, sur mon lit. Il était habillé tout en blanc et tenait son violon posé sur ses genoux. Je l'ai tout de suite reconnu. Je lui ai alors demandé : « Baba, qu'est-ce que tu fais là ? » Alors il m'a répondu : « Petit, tu es le seul dans cette famille [...] à pouvoir reprendre le violon.

5 Chez moi, on a toujours joué du violon. Il faut que tu apprennes les notes, le solfège¹ et le violon. [...] Depuis que j'ai vu Baba, je sais que je dois jouer du violon, comme lui. [...]

– Le Monsieur de la médiathèque, il m'a expliqué que c'était difficile, qu'il fallait s'inscrire au conservatoire et tout ça, et je me suis dit que jamais j'y arriverai² tout seul. [...] C'est pour ça que j'ai pensé à vous.

– Il n'y a pas que³ le violon comme instrument de musique ! [...] Et puis, on peut aimer la musique sans forcément⁴ jouer d'un instrument. Est-ce que j'en joue, moi ? [...]

15 – Oui, M'sieur. J'sais bien, mais moi je veux faire du violon. [...]

– Tu veux faire du violon ! Tu veux faire du violon ! Et comment comptes-tu⁵ en faire, du violon ? [...]

20 [...] Sais-tu seulement comme c'est difficile ! Tu pourrais jouer du piano ou de la guitare ! De plus, tu as déjà onze ans. C'est bien trop tard pour te mettre au violon. [...]

– Mais c'est du violon que je veux jouer, moi !

Yael Hassan, *Le Professeur de musique*, Editions Casterman, 2000.

COMPRÉHENSION

2 Lis le texte et réponds aux questions.

- À ton avis, qui est Baba ?
- Pourquoi Baba demande-t-il à Malik d'apprendre le violon ?
- Cite trois choses que doit apprendre Malik à la demande de Baba.
- Quel âge a Malik ? Selon le professeur, est-ce un bon âge pour commencer le violon ?

3 Vrai ou faux ? Justifie.

- Malik et Baba habitent dans la même maison.
- Le professeur est content d'aider Malik à apprendre le violon.
- Finalement, Malik change d'idée et choisit un autre instrument.

1. apprentissage des signes musicaux • 2. je ne pourrai jamais (pouvoir au futur) • 3. il n'y a pas seulement • 4. de manière obligatoire • 5. penser, avoir l'intention de

O percurso de leitura sugerido para esse texto começa com a exploração do léxico de instrumentos: os alunos devem fazer uma lista, separando-os em clássicos e modernos. A sequência é a mesma descrita anteriormente. As questões que encontramos são do tipo: objetivas: 2a), 2b), 2c), 2d), 3a), 3b), 3c), 4); vale-tudo: 5).

2.3.3.3. Considerações sobre os volumes 3 dos métodos

Quadro 7: Síntese de textos e autores presentes nos volumes 3 dos métodos

autores	Tipo de texto	Onde
Molière	Trecho de livro: <i>Le malade imaginaire</i>	Junior 3 (1999)
Allan et Janet Ahlberg (tradução)	Trecho de livro: <i>Les Bizardos</i>	Junior 3 (1999)
Bernard Friot	Trecho de livro: <i>Nouvelle Histoires pressées</i>	Junior 3 (1999)
Marcel Aymé	Trecho de livro: <i>Le passe-muraille</i>	Junior 3 (1999)
Raymond Queneau	Trecho de livro: <i>Exercices de style</i>	Junior 3 (1999)
Françoise Sagan	Trecho de livro: <i>Bonjour Tristesse</i> (1954)	ADO 3 (2000)
Tahar Ben Jelloun	Trecho de livro: <i>Les yeux baissés</i> (1991)	ADO 3 (2000)
Jean-Marie Gustave Le Clézio	Trecho de livro: <i>Celui qui n'avait jamais vu la mer</i> (1978)	ADO 3 (2000)
Albert Camus	Trecho de livro: <i>Le premier homme</i> (1994)	ADO 3 (2000)
Montesquieu	Trecho de livro: <i>Lettres persanes</i> (1721)	ADO 3 (2000)
Antoine de Saint-Exupéry	Trecho de livro: <i>Le Petit Prince</i> (1943)	ADO 3 (2000)
Molière	Trecho de livro: <i>Bourgeois Gentilhomme</i>	Tandem 3 (2004)
Philippe Delerm	Trecho de livro: <i>C'est bien!</i>	Tandem 3 (2004)
Sempé e Goscinny	Trecho de livro: <i>Le Petit Nicolas et les copains</i>	Tandem 3 (2004)
Jean-Marie Gustave Le Clézio	Trecho de livro: <i>Orlamonde</i> (novela) do livro <i>La ronde et autres faits divers</i>	Tandem 3 (2004)
Albert Memmi	Trecho de livro: <i>La statue de sel</i>	Tout va bien !3 (2005)
Maxence Ferminé	Trecho de livro: <i>Neige</i>	Tout va bien !3 (2005)
Gustave Flaubert	Trecho de livro: <i>Madame Bovary</i>	Tout va bien !3 (2005)
Philippe Delerm	Trecho de livro: <i>La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules</i> (1997)	Tout va bien !3 (2005)
Michel Tournier	Trecho de livro: <i>La goutte d'or</i>	Tout va bien !3 (2005)
Pierre Gripari	Trecho de livro: <i>Patrouille du conte</i>	Tout va bien !3 (2005)
Blaise Cendrars	Trecho de livro: Conte fân do livro <i>Anthologie nègre</i> (1947)	Tout va bien !3 (2005)
Jules Verne	Trecho de livro: <i>Deux ans de vacances</i>	Le Mag' 3 (2007) et Le Kioske 3 (2008)
Sempé e Goscinny	Trecho de livro: <i>Les vacances du petit Nicolas</i>	Le Mag' 3 (2007) et Le Kioske 3 (2008)

Jean Tardieu	Trecho de livro: <i>Finissez vos phrases!</i> ou <i>Une heureuse rencontre</i> (1978)	<i>Le Mag' 3</i> (2007) et <i>Le Kioske 3</i> (2008)
Pierre Véry	Trecho de livro: <i>Les disparus de Saint-Agil</i>	<i>Et toi? 3</i> (2008)
Yaël Hassan	Trecho de livro: <i>Le professeur de musique</i>	<i>Adosphère 3</i> (2012)
Daniel Pennac	Trecho de livro: <i>Chagrin d'école</i>	<i>Adosphère 3</i> (2012)
Antoine de Saint-Exupéry	Trecho de livro: <i>Le Petit Prince</i>	<i>Adosphère 3</i> (2012)
Jacques Charpentreau	Trecho de livro: <i>Ne jetez jamais l'argent par les fenêtres</i>	<i>Adosphère 3</i> (2012)
Anne-Caroline	Trecho de livro: <i>Le Vol dans l'espace</i>	<i>Adosphère 3</i> (2012)
Jules Verne	Trecho de livro: <i>Robur-le-Conquérant</i>	<i>Amis et compagnie 3</i> (2009)
Guy de Maupassant	Trecho de livro: (12 contos)	<i>Amis et compagnie 3</i> (2009)
Goscinnny e Uderzo	História em quadrinhos: <i>Astérix en Corse</i>	<i>Junior 3</i> (1999)
Roba	História em quadrinhos: <i>2 Boule et Bill</i>	<i>Junior 3</i> (1999)
Jacques Faizant	História em quadrinhos: uma HQ	<i>Junior 3</i> (1999)
André Franquin	História em quadrinhos: <i>Gaston Lagaffe</i>	<i>Junior 3</i> (1999)
Sidney e Bom	História em quadrinhos: <i>Julie, Claire, Cécile</i>	<i>Junior 3</i> (1999)
Claire Brétécher	História em quadrinhos: <i>Les Frustrés</i> (1978)	<i>ADO 3</i> (2000)
Goscinnny e Uderzo	História em quadrinhos: <i>Astérix et Obélix</i> (1999)	<i>ADO 3</i> (2000)
André Franquin	História em quadrinhos: <i>Gaston Lagaffe</i> (1998)	<i>ADO 3</i> (2000)
Régis Franc	História em quadrinhos: BD	<i>ADO 3</i> (2000)
Claude Lapointe	História em quadrinhos: BD	<i>ADO 3</i> (2000)
Tehem	História em quadrinhos: <i>Malika Secouss</i> (1999)	<i>ADO 3</i> (2000)
Plantu	História em quadrinhos: caricatura	<i>ADO 3</i> (2000)
Goscinnny e Uderzo	História em quadrinhos: <i>Astérix et Obélix</i> (1968)	<i>ADO 3</i> (2000)
Georges Wolinski	História em quadrinhos: BD (1988)	<i>ADO 3</i> (2000)
Pétillon	História em quadrinhos: <i>Jack Palmer</i> (1989)	<i>ADO 3</i> (2000)
Lewis Trondheim	História em quadrinhos: <i>Les Formidables Aventures de Lapinot</i>	<i>Tandem 3</i> (2004)
Philippe Geluck	História em quadrinhos: <i>Et vous, chat va?</i>	<i>Tandem 3</i> (2004)
Kaminka e Vedrines	História em quadrinhos: <i>Phenomenum</i>	<i>Tout va bien !3</i> (2005)
Mix & Remix	História em quadrinhos: uma tirinha	<i>Tout va bien !3</i> (2005)
Gabs	História em quadrinhos: caricaturas	<i>Tout va bien !3</i> (2005)
Thierry Coppée	História em quadrinhos: <i>Les blagues de Toto</i>	<i>Le Mag' 3</i> (2007) et <i>Le Kioske 3</i> (2008)
Florence Cestac	História em quadrinhos: <i>Le monde des ados</i> (2006)	<i>Et toi? 3</i> (2008)
Yomgui Dumont	História em quadrinhos: <i>Raph et Potétoz</i> (2006)	<i>Et toi? 3</i> (2008)
Erroc e Pica	História em quadrinhos: <i>Les Profs</i>	<i>Et toi? 3</i> (2008)
André Franquin	História em quadrinhos: <i>Gaston Lagaffe</i>	<i>Adosphère 3</i> (2012)
Charles Perrault	conto de fadas: <i>Le Petit Chaperon rouge</i>	<i>Tip top 3</i> (2012)
Jacques Prévert	poema: <i>Familiale</i> (1946)	<i>ADO 3</i> (2000)
Jacques Prévert	poema: <i>Les belles familles</i> (1946)	<i>ADO 3</i> (2000)

Arthur Rimbaud	poema: Sensation (1870)	ADO 3 (2000)
Robert Desnos	poemas: <i>Comme</i> (trecho)	<i>Tout va bien !</i> 3 (2005)
Paul Nougé	poemas: <i>La pluie et le beau temps</i> calligramme)	<i>Tout va bien !</i> 3 (2005)
Guillaume Apollinaire	poemas: <i>Poème du 9 février</i> (1915) (trecho)	<i>Le Mag' 3</i> (2007) et <i>Le Kioske 3</i> (2008)
Paul Éluard	poemas: <i>Gabriel Péri</i> (1945) (trecho)	<i>Le Mag' 3</i> (2007) et <i>Le Kioske 3</i> (2008)
Anatole Le Braz	poema: <i>Les Épaves</i> (trecho)	<i>Amis et compagnie 3</i> (2009)
Paul Fort	poema: <i>La mer</i> (trecho)	<i>Amis et compagnie 3</i> (2009)
Tahar Ben Jelloun	conto: <i>Carte postale</i> (2000)	<i>Tout va bien !</i> 3 (2005)
Marie Darrieussecq	conto: <i>Toi et moi en 2030</i>	<i>Tout va bien !</i> 3 (2005)

- a) Os volumes 3 apresentam um aumento na presença do texto literário em relação ao volume 2, de um total de 43 textos (em 11 manuais), passamos para 70 (em 9 manuais). Temos um aumento de quase 40%;
- b) Os gêneros de textos utilizados são, começando pelos mais numerosos: trechos de livros, no total 32; em segundo lugar 26 histórias em quadrinhos; 9 poemas; 2 contos (que não foram publicados em livro) e 1 conto de fadas. É importante frisar o uso ainda frequente das HQs e, mais uma vez, o aumento significativo na utilização de trechos de livros, de 15 para 32, em relação aos volumes 2;
- c) A grande maioria dos textos vem acompanhada de questões de compreensão, contudo, alguns deles são utilizados como pretextos para exercícios de gramática ou produção escrita.
- d) Apenas cinco poemas não são apresentados de forma integral. Se por um lado, esse número não nos parece significativo em relação à quantidade total de textos, por outro, chama a atenção em relação ao número total de poemas. Notamos que mais da metade foi cortada e, inclusive, nenhum deles vem com a indicação de que é apenas um fragmento. Talvez, pelo fato de o poema ser utilizado como um exemplo de como trabalhar com rimas em busca de belas imagens e não haver um trabalho de compreensão, parece não existir o compromisso de apresentá-lo como um texto que tem começo, meio e fim;
- e) Os textos vêm com os créditos indicando autor e de onde foram retirados;
- f) Todos os métodos abrem espaço para o trabalho com o texto literário. Uma única exceção é o método infantil Tip Top 3 com apenas 1 ocorrência;
- g) Encontramos de maneira equilibrada a presença de perguntas: objetivas, globais,

inferências e metalinguísticas. As questões do tipo cópia e vale-tudo ainda aparecem, mas em menor escala que as anteriores;

- h) Temos uma amostragem rica da produção francófona, ao todo são 59 autores. Dez deles aparecem mais de uma vez: Goscinnny (5 vezes), Uderzo (3 vezes), André Franquin (3 vezes), Antoine de Saint-Exupéry (2 vezes), Jacques Prévert (2 vezes), Jules Verne (2 vezes), Molière (2 vezes), Philippe Delerm (2 vezes), Sempé (2 vezes), Tahar Ben Jelloun (2 vezes). Há uma única tradução.
- i) No guia do professor (ou livro de classe) de vários métodos, existe a preocupação de preparar o professor para trabalhar estratégias de leitura com seus alunos: não ter a preocupação de compreender tudo, não ler em voz alta, não consultar o dicionário, inferir o significado de uma palavra desconhecida;
- j) A escolha dos textos pareceu-nos interessante e variada, traz um leque grande de possibilidades tanto de gêneros quanto de autores francófonos. Podem servir de base para a autoformação do professor que também poderá sugerir a seus alunos a leitura de obras inteiras;
- k) Consideramos que a presença do texto literário de forma continuada e não esporádica no manual, assim como as informações sobre o autor, a obra, os aspectos culturais, as ilustrações, funcionam como um incentivo específico à leitura.

2.3.4. Considerações em relação à análise do conjunto de métodos

Se considerarmos todos os métodos analisados, em perspectiva, de forma crescente, do volume 1 ao 3, percebemos a existência de uma progressão no trabalho com o texto literário. Ele se inicia com as parlendas – que nos manuais são apresentadas em forma de texto escrito – e com poemas infantis. Nas propostas de atividades relacionadas a esses textos, o elemento lúdico está sempre presente, a linguagem é apresentada como um jogo, com repetições, rimas e diversão. Na sequência, por meio das HQs, o aluno entra em contato com uma língua escrita que procura aproximar-se da fala oral. Depois, temos as fábulas e os contos de fadas que são narrativas curtas e muitas vezes já conhecidas dos alunos. Finalmente, os alunos entram em contato com os trechos de livros e contos, acompanhados de propostas estruturadas que levam a uma maior compreensão do texto.

Contudo, ao analisarmos cada volume dentro de sua própria coleção, não notamos uma metodologia na escolha dos textos, em busca de uma progressão, nem nas atividades de compreensão de leitura. Apesar de serem os mesmos autores dos 3 volumes, em relação

à introdução do texto literário, em vários métodos, os volumes funcionam como blocos separados.

Nos volumes 1 e 2, com exceção dos métodos *Farandole* e *Trampoline*, não notamos a existência de uma metodologia na exploração dos textos literários. Pelo contrário, sua utilização parece gratuita, eles são apresentados como uma ilustração do que foi estudado ou um momento de descanso no final da unidade, muitas vezes, sem nenhum tipo de exploração, como se a leitura não exigisse uma postura ativa do leitor. Já a maioria dos volumes 3, apresenta o texto literário com regularidade e sempre acompanhado de questões que trabalham a compreensão. Reconhecemos nas propostas elaboradas, a preocupação em desenvolver estratégias de leitura, tão cara à tradição francesa. Além disso, vimos que há o cuidado de contextualizar a obra, com a presença de uma foto do autor, da capa do livro de onde o texto foi tirado, a quarta-capa com um resumo ou uma ilustração. Entretanto, esperar o volume 3, ou seja, em média, 120 horas de curso, para apresentar de forma regular e constante o texto literário, parece-nos tardio, pois é deixar passar várias oportunidades de cativar o aprendiz pelo aspecto cultural e afetivo da língua.

Percebemos, também, que os métodos lançados nos últimos cinco anos deixam o aspecto cultural de lado, numa tentativa de separar língua e cultura, colocam no centro do aprendizado uma linguagem neutra que, muitas vezes, soa falsa. As situações de comunicação estereotipadas e os diálogos pré-fabricados não refletem uma realidade cultural definida, o manual acaba por parecer mais um guia de viagens com sua superficialidade e belas imagens. O objetivo por trás dos manuais parece ser atingir crianças e adolescentes de diferentes cantos do planeta — o ideal de um método universalista — mesmo que para tanto seja necessário diluir a cultura que se propõem a apresentar.

Os autores que aparecem mais de uma vez são os poetas: Jacques Prévert com 7 poemas diferentes; A.-M. Chapouton: 3 poemas; Robert Desnos: 3 poemas; Apollinaire: 2 poemas; Paul Éluard: 2 poemas; Paul Fort: 2 poemas; os autores de histórias em quadrinhos: Franquin: 4 HQs de *Gaston Lagaffe*; Zep: 3 HQs de *Titeuf*; Goscinny e Uderzo: 3 HQs de *Astérix et Obélix*; Roba: 3HQs *Boule et Bill*; Erroc e Pica: 2 HQs *Les profs*; e os escritores: Antoine de Saint-Exupéry: 4 vezes com *Le Petit Prince*; Jules Verne: 3 vezes; Jean-Marie Le Clézio: 2 vezes; Daniel Pennac: 2 vezes; Ionesco: 2 vezes; Charles Perrault: 3 vezes *Le Petit Chaperon rouge*; Tahar Ben Jalloun: 2 vezes; Molière: 2 vezes; Goscinny e Sempé : 2 vezes com dois livros diferentes da coleção *Le Petit Nicolas*; Philippe Delerm: 2 vezes ; Charpentreau: 2 vezes (um poema e um livro).

Por fim, faz-se necessário uma observação em relação às histórias em quadrinhos. Percebemos a maior ocorrência das HQs de *Gaston Lagaffe* e *Titeuf*. Essa escolha por eles revela um olhar pouco atento voltado para o aprendiz. Afinal, se de um lado suas histórias são

breves e com poucos diálogos, acenando à fácil compreensão, de outro, exigem conhecimentos sobre o universo das personagens e o tipo de linguagem que utilizam (*Gaston* quase não se comunica, vive num universo paralelo às situações que experiencia; *Titeuf* tem uma maneira de falar especial que torna a compreensão mais difícil para um não falante da língua: *pô* no lugar de *pas*, para fazer uma frase negativa, o emprego de muitas gírias, o uso de contrações como *chuis* para *je suis*) para captar a ironia sutil presente em suas narrativas.

Verificamos que as referências dos textos estão sempre presentes, porém, há uma variação do tipo de informação. Sempre temos o autor, mas nem sempre o ano da publicação, a editora etc., o que pode revelar pouco cuidado em informar o aluno-leitor sobre o que está lendo.

2.4. As adaptações de livros para leitores estrangeiros

Parece-nos importante discutir aqui, diante do material encontrado nos manuais, a noção de adaptação de uma obra. Isso acontece com frequência no ensino do francês língua estrangeira, seja nos métodos ou nos livros que são adotados como leitura complementar aos métodos (coleções *Français facile* que apresentam obras escritas “sob medida” para os diferentes níveis de francês). Os textos adaptados não gozam de uma boa reputação, pois em geral são feitos para serem lidos por aqueles que “ainda não estão prontos para ler um original”, seja o estrangeiro que não domina a língua seja a criança em sua língua materna. A exceção que foge a regra são as adaptações feitas pelos próprios autores como Michel Tournier que escreveu *Vendredi ou les limbes du Pacifique* para adultos e, 4 anos depois, *Vendredi ou la vie sauvage* para jovens leitores, ou Dany Laferrière com seu *L’Odeur de café* e a versão infantil *Je suis fou de Vava*. Marie-Laure Poletti, autora de métodos como *Adosphère* e *Grenadine*, em seu texto *Faut-il adapter les textes littéraires?* (1988) é bastante esclarecedora ao falar das adaptações:

Os textos adaptados, com frequência, têm má fama, seja por se dirigirem a um público estrangeiro como os textos em *français facile* ou a um público de língua materna, porém mais jovem para o qual eles são simplificados, cortados, reescritos. Rejeitados porque aparecem como textos falsificados, no entanto, eles são utilizados porque dão a ilusão de facilitar o acesso ao patrimônio cultural de um país.²³ (Poletti, 1988: 15)

²³ Nossa tradução. Texto original: *Les textes adaptés ont souvent mauvaise presse, qu’ils s’adressent à un public étranger comme les textes en français facile, ou à un public de langue maternelle, mais plus jeune pour lequel ils sont simplifiés, coupés, réécrits. Rejetés parce qu’ils apparaissent comme des textes falsifiés, ils sont pourtant utilisés parce qu’ils donnent l’illusion de faciliter l’accès au patrimoine culturel d’un pays.*”

A adaptação é um conceito amplo que pode englobar a tradução, a reescrita, o resumo e tantos outros. Em uma perspectiva cultural a questão mais importante é saber se a linguagem é usada de forma interessante ou não, isto é, se é um bom texto e não se a adaptação foi fiel ao original. No entanto, quando se trata do ensino de língua estrangeira, sabemos que a adaptação é feita com o intuito de tornar a leitura mais “fácil” para o aprendiz e aí surgem problemas.

Por que fabricar parlendas e histórias em quadrinhos para o ensino da língua? Será que não podemos expor o aprendiz a textos reais que surgiram e foram se modificando numa criação coletiva através dos tempos? Não podemos deixar o fabricado para os exercícios sistematizadores e oferecer ao aprendiz momentos de leitura estética, com livros reais?

A ideia de que é preciso uma língua controlada para facilitar a compreensão, levada às últimas consequências, faz com que o professor, aos poucos, imponha uma linguagem neutra a seus alunos para que eles possam entender e acompanhar o seu raciocínio. Para tanto, tira tudo o que é vida, o que surpreende, diverte e mesmo o que pode parecer estranho ou grosseiro. Essa língua “de laboratório”, construída sem alma, asséptica, não existe. A literatura parece-nos uma boa maneira de trazer de volta à sala de aula a língua com todas as suas possibilidades. Afinal, a boa literatura não é aquela que conta uma boa história, mas sim aquela em que o autor se importa com a forma de usar a língua. As adaptações colocam o aluno em uma redoma de vidro. O espaço para o leitor agir, completando lacunas, entrando na história, sentindo o mesmo ou não dos personagens, incomodando-se etc. Nos textos que esperam menos de seu leitor, tudo isso lhe é negado.

2.4.1. Literatura?

As coleções de leitura em francês intituladas *En Français facile* surgiram nas editoras que publicam métodos de ensino do francês língua estrangeira — CLE International e Hachette — para que desde cedo (nível debutante) o aprendiz de francês pudesse ter contato com grandes obras literárias no idioma, por exemplo as adaptações de clássicos como *L'Avare* (1668) de Molière ou *Cyrano de Bergerac* (1897) de Edmond Rostand. Nesses livros, a narrativa é reescrita em um francês mais fácil para ser compreendido por aqueles que ainda não dominam a língua. Existem diferentes níveis, de acordo com as horas de curso que o aluno fez ou o número de palavras aproximado que já é capaz de reconhecer. Por exemplo, nível I: de 300 a 500 palavras; nível II: de 500 a 800 palavras etc. Atualmente, essa divisão é feita tendo como referência os níveis de conhecimento da língua (A1, A2, B1 etc) propostos pelo QECR. Dividido em capítulos, no final de cada um há exercícios que ajudam a compreender o texto, assim como no final do

livro há um glossário com várias palavras.

No site da editora *CLE International* encontramos as seguintes definições para a coleção *Découverte*, de livros destinados à leitura:

Découverte é uma coleção de leitura *en français facile*, com histórias concebidas para os adolescentes, atividades de compreensão e notas explicativas em 7 níveis. O prazer de ler ao longo da aprendizagem do francês. Os clássicos da literatura francesa adaptados a um público de não francófonos! Especialmente concebida para os adolescentes, essa coleção alterna textos e ilustrações /HQ, atividades de compreensão e um léxico que darão sabor à leitura em francês.²⁴

Ao ler tais definições, parece-nos inevitável formular algumas questões. Será que é possível ter prazer em ler, ao longo da aprendizagem do francês, textos literários originais? Será preciso ler os clássicos somente adaptados para um público não francófono? Será que o aprendiz de francês precisa mesmo estar cercado de tantos cuidados ao deparar-se com um texto na língua que está estudando?

No site da editora Hachette, temos a apresentação da coleção *Lire en français facile (LFF)*:

Ler *en français facile* ou LFF da *Hachette FLE* propõe uma única coleção de leitura para todos! Ficção: obras inéditas acessíveis desde o nível A1, com novos títulos para todos os públicos. Clássicos: os grandes clássicos da literatura francesa com CD áudio formato MP3 e a renovação da antiga coleção *Lecture Facile*.

Estrutura dos livros: Uma coleção de leitura em francês para se divertir, enriquecer-se, aperfeiçoar seus conhecimentos dos grandes clássicos da literatura francesa. Essa coleção é acessível desde o nível iniciante e está organizada em quatro níveis: A1, A2, B1, B2. Um suplemento pedagógico no final da obra é reforçado por atividades de compreensão, fichas temáticas e respostas integrais. A definição de palavras e expressões difíceis vem no rodapé da própria página.

²⁴ Minha tradução. Texto original: *Découverte est une collection de lecture en français facile, avec des histoires conçues pour les adolescents, des activités de compréhension et des notes explicatives sur 7 niveaux. Le plaisir de lire tout au long de l'apprentissage du français. Les classiques de la littérature française adaptés à un public de non-francophones ! Spécialement conçue pour les adolescents, cette collection alterne texte et illustrations / BD, des activités de compréhension et un lexique qui donneront goût à la lecture en français.* Disponível em: <http://www.cle-inter.com/recherche-15.html> Acesso em 4/06/2013.

Uma coleção de leituras autênticas e acessíveis aos adolescentes, uma seleção de romances contemporâneos, segmentação por níveis de acordo com a escala de competências do QECRL.²⁵

Novas perguntas insistem em se colocar: Será que um aluno de nível B1 ainda precisa de uma leitura especialmente concebida para suas dificuldades? Não seria excesso de zelo? Será a literatura tão perigosa que devemos poupar e atrasar o contato de nossos alunos com ela? Já que se trata de leitura autêntica, não seria o caso de ler o que já existe para o leitor francófono?

No site da editora Didier, conhecemos a coleção *Atelier de lecture*:

A obra propicia o acesso ao essencial do texto entrecortado de propostas destinadas a facilitar a leitura. Para ir além dos prazeres da leitura, um suplemento pedagógico com questões e atividades sobre cada capítulo e um léxico (palavras difíceis explicadas) podem torná-lo uma ferramenta pedagógica. Vem acompanhado de um CD áudio para trabalhar a compreensão oral e encontrar o prazer de escutar histórias.²⁶

Bem, talvez não devamos ser tão pessimistas e ver o lado bom da proposta: são livros bem elaborados, muitas vezes ilustrados, acompanhados de Cd áudio e atividades pedagógicas. Contudo, como o livro didático, eles parecem prescindir da presença do professor. O que o torna um material bastante prático para ser usado pelo aluno independentemente do curso e de seu professor, ou seja, em autonomia, em suas horas vagas.

²⁵ Nossa tradução. Texto original: *Lire en français facile ou LFF de Hachette FLE propose une seule collection de lecture pour tous! Fiction: des œuvres inédites accessibles dès le niveau A1, avec de nouveaux titres tout public; Classiques: les grands classiques de la littérature française avec CD audio format MP3 et un renouvellement de l'ancienne collection Lecture Facile.*

Structure des livres: Une collection de lecture en français pour se divertir, s'enrichir, perfectionner ses connaissances des grands classiques de la littérature française. Cette collection est accessible dès le niveau débutant, elle est organisée en quatre niveaux: A1, A2, B1, B2. Un dossier pédagogique à la fin de l'œuvre est renforcé par des activités de compréhension, des fiches thématiques et des corrigés intégrés. La définition des mots et des expressions difficiles figure en bas de page.

Une collection de lectures authentiques et accessibles aux adolescents, un choix de romans contemporains, une segmentation par niveau selon les échelles de compétences du CECRL. Disponível em: <http://www.toutesleslangues.com/lire-en-francais-facile-lff-hachette-fle.html> Acesso em: 4/06/2013.

²⁶ Nossa tradução. Texto original: *L'ouvrage donne accès à l'essentiel du texte entrecoupé de passerelles destinées à faciliter la lecture. Pour aller au-delà des plaisirs de la lecture, un appareil pédagogique avec questions et activités sur chaque chapitre et un lexique (mots difficiles expliqués) permettra d'en faire un outil d'apprentissage. Le CD audio inclus. Pour travailler la compréhension orale et retrouver le plaisir d'écouter des histoires.* Disponível em: <http://didierfle.com/collection/atelier-de-lecture/> Acesso em: 4/06/2013.

2.4.2. *Cyrano de Bergerac*

Tivemos, por mais de uma vez, a experiência de trabalhar com a adaptação de *Cyrano de Bergerac* (CLE International, Lecture en Français Facile, 2006), com alunos do 7º ano. Do ponto de vista do aluno, a proposta pareceu-nos interessante: ler um livro inteiro em francês; fazer exercícios de interpretação/compreensão de texto adequados ao seu nível linguístico; consultar um glossário já pronto; entrar em contato com uma obra literária e descobrir um grande autor.

Os alunos, de maneira geral, apreciam o fato de ler em francês, demonstravam orgulho. Talvez mesmo os pais fiquem contentes por seus filhos lerem clássicos. Porém, aos poucos fomos elencando problemas que surgiam e voltavam a aparecer a cada ano:

- a) o glossário traz palavras muitas vezes transparentes para o leitor brasileiro (devido ao caráter universalista das coleções) e deixa de fora várias outras que não permitem que avancem sozinhos no texto, ou seja, limitar a quantidade de palavras a serem utilizadas não resolve as dúvidas de compreensão;
- b) os resumos no final de cada parte (ou capítulo) procuram controlar a recepção e não ampliá-la.
- c) o universo distante da realidade deles não os ajuda a fazer inferências;
- d) os cortes feitos prejudicam a compreensão do todo, ou seja, os alunos não conseguem entender alguns trechos por falta de informação;
- e) o estilo do autor e do trabalho com a linguagem se perde por completo. Se de um lado os alunos descobrem uma história, de outro não chegavam nem perto do autor e seu estilo.

Parte dos problemas levantados aqui pode não ocorrer em todas as adaptações, seria necessário trabalhar com cada uma delas para verificar. No entanto, achamos importante citar essa experiência, pois ela revela que um texto escrito para ser compreendido por determinado público não é garantia de sua compreensão total, aliás, como acontece com qualquer texto. Nunca haverá coincidência completa entre um texto e a compreensão do leitor, isso vai contra a própria natureza do texto literário.

Uma proposta interessante que resultou dessa experiência foi, depois da leitura da obra adaptada, colocar os alunos em contato com um trecho da obra original e também um trecho de sua tradução para o português. Em um trabalho em conjunto com a professora da disciplina de Português²⁷, elaboramos uma apostila que reunia textos em torno do tema nariz:

²⁷ Professora Silvia Catunda de Português do 7º ano (6ª série na época) do Colégio Santa Cruz em 2008.

um trecho de *As aventuras de Pinóquio* de Carlo Collodi; um trecho de *O Nariz* de Nikolai Gógol; o conto *O Nariz* de Luís Fernando Veríssimo; um texto científico sobre o nariz, o olfato e a memória; um trecho em francês do original *Cyrano de Bergerac* (V^o ato, cena 5) e a tradução para o português do mesmo trecho.

Figura 46: trecho do livro *Cyrano de Bergerac* original

<p style="text-align: center;">CYRANO DE BERGERAC <i>Comédie héroïque en cinq actes</i> <i>en vers</i></p>	
<p style="text-align: center;">ACTE V, SCÈNE 5</p>	
<p><i>Le crépuscule commencé à venir</i></p> <p>CYRANO Sa lettre!... N'aviez-vous pas dit qu'un jour, peut-être, Vous me la feriez lire?</p> <p>ROXANE Ah ! vous voulez... Sa lettre ?</p> <p>CYRANO Oui... Je veux... Aujourd'hui...</p> <p>ROXANE, lui donnant le sachet pendu à son cou. Tenez !</p> <p>CYRANO, <i>le prenant</i>, Je peux l'ouvrir?</p> <p>ROXANE Ouvrez... lisez!... Elle revient à son métier, le replie, range ses laines.</p> <p>CYRANO, <i>lisant</i>. « <i>Roxane, adieu, je vais mourir!</i> »</p> <p>ROXANE, <i>s'arrêtant, étonnée</i>. Tout haut?</p> <p>CYRANO, <i>lisant</i>. « <i>C'est pour ce soir, je crois, ma bien-aimée!</i> <i>« J'ai l'âme lourde encor d'amour inexprimée,</i> <i>« Et je meurs! Jamais plus, jamais mes yeux grisés,</i> <i>« Mes regards dont c'était... »</i></p> <p>ROXANE Comme vous la lisez, Sa lettre!</p>	<p>CYRANO, <i>continuant</i>. « <i>.. dont c'était les frémissantes fêtes,</i> <i>« Ne baiseraient au vol les gestes que vous faites :</i> <i>« J'en revois un petit qui vous est familier</i> <i>« Pour toucher votre front, et je voudrais crier... »</i></p> <p>ROXANE, <i>troublée</i>. Comme vous la lisez, — cette lettre ! La nuit vient insensiblement.</p> <p>CYRANO « <i>Et je crie :</i> « <i>Adieu!...</i></p> <p>ROXANE Vous la lisez...</p> <p>CYRANO « <i>Ma chère, ma chérie,</i> « <i>Mon trésor... »</i></p> <p>ROXANE, <i>rêveuse</i>. D'une voix...</p> <p>CYRANO « <i>Mon amour !...</i></p> <p>ROXANE D'une voix... Elle tressaille. Mais... que je n'entends pas pour la première fois ! Elle s'approche tout doucement, sans qu'il s'en aperçoive, passe derrière le fauteuil, se penche sans bruit, regarde la lettre. — L'ombre augmente.</p> <p>CYRANO <i>Mon coeur ne vous quitta jamais une seconde</i> <i>Et je suis et serai jusque dans l'autre monde</i> <i>Celui qui vous aimait sans mesure, celui.. »</i></p>

ROXANE, *lui posant la main sur l'épaule.*

Comment pouvez-vous lire à présent? Il fait nuit.

Il tressaille, se retourne, la voit là tout près, fait un geste

d'effroi, baisse la tête. Un long silence. Puis, dans l'ombre

complètement venue, elle dit avec lenteur, joignant les mains :

Et pendant quatorze ans, il a joué ce rôle
D'être le vieil ami qui vient pour être drôle!

CYRANO

Roxane !

ROXANE

C'était vous.

CYRANO

Non, non, Roxane, non!

ROXANE

J'aurais dû deviner quand il disait mon nom!

CYRANO

Non! ce n'était pas moi !

ROXANE

C'était vous

CYRANO

Je vous jure...

ROXANE

J'aperçois toute la généreuse imposture :
Les lettres, c'était vous...

CYRANO

Non !

ROXANE

Les mots chers et fous,
C'était vous...

CYRANO

Non !

ROXANE

La voix dans la nuit, c'était vous.

CYRANO

Je vous jure que non!

ROXANE

L'âme, c'était la vôtre !

CYRANO

Je ne vous aimais pas.

ROXANE

Vous m'aimiez !

CYRANO, *se débattant.*

C'était l'autre !

ROXANE

Vous m'aimiez !

CYRANO, *d'une voix qui faiblit.*

Non !

ROXANE

Déjà vous le dites plus bas!

CYRANO

Non, non, mon cher amour, je ne vous aimais pas !

ROXANE

Ah ! que de choses qui sont mortes... qui sont nées !

Pourquoi vous être tu pendant quatorze années,
Puisque sur cette lettre où lui n'était pour rien
Ces pleurs étaient de vous?

CYRANO, *lui tendant la lettre.*

Ce sang était le sien.

ROXANE

Alors pourquoi laisser ce sublime silence
Se briser aujourd'hui?

CYRANO

Pourquoi ?...

Le Bret et Ragueneau entrent en courant.

Figura 47: trecho do livro *Cyrano de Bergerac* adaptado

CYRANO

Sa lettre ! Un jour, peut-être... j'aimerais la lire.

Cyrano lit la lettre à haute voix et Roxane, rêveuse, semble reconnaître une voix qu'elle a entendue, il y a longtemps. Il commence à faire nuit, mais Cyrano continue sa lecture, sans hésitation.

Cyrano lit la lettre à haute voix et Roxane, rêveuse, semble reconnaître une voix qu'elle a entendue, il y a longtemps. Il commence à faire nuit, mais Cyrano continue sa lecture, sans hésitation.

ROXANE

Je reconnais votre esprit.

CYRANO

Non !

ROXANE

Vous m'avez aimée !

CYRANO

Non, mon cher amour, je ne vous aimais pas.

Cyrano de Bergerac de Edmond Rostand, Lecture en Français Facile, Paris : CLE International, 2006, páginas 42 a 44.

Algumas editoras na França (no Brasil o Círculo do Livro também fez algo parecido) alteravam o livro para adequá-lo ao público que pretendiam atingir. Um exemplo é o que os editores de *Troyes* fizeram ao criarem a coleção Biblioteca azul²⁸

²⁸ CHARTIER, R. "Do livro à leitura" in *Práticas da Leitura*, São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

que deveria ser lida por pessoas de classes mais populares. Eles permitiram-se remodelar os textos, cortar sequências mais complexas, descritivas e mesmo de estados psicológicos por serem consideradas inúteis para a compreensão da narrativa. Dessa forma, o que era para facilitar a leitura acabava dificultando-a, como bem afirma Chartier:

Mas, feito rápida e pouco cuidadosamente, esse trabalho parece com frequência, chegar a um resultado inverso: os cortes operados nas narrativas tornam-nas, frequentemente, difíceis de serem compreendidas, a constituição dos parágrafos faz-se, às vezes, à custa do sentido, cortando em duas uma mesma frase, e as negligências de cópia ou de compreensão multiplicam as incoerências. A opacidade dos textos é, portanto, introduzida pelo próprio processo que pretende tornar mais fácil sua leitura. (Chartier, 2001:104)

Esse tipo de procedimento que privilegia os fatos em detrimento da estética lembra a maneira como as obras selecionadas para o vestibular são apresentadas aos alunos nos cursinhos preparatórios. Em suas apostilas, são fornecidos resumos que retomam o essencial da narrativa, deixando de lado a forma, a linguagem como determinada história foi contada, o que, normalmente, foi determinante para sua importância no quadro de referências literárias.

Hoje em dia, além dos clássicos, as editoras publicam obras originais em suas coleções de *Français facile*. São obras criadas com a intenção de atender a determinado público, com nível linguístico X ou Y. No entanto, o fato de selecionar palavras dentro de um universo restrito, buscando uma narrativa controlada já reduz as possibilidades de interação, deixa falhas no tecido do texto de forma a minar o trabalho propriamente literário.

A imagem do leitor capaz de entrar em relação com o texto e ir além não existe, pelo contrário, percebemos o tipo de público que os editores pretendem atingir, leitores considerados limitados à priori. Assim como a má literatura não leva seu leitor a lugar nenhum, por acreditar que ele não terá capacidade de compreender algo diferente daquilo do que ele já conhece, o texto das coleções *Français facile* não espera de seu leitor nada além da decodificação e rouba dele a possibilidade de abrir-se para o mundo.

Portanto, a ideia da coleção *Français facile* é questionável por si só. Se a leitura envolve aquisição de cultura e de língua, que língua e que cultura são essas que estaremos passando com esse tipo de leitura? Se retomarmos a definição moderna da palavra literatura que a liga diretamente à gratuidade da arte, o que poderemos esperar de um livro criado com um objetivo utilitário?

2.5. O livro didático e a formação do professor

Antes de terminar este capítulo, no qual analisamos vários livros didáticos voltados para o ensino do FLE, achamos importante refletirmos sobre o papel desses manuais na formação do professor, de maneira geral e no caso específico que nos interessa aqui, do professor de língua estrangeira.

Acreditamos que existe uma ideologia do livro didático no Brasil que faz com que o professor sinta-se dependente dele para realizar um bom curso. Sem dúvida, isso não ocorre à toa, pelo contrário é o resultado de um conjunto de práticas, inclusive políticas, muito bem expressas nesse documento publicado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)²⁹:

Outro aspecto a considerar exige pôr na roda de discussão a ideologia do livro didático implantada no país há mais de duas décadas, o que tem feito com que este tipo de livro ocupe um lugar central nos processos de aprendizagem, na quase totalidade das salas de aula das escolas brasileiras. Mesmo admitindo-se os avanços de qualidade que vêm sendo, há alguns anos, impulsionados pelo Ministério da Educação na indústria editorial construída em torno desse tipo de texto, esta sustenta a ideologia de “livro central” com muita força, sendo bastante difícil realizar sua substituição por outros tipos de obras. Portanto, a publicação de livros didáticos não apenas se impôs às políticas públicas, mas impôs um modo de ser pedagógico, um modo de ser professor e um modo de ser estudante nas escolas brasileiras que, sem dúvida, interessam ao mercado editorial sobremaneira, mas tem deixado fraturas expostas na formação de crianças, adolescentes e jovens como leitores e escritores e aprisionado na mesma teia seus professores. (PNBE, 2008: 21)

Podemos ler esse grande investimento no livro didático por parte do governo como um esforço louvável, pois busca garantir que um conteúdo mínimo seja trabalhado em diferentes disciplinas, assim como sua progressão e a formação de um repertório de atividades de exploração de tais conteúdos. No entanto, se a ideia era propor algo que funcionasse como apoio ao professor que aos poucos saberia ampliar essas propostas de acordo com a realidade do público com que trabalha, parece que esse objetivo não foi nem de longe alcançado.

Hoje temos a presença do livro didático na grande maioria das escolas, sejam elas

²⁹ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Hoje, o programa atende de forma gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar.

públicas ou privadas, seja para o ensino de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências ou Língua Estrangeira. Parece que o livro didático legitima o curso, independentemente do professor ou da instituição onde ele é adotado. Sendo assim:

Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (Batista; Rojo, 2003: 47)

Temos a impressão de que o professor torna-se acessório e não mais peça chave dentro da sala de aula. Em vez de investir seus esforços na formação do professor, os investimentos financeiros foram para o livro didático e suas editoras, criando uma ilusão na percepção da educação. Afinal o livro didático é bom para quem? O professor fica alienado de sua prática, não cabe mais a ele escolher nem o que vai trabalhar nem como. Ele é expropriado de sua função, não toma mais as decisões fundamentais inerentes a ela e nem é mais responsável pelo curso que ministra, o que em si é uma contradição.

Porém, o professor não parece perceber tais consequências. Ele sente-se apaziguado e seguro, protegido por uma decisão que está acima dele. Talvez, por medo de elaborar um papel para si, o professor acaba se apegando a imagem de um professor que supõe ser o “convencional”: *“Os docentes agem como se, seguindo a corrente, suas consciências ficassem limpas: a partir do momento em que se age como todo mundo é adequado por princípio; somente quando se tem iniciativas diferentes torna-se necessário justificar-se.”*³⁰ (Castellotti; De Carlo, 1995: 40)

Os efeitos dessa alienação não são poucos e são graves. O trabalho, atividade na qual gastamos grande parte de nossas vidas e que deveria ser fonte de autorrealização, torna-se mecânico e desprovido de reflexão, criação e prazer. É fundamental que o professor tenha consciência de seu papel de educador, uma postura defensiva pode colocar-se como um obstáculo ao pensamento criativo e assim, cada vez menos, o ensino cumprirá sua função autoformadora.

³⁰ Nossa tradução. Texto original : *“Les enseignants agissent ainsi comme si, en suivant le courant, leur conscience était nette: à partir du moment où on agit comme tout le monde, c’est adéquat par principe; c’est seulement lorsqu’on prend des initiatives différentes qu’il devient nécessaire de se justifier.”*

2.5.1. Por que um manual para o ensino de línguas?

O livro didático ou manual de ensino de línguas é um objeto de desejo para muitos professores. Em 2012, houve uma reunião³¹ com os professores de francês dos Centros de Línguas³² (CELs) da rede pública de São Paulo cujo tema era a criação de um material para trabalhar com os alunos. Enquanto representantes da APFESP, propusemos grupos de trabalhos e levamos alguns materiais que poderiam servir de fonte de inspiração. Alguns professores mostraram interesse, disseram que criavam seu próprio material e poderiam compartilhá-lo com os colegas. Contudo, a grande maioria mostrou-se favorável a adotar um método, mesmo que essa proposta não estivesse na pauta, uma vez que a secretaria já havia dito que não teria verbas para tanto. A possibilidade de ter um método como base do curso colocava-se como a solução mágica e garantia de um bom trabalho.

O que acontece em relação aos manuais de FLE é apenas um reflexo da atitude que, como vimos, é recorrente em território nacional. Do ponto de vista do aluno, já condicionado ao uso de livros didáticos, muitas vezes ouvimos que prefere ter um método, pois é mais organizado do que as fotocópias que são distribuídas ao longo do ano. O manual também costuma ser um material atraente, muitas vezes, lembra um guia turístico, repleto de desenhos coloridos e fotos.

Mas, e do ponto de vista do professor, além do que já foi dito, quais seriam as vantagens tão cobiçadas por eles e prometidas pelo manual? Podemos enumerar algumas: assegura uma coerência para o curso, pois propõe uma continuidade tanto para um estágio (num curso semestral ou anual) quanto entre os diferentes níveis de aprendizado dentro da instituição que, com frequência, tem diferentes professores que se revezam entre os cursos; clareia os objetivos propondo uma sequência de forma sistemática; os CDs e DVDs, cada vez mais frequentes, que acompanham os manuais, permitem que os alunos tenham outros modelos linguísticos além do professor.

De fato, parece ser uma proposta interessante para o professor inexperiente, que muitas vezes teve uma formação com lacunas por falta de acesso a boas escolas, desde a formação básica até a universitária, recebe um salário baixo, precisa acumular vários trabalhos e, conseqüentemente, não tem o tempo desejável para preparar suas aulas como deveria. O manual é um material concreto sobre o qual pode apoiar-se e, aos poucos, à medida que se sentir mais seguro, poderá propor novas atividades que ampliem ou aprofundem os conteúdos

³¹ OT (Orientação Técnica) com professores de francês dos CELs e a Associação dos Professores de Francês do Estado de São Paulo (APFESP) sobre a proposta de produção de um material de ensino do francês para a rede pública.

³² Os Centros de Estudos de Línguas da rede estadual de São Paulo proporcionam ao estudante, a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, a possibilidade de aprender gratuitamente um novo idioma.

explorados pelo livro.

Visto desse ângulo, caberia ao professor, apenas, elaborar complementos, documentos suplementares para seu público específico. O manual seria uma coluna vertebral, um fio condutor sobre o qual o professor construiria seu curso e à medida que os alunos avançassem no nível linguístico e o professor acumulasse experiência e ganhasse confiança em seu trabalho, afastar-se-ia do método propondo materiais diferentes. Contudo, parece que não é bem isso o que acontece.

O manual que poderia funcionar como um auxiliar na autoformação do professor, ao propor conteúdo, progressão, exercícios e até mesmo como avaliar, acaba por “facilitar” demais o seu trabalho. Não há lacunas para o docente preencher a partir de sua experiência e percepção. Ao usar um livro didático como quem segue os passos de um manual de instruções, o professor torna-se dependente dele e encontra dificuldades para desenvolver atividades a partir de outros materiais.

Além do caráter não formativo dos manuais, de maneira geral, podemos apontar outros problemas em sua concepção. Existem os manuais universalistas, elaborados para um público amplo, e os manuais específicos, destinados a um público em particular, por exemplo, o francês para ser usado em empresas (*Français des affaires*). Os manuais usados por crianças e adolescentes são os universalistas, concebidos para faixas etárias: criança, adolescente, adulto. Neles há uma indicação de níveis: iniciante, intermediário, avançado. E só; não levam em conta especificidades culturais, linguísticas, profissionais. Essa concepção de livro didático é pouco ou nada adequada para responder às exigências do contexto educacional contemporâneo. Um contexto de afirmação da diversidade que leva em conta diferentes interesses sociais e culturais.

Sendo assim, a criança e o adolescente “idealizado” pelo método é um ser bastante genérico, diferenciado do público em geral apenas por sua faixa etária. Por mais que saibamos que a criança e o adolescente têm características comuns independentemente do contexto cultural e social em que estão inseridos, não podemos esquecer que, para mobilizar a atenção de crianças e adolescentes para o aprendizado, é importante, muitas vezes, inseri-lo no processo de forma que ele perceba que aquilo lhe diz respeito. Será que um livro que, como vimos, deixa tão pouco espaço de atuação para o professor, propõe algum espaço para o aprendiz?

Na análise que fizemos, pudemos notar que os manuais estão cada vez mais universalistas e, conseqüentemente, mais superficiais e menos interessantes para o aluno que não encontra elementos que despertem sua curiosidade, seja por semelhança ou por oposição. Esvaziado da pluralidade cultural, o manual perde a possibilidade de atingir o outro, torna-se um conjunto de instruções e fórmulas a serem repetidas à exaustão. Dessa forma, os métodos de FLE para

adolescentes parecem ir em direção oposta ao que, segundo Meirieu, seria o desejado:

Por isso é, preciso substituir uma concepção linear simples demais, em que os conhecimentos formalizados seriam revelados progressivamente a um sujeito cuja qualidade essencial seria a de ser passivamente “receptivo”, “atento”, “disposto a escutar”, por uma concepção mais dinâmica onde esses conhecimentos seriam integrados no projeto do sujeito e, de uma certa maneira, só viveriam nele e através dele. (Meirieu, 1998: 54)

Esse modo de ser passivo esperado do aluno é o oposto do que a perspectiva acional prega, com sua abordagem centrada no aprendiz. O aluno é visto como um ser social que deve comportar-se da maneira preconizada por Meirieu (1998) “estar atento é *ter um projeto de utilização daquilo que se está recebendo e fazer disso representações finalizadas*.” O aprendiz jovem, ainda mais do que o adulto, não só deve adquirir conhecimentos, mas também integrar novos comportamentos (linguísticos, éticos, psicológicos). Para tanto, sua participação não é apenas desejável, mas determinante. O fato de termos o livro didático como personagem principal das políticas educacionais, enquanto professores e alunos são coadjuvantes de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, revela uma grande distância entre o que temos e um ensino democrático formador de docentes e aprendizes, capaz de levá-los a entender melhor o mundo e, conseqüentemente, poder atuar sobre ele de forma consciente, refletida, criativa e transformadora.

2.5.2. A *Perspective actionnelle* e os manuais

Os manuais de francês, desde a publicação do QECR, em 2001, procuram seguir seus princípios metodológicos. Apesar do Quadro não preconizar um método – pelo contrário, ele coloca questões e pede um diálogo com o mediador – ele elege algumas diretrizes. Por exemplo: a abordagem privilegiada é a do tipo acional (*perspective actionnelle*); o aprendiz deve estar no centro do processo de ensino-aprendizagem, ele não deve ser passivo e sim agente de seu processo, é tido como um ator social que deve realizar *tarefas* (*les tâches*); tem um enfoque sociolinguístico; valoriza a competência plurilíngua e pluricultural (*savoir-être, savoir, savoir-faire e savoir-apprendre*); leva em conta saberes anteriores.

Uma grande novidade da perspectiva acional é a *tarefa* (*la tâche*), uma vez que a comunicação (*l'acte de parole*) aparece como subordinada a ela. A tarefa deve levar a um resultado dado em função de um problema a se resolver, uma obrigação a ser realizada, a partir

de um objetivo preestabelecido. A comunicação aparece inscrita em um contexto social: “*Se os atos de fala acontecem nas atividades linguageiras, estas se inscrevem no interior de ações em contexto social e são elas que lhes conferem significado.*”³³ Sendo assim, o que importa é a contextualização da tarefa e não, necessariamente, a tarefa que pode ser desde trocar um armário de lugar até traduzir um texto ou preparar um jornal em grupo.

O aprendizado do francês deve, portanto, ser colocado em situação, em um contexto que garanta a percepção da língua plena de sentido, com tudo o que ela tem de dinâmico e de ideológico. É essa interação entre o contexto e o aprendizado que gera sentido para o aprendiz. Afinal, a palavra nunca se apresenta aos seus falantes solta no ar, segundo Bakhtin:

De fato, a forma linguística, [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (Bakhtin, 1999: 95)

Os autores de métodos parecem, nos últimos anos, esforçar-se para apresentar uma língua esvaziada de ideologia, uma língua neutra que não desagrade a ninguém. Se por um lado, como afirma Bakhtin, isso não é possível, por outro, pode ser viável em um ambiente artificial, no qual as relações não aconteçam de fato e sim em um continuo faz de conta. Contudo, sabemos que essa situação forjada em sala de aula não pode se perpetuar por muito tempo. Para que o aprendizado aconteça, é preciso que a língua seja conhecida fora dessa redoma de vidro, em todas as suas possibilidades, mesmo que isso inclua o “ruído”, a má-compreensão, o mal-entendido, afinal, todos esses aspectos fazem parte do universo da comunicação. Enfrentar esses aspectos, leva alunos e professores a conhecer e lidar com suas fraquezas e possibilidades, sem temer o erro, que faz parte de toda aprendizagem.

Num contexto artificial, a situação-problema proposta por Meirieu como algo que, de fato, diria respeito aos alunos, torna-se uma *tarefa* pré-fabricada que deve encaixar-se nas diferentes salas de aulas, com variados grupos de alunos com a promessa de despertá-los para o conhecimento. O fato de a *tarefa* ser imposta de fora para dentro revela a formatação de algo que deveria ser construído junto com os alunos em sala de aula. Da maneira como

³³ Nossa tradução. Texto original: “*Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.*” (CECR, 2001: 15)

foi incorporada pelos manuais, a *tâche* (tarefa ou projeto), proposta à exaustão, repete a sensação de artificialidade e, conseqüente, esterilidade das abordagens metodológicas anteriores. Mais uma vez, o método parece ir em direção oposta ao que seria esperado e desejado que acontecesse em classe, um projeto construído junto por alunos e professor, todos protagonistas, conforme alerta Meirieu:

É na concepção de projetos e na definição de tarefas que se fazem emergir progressivamente os modos de funcionamento que estruturarão a sala de aula. E é fazendo respeitar, com o tempo, esses modos de funcionamento que se permitirá aos alunos abandonar o mundo da satisfação imediata para entrar em um universo onde as pessoas se envolvem, constroem, aprendem. [...] Nesse aspecto, a noção de “pedagogia de projeto” é um pleonismo: toda verdadeira pedagogia envolve os alunos em um projeto voltado a um objetivo comum. Toda verdadeira pedagogia estrutura o grupo a partir do projeto. E possibilita a cada aluno assumir uma tarefa por meio da qual ele poderá colocar-se acima de todas as formas de conformismo e de fatalismo... (Meirieu, 2006: 65)

Investir na formação de professores, definitivamente, não é disponibilizar verbas para a compra de métodos. Um dos aspectos que deve fazer parte dessa formação é a leitura. O professor tem que ser o primeiro leitor crítico daquilo que propõe para seus alunos, deve ser capaz de fazer uma leitura reflexiva, crítica, comparativa de um texto e das atividades propostas a partir dele. Não basta enriquecer os acervos das bibliotecas, nem munir os professores com livros didáticos, é preciso formar professores leitores, interessados em aprender e refletir sobre sua prática. Independentemente das políticas educacionais, o professor pode e deve responsabilizar-se por sua autoformação. Ele precisa afirmar-se como aquele que decide os objetivos, a metodologia, o conteúdo, os critérios de avaliação de seu curso. À medida que se sentir protagonista de sua prática, buscará o diálogo com colegas e formadores, bem como outros livros.

Para que o professor se permita refletir sobre sua própria prática pedagógica, ele precisa acreditar que pode torná-la melhor, que pode contribuir. E, na verdade, ninguém pode fazer isso por ele, uma vez que só ele tem diante de si os alunos em carne e osso. É em sala de aula que o “acontecimento pedagógico” se concretiza, é ali que o professor precisa aprender a ler as necessidades de seus alunos, as limitações de seu material, as possibilidades que tem ao seu alcance. O manual pode ser uma dessas possibilidades, desde que usado de forma crítica; é um material que traz boas ideias e pode gerar outras ainda melhores se forem concebidas para um público específico.

No próximo capítulo, veremos como uma prática reflexiva pode gerar frutos que alimentam a autoformação e o diálogo com os alunos de forma a estimular o pensamento crítico, criativo e transformador. Apresentaremos percursos de leituras que têm em seu centro o elemento literário, acreditando que por meio dele os alunos possam ter acesso a desejos, interesses, paixões e incertezas que nos movem.

CAPÍTULO 3

PERCursos DE LEITURA

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

(Vigotski)

Neste capítulo, apresentamos percursos de leitura de textos considerados literários por permitirem uma experiência estética. São textos que favorecem o contato com diferentes gêneros textuais e diferentes formas de narrar, propiciando a identificação com personagens, a variedade de pontos de vistas e, conseqüentemente, a ampliação das fronteiras do vivenciado. Por meio desses textos – em que o que importa não é apenas o que se diz, mas como o faz – os alunos podem apreciar a elaboração artística da linguagem verbal e visual, além de estabelecer um diálogo com a tradição cultural francófona.

Esses percursos de descobertas de textos foram propostos aos alunos do 6º, 7º e 8º anos do Colégio Santa Cruz, com o objetivo de trabalhar a leitura em língua francesa tendo como base textos originais, ou seja, criados em francês para um público francófono¹.

Chamamos de percurso o conjunto de atividades e reflexões que envolvem o trabalho com cada texto, desde sua escolha até a forma de abordá-lo. O objetivo é, pouco a pouco, oferecer um leque de estratégias capazes de amparar o aluno quando estiver sozinho diante de um texto em francês.

Os percursos estão agrupados em três blocos. O primeiro apresenta textos que brincam com as palavras e mergulham os alunos no aspecto cultural da língua em detrimento de seu aspecto comunicativo. Esse percurso inclui o trabalho realizado com parlendas, trava-línguas, adivinhas e jogos de palavras, com os aprendizes que iniciam seus estudos em francês. Apesar de, em alguns momentos, essas atividades privilegiarem o aspecto oral da língua francesa, uma vez que são suportes naturais para repetir, cantar e memorizar, elas são consideradas por nós, sobretudo, uma iniciação à leitura, uma vez que os alunos já são alfabetizados e têm contato com esses textos, em sua maioria de origem oral, em sua forma escrita. Esses percursos foram realizados com alunos do 6º ano, mas podem ser propostos para diferentes idades.

Aprender jogos e brincadeiras com a língua muito conhecidos e difundidos entre os francófonos é construir um repertório linguístico e cultural que fornecerá uma base para a formação de um imaginário literário em francês que ajudará o aluno em suas futuras leituras literárias.

O segundo bloco propõe percursos de leitura de livros nos quais texto e imagem têm valor equivalente, contudo, diferentes. Segundo Joëlle Turin (2008), crítica de literatura infanto-juvenil francesa, texto e imagem constituem uma linguagem que se basta, cada qual com suas características: *“a primeira com suas finalidades narrativas, descritivas, suas regras lógicas, mas, também, sua liberdade poética; a segunda com seu impacto visual, suas qualidades sugestivas, sua força sensual”*. A união dessas linguagens, tanto nas histórias em quadrinhos

¹ É importante esclarecer que o curso de francês no qual essas atividades foram propostas também aborda aspectos gramaticais com fichas e avaliações sobre adjetivos possessivos, tempos e modos verbais, diferentes negações etc. O que apresentamos aqui é uma parte do curso que se apoia na leitura de textos literários para desenvolver uma maior proximidade, empatia e intimidade com a língua e a cultura em questão.

² Nossa tradução. Texto original: “[...] le premier dans ses finalités narratives, descriptives, ses règles logiques, mais aussi sa liberté poétique; et la seconde dans son impact visuel, ses qualités suggestives, sa force de sensualité.”

quanto nos *albums*, torna o livro ainda mais rico.

Apresentamos percursos de leitura dos *albums*: *La chaise bleue* e *Grosse colère*, e da história em quadrinhos *Tintin au Tibet*. Procuramos explorar a compreensão das duas linguagens e também o universo cultural revelado por esses dois tipos de obras.

O terceiro e último bloco propõe textos nos quais a ilustração não tem o papel determinante que têm nos livros propostos no segundo bloco. Porém, se por um lado perdem o apoio da imagem, por outro contam com elementos como a intertextualidade e os conhecimentos do leitor. São textos que instigam a reflexão e o conhecer-se melhor, tratam de temas que interessam a faixa etária, tais como: deixar de ser criança e começar a fazer parte do mundo dos adultos (contos de fadas); questões morais (as fábulas); questões centrais da vida humana como a procura do sentido escondido da vida (o mito); a relação com os pais; o aprendizado de uma língua (*Le Hollandais sans peine*). Os textos mais longos têm também o objetivo de introduzir os alunos na possibilidade da leitura de uma obra inteira em francês.

Lembrando que não se deve, e nem conseguiríamos, trabalhar tudo em uma história, apresentamos percursos sobre o mito de Pigmaleão (*Pygmalion et sa femme de rêve*) ; as fábulas (*La cigale et la fourmi*) e os contos de fadas (*Le petit chaperon rouge*, *Cendrillon* ou *La petite pantoufle de verre*); o livro *Le Hollandais sans peine*.

O que esses percursos têm em comum é o fato de: terem sido concebidos especialmente para o público em questão, ou seja, levam em consideração as características dos alunos que o professor tem diante de si de forma a incluí-los e envolvê-los em seu aprendizado; terem os textos literários como centro dos percursos; terem sido pensados e planejados com antecedência, mas permanecerem abertos ao imprevisto, às sugestões, às adaptações, às transformações.

A escolha dos textos levou em conta, sobretudo, o público e seu contexto. São textos que não têm uma intenção pedagógica implícita no sentido de afirmar valores, o princípio fundamental da escolha foi selecionar textos que deixam espaço para o questionamento e para a criação ou criatividade.

3.1. A palavra, o texto e o contexto

– Quando uso uma palavra – disse Humpty Dumpty em tom escarninho – ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique... nem mais nem menos.

– A questão – ponderou Alice – é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.

– A questão – replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda. É só isso.³

Este diálogo entre Alice e Humpty Dumpty termina com a pergunta: quem é que manda no sentido das palavras? Aquele que as pronuncia ou aquele que as escuta? Bakhtin (1999) já mostrava que tanto o locutor quanto o receptor têm consciência da palavra como um signo variável e flexível, cujo sentido depende do contexto em que está inserido. Essa discussão nos interessa porque suscita reflexão sobre a língua. Ilumina o fato de que toda palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial:

“A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para se separar abstratamente a língua de seu conteúdo ideológico ou vivencial, é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor.” (Bakhtin, 1999: 96)

Portanto, em todas as atividades propostas, há uma preocupação em oferecer um contexto linguístico, evidenciando o caráter social da enunciação. A gramática, a fonética e o léxico, são trabalhados, mas não ocupam o primeiro plano.

3.2 A intimidade das palavras

Marina Yaguello em seu livro *Alice au pays du langage* (1981) discute a função da linguagem e nos ajuda a compreender o que está por traz de várias brincadeiras infantis com as palavras, como veremos a seguir.

Quando o bebê nasce, fica exposto a um mar de sons do qual se destaca a voz de sua mãe. Ela e o bebê brincam juntos com barulhos, ritmos, palavras, a criança ouve e repete. Depois, sozinho em seu berço, outra vez tenta reproduzir os mesmos ruídos e percebe com grande prazer que aquelas emissões sonoras são suas, brinca de produzir sons. A palavra é sentida como algo concreto e carregado de afetividade. Logo o bebê vai renunciar a essas vocalizações, ao prazer puramente vocal, para começar a aprender o código da linguagem e poder se comunicar. Aos poucos a relação afetiva com as palavras – em sua dimensão fonética – perde espaço e o aspecto cultural da língua, ou seja, a dimensão do sentido se impõe à aptidão natural. A função de comunicação da linguagem ganha destaque e a atividade natural de brincar com os sons é deixada de lado. Segundo Yaguello, aquele primeiro prazer com ruídos

³ Carroll, L. *Alice através do espelho e o que Alice encontrou lá*, São Paulo: Summus Editorial, 1977.

e ritmos pode ser reencontrado nas brincadeiras infantis com as palavras, sem a preocupação com a significação. Daí a vibração e o entusiasmo com que as crianças se entregam a esses jogos.

Braulio Tavares é um estudioso da cultura popular brasileira do nordeste, autor de romances, contos e de vários folhetos de cordel, além de músico e dramaturgo. Em seu livro *Contando histórias em versos – Poesia e romanceiro Popular no Brasil* (2005), ele nos lembra que na cultura oral não existe uma versão oficial, o que permite uma liberdade maior para quem lida com ela, em geral, aqueles que transmitem a tradição, as pessoas mais velhas, e aqueles que nela são iniciados, as crianças:

Um aspecto notável da cultura oral é o fato de que seus maiores guardiões são os velhos, e esses velhos preservam essa cultura porque a absorveram na infância. É como se a cultura oral fosse uma conspiração entre velhos e crianças, da qual os jovens e adultos, sempre ocupados com as coisas práticas do mundo, ficassem um pouco de fora. (Tavares, 2005: 105)

Desenvolver o gosto da criança pela música das palavras, o ritmo, a rima, colabora na construção de uma relação prazerosa com os diferentes idiomas. As palavras em si são um grande prazer para as crianças, a linguagem é uma boa área para a exploração lúdica. Manipular a língua permite que a criança a perceba como um sistema, jogar com ela é perceber seu funcionamento.

3.2.1. Um elogio ao erro e à criatividade

Os neologismos são característicos da criança que aprende a falar, ela conjuga verbos irregulares como se fossem regulares, inventa palavras empregando sufixos ou prefixos etc. Essa prática também acontece com o aprendiz de língua estrangeira, porém, costumamos ser menos complacentes com o aluno que aplica uma regra de maneira inadequada. Contudo, o que esse tipo de “erro” revela não é um “não saber”, mas sim a manifestação de uma competência linguística em formação, o processo de aquisição dos principais mecanismos da linguagem. Muitas vezes, é só quando cometemos um deslize que nos damos conta da existência de uma regra e de sua importância. Assim como os jogos de palavras, os neologismos e a quebra de regras são uma forma de trabalhar a criatividade. O erro faz parte do domínio da criatividade.

Para o pediatra e psicanalista inglês, Donald Winnicott, o que faz o ser humano se sentir,

de verdade, sujeito ativo em determinadas situações e não simplesmente levado por decisões alheias é o fato de exercer sua criatividade:

“É através da percepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação. A submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida. Muitos indivíduos experimentaram suficientemente o viver criativo para reconhecer, de maneira tantalizante, a forma não criativa pela qual estão vivendo, como se estivessem presos à criatividade de outrem, ou de uma máquina.” (Winnicott, 1975: 95)

As normas e regras estabelecem limites de compreensão para que a língua possa ser compartilhada por todos, no entanto cerceiam o prazer, a liberdade e a imaginação criadora por meio da qual a criança se relaciona com a língua. Daí a importância de brincar com a linguagem tirando proveito de características como a ambiguidade, a redundância, a poesia, deixando o lúdico predominar, a gratuidade em oposição ao utilitarismo, o prazer estético em vez da informação.

Jogar é unir a liberdade do brincar com as regras do jogo, é também uma forma de tirar as palavras de seu automatismo, quebrando frases feitas, revertendo clichês e estereótipos, deixando que as palavras funcionem sem significar, sem ter por trás algum pensamento.

A capacidade de brincar e de jogar é inata ao homem, ele fala para se comunicar, mas também para brincar. As brincadeiras e jogos com a língua nos ajudam a conhecê-la melhor e também nos aproxima da cultura em que ela está imersa. Conseguir brincar com as palavras é tomar distância da língua e, portanto, de si mesmo. É esse distanciamento que possibilita a percepção da língua como um sistema arbitrário, quanto maior a consciência disso, mais fácil será a apropriação de um novo idioma. A metalinguagem ajuda a metacognição.

Se toda fala é o resultado de uma série de escolhas, o locutor realiza uma atividade metalinguística, mesmo que inconsciente. Essa distância é fundamental para que haja reflexão sobre a língua, competência importantíssima para o aprendizado de uma língua estrangeira consciente, em oposição ao aprendizado, por exemplo, da língua materna quando o aprendiz está imerso nela e só o fato de estar exposto a ela leva-o a apropriar-se dela. É claro que os dois casos envolvem reflexão e elaboração interna, contudo de maneiras opostas e complementares, como vimos no caso dos conceitos científicos e espontâneos de Vigotski (2011).

Todo esse prazer e intimidade que vemos na relação que vai sendo construída entre a

criança e sua língua materna podem ser resgatados e colaborar no aprendizado de uma outra língua. Um aprendiz de língua estrangeira, da mesma forma que uma criança em sua língua materna, precisa se encantar com as palavras e seu universo cultural, deixar-se surpreender por suas variadas possibilidades de significar, experimentar o prazer de pronunciá-las ou simplesmente de escutá-las. Como fazer uso de uma língua sem mergulhar em seu universo? Em outras palavras, a psicoterapeuta e crítica francesa Marie-Claire Bruley e a contadora de história Marie-France Painset, em seu livro *Au bonheur des comptines* (2007) propõem a mesma questão:

Como poderão criar mais tarde uma língua e uma escrita de fato deles, se nunca puderam experimentar a liberdade de brincar com as frases e as palavras, de fazer com elas qualquer coisa como as parlendas nos convidam a fazer?⁴ (Bruley; Painset, 2007: 44)

Vigotski (2009), assim como Winnicott, acredita que a criação é o destino de todos, e que é a imaginação o impulso da criação. Segundo ele, na adolescência a imaginação torna-se madura. É nessa época que aumentam as experiências subjetivas do adolescente, que ele amplia e aprofunda sua vida íntima. Essas características estimulam um interesse pela criação literária. Uma primeira forma de criação é explorar as possibilidades lúdicas do léxico de um idioma.

As palavras constituem a realidade concreta de uma língua, no entanto, aprender uma língua é muito mais do que aprender seu léxico, é preciso saber usá-lo e compreender o contexto em que está inserido. Daí a dificuldade da tradução, afinal apesar da realidade ser a mesma, o recorte conceitual feito por uma língua não será igual ao recorte feito por outra.

Já citamos a importância do contexto de enunciação para Bakhtin. Para Vigotski, não é diferente, o significado das palavras evolui, elas são formações dinâmicas, e não estáticas:

“... a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. [...] O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. [...] Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema.” (Vigotski, 2011: 156-157)

Daí, propormos experiências com a língua para que esse universo linguístico comece a

⁴ Nossa tradução. Texto original : “*Comment pourront-ils créer plus tard une langue et une écriture bien à eux, s’ils n’ont jamais pu goûter la liberté de jouer avec les phrases et les mots, d’en faire un peu n’importe quoi comme les comptines invitent à le faire?*”

fazer parte da realidade do aprendiz, de maneira concreta, palpável, real.

3.2.2. As parlendas

Verificamos que vários manuais de ensino de FLE para crianças propõem exercícios com as parlendas⁵ francesas e explicam essa escolha no livro do professor por seu aspecto cultural, além de ser uma boa maneira de apresentar novos sons aos alunos e fixar vocábulos. Concordamos, porém, percebemos que o trabalho com elas propicia uma abertura ainda maior.

As parlendas, os jogos de adivinhas, os trava-línguas, os provérbios, são transmitidos de uma geração a outra formando um pequeno patrimônio literário. Esse patrimônio, que tem sua origem marcada pelo oral e pelo popular, está presente em várias das brincadeiras infantis. As parlendas podem servir para designar ou eliminar alguém do jogo, com as palavras:

Am stram gram

Pic et pic et colegram

Bour et bour et ratatam

Am stram gram pic et dam

define-se nas brincadeiras francesas quem será o pegador, ou quem ficará de fora naquela rodada, por exemplo. Outras parlendas ensinam às crianças a contar:

Pain un

Pain deux

Pain trois

Pain quatre

Pain cinq

Pain six

*Pain sept*⁶

Aiii

A enumeração é uma característica frequente nesse tipo de canção infantil, seja para

⁵ Optamos por traduzir *comptines* por parlendas, uma vez que as duas encaixam-se na seguinte definição que aqui formulo, a partir de várias leituras: declamação infantil (falada ou cantada) com rima utilizada como jogo ou brincadeira. Pode servir para designar alguém que terá um papel especial em um jogo (o pegador, por exemplo).

⁶ Foneticamente é o mesmo que *pincette*, palavra que quer dizer beliscão e vem seguida da interjeição de dor que encerra a parlenda.

nomear as partes do corpo, os dias da semana ou as peças de roupas. A intenção é sempre a mesma, brincar e rir junto, poder experimentar o sabor das palavras. É o lúdico misturado com a experiência poética. Os duelos verbais (os repentistas no Brasil), o rap, o *slam* (na França), são formas de exploração da linguagem que retomam características como o ritmo, a ordenação e a repetição que encontramos em muitas parlendas.

Muitas vezes as crianças partem de parlendas conhecidas para criar a partir delas as suas próprias versões, trocam algumas palavras, buscam rimas e divertem-se com suas experiências (como fariam em um laboratório, misturando poções). O fato de saber de cor e apropriar-se de alguns versos mostra o envolvimento afetivo da criança com aquelas palavras.

Segundo Bruley e Painset (2007), em um nível arcaico, parlenda é ritmo e ritmo é vida. A criança busca e cria ritmo em diferentes momentos de suas atividades: enquanto pula com um pé só, quando decide pisar somente nos quadrados brancos para depois trocar e pisar apenas nos pretos, inventa regras para propor jogos de ritmos (agora devagar, depois depressa etc). A criança também adora contar, não para saber as quantidades exatas, pois muitas vezes ainda nem tem a noção de quanto cada número representa (salta números, desconhece outros), mas para divertir-se com a constância e o ritmo da contagem. A enumeração em si é um prazer, além do ritmo e da repetição. Esses são aspectos que dão à criança estabilidade e segurança; em um mundo em que tudo é novo e pode surpreender a qualquer momento, a repetição e o ritmo apaziguam. Encontram-se, dessa forma, de um lado o *non-sens* divertido das parlendas e de outro o caráter organizador das sequências e do ritmo.

3.2.3. Os trava-línguas

Os trava-línguas são outro exemplo de brincadeira com a língua, sua graça está na dificuldade de pronunciar corretamente as palavras sem preocupação com o seu significado. É uma brincadeira que explora a boa pronúncia de seu próprio idioma, o fato de ser um jogo tira o caráter sério de querer pronunciar bem, brincar é rir dos erros e escorregadas suas e do outro.

Vejamos dois exemplos que insistem sobre o som do [j] e o do [R] em francês:

Les sept chemises de l'archiduchesse?

Sont sèches et archisèches.

Le ver va vite vers un verre vide.

3.2.4. As adivinhas e os jogos de palavras

As adivinhas, em francês, por terem uma fórmula fixa bem característica e não muito evidente para nós brasileiros, também, podem ser apresentadas ao aprendiz de língua estrangeira. São ótimas para que a criança perceba a ambiguidade presente na língua e as possibilidades de significar de uma mesma palavra:

Mon premier est un adjectif possessif féminin singulier.

Mon deuxième est une note de musique.

Mon troisième est une préposition.

Mon tout est en mauvaise santé.

Qui suis-je? (malade)

A capacidade de segmentar os sons do oral em palavras é importante no processo de abstração da língua e também será muito útil ao preparar o aluno para o aprendizado da leitura. Aliás, muitos desses processos que vimos serem espontâneos na criança serão úteis em atividades mais elaboradas que virão depois, como a leitura e a escrita.

Entender um jogo de palavras em língua estrangeira não é uma tarefa fácil, propor um é ainda mais difícil, exige um grande domínio e um “se sentir à vontade” no uso do outro idioma. Isso porque o jogo de palavras faz uso do não-dito, da ambiguidade, do *non-sens* (procuramos um sentido que não encontramos!). Vejamos:

— *Il fait un froid de canard, dit la poule!*

— *Oui, j’ai la chair de poule, dit le canard...*

O jogo de palavras acima brinca com duas expressões idiomáticas do francês: *froid de canard* (ao pé da letra quer dizer frio de pato), ou seja, um frio muito grande; *chair de poule* (carne de galinha), usado para nomear a pele arrepiada (de frio ou de medo). A graça está no fato desse diálogo acontecer entre uma galinha e um pato! Difícil de entender em língua estrangeira, esse tipo de brincadeira deverá ser apresentado como possibilidades e ambiguidades da língua. Em geral, é por volta dos dez anos de idade que a criança começa a perceber e entender essas ambivalências e sutilezas de sua própria língua materna.

Usadas nas aulas de língua, o texto curto das parlendas, os trava-línguas, os provérbios, assim como as repetições tornam fácil a memorização, ampliando o repertório de palavras e

de expressões. O ritmo e a rima ajudam a melhorar a articulação e trabalham a pronúncia. Em seu livro *Les vertes lectures* (2006), no qual mostra a riqueza de autores que escrevem para criança assim como os vários níveis de leitura de suas obras, Michel Tournier afirma: “[...] *minha memória não guarda o que não tem rima nem ritmo*”⁷.

Jogos como a forca ou palavras cruzadas que exploram o lado lúdico da palavra escrita também ajudam a perceber características importantes da língua, por exemplo: quais são as vogais mais usadas, como é mais fácil adivinhar uma palavra quando conhecemos as consoantes que a compõem (muito mais do que quando sabemos as vogais!), como o início de uma palavra dá mais dicas para descobrirmos o seu final do que o contrário etc. Todas essas informações metalinguísticas proporcionam distanciamento da língua e, conseqüentemente, possibilitam a reflexão consciente sobre ela.

Além disso, há o aspecto cultural. Esse patrimônio oral constituinte da cultura de um povo não está preso a uma época, nem a modismos, trata-se de um conhecimento comum a todos que passaram sua infância em determinado lugar e, portanto, compartilham desse saber e reconhecem suas referências em músicas, livros, filmes, jornais.

3.2.5. Percurso através das palavras

Para a criança que aprende sua língua materna, brincar com a língua é uma etapa fundamental. O mesmo vale para o aprendiz de uma língua estrangeira.

Uma parlenda muito conhecida francesa, graças à sua grande popularidade, foi escolhida para ser trabalhada com os alunos. Assim como a nossa célebre canção infantil *Atirei o pau no gato*, a parlenda *Une souris verte* lida com o sadismo da criança e descreve maus tratos sofridos pelos animais:

<i>Une souris verte</i>	<i>Ces messieurs me disent:</i>
<i>Qui courait dans l’herbe.</i>	<i>Trempez-la dans l’huile,</i>
<i>Je l’attrape par la queue,</i>	<i>Trempez-la dans l’eau</i>
<i>Je la montre à ces messieurs.</i>	<i>Ça fera un escargot tout chaud.</i>

Essa parlenda, assim como o *Am stram gram*, faz parte de uma atividade⁸ proposta para alunos do 6º ano do Colégio Santa Cruz com o intuito de introduzi-los no universo linguístico cultural francês, como veremos.

⁷ Nossa tradução. Texto original: «*Mais ma mémoire n’enregistre pas ce qui n’a ni rime ni rythme.*»

⁸ Atividade originalmente proposta pela autora e aprimorada com a colaboração de Sahsha K. W. Dellatorre (Escola de Aplicação da USP) e Aldo Monteiro (Colégio Santa Cruz e Liceu Pasteur – Liceu Franco-Brasileiro).

Nome

Nº

6º ano

Francês – Profª Helô

Data

/ /

Matinée Française – Activité 2

Atelier-Comptines

Les Comptines

AM STRAM GRAM

Am stram gram
 Pic et pic et colegram
 Bour et bour et ratatam
 Am stram gram pic et dam

UNE SOURIS VERTE

Une souris verte
 Qui courait dans l'herbe.
 Je l'attrape par la queue,
 Je la montre à ces messieurs.
 Ces messieurs me disent:
 Trempez-la dans l'huile,
 Trempez-la dans l'eau
 Ça fera un escargot tout chaud.

Virelangue

LES SEPT CHEMISES

Les sept chemises de l'archiduchesse?
 Sont sèches et archisèches.

UN CHASSEUR

Un chasseur sachant chasser
 Doit savoir chasser sans son chien

LE VER

Le ver va vite vers un verre vide.

Ses six chiens chassent ces six chats.

Ces saucissons chauds sèchent.

Primeiro temos uma escuta e a repetição da parlenda *Am stram gram*, depois entre colegas, os alunos repetem várias vezes para treinarem uma boa pronúncia. Explicamos o seu uso em francês, que se assemelha ao nosso *Uni duni tê*, e depois, todos juntos repetem os versos, várias vezes, para entrarem no ritmo. Independentemente das idades, invariavelmente, os alunos se divertem com o desafio.

Num segundo momento, os alunos são apresentados a outra parlenda: *Une souris verte*. Escutam e repetem até familiarizarem-se razoavelmente com os sons. Então, sentados em grupos, recebem oito cartões – quatro com trechos da parlenda e quatro com imagens que ilustram os momentos descritos no texto – e devem relacioná-los. A função das imagens é levar os alunos a deterem-se um pouco na compreensão do texto.

Enquanto trabalham, o professor circula entre os alunos para esclarecer dúvidas em relação à atividade, ao vocabulário etc. Após o trabalho de compreensão, lançando mão de gestos, apresentamos-lhes um vocabulário de sensações e sentimentos como: angústia, calor, dor, fome, frio etc. Em seguida, separados em duplas, os alunos sorteiam um sentimento ou sensação que definirá a maneira como devem apresentar a parlenda de cor para seus colegas, que vão tentar adivinhar qual é o sentimento representado. Essa atividade simples, inspirada em jogos de teatro, faz sucesso com os alunos que costumam rir e divertir-se ao memorizar e apresentar os textos em francês.

Depois de divertirem-se com as parlendas, propomos uma atividade com os trava-línguas. O professor fala e eles repetem, depois entre os colegas devem escolher um para exercitar-se e apresentar para a classe. Apesar dos tropeços na língua, divertem-se e praticam exercícios de pronúncia. Por último, recebem a ficha com os textos impressos. É importante que guardem um material como referência, assim poderão consultá-lo mais tarde se o desejarem.

Propor a memorização e apresentação de poemas, parlendas e trava-línguas conhecidos do repertório das crianças francófonas é uma atividade que costuma envolver os alunos que, quase sem exceção, mostram-se receptivos ao desafio.

3.2.6. Percurso através dos nomes próprios em francês

Brincar com os nomes próprios ou de pessoas conhecidas também é fonte de prazer, uma vez que para a criança o nome é quase a pessoa, ela se diverte pela concretude que imprime ao jogo. No processo de alfabetização, em geral, o nome próprio é a primeira palavra que se aprende a reconhecer e a escrever, pois ele representa a pessoa. Assim o próprio nome

e o dos colegas constituirão as primeiras palavras estáveis da criança na escola, a partir das quais conseguirá ler outras e assim, pouco a pouco, aprenderá a ler e a escrever.

Por sabermos dessa importância do nome no vínculo que se estabelece com uma língua, a chamada para verificar a presença dos alunos é feita em francês, pronunciando o nome de cada um *à la française*. Além disso, no início do ano letivo, para alunos de 10, 11 anos, propomos uma atividade que explora a sonoridade dos nomes de todos os alunos. Elaboramos uma ficha com o nome em francês, de todos os colegas da série, distribuímos e lemos em voz alta. A descoberta do nome dos colegas de outras salas é um momento de interesse. Depois, devem marcar com diferentes cores o seu próprio nome, o nome dos amigos e o nome dos colegas de classe.

Nome

Nº

6º ano

Francês – Profª Helô

Data

/ /

Ficha 32

LES PRÉNOMS – 2007

1. Adrienne	33. Gabrielle	65. Marie-Claire
2. Albert	34. Georges	66. Marie-Édouarde
3. Alice	35. Guilit	67. Marine
4. André	36. Guillaume	68. Mathias
5. Anne	37. Gustave	69. Mathieu
6. Anne-Béatrice	38. Hector	70. Nathalie
7. Antoine	39. Héloïse	71. Nicolas
8. Amanda	40. Henry	72. Patrick
9. Béatrice	41. Hugo	73. Paule
10. Bruna	42. Isabelle	74. Philippe
11. Bruno	43. Jacques	75. Pierre
12. Caio	44. Jean	76. Pierre-Henry
13. Camille	45. Jean-Pierre	77. Raphaël
14. Caroline	46. Jeanne	78. Raphaëlle
15. Catherine	47. Joachim	79. René
16. Charles-Édouard	48. Julie	80. Renée
17. Christian	49. Julien	81. Rodrigue
18. Claire	50. Julienne	82. Richard
19. Danielle	51. Lætitia	83. Serge
20. Danilo	52. Laïs	84. Sophie
21. Déborah	53. Laure	85. Stéphane
22. Édouard	54. Léandre	86. Stéphanie
23. Édouarde	55. Léonard	87. Suzanne
24. Élise	56. Ligia	88. Tamara
25. Emmanuel	57. Louis	89. Tatianne
26. Éric	58. Louis-Henry	90. Thaïs
27. Fabien	59. Louise	91. Thomas
28. Fernand	60. Luc	92. Véridianne
29. Flora	61. Lucienne	93. Victoire
30. Françoise	62. Manuelle	94. Victor
31. Gabi	63. Marcel	
32. Gabriel	64. Marianne	La prof : Héloïse

1. Exercices:

- a) Souligne en bleu **ton** prénom.
- b) Souligne en rouge les prénoms des élèves de **ta** salle.
- c) Souligne en jaune les prénoms des **tes** copains et copines.

La Phonétique

2. Cherche des prénoms pour compléter la grille:

[u] comme nous	[y] comme tu	Consonne finale non prononcée

Regarde sur le calendrier d'autres prénoms français.

JANVIER	FÉVRIER	MARS	AVRIL	MAI	JUIN
☼ 7 h 46 à 16 h 02 1 M J. AN 01 2 M Basile 3 J Geneviève 4 V Odilon 5 S Édouard 6 D Épiphanie 7 L Raymond ☼ 02 8 M Lucien 9 M Alix 10 J Guillaume 11 V Paulin 12 S Tatiana 13 D Yvette 14 L Nina 03 15 M Remi ☼ 16 M Marcel 17 J Roseline 18 V Prisca 19 S Marius 20 D Sébastien 21 L Agnès 04 22 M Vincent 23 M Barnard ☼ 24 J Franç. Sales 25 V C. Paul 26 S Paule 27 D Angèle 28 L Th. d'Aq. 05 29 M Gildas 30 M Martine ☼ 31 J Marcelle	☼ 7 h 23 à 16 h 46 1 V Ella 2 S Présentat. 3 D Blaise 4 L Véronique 06 5 M Agathe 6 M Gaston ☼ 7 J Eugénie 8 V Jacqueline 9 S Apolline 10 D Arnaud 11 L N.D. Lourdes 07 12 M Mardi Gras 13 M Cendres 14 J Valentin ☼ 15 V Claude 16 S Julienne 17 D Carême 18 L Bernadette 08 19 M Gabin 20 M Almée 21 J P. Damien ☼ 22 V Isabelle 23 S Lazare 24 D Modeste 25 L Roméo 09 26 M Nestor 27 M Honorine ☼ 28 J Romain COMPT 1991 Nombre d'or 16, Cycle solaire 12 Époque 14, Lettre dominicale F Indication romaine 14	☼ 6 h 35 à 17 h 32 1 V Aubin 2 S Charles le B. 3 D Guénolé 4 L Casimir 10 5 M Olive 6 M Colette 7 J Félicité 8 V Jean de D. ☼ 9 S Françoise 10 D Vivien 11 L Rosine 11 12 M Justine 13 M Rodrigue 14 J Mathilde 15 V Louise de M. 16 S Bénédicte ☼ 17 D Patrice 18 L Cyrille 12 19 M Joseph 20 M Herbert 21 J Clémence 22 V Léa 23 S Victorien ☼ 24 D Rameaux 25 L Annonciat. 13 26 M Larissa 27 M Habib 28 J Gontran 29 V Gwladys 30 S Amédée ☼ 31 D PÂQUES	☼ 5 h 31 à 18 h 19 1 L Hugues 14 2 M Sandrine 3 M Richard 4 J Isidore 5 V Irène 6 S Marcellin 7 D J.-B. d.I.S. ☼ 8 L Julie 15 9 M Gautier 10 M Fulbert 11 J Stanislas 12 V Jules 13 S Ida 14 D Maxime ☼ 15 L Paternite 16 16 M Benoît J. 17 M Anicet 18 J Parfait 19 V Emma 20 S Odette 21 D Anselme ☼ 22 L Alexandre 17 23 M Georges 24 M Fidèle 25 J Marc 26 V Alida 27 S Zila 28 D J. du Souv. ☼ 29 L Catherine 18 30 M Robert Printemps : 21 mars	☼ 4 h 33 à 19 h 04 1 M F. TRAV. 2 J Boris 3 V Jacq./Phil. 4 S Sylvain 5 D Judith 6 L Prudence 19 7 M Gisèle ☼ 8 M VICT. 1945 9 J ASCENSION 10 V Solange 11 S Estelle 12 D F. J.-d'Arc 13 L Rolande 20 14 M Matthias ☼ 15 M Denise 16 J Honoré 17 V Pascal 18 S Eric 19 D PENTECÔTE 20 L Bernard. ☼ 21 21 M Constantin 22 M Émile 23 J Didier 24 V Donatien 25 S Sophie 26 D F. des Mères 27 L Augustin 22 28 M Germain ☼ 29 M Aymard 30 J Ferdinand 31 V Visitation	☼ 3 h 54 à 19 h 43 1 S Justin 2 D Fête Dieu 3 L Kévin 23 4 M Clotilde 5 M Igor ☼ 6 J Norbert 7 V Gilbert 8 S Médard 9 D Diane 10 L Landry 24 11 M Barnabé 12 M Guy ☼ 13 J Antoine P. 14 V Elisée 15 S Germaine 16 D J.-F. Régis. 17 L Hervé 25 18 M Léonce 19 M Romuald ☼ 20 J Silvere 21 V Rodolphe 22 S Alban 23 D Audrey 24 L Jean-Bapt. 26 25 M Prosper 26 M Anthelme 27 J Fernand ☼ 28 V Irénée 29 S Pierre/Paul 30 D Marial Été : 21 juin

1991

JUILLET	AOÛT	SEPTEMBRE	OCTOBRE	NOVEMBRE	DÉCEMBRE
☼ 3 h 53 à 19 h 56 1 L Thierry 27 2 M Martinien 3 M Thomas 4 J Florent 5 V Antoine ☼ 6 S Mariette 7 D Raoul 8 L Thibaut 28 9 M Amandine 10 M Ulrich 11 J Benoit ☼ 12 V Olivier 13 S Henri-Joël 14 D FÊTE NAT. 15 L Donald 29 16 M ND M. Car. 17 M Charlotte 18 J Frédéric ☼ 19 V Arsène 20 S Marina 21 D Victor 22 L Mar.-Mod. 30 23 M Brigitte 24 M Christine 25 J Jacques 26 V Ann.-Joa. ☼ 27 S Nathalie 28 D Samson 29 L Marthe 31 30 M Juliette 31 M Ignace de L.	☼ 4 h 25 à 19 h 28 1 J Alphonse 2 V Julien-Ey. 3 S Lydie ☼ 4 D J.-M. Vian. 5 L Abel 32 6 M Transfigurati. 7 M Gaëtan 8 J Dominique 9 V Amour 10 S Laurent ☼ 11 D Clotilde 12 L Clarisse 33 13 M Hippolyte 14 M Evard 15 J ASSOMPT. 16 V Armel 17 S Hyacinthe ☼ 18 D Hélène 19 L J. Eudes 34 20 M Bernard 21 M Christophe 22 J Fabrice 23 V Rose de L. 24 S Barthélémy 25 D Louis ☼ 26 L Natacha 35 27 M Monique 28 M Augustin 29 J Sabine 30 V Flacre 31 S Aristide	☼ 5 h 06 à 18 h 33 1 D Gilles ☼ 2 L Ingrid 36 3 M Grégoire 4 M Rosalie 5 J Raissa 6 V Bertrand 7 S Reine 8 D Nat. N-D ☼ 9 L Alain 37 10 M Inès 11 M Adelphe 12 J Apollinaire 13 V Aimé 14 S Sainte-Croix 15 D Roland ☼ 16 L Edith 38 17 M Renaud 18 M Nadège 19 J Emilie 20 V Davy 21 S Matthieu 22 D Maurice 23 L Constant ☼ 39 24 M Théo 25 M Hermann 26 J Côme/D. 27 V Vinc. de P. 28 S Venceslas 29 D Michel 30 L Jérôme 40 Automne : 23 septembre	☼ 5 h 51 à 17 h 29 1 M Thér. E-J ☼ 2 M Léger 3 J Gérard 4 V Franç. d'As. 5 S Fleur 6 D Bruno 7 L Serge ☼ 41 8 M Pélagie 9 M Denis 10 J Ghislain 11 V Firmin 12 S Wilfried 13 D Géraud 14 L Juste 42 15 M Th. d'Av. ☼ 16 M Edwige 17 J Baudouin 18 V Luc 19 S René 20 D Adeline 21 L Céline 43 22 M Elodie 23 M J. de C. ☼ 24 J Florentin 25 V Crépin 26 S Dimitri 27 D Emeline 28 L Sim., Jude 44 29 M Narcisse 30 M Bienvenue ☼ 31 J Quentin	☼ 6 h 38 à 16 h 30 1 V TOUSSAINT 2 S Défunts 3 D Hubert 4 L Charles B. 45 5 M Sylvie 6 M Bertille 7 J Carine 8 V Geoffroy 9 S Théodore 10 D Léon 11 L VICT. 1918 46 12 M Christian 13 M Brice 14 J Sidoine ☼ 15 V Albert 16 S Marguerite 17 D Elisabeth 18 L Aude 47 19 M Tanguy 20 M Edmond 21 J Prés. N-D. ☼ 22 V Cécile 23 S Clément 24 D Flora 25 L Cath. L. 48 26 M Delphine 27 M Séverin 28 J Jacq. M. ☼ 29 V Saturnin 30 S André Hiver : 22 décembre	☼ 7 h 24 à 15 h 55 1 D Avent 2 L Viviane 49 3 M Xavier 4 M Barbara 5 J Gérald 6 V Nicolas ☼ 7 S Ambroise 8 D Im. Concept. 9 L Pierre F. 50 10 M Romaric 11 M Daniel 12 J Jeanne F.C. 13 V Lucie 14 S Odile ☼ 15 D Ninon 16 L Alice 51 17 M Gaël 18 M Goffen 19 J Urbain 20 V Abraham 21 S Pierre C. ☼ 22 D Franç.-Xav. 23 L Armand 52 24 M Adèle 26 J Etienne 27 V Jean 28 S Innocents ☼ 29 D David 30 L Roger 31 M Sylvestre

Depois desse reconhecimento de nomes próprios franceses – alguns são mais difíceis de identificar como a equivalência entre *Jacques* e Tiago –, os alunos devem procurar nomes com algumas características sonoras específicas, indicadas em uma tabela que explora a fonética.

Na ficha, colocamos também um calendário com os nomes em francês, para explicar aos alunos que, antigamente, era ali que as famílias escolhiam os nomes de seus filhos, de acordo com o dia em que nasciam. O nome próprio na França não é visto como um exercício de criatividade, como em muitas famílias no Brasil que misturam parte do nome do pai com parte do nome da mãe e criam nomes únicos. Na França, a tradição cristã prescrevia a escolha do nome no calendário. Os alunos, então, procuram a data de seu aniversário para descobrir o nome do santo do dia em que nasceram e saber como se chamariam caso tivessem nascido na França.

Uma proposta que se encaixa muito bem na sequência desta, é o trabalho com uma música antiga francesa: *Le téléphone* (1967) de Nino Ferrer, que traz várias rimas engraçadas com nomes. A música, de fácil compreensão e memorização, faz sucesso com os mais jovens. Depois de completarem a letra, devem localizar os nomes próprios – tarefa que não é fácil para o estudante de língua estrangeira –, identificar as rimas que os acompanham e, por fim, achar rimas para o seu próprio nome. Por fim, devem escrever, no caderno, um pequeno poema de dois a quatro versos com seu nome.

Nome

Nº

5ª série

Francês – Profª Heloisa Costa

Data

/ /

Matinée Française – Activité 1

ATELIER – CHANSON

LE TÉLÉFON

Nino Ferrer

Bernadette, elle est très _____
 Et sa _____, elle est divine
 Mais son _____, il est malsain
 Je dirai même, que c'est un bon à rien.

Noémie, est très _____
 Moins que Zoé, mais plus que Nathalie
 Anatole, il est frivole
 Monsieur Gaston, s'occupe du téléphone.

Gaston y a l'téléfon qui son'
 Et y a jamais person, qui y répond.

Marie-Louise, elle est exquise,
 Marie-Thérèse, elle est _____,
 Marie-Berthe, elle est _____,
 Par l'entremise de sa _____ Artémise.

Édouard fume le _____,
 Et Léonard porte une barbe _____,
 Léontine fait la _____
 Monsieur Gaston, s'occupe du téléphone.

Gaston y a l'téléfon qui son'
 Et y a jamais person, qui y répond.

Écoute la chanson et complète avec ces mots:

chouette	cuisine	cigare	cousin	noire
obèse	jolie	tante	cousine	experte

EXERCICES

1. Entoure en jaune les prénoms de la chanson.

2. Trouve les rimes:

Bernadette	_____
Noémie	_____
Édouard	_____
Léonard	_____
_____	_____
(ton prénom)	

3. Fais une phrase avec ton prénom et sa rime.

4. Complète ici le refrain en utilisant la bonne forme écrite.

Gaston, il y a le téléphone qui _____

Et _____ n'y a jamais _____ qui y répond

3.3. Descoberta do acervo em francês da biblioteca

Como uma marca para introdução ao trabalho de leituras, preparamos uma aula na biblioteca na qual os alunos têm acesso ao acervo em língua francesa. Os funcionários da biblioteca separam tudo o que temos em francês: livros variados, revistas, jornais, DVDs. Todo esse material é arrumado sobre uma grande mesa disposta no meio da sala que temos dentro da biblioteca. Em volta da mesa, colocamos mesinhas com duas cadeiras para que os alunos sentem-se em duplas. Eles devem explorar o material com calma e por fim escolher um deles e voltar ao lugar.

Recebem uma ficha com perguntas sobre os diferentes materiais que temos na biblioteca e também sobre o livro escolhido por eles. Trabalham em duplas consultando o material.

O objetivo dessa atividade é familiarizar os alunos com o acervo vasto que temos em francês na biblioteca e dessa forma, estimulá-los a consultar e emprestar mais livros em língua francesa.

Nome _____

Nº _____

7º ano

Francês – Profª Helô

Data

/ /

Ficha 13

BIBLIOTHÈQUE

Découverte des fonds en français de la Bibliothèque du Colégio Santa Cruz

I. Quelles sont les publications en français que nous avons à la bibliothèque?

a) () livres de littérature jeunesse

e) () dictionnaires

() conte de fées

f) () encyclopédie

() poésie

g) () grammaire

() roman

h) () atlas

() roman policier

i) () guide

() théâtre

j) () méthodes de français langue étrangère

() album

k) () livres documentaires

() livres de science-fiction

l) () jeux

b) () BD (Bande Dessinée)

m) () périodiques

c) () livres d'histoire avec un CD audio

() journal

d) () DVDs

() magazine

Curiosité :

On peut aussi appeler un livre **un bouquin**.

2. Choisissez un ouvrage et complétez :

- a) Titre de l'ouvrage : _____
- b) Auteur(s) : _____
- c) Maison d'édition : _____
- d) Date de publication : _____
- e) Nombre de pages : _____
- f) Mots clés: _____

g) Il y a des images (illustrations)? Qui est l'illustrateur ? _____

3. Écrivez en portugais ce que vous avez compris sur le livre que vous avez choisi.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

4. Quelles sont les parties principales d'un livre :

- () Couverture
- () Dos
- () Tranche
- () Quatrième de couverture
- () Page de présentation

3.4. O encontro de duas linguagens: texto e imagem

3.4.1. Percurso através do *Album* ou Livro Ilustrado

Propomos a leitura do que na França chama-se *album*. No Brasil ainda não há uma nomenclatura específica para eles, costumamos chamá-los de livro ilustrado, às vezes com hífen outras vezes sem, com a intenção de diferenciá-lo dos livros com ilustração. Neste trabalho utilizaremos a denominação francesa. Na França, Estados Unidos e outros países da Europa o *album* (ou *picture book* em inglês) é considerado uma forma de expressão que une texto e imagem de maneira singular, e pode ser escrito tanto para crianças quanto para adultos.

Esse gênero, bastante popular nesses países, chama a atenção pelo destaque que têm em livrarias, feiras de livros e pela quantidade de livros e artigos escritos sobre o tema. A francesa Sophie Van der Linden (2006) é uma das autoras a afirmar que o *album* constitui uma forma de expressão única. Segundo ela, uma de suas especificidades, é a de ser um objeto inicialmente concebido para um público não leitor, ou seja, é necessário que haja um mediador que leia o *album* em voz alta para o outro. Criado na maior parte das vezes para crianças, são livros de entradas múltiplas, ou seja, tendo em vista a dupla recepção, de adultos e de crianças, costumam conter diferentes níveis de leitura. Daí, todo *album* ser considerado literário.

Outra característica é o fato de a ilustração ter a mesma importância do texto, não existe uma submissão entre eles. Sendo assim, o texto escrito do *album* tem algumas especificidades: é incompleto e elíptico, pois depende do suporte assim como a imagem depende do texto; não pode ser muito longo, pois o tempo de leitura deve ser relativamente equilibrado entre as duas expressões (texto e imagem); propõe um ritmo, uma vez que deve ser lido em voz alta.

A imagem ganha grande relevância e demanda uma atenção maior para sua exploração, influenciando na leitura. Ainda segundo Van der Linden (2006), a relação da imagem com o texto pode ser de três tipos: redundância, complementaridade ou contradição. No primeiro caso, existe uma equivalência entre o sentido do texto e sua representação formal; no segundo a imagem reforça certas informações dadas pelo texto, propondo outro olhar para a história, trazendo dados a mais que vão na mesma direção do texto; no terceiro caso a imagem faz o leitor duvidar do que está escrito pois mostra algo diferente, novo em relação ao que foi lido.

Como texto e imagem são duas linguagens diferentes, há entre elas um espaço a ser preenchido e também uma complementaridade. Se por um lado as imagens estabelecem uma relação com o texto este, por sua vez, assume três funções (Van der Linden, 2006) frente

às imagens: a função de delimitação, ou seja, direciona o olhar do leitor para um aspecto da imagem; a função reveladora, quando permite compreender a imagem, esclarecendo-a; a função de complemento, neste caso ele completaria a imagem dissipando as ambiguidades.

Dessa forma, o livro ilustrado nos possibilita trabalhar as duas linguagens mostrando ao menos dois pontos de vista. Essa dualidade de sentidos colabora com uma visão plural de diferentes leituras de texto e de mundo. Sobre o livro ilustrado, as especialistas Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011) afirmam: *“Tanto as palavras como as imagens deixam espaço para os leitores/espectadores preencherem com seu conhecimento, experiência e expectativa anteriores, e assim podemos descobrir infinitas possibilidades de interação palavra-imagem.”*

No *álbum*, somos colocados diante de quatro códigos: o linguístico, o literário, o iconográfico e o plástico. Mais do que qualquer outro livro, o livro ilustrado é considerado um objeto concreto (neste sentido, plástico), em todas as suas dimensões. É o que nos mostra a autora e ilustradora de livros Suzy Lee:

Abrimos um livro ilustrado. Olhamos o sonho “dentro” do livro. Entretanto, de uma maneira ou de outra, somos afetados pelo seu formato, a textura do papel, a direção na qual as páginas são viradas. Os aspectos físicos do livro podem limitar a imaginação do artista, mas, por outro lado, podem se tornar um novo ponto de partida para a imaginação. Após cairmos dentro de um livro e voltarmos como de um sonho, o livro como objeto nos parece totalmente diferente. (Lee, 2012: 6)

É, portanto, um material riquíssimo para ser apresentado ao aluno, ainda que não tenhamos tempo de explorar todas as suas possibilidades. O que importa é que o aluno conheça esse material e seja estimulado a explorá-lo.

A seguir, apresentamos percursos de leitura de dois *albums*: *La chaise bleue* e *Grosse colère*. Os alunos não têm acesso ao objeto livro, somente ao texto e às imagens. Eles ouvem a história, leem o texto reproduzido e apoiam-se nas imagens para entenderem o que está sendo dito.

3.4.1.1. *La chaise bleue*

Figura 52: Capa do livro *La chaise bleue*

A primeira proposta de leitura de um livro é antecedida por uma atividade que procura familiarizar o aluno com o universo da narrativa e pela escuta da leitura feita pela professora. A atividade⁹ é iniciada em uma aula dupla (100 minutos), e o livro proposto é o *album La chaise bleue* (2000) de Claude Boujon, da editora *L'école des loisirs*. Trata-se da história de dois amigos, um cão e uma lebre, no deserto, que encontram uma cadeira azul e descobrem várias formas de brincar com ela, atribuindo-lhe diferentes funções: ela se transforma em barco, trenó, balcão de vendas, proteção contra feras etc.

Antes de contar a história, o professor mostra cinco objetos quaisquer, por exemplo: uma camiseta, uma fita, uma amпуheta, uma revistinha e uma caixa, e os apresenta em francês para os alunos. Depois, pergunta qual é a função deles, para que servem: *Une boîte sert à quoi?* (Para que serve uma caixa?) Eles respondem em português e o professor retoma em francês: *Une boîte sert à organiser les choses* ou *à mettre les choses dedans*. Faz o mesmo com todos os objetos. Em geral, os alunos mencionam sua função mais comum. Por último, o professor pergunta para que serve uma cadeira e a resposta óbvia é: para sentar-se.

Então, a história é lida em voz alta pelo professor e os alunos veem as ilustrações projetadas na tela. Eles não têm o texto em francês para seguirem a leitura com os olhos, apenas escutam. Após a escuta, o professor verifica se entenderam a história. Com frequência, percebemos três tipos de reação: dizem não ter entendido nada; dizem ter entendido alguma coisa, no entanto, demonstram insegurança e não querem reproduzir para a classe o que compreenderam; dizem ter perdido informações, mas acreditam ser capazes de explicar o que

⁹ Essa atividade surgiu a partir de um curso que fiz no CAVILAM (*Enseigner Le français aux enfants et aux jeunes adolescents*), em 2005, no qual a professora nos apresentou o *album La Chaise bleue*. Elaborei uma atividade sobre a história que me pareceu muito atraente para diferentes idades e, mais tarde, tive a colaboração dos colegas Aldo Monteiro (Colégio Santa Cruz e Liceu Pasteur – Liceu Franco-Brasileiro) e Heloisa Brito de Albuquerque Costa (FFLCH – USP) que ajudaram a aprimorá-la e ganhar o formato que apresento aqui.

entenderam.

Em geral, quando um dos alunos resume o que entendeu, muitos concordam e afirmam ter compreendido o mesmo, afinal, como eles mesmos expressam, trata-se de uma história simples: dois amigos brincam com uma cadeira azul até que chega um camelo e diz que uma cadeira serve para sentar-se e não para todas aquelas outras funções que estão criando. Os dois amigos vão embora, pois dizem que o camelo não tem nenhuma imaginação.

Desvendado o enredo básico, em português, o professor propõe uma discussão sobre a história. Nessa faixa etária (doze anos), os alunos dão muita importância ao fato de ser um livro para crianças e, conseqüentemente, concluem que ela tem pouco interesse para quem é mais velho. No entanto, ao longo da conversa, percebem que ela traz aspectos ricos para discussão: a questão da imaginação. Eles próprios dão exemplos de quando eram menores e brincavam fazendo muito o uso da imaginação e como se divertiam com isso. Quando questionados sobre o fato de a utilizarmos menos à medida que crescemos, ficam instigados e querem participar da discussão. Por fim, para a questão: Por que o autor teria escrito tal história?, os alunos arriscam: *“Talvez ele quisesse fazer uma crítica às crianças que só brincam hoje em dia com jogos eletrônicos.”* ou *“Ele quis mostrar que a imaginação é importante para a vida toda.”*

Depois da discussão, o professor retoma os objetos e pede aos alunos que pensem em funções diferentes para cada um deles e mostrem para a classe. Aos poucos eles vêm à frente, um a um, e mostram aos colegas uma função inusitada para o objeto escolhido: a camiseta vira uma capa para voar, a ampolheta serve para fazer uma batucada, a fita vira um chicote e assim por diante.

Na aula seguinte, os alunos recebem a história escrita, sem as imagens. O professor rele a história e pergunta se o fato de ter o texto sob os olhos torna a compreensão mais fácil. Alguns dizem que sim, pois lendo conseguem “escutar” melhor, outros afirmam que entenderam porque lembraram das imagens vistas na aula anterior, e outros ainda continuam dizendo que não entenderam quase nada.

Na ficha há também perguntas sobre a narrativa: Quem? O quê? Quando? Onde? e Por quê? Os alunos tentam responder sozinhos e depois o professor faz uma correção coletiva. Por último, fazem exercícios de gramática com a utilização da fórmula *Ça sert à quoi? Ça ne sert pas à quoi?*

Nome

Nº

7º ano

Francês – Profª Heloisa

Data

/ /

Ficha 4

LA CHAISE BLEUE

« Il n'y a pas grand monde », dit Escarbille.

« C'est désertique », grogna Chaboudo qui aimait la précision.

« Ah ! Voilà du nouveau », annonça Escarbille en désignant une tache bleue, au loin.

Ils s'approchèrent et découvrirent une chaise.

« C'est une chaise », dit Escarbille.

« C'est une chaise bleue », compléta Chaboudo...

... qui fit immédiatement un abri.

« J'aime bien les chaises », déclara-t-il, « on peut se cacher dessous. »

« C'est le minimum du minimum », lança Escarbille. « Une chaise c'est magique. On peut la transformer en traîneau à chiens, en voiture de pompiers, en ambulance, en voiture de course, en hélicoptère, en avion, en tout ce qui roule et vole...

... et tout ce qui flotte aussi. »

« Mais alors, gare aux requins qui rôdent aux alentours », ajouta Chaboudo qui prenait goût au jeu.

« Et ce n'est pas tout », reprit Escarbille.

« En deux temps trois mouvements, elle devient un bureau, un comptoir. Il n'y a rien de mieux pour jouer à la marchande. »

« Oui », approuva Chaboudo, « une chaise, c'est vraiment magique, mais c'est aussi très pratique. Si tu montes dessus, tu deviens aussi grande que le plus grand de tes amis...

... Tu peux également t'en servir pour te défendre contre les fauves. Il n'y a pas de meilleur moyen pour empêcher l'animal sauvage de croquer le dompteur. On voit ça dans tous les cirques. »

« Et dans les cirques », poursuivit Chaboudo sur sa lancée, « des acrobates, des jongleurs s'en servent pour exécuter des numéros formidables. Tout comme ça. »

Escarbille ne voulait pas être en reste. « À mon tour, à mon tour ! Tu oublies les équilibristes », s'écria-t-il en joignant le geste à la parole.

Non loin de là, un camélidé – il n'est pas rare de rencontrer une telle bête dans le désert – observait avec sévérité les exercices des deux amis.

Il s'approcha en silence et tout à coup s'exclama : « Non, mais ça va pas la tête ! Qu'est-ce que c'est que ce cirque ? »

Boum, patatras, fin du jeu.

« Une chaise », dit-il, « est faite pour s'asseoir dessus. »

Et il s'installa sur le siège, bien décidé à n'en plus bouger.

« Partons », dit Escarbille à son ami, « ce chameau n'a aucune imagination. »

« Et en plus, ce n'est même pas un chameau, il n'a qu'une bosse, c'est un dromadaire », ajouta Chaboudo qui aimait la précision.

Claude Boujon. La chaise bleue. Paris : Lutin poche, École des loisirs, 2007.

Après avoir écouté l'histoire *La chaise bleue*, réponds aux questions.

1. Tu crois que tu te ressembles plus :
 () à Escarbille et Chaboudo. () au camélidé.

2. Reprends l'histoire en essayant de répondre aux questions :

a) Qui ?

b) Quoi ?

c) Quand ?

d) Où ?

e) Pourquoi ?

3. À quoi servent ces objets ?

exemple: *Un livre, ça sert à quoi ?* *Un livre sert à lire, à rêver, à dormir...*
 Un livre ne sert pas à quoi ? *Un livre ne sert pas à manger.*

a) Et un balai ? Ça sert à quoi ?

Ça ne sert pas à quoi ?

b) Et un stylo ? Ça sert à quoi ?

Ça ne sert pas à quoi ?

3.4.1.2. *Grosse Colère*

Figura 54: Capa do livro *Grosse Colère*

O segundo contato que terão com uma história ilustrada será pouco menos de um mês depois, na ocasião da primeira avaliação do período¹⁰, quando o professor aproveita para propor um novo exercício de leitura. Sabemos que muitos alunos, protegidos pelo anonimato do grupo, não fazem em aula o que deveriam, ou seja, não assumem o esforço individual de construir um sentido para as palavras e imagens que leem, esperam que seus colegas deem as respostas por eles. Diante disso, a avaliação é um momento privilegiado que propicia que o aluno, já tendo tido a oportunidade de trabalhar em grupo na classe, possa testar sozinho sua reação diante de um novo texto.

Inserir um texto na avaliação é uma forma de reforçar a idéia de que a leitura terá lugar central no curso. Os alunos são informados de que haverá uma compreensão de texto na prova, com antecedência, para que o fato de se haver com um texto desconhecido não seja um elemento bloqueador.

Para esse exercício, escolhemos o *album Grosse colère* (2001), de Mireille d'Allancés, da editora *L'école des loisirs*. Ele trata da relação de um garotinho com a sua raiva, consequência de um castigo imposto por seu pai.

A avaliação, que inclui também uma parte de gramática, contém texto e imagens. Após a leitura, os alunos devem responder perguntas objetivas sobre o texto. Primeiro colocar em ordem cronológica frases que resumem a história. Depois, respondem as cinco perguntas sobre a narrativa, que já foram trabalhadas em classe: Quem? O quê? Quando? Onde? e Por quê?

¹⁰ O ano letivo, no Colégio Santa Cruz, é dividido em três períodos de três meses cada um. O primeiro vai de fevereiro ao final de abril; o segundo de maio ao final de agosto, sendo que inclui julho (o mês de férias); o terceiro de setembro ao final de novembro. Em cada período, costumamos aplicar ao menos duas avaliações. Outros elementos – postura, tarefas, trabalhos, exercícios de pronúncia – entram na composição do conceito final do aluno no período.

Além dessas questões sobre compreensão, acrescentamos outra sobre o que tinham achado da leitura do texto. Essa questão deve ser respondida em português. As respostas variaram pouco. Reproduzimos algumas representativas do conjunto aqui.

Foi fácil compreender a história?

() sim () mais ou menos () não

Explique o porquê. O que ajudou a entender o enredo? O que dificultou?

“Sim. O que ajudou foram as palavras que eu já sabia e ajudou o contexto.”

“Sim. A maioria das frases eu compreendi, mas mais uma vez as imagens ajudaram bastante. Algumas frases eram mais complicadas, mas deu para entender de acordo com o resto da história.”

“Mais ou menos. O que me ajudou foi um pouco das palavras que eu já conhecia, assim eu conseguia entender a frase, mas não entendi tudo.”

“Não. Porque eu quase não entendi nada. Para mim ficou meio confuso.”

No dia da entrega da avaliação corrigida para os alunos, o professor lê o texto em voz alta. É uma ocasião para os alunos retomarem a leitura que fizeram no dia da avaliação e compararem a leitura silenciosa à escuta de uma história. Os alunos fazem comentários sobre essa comparação: uns dizem que a escuta ajuda muito na compreensão; outros mencionam o fato de não terem entendido o texto no dia da prova, mas que com a leitura em voz alta ficou mais fácil; alguns afirmam que já tinham entendido e que uma nova leitura foi desnecessária; outros dizem continuar com muitas dúvidas.

O momento da entrega das avaliações corrigidas é uma oportunidade de conversar com os alunos sobre a intenção que há por traz de cada questão e explicitar a importância da reflexão individual propiciada pela avaliação. O professor deve explicar que o exercício de colocar as frases em ordem cronológica tem a função de colaborar com a compreensão dos alunos, pois lhes fornece parâmetros para checarem se estão no caminho certo da compreensão. Da mesma forma, o vocabulário utilizado nas frases pode ajudá-los a elaborar as respostas para a questão que vem a seguir. Também é importante esclarecer para os alunos que as perguntas sobre os elementos da narrativa têm a função de fazê-los localizar no texto o que há de essencial em sua estrutura. A partir das respostas dessas cinco questões é possível

construir um resumo da narrativa.

Nome

Nº

7º ano

Conceito

Francês – Profª Helô

Data

/ /

Compréhension écrite (2,0)

Lisez l'histoire et regardez les images.

GROSSE COLÈRE

Mireille d'Allancé

Robert a passé une très mauvaise journée.

« Oh ! là là ! enlève tes baskets », dit son père.

« Voilà ! » dit Robert.

Au dîner, il y a des épinards.
« T'es pas malade ? » s'exclame Robert.

« Monte dans ta chambre », dit son père, « tu redescendras quand tu seras calmé. »
« Ça m'étonnerait », répond Robert.

Et là-haut, dans sa chambre, Robert sent une Chose terrible qui monte...

... monte, monte, jusqu'à ce que...

RRRRRRRHAA, elle sorte d'un coup.

« Salut », lui dit la Chose, « qu'est-ce qu'on fait ? »
« Tt...tout ce que tu veux », dit Robert.

« Bien », dit la Chose, « on va commencer par là. »

Et hop ! la couette se met à voler avec tous les coussins.

Crac ! La table de nuit. Zuig ! La lampe.

L'étagère et tous les livres y passent : géant !

Et puis la Chose s'approche du coffre à jouets.
« Attends, pas ça ! » dit Robert.

« Tu entends ? Arrête ! »

« Ah, non ! Pas mon camion préféré ! Attends, je vais te réparer ! »

« Et toi, gros nul, disparais ! Tu as intérêt à te faire tout petit ! »

« Oh, ma petite lampe. Attends, je te redresse. »

« Et toi, mon petit oreiller tout cabossé. »

« Et mon livre préféré ! Il t'a tout froissé, mon pauvre. »

« Là, c'est mieux comme ça. »

« Ah, tu es là, toi ! Viens ici que je t'attrape ! »

« Allez ouste, dans la boîte. Et on ne bouge plus ! »

« Papa ? Est-ce qu'il y a du dessert ? »

13. Mettez l'histoire dans le bon ordre. (1,0)

- () Il détruit sa chambre.
- () Il est plus calme. Il range sa chambre.
- () Il se dispute avec son père. Son père lui dit de monter dans sa chambre.
- () Il veut finir son dîner.
- (1) Robert arrive chez lui. Il n'est pas content.
- () Robert monte dans sa chambre. Il est en colère.

14. Répondez aux questions sur le texte. (1,0)

a) Qui ?

b) Quoi ?

c) Quand ?

d) Où ?

e) Pourquoi ?

Para responder em português

Foi fácil compreender a história?

() sim () mais ou menos () não

Explique o porquê. O que ajudou a entender o enredo? O que dificultou?

3.4.2. Percurso através das histórias em quadrinhos

No Brasil, as histórias em quadrinhos demoraram a serem aceitas dentro da escola. Eram vistas como uma leitura menor que não merecia ser abordada em classe. É relativamente recente a proposta de trabalhar com “formas contemporâneas de linguagem”, expressão usada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, que abriu a possibilidade de atividades com histórias em quadrinhos na educação. No entanto, nesse mesmo texto, elas aparecem como subgênero e são recomendáveis por serem mais atraentes do que o livro tradicional ao articularem imagens e palavras.

Aos poucos, foram ganhando espaço e até o reconhecimento de uma manifestação artística específica:

Dizer que quadrinhos são *uma forma de literatura* é uma maneira de usar um rótulo social e academicamente prestigiado – o literário – para validá-los ou de cancelar ao interlocutor a presença ou o uso das histórias em quadrinhos. Quadrinhos são uma manifestação artística autônoma, assim como o são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão. Esse entendimento é corroborado por diferentes autores, como Moacyr Cirne (1977, 2000), Will Eisner (1989) e Daniele Barbieri (1998), para quem os quadrinhos já teriam se “emancipado” e constituído recursos próprios de linguagem. (Vergueiro; Ramos, 2009: 37)

Aqui, os quadrinhos francófonos são apresentados aos alunos, principalmente, por duas razões: a importância cultural dessa forma de expressão em países como França e Bélgica onde os quadrinhos são tratados como a 9ª arte; o tipo de interação entre texto e imagem que ocorre nas HQs.

As HQs francófonas, ou BDs (*Bande Dessinée*) estão entre as melhores do mundo e fazem parte de um universo muito rico de possibilidades (diferentes tipos de público, diferentes temas, estilos de desenho variados...). O universo das BDs é, de certa forma, diferente do mundo das HQs no Brasil. Apesar desse mercado ter se desenvolvido muito nos últimos anos no país, no conjunto dos alunos do Colégio Santa Cruz, poucos conhecem algo além das publicações que são vendidas em bancas de jornal para crianças (Turma da Mônica, personagens da Disney, super heróis), alguns leem mangás. O forte apelo visual das edições europeias com capa dura

e cores fortes atrai muito a atenção dos alunos que ficam curiosos para manipular os livros e espantados com a grande variedade de estilos.

As HQs, assim como os livros ilustrados, são um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. A imagem funciona como um importante apoio para a compreensão do texto, ainda mais para um leitor de língua estrangeira. Uma página da HQ é um grande bloco narrativo. Hergé, o autor de *Tintin*, foi um grande mestre para trabalhar esses blocos, terminando a página sempre de forma que o leitor ficasse instigado a continuar a leitura. Ler uma página de HQ é um grande exercício de percepção, o leitor deve estar atento a vários aspectos. Nesse sentido, a leitura dos quadrinhos pede uma alfabetização nos recursos da linguagem quadrinhística: balões, tamanhos e formas das vinhetas, onomatopeias, planos e ângulos de visão. Todos esses elementos influenciam na apreensão do sentido dos quadrinhos, portanto merecem ser abordados em sala de aula.

A escolha de propor a leitura de uma história de *Tintin*, dentre a riqueza de possibilidades oferecidas pelos quadrinhos francófonos, apoia-se em três razões principais. O universo de Hergé, assim como a linha definida (*ligne claire*) de seu desenho é claro, organizado, preciso, o que garante a inteligibilidade da história. As aventuras de *Tintin* são governadas pela lógica do desvendamento. São narrativas complexas, mas nunca complicadas. Uma segunda razão, é o fato da linguagem utilizada ser direta, *Tintin* não tem ironia, pelo contrário ele é ingênuo, suas palavras descrevem o que ele está vendo, ele explicita as relações que vai construindo. É uma linguagem acessível para o leitor iniciante em língua estrangeira. Por último, muitos alunos já conhecem a personagem e seu universo, seja porque leram suas aventuras em português, seja porque viram episódios na televisão. Quem conhece fica animado com a possibilidade de reencontrar esse universo em sua versão original, quem não conhece fica cativado pelo interesse dos já iniciados.

Em geral, os protagonistas das histórias em quadrinhos têm a obrigação de serem constantes, tanto física quanto moralmente. O que nos leva à ideia de mito – que será aprofundada mais adiante –, enquanto personagens eles não evoluem e, assim como os deuses, eles não envelhecem. *Tintin* encarna o mito do bom menino, inteligente e dedicado que consegue ordenar o mundo ao seu redor.

Dentre tantas aventuras de *Tintin*, escolhemos *Tintin au Tibet* devido ao tema. Como os alunos do 7º ano estudam, na disciplina de Ensino Religioso, o Budismo, achamos que seria interessante um livro que retomasse aspectos recém descobertos por eles.

Tintin au Tibet

Figura 56: Capa de *Tintin au Tibet*

Propomos a leitura da história em quadrinhos *Tintin au Tibet* (1960) de Hergé, editora Casterman, e todos os alunos compram um exemplar para si. O percurso de leitura desse livro envolveu várias etapas: primeiro os alunos foram apresentados ao universo das HQs francófonas, depois viram o trecho de uma entrevista com uma autora francesa que explica os diferentes passos para se construir uma história, conversaram com um autor de histórias em quadrinhos e fizeram um projeto para construir uma, criaram um personagem e em grupo de três uniram seus três personagens em uma mesma aventura. Todos esses passos aconteceram paralelamente à leitura do livro em sala de aula e serão descritos de forma detalhada a seguir.

Antes do início da leitura, fizemos uma aula na biblioteca para a descoberta do acervo de *BDs*¹¹. Nessa ocasião, os alunos voltam à biblioteca para conhecer diferentes *BDs* e personagens francófonas. O mundo das *BDs* que existe em língua francesa é imenso e diversificado. Para os alunos é uma grande novidade descobrir que a linguagem dos quadrinhos pode ser utilizada para contar histórias para adultos e ainda mais em edições caprichadas, com capa dura e muitas cores.

Para essa apresentação, separamos todas as *BDs* que temos na biblioteca e ainda conseguimos outros exemplares emprestados de acervos particulares ou bibliotecas, de forma que os alunos tenham contato com um número variado e representativo desse universo.

Como da outra vez, os livros são colocados no centro da sala da biblioteca e as mesas dispostas ao lado para que os alunos trabalhem em duplas. Cada dupla deve escolher uma *BD* e explorá-la. Recebem uma ficha para completar a partir das observações feitas do exemplar que têm em mãos. Para essa atividade utilizamos uma aula dupla de 100 minutos. No final, as duplas vão à frente para apresentar aos colegas o livro escolhido. O professor formula oralmente, em francês, as perguntas que estão na ficha: Quem é o protagonista? Quem é o

¹¹ Nessa atividade usaremos o termo francês por se tratarem de HQs francófonas.

autor? Qual é o tema? Sobre o que é a história? O que o ajudou a compreender os elementos que identificou? Os alunos tentam responder ora em francês, ora em português, dependendo do nível de língua e do empenho de cada um.

Esse primeiro momento é seguido de outra atividade realizada em sala de aula, na semana seguinte. Passamos para os alunos um trecho do DVD *BD Mix! Ou la passion du dessin*¹². Selecionamos uma parte que mostra uma entrevista com a autora de histórias em quadrinhos francesa, Florence Cestac (*Mettre les choses en place pour Cestac*) que, além de falar de sua arte, explica os diferentes passos para se desenhar uma *BD*. Os alunos assistem à entrevista e depois preenchem a ficha sobre esse vocabulário. O objetivo aqui, além de apresentar uma autora francesa e seu contexto cultural, é introduzir a ideia de que os alunos elaborarão a criação de uma pequena história em quadrinhos.

¹² Trata-se de um DVD que faz parte de uma série destinada ao ensino do francês por meio de curtas-metragens e de filmes de animação. Esse projeto envolve vários parceiros: *Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias*, *le CAVILAM*; *TV5MONDE*; *Cité internationale de la bande dessinée et de l'image*; *Cendrane Production*.

Nome

Nº

6ª ano

Francês – Profª Helô

Data

/ /

Ficha 17

Découvrir la BD – Bibliothèque

1) Regardez les BDs ci-dessous et marquez avec un « X » la série que vous avez choisie :

☐ Adèle Blanc-sec

☐ Titeuf

☐ Blake e Mortimer

☐ Alix

☐ Largo Winch

☐ Agrippine

☐ Boule et Bill

☐ Gaston

☐ Tintin

☐ Peter Pan

☐ Astérix

☐ Lucky Luke

2) Observez la couverture, la quatrième de couverture et la page de garde de la BD et répondez aux questions ci-dessous:

a) Quel est le nom de la série ?

b) Quel est le titre de l'album ? Pouvez-vous faire une remarque sur le lettrage du titre ?

c) Quel est le nom de l'éditeur ?

d) Décrivez la scène représentée sur la couverture : cadre, personnages, situation.

e) Quelles hypothèses pouvez-vous faire sur l'histoire à partir de la couverture ?

f) Quelle information apparaît sur la quatrième de couverture ?

g) Qui est l'auteur des dessins (le dessinateur) ?

h) Qui est l'auteur de l'histoire (le scénariste) de la BD ?

3) Feuilletez la BD et répondez aux questions :

a) Où se passe l'histoire ?

b) À quelle époque ?

c) Comment s'appelle le héros ?

d) Et l'adversaire du héros ?

e) Et l'(es) allié(e)s du héros ?

4) Présentez à l'ensemble du groupe la BD que vous avez observée: nom de la série; titre de l'album; l'auteur des dessins; l'auteur de l'histoire; le héros; le contexte.

La Technique de la BD

Vidéo: *BD Mix! Ou la passion du dessin*

Mettre les choses en place pour Cestac – Techniques de Travail

Avant le visionnage

- 1) Imaginez que vous êtes auteur (e) de bandes dessinées. Devant vous, une page blanche. Par quoi commenceriez-vous votre travail de création d'une page de BD ?
- 2) Inscrivez en face de sa définition l'un des mots suivants : une case ; une planche ; une bulle ; l'encre ; un gag ; calibrer ; un personnage ; un scénario.

1. Héros, protagoniste ou personne qui figurent dans un récit de bande dessinée.	
2. Effet comique.	
3. Liquide, préparation pâteuse noire ou d'une autre couleur, employée pour dessiner ou écrire.	
4. Image ou vignette généralement encadrée contenant un dessin et éventuellement un texte.	
5. Espace généralement ovale ou rectangulaire délimité par un trait et contenant les paroles ou les pensées des personnages ou du narrateur d'une bande dessinée.	
6. Présentation sous forme de plan du récit d'une bande dessinée avec description des images et indication des textes (dialogues, narration, etc.).	
7. Définir les différents paramètres d'une case : taille, positionnement respectifs du texte et du dessin.	
8. Page entière d'une bande dessinée.	

Après le visionnage

- 3) Remettez dans l'ordre la création d'une bonne mise en page de BD selon Florence Cestac.

n° Faire la couleur.

n° Calibrer le texte et les bulles.

n° Dessiner les personnages.

n° Découper une page en cases.

n° Passer la page à l'encre.

n° Finir le décor et l'encre.

n° Ecrire le texte et calibrer les bulles.

source : BD Mix ou la passion du dessin

Ainda com a intenção de aproximar os alunos do universo das BDs e pensando na criação de uma, convidamos um quadrinista brasileiro e professor de Artes da Escola de Aplicação da USP, Marcelo D'Saete¹³, para vir conversar com os alunos sobre histórias em quadrinhos: definição do termo HQ, breve história, elementos compositivos dos quadrinhos, autores importantes. Tivemos uma conversa de 50 minutos, na sala da biblioteca, unindo duas classes de cada vez.

O autor apresentou um power-point com algumas referências importantes desse universo, explicou como trabalhar com os elementos gráficos que compõem uma história e contou o seu percurso como autor. Depois, deixou uma atividade para os alunos: eles deveriam cortar e colar colocando na ordem correta três histórias em quadrinhos (anexo A), com um nível de complexidade crescente. Para conseguir realizar essa atividade, precisariam prestar atenção a vários indícios. O objetivo do exercício, segundo o autor, é aquecer o olhar do aluno para os elementos de cada quadrinho da história. Ele deve atentar para cada detalhe, pois eles trazem informações importantes para a organização da história de forma coerente. Foi um exercício interessante que os alunos gostaram muito de realizar. Fizeram em classe sob a supervisão do professor.

Por último, projetamos as histórias para que os alunos comparassem sua versão com a original. Não há certo ou errado nesse exercício, a intenção é que os alunos percebam que é possível chegar a soluções diferentes a partir das mesmas imagens, somente alterando a ordem dos quadros.

A exploração das BDs foi reforçada por meio de uma avaliação que além de abordar elementos da gramática estudados retomou características de alguns personagens e autores trabalhados em classe.

¹³ Autor das histórias em quadrinhos: *Encruzilhada*, Editora Leya, 2011; *Noite Luz*, São Paulo: Editora Via Lettera, 2008.

Nome _____

Nº _____

7^a ano

Conceito _____

Francês – Prof^a Heloisa

Data _____ / _____ / _____

ÉVALUATION DE FRANÇAIS 3

Lecture

12. Observez la couverture des BDs, choisissez une et répondez. Attention, donnez des réponses complètes! (0,6)

- a) Quel est le nom de la série?

- b) Quel est le titre de l'album?

- c) Comment s'appelle le héros?

Connaissez-vous ces personnages de BD?

13. Lisez les textes et répondez aux questions. (1,4)

Titeuf a été créé par le Suisse Zep, en 1992. C'est un jeune garçon super intelligent qui se pose les mêmes questions que tous les enfants. C'est le héros des cours de récréation, un gamin à l'incongrue mèche blonde qui dit «*pô*» au lieu de «pas», «*tchô*» pour «ciao», et dont la grammaire approximative est le vrai langage des 8-12 ans.

- a) Comment s'appelle l'auteur de Titeuf?

- b) Quel est l'âge de Titeuf?

Boule et Bill est une série de bande dessinée humoristique belge, créée en 1959 par Jean Roba. Boule est un petit garçon, à la fois maître et ami de Bill, son chien. Il est toujours habillé de la même salopette bleue et d'un tee-shirt jaune. Le nom de Boule est inspiré du surnom « Bouboule » que le fils de Jean Roba, Philippe, avait à l'école parce qu'il était un peu gros. Bill est un cocker anglais, qui, s'il ne parle pas aux humains, arrive à s'en faire comprendre. En revanche, il peut communiquer avec les autres animaux, et notamment avec sa meilleure amie, Caroline, la tortue verte. Bill était le nom du chien de Jean Roba.

Qui sont Boule et Bill?

Quelle est la nationalité de l'auteur de Boule et Bill?

Gaston Lagaffe a été créé par André Franquin en 1957. Gaston est un personnage qui passe son temps à saboter le travail de la rédaction d'un journal. C'est un gaffeur sans talent qui sème le trouble partout dans le journal. Il ne fait que des bêtises!

Quelle est la principale caractéristique de Gaston?

Peter Pan est une série de bande dessinée intégralement réalisée par Régis Loisel qui a récupéré les droits de l'œuvre de J. M. Barrie, pour la reprendre dans cette bande dessinée qui retrace les aventures de Peter et de son arrivée au pays imaginaire (Neverland). Suberbe, tant par la virtuosité du dessin, que par l'intelligence du scénario. Plus sombre et plus violente, elle est destinée à un public plus adulte.

Qui est l'auteur des dessins (le dessinateur) et qui est l'auteur du texte (le scénariste)?

Cette BD est destinée à quel public?

Paralelamente, começávamos a entrar em contato com o universo específico de Hergé e seu *Tintin*. Em classe, apresentamos para os alunos, com a utilização de um aplicativo para tablets, o *sonic pics*, as personagens de *Tintin* e seu autor. Hergé é o pseudônimo do autor belga de quadrinhos Georges Remi formado a partir das iniciais de seu sobrenome e nome: R e G. Em 1930, ele publicou a primeira aventura do jovem jornalista: *Tintin au pays des Soviets*.

Alguns alunos já conheciam muitas de suas aventuras, porém, a maioria não. Por isso, julgamos ser importante apresentar esse universo a todos, afinal, familiarizados com as personagens, além de ficarem instigados para a leitura, teriam mais facilidade para entrar na história. Depois de ouvir a apresentação em francês, pontuada por imagens, eles responderam a um *quiz* (perguntas de múltipla escolha), sobre o que ouviram. Durante a apresentação, feita em francês, há uma interação entre alunos e professor, com perguntas e comentários feitos pelos alunos em francês ou em português.

Depois dessa aula de apresentação, os alunos trabalham com uma ficha que traz elementos das histórias em quadrinhos como as onomatopéias e dicas para criar uma personagem. Cada aluno cria a sua usando adjetivos físicos e psicológicos para a descrição. Depois da correção dos textos, cada um lê e grava a apresentação usando o mesmo aplicativo *sonic pics*.

Nome

Nº

7º ano

Francês – Profª Helô

Data

/ /

Bande Dessinée (BD)

Pour faire une BD, nous allons apprendre à construire le visage des personnages!
Voilà quelques idées

des nez:

des yeux:

des bouches:

Il nous faut aussi quelques expressions:

La colère

L'étonnement

La peur

La joie

La fatigue

La tristesse

Voilà encore d'autres expressions:

Surpris

Horrifié

Amoureux

Triste

Cool

Heureux

Énervé

Dubitatif

Gentil

Étonné

Malade

Méchant

Et surtout, n'oubliez pas de faire très attention aux bulles:

Fiche d'identité de votre personnage

a) Nom: _____

b) Prénom: _____

c) Âge: _____

d) Nationalité: _____

e) Profession: _____

f) Description physique:

() grand/grande

() taille moyenne

() petit/petite

() gros/grosse

() plutôt mince

() mince

() blond/blonde

() brun/brune

() roux/rousse

() beau/belle

() laid/laide

() fort/forte

() faible

g) Cheveux:

() longs

() mi-longs

() courts

() raides

() bouclés

() frisés

h) Yeux:

() châains

() noirs

() verts

() bleus

i) D'autres caractéristiques: _____

j) Description psychologique:

Qualités:

Défauts:

k) Dessinez-le:

l) Faites un texte pour présenter votre personnage.

Très bien!

A

C'est Mélane. Elle a 14 ans. Elle n'a pas de frère, mais elle a une sœur qui s'appelle Margarete.

Mélane aime jouer du violon.

~~En~~ les week-end elle aime nager dans une piscine très chaude.

~~Tous~~ ^{Tous} les jours elle va à l'école de 7h30 à 14h45.

Elle est très sportive. Mélane joue au foot, au tennis et à la pétanque.

Mélane fait du violon ~~en~~ lundi, mercredi et vendredi.

Elle aime écouter de la musique

L'Onomatopée

Une des composantes graphiques propres à la bande dessinée est l'**onomatopée**: Assemblage de sons ou de syllabes par lesquelles on essaie, dans le langage parlé, d'imiter les bruits naturels. Les onomatopées ne sont pas les mêmes dans tous les pays parce que les différentes cultures appréhendent le monde de différentes façons. Par exemple, les oiseaux font "cui-cui" en France, "pip-pip" en Allemagne et piu-piu au Brésil.

Exercices

1) Essayez de relier les onomatopées aux actions qu'elles représentent.

a) Pour demander du silence:	() TOC-TOC
b) Une personne qui marche:	() BAOUM BOUM, BOOOOM!
c) Une personne qui étrenue:	() TAGADA-TAGADA
d) Une explosion:	() CHUT!
e) Une personne qui frappe à une porte:	() CLAP-CLAP
f) Un cheval qui part au galop:	() HAT... HATCHOUM, ATCHOUM

2) Cherchez le correspondant en portugais et complétez la grille ci-dessous:

L'action	Onomatopée en français	Onomatopée en portugais
Une personne qui arrive	COUCOU!	_____
Un tonnerre	BAOUMBADABOUM!	_____
La pluie qui tombe	PLOC-FLOC, FLIP-FLIP	_____
Un téléphone qui sonne	DRIIIING, DRIIIIN	_____
Un chien qui aboie	OUAH! OUAH!	_____
Un chat qui miaule	MIAOU	_____

DICO / GLOSSAIRE

Manga: mot japonais pour bande dessinée. Il signifie "image futile".
Vient de ga= dessin; et man= léger et divertissant.

Éditeur: entreprise qui publie les livres.

René Goscinny (1926-1977): Célèbre scénariste de bandes dessinées. Il crée *Astérix* avec son ami Uderzo, il écrit *Le Petit Nicolas* et dirige le magazine *Pilote*.

Typographie: la façon dont un texte est imprimé.

Onomatopées: mots inventés qui imitent des bruits.

Les Clés Junior n° 548, janvier 2007

Depois de criar uma personagem individualmente, os alunos em grupos de três realizam um roteiro para a história na qual as três personagens vão interagir. O roteiro deveria conter os seguintes elementos: onomatopéias, presente do indicativo (verbos regulares e irregulares); futuro próximo, imperativo.

Para realizar essa história em quadrinhos foi usado outro aplicativo para tablets, o *Comics Life*, no qual os alunos fotografam o desenho que fizeram das tirinhas e inserem os balões com o texto. A apresentação das personagens feita com o aplicativo *sonic pics* e as histórias realizadas em grupos foram disponibilizadas no portal do professor para que os alunos vissem o resultado.

Em classe, em aulas alternadas ao processo de construção da BD, lemos o livro. A proposta de leitura do *Tintin* surtiu um efeito muito positivo nos alunos que queriam logo começar a leitura. O fato de ser um livro visualmente atraente, desperta a atenção dos alunos, sobretudo dos meninos. As aulas de leitura acontecem em horários duplos (100 minutos) para trabalharmos com tranquilidade.

Antes de começar, os alunos devem olhar as imagens da página e imaginarem o que vai acontecer, só então passamos a leitura. Ela é feita em voz alta pelo professor e pelos alunos, que se oferecem para ler, depende da classe e da disponibilidade dos alunos. Aos poucos, o professor vai chamando a participar aqueles que nunca se oferecem.

À medida que leem em classe, ao final de cada página, o professor verifica se todos entenderam, esclarece dúvidas de compreensão, sempre estimulando que um aluno responda e explique para seu colega: Alguém sabe o que significa? O que poderia ser nesse contexto? Conhecem alguma palavra similar? O professor responde apenas quando nenhum colega “sabe” a resposta. No final do caderno de francês, os alunos anotam as palavras que suscitaram dúvidas e seu significado. Quando uma palavra central para a compreensão de um trecho passa despercebida, o professor a acrescenta à lista, pede ou dá explicações, e os alunos a inserem no glossário. O livro inteiro é lido em classe.

Nas avaliações do período, colocamos questões de compreensão do livro, sempre com o objetivo de proporcionar aos alunos um momento de reflexão individual sobre algo que foi trabalhado em aula.

Nome _____

Nº _____

7ª ano

Conceito _____

Francês – Profª Heloisa

Data

/ /

ÉVALUATION DE FRANÇAIS 4

Lecture: BD Tintin au Tibet

12. Répondez aux questions. Attention, réponses complètes! (1,2)

a) Quelle est l'origine du nom HERGÉ?

b) En quelle année est né Tintin?

c) Qu'est-ce que c'est typique chez le Capitaine Haddock?

d) Quelle est la seule différence entre Dupond et Dupont?

e) Qu'est-ce que c'est Tchang? ou Qui est Tchang?

f) Qu'est-ce que Tintin découvre quand il lit la lettre de Tchang?

Tintin au Tibet

7. Remettez dans l'ordre chronologique l'histoire de Tintin. (1,4)

- () Le capitaine et Tintin se promènent à New Delhi.
- () Tintin reçoit une lettre de Tchang.
- () Les porteurs ont peur du yéti et décident de rentrer au village.
- () Le capitaine, Tintin, Milou et Tarkey sont seuls dans les montagnes.
- () Ils arrivent à Katmandou et connaissent les parents de Tchang.
- () Tintin décide de partir tout seul pour les montagnes.
- () Tintin décide de partir pour aller chercher son ami Tchang.

8. Vrai ou faux ? (1,0)

	Vrai	Faux
a) Milou boit du whisky et tombe dans la rivière. Il est ivre.	()	()
b) Tharkey décide d'accompagner Tintin et le capitaine dans les montagnes.	()	()
c) Au Népal, on doit passer à droite du chorten.	()	()
d) Le yéti n'aime pas boire du tchang.	()	()
e) Tintin découvre une grotte au Tibet.	()	()

9. Répondez aux questions sur le livre *Tintin au Tibet*. Attention, réponses complètes. (1,2)

- a) Pourquoi le sherpa Tharkey ne veut pas accompagner Tintin dans les montagnes?

- b) Qu'est-ce qu'il y a dans le sac à dos du capitaine?

- c) Pourquoi les porteurs et les sherpas ont peur de l'Homme-des-Neiges?

- d) Réécrivez en français standard dans la bonne grammaire française cet extrait: « Si yéti sentir odeur alcool, lui venir!... Lui aimer alcool. »

Além disso, terminada a leitura, passamos para o aluno a versão em desenho desse episódio com áudio e legendas em francês. Os alunos não demonstram nenhuma dificuldade de compreensão. Inclusive, comentam que puderam entender tudo e lamentam o fato de algumas partes do livro terem sido cortadas no filme:

“Após ler o livro e assistir o (sic) filme, percebi que o filme em comparação com o livro é menos detalhado, alguns detalhes que deixam a história engraçada não aparecem no filme.”

“O filme do Tintin me ajudou a entender melhor a história, mas não tinha muitas partes importantes que no livro tinha, o filme me ajudou a entender a parte da movimentação, já o livro me ajudou a entender as falas do filme, então mesmo o livro sendo mais importante, o filme complementou o aprendizado da história.”

Por fim, em uma aula dupla, propomos uma atividade individual de compreensão de leitura na qual devem responder várias perguntas, para tanto podem consultar o livro e suas anotações. O objetivo foi proporcionar um momento de reflexão sobre a leitura, podendo manipular o livro em busca de respostas, de forma a aprofundar a compreensão. Contudo, percebemos que a atividade ficou um pouco longa e acabou comprometendo o envolvimento dos alunos.

Colégio Santa Cruz

Cahier de Lecture

Ce livret appartient à _____

L'HISTOIRE

QUI A DIT QUOI?

1. Marquez le nom du personnage qui a prononcé la phrase indiquée.

a) « *Vous avez bien tort de lui faire boire du champagne de grand matin, à ce garçon !... »* »

() Capitaine Haddock () Tintin () Professeur Tournesol

b) « *Je suis persuadé que Tchang est vivant. C'est peut-être stupide, mais c'est ainsi... et comme je le crois vivant, je pars à sa recherche. »* »

() Capitaine Haddock () Tintin () Tharkey

c) « *C'est le bon sens-même, fiston... Ce sherpa a mille fois raison... Je vous l'ai dit depuis le début: c'est de la folie! ... Il faut renoncer à ce projet insensé... »* »

() Capitaine Haddock () Tintin () Professeur Tournesol

d) « *Pas réponse... eux voir traces yéti, eux très peur, eux retourner village... Nous plus pouvoir continuer maintenant. »* »

() Capitaine Haddock () Tintin () Tharkey

e) « *Hélas non! Si je fais le moindre mouvement, c'est le plongeon pour tous les deux! »* »

() Capitaine Haddock () Tintin () Milou

f) « *Coeur Pur marche... Il marche... Il marche... Il est à bout de forces... Coeur Pur s'abat lourdement sur le sol... »* »

() Grand Précieux () Foudre Bénie () Savoir Infini

g) « *Vite au monastère!... Et billet ou pas billet, je les forcerai bien à me suivre! »* »

() Milou () Tintin () Savoir Infini

h) « *Oui... Et figurez-vous que cette bande de jeunes éffrontés a eu le culot de m'accueillir en me tirant la langue!... »* »

() Capitaine Haddock () Tintin () Tharkey

i) « *J'ai crié, j'ai hurlé pour attirer leur attention. Mais ma voix était trop faible. Alors, j'ai dénoué mon écharpe et l'ai lancée dans le vide, avec l'espoir qu'on la verrait et qu'ainsi on retrouverait ma trace.* »

() Milou () Tintin () Tchang

i) « *Oui, car ce que tu as fait, peu d'hommes auraient osé l'entreprendre. Sois béni, Coeur Pur, sois béni pour la ferveur de ton amitié, pour ton audace et pour ta ténacité!* »

() Grand Précieux () Foudre Bénie () Savoir Infini

LES SURNOMS

2. Au Tibet comment s'appellent les personnages? Essayez d'établir une correspondance.

1. Tintin	() Grand Précieux
2. Milou	() Migou
3. Dalai Lama	() Tonnerre Grondant
4. monge tibétain qui a des visions	() Coeur Pur
5. Capitaine Haddock	() Neige du matin
6. L'Abominable Homme-des-Neiges	() Foudre Bénie

LES PERSONNAGES

3. Répondez aux questions.

a) Écrivez trois caractéristiques physiques et trois caractéristiques psychologiques de Tintin.

b) Écrivez deux caractéristiques physiques et deux caractéristiques psychologiques du capitaine Haddock.

c) Écrivez une caractéristique physique et une caractéristique psychologique de Tchang.

VRAI OU FAUX?

4. Indiquez si la phrase est vraie ou fausse, avec un **V** (vrai) ou un **F** (faux).
- () Tintin, le professeur Tournesol et le capitaine sont en vacances dans un hôtel à la plage.
 - () Tintin reçoit une lettre de Tchang.
 - () Le capitaine a fait un cauchemar avec Tintin.
 - () Le capitaine et Tintin découvrent que Tchang était dans l'avion qui est tombé au Népal.
 - () Tintin est persuadé que Tchang est vivant.
 - () Tintin et le capitaine passent par l'Inde pour arriver au Népal.
 - () Le capitaine fait un petit tour sur une vache sans le vouloir...
 - () Finalement ils arrivent à Katmandou où le capitaine mange du haricot vert.
 - () L'oncle d'adoption de Tchang indique un guide courageux et expérimenté: Tharkey.
 - () Tintin ne veut pas partir seul, il pense que c'est très dangereux!
5. Mettez les phrases dans le bon ordre pour reconstituer une partie de l'histoire.
- () Ils décident de rentrer. Ils sont très fatigués, mais une avalanche les empêche.
 - () Tintin découvre une grotte. Dans la grotte il y a une pierre où Tchang a écrit son nom.
 - () Après la vision du moine Tintin décide de chercher Tchang dans l'oeil du museau du Yack.
 - () Tintin et le capitaine vont jusqu'à une tache jaune: l'écharpe de Tchang.
 - () Ils décident de partir pour aller jusqu'à l'épave de l'avion.
 - () Milou va chercher les moines dans la lamasserie.
 - () Tharkey fait demi-tour pour aider Tintin et le capitaine Haddock.
 - () Avec l'aide de jumelles, le capitaine voit le Yéti.
6. Racontez la fin de l'histoire.

LES TEMPS ET LES MODES VERBAUX

1. Cherchez dans la BD trois phrases au **Présent de l'Indicatif**. Recopiez-les ici. Soulignez le verbe.

a) _____

b) _____

c) _____

2. Cherchez dans la BD deux phrases au **Mode Impératif**. Recopiez-les ici. Soulignez le verbe, puis passez le verbe à l'infinitif selon l'exemple.

« Si tu veux, Tchang: allons-y. » (à la page 13)

verbe : aller

a) _____

verbe: _____

b) _____

verbe: _____

3. Cherchez dans la BD deux phrases au **Futur de l'Indicatif**. Recopiez-les ici. Soulignez le verbe, puis passez le verbe à l'infinitif selon l'exemple.

« Vous, vous resterez ici, et vous ferez le guet... » (à la page 55)

verbe: rester et faire

a) _____

verbe: _____

b) _____

verbe: _____

4. Est-ce que vous avez trouvé des phrases au **Passé** dans la BD? Si oui, écrivez-en une ici. Soulignez le verbe et indiquez la page où vous l'avez lu.

LE FRANÇAIS STANDARD

Lisez la description que Tharkey fait du yéti:

«Lui très grand, Sahib. Très fort. Lui assommer yacks avec son poing!... Lui très méchant! Manger yeux et mains hommes par lui tués.»

Maintenant lisez le même texte écrit en utilisant le français standard:

Il est très grand, Sahib. Très fort. **Il assomme les** yacks avec son poing!... **Il est** très méchant! **Il mange les** yeux et **les** mains **des** hommes **qu'il tue**.

Maintenant, c'est à vous. Réécrivez ce que Tharkey dit en utilisant la bonne grammaire française.

« Moi marcher vers village, mais penser à toi... Toi jeune sahib blanc, et toi risquer ta vie pour sauver jeune garçon jaune... Moi homme jaune, et moi pas vouloir t'aider... Moi me dire moi poltron... alors, moi faire demi-tour, et revenir vers toi... » (page 41)

VOCABULAIRE

1. Cherchez et recopiez ici deux jurons du Capitaine Haddock. Indiquez les pages où vous les avez trouvés.

a) _____

page: _____

b) _____

page: _____

2. Comment le capitaine appelle le Yéti? Écrivez ici au moins deux noms différents. Indiquez la page où vous les avez trouvés.

exemple: *espèce de zouave* (page 62)

a) _____

page: _____

b) _____

page: _____

3. Complétez la grille à partir du glossaire construit en classe.

Français	Portugais
	<i>pesadelo</i>
<i>méchant</i>	
<i>hélas</i>	
<i>malheur</i>	
	<i>esquerda</i>
	<i>assobiar</i>
<i>prendre soin</i>	
	<i>socorro</i>
<i>bouteille</i>	
	<i>medo</i>

LES ONOMATOPÉES

Cherchez dans la BD du Tintin 5 onomatopées. Indiquez la page où vous les avez rencontrées et expliquez à quoi elles correspondent. Complétez la grille selon l'exemple.

onomatopée	page de la BD	explication
<i>BING BANG</i>	<i>page 30</i>	<i>La chute de morceaux de glace</i>
a)		
b)		
c)		
d)		
e)		

Durante a realização desse trabalho de leitura de *Tintin*, como ele se inscrevia dentro do projeto FLELIMM¹⁴, tivemos o acompanhamento e a colaboração da estagiária Maria Carolina Mauric Ribeiro, na época aluna da FFLCH – USP, durante grande parte das atividades. Ela analisou esse trabalho em seu projeto de Iniciação Científica orientado pela professora doutora Heloisa Brito de Albuquerque Costa da FFLCH – USP.

3.5. Percurso através de textos que propiciam a reflexão

3.5.1. Os mitos

Os mitos foram usados durante séculos para explicar mistérios que a racionalidade do homem não conseguia compreender. Eles revelam aquilo que os seres humanos têm em comum: temores, desejos, dificuldades. Portanto, ajudam-nos a aliviar conflitos internos, percebemos que não estamos sozinhos em nossas angústias e anseios. São histórias de busca da verdade e assim nos ajudam a perceber o sentido de nossas ações. Costumam tratar dos desafios com os quais todo ser humano se depara, mais cedo ou mais tarde. Segundo o especialista norte-americano, Joseph Campbell (2007), os mitos trazem consigo chaves que abrem portas para todo o domínio da aventura, a um só tempo desejada e temida, da descoberta do eu.

A mitologia fala de maneira simbólica dos estágios da vida e das cerimônias de iniciação que acontecem para que possamos assumir novos papéis. O mito procura mostrar uma verdade, sem questioná-la, apenas revelando-a. Segundo Barthes (2003 [1957]):

Passando da história à natureza, o mito faz uma economia: abole a complexidade dos atos humanos, confere-lhes a simplicidade das essências, suprime toda e qualquer dialética, qualquer elevação para lá do visível imediato, organiza um mundo sem contradições, porque sem profundidade, um mundo plano que se ostenta em sua evidência, e cria uma afortunada clareza: as coisas, sozinhas, parecem significar por elas próprias. (Barthes, 2003: 235)

Esvaziado de história, de ideologia, de contexto, do tempo, o mito torna-se metalinguagem: ao contar uma história ele nos mostra também como devemos entender essa

¹⁴ Enseigner le FLE avec les nouvelles technologies pour favoriser la littératie médiatique multimodale (FLELIMM). Esse projeto é uma parceria da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) com a *Université du Québec à Trois-Rivières*, de Montréal, Canadá.

narrativa. Sua função é clara e definida. Contudo, se por um lado apresenta uma verdade inquestionável, por outro, o mito pode suscitar uma boa discussão sobre o que ele representa e se concordamos com essa ideia.

Assim, a mitologia nos revela o que está por trás da literatura, ou seja, a própria vida reduzida a suas questões primordiais. Vestígios de antigos mitos estão presentes em nosso dia a dia, em cartazes, publicidades, e narrativas contemporâneas como na série de filmes de ficção científica *Guerra nas Estrelas*, escritos por George Lucas.

No 7º ano é realizado um longo trabalho sobre a mitologia grega na disciplina de Português, daí acharmos propício a leitura de um mito. A história de Pigmaleão, escolhida para ser trabalhada com os alunos, foi selecionada levando-se em conta o critério do nível de dificuldade da língua e também o tema abordado. Esse mito narra a história do rei de Chipre, Pigmaleão, que não consegue interessar-se por nenhuma mulher a sua volta por achar que todas têm defeitos e, então, decide esculpir a mulher perfeita para casar-se com ele. Trata, portanto, da relação do autor com sua obra, do criador e da criatura e da busca da perfeição. Temas recorrentes na literatura e presentes em grandes obras como *Pigmaleão e Galatéia* de Ovídio (século I), *A megera domada* (1593) de William Shakespeare, *Pigmaleão* (1913) de George Bernard Shaw, e sua adaptação para o cinema, o musical *Minha bela dama* (*My Fair Lady*, 1964), considerado um clássico.

Pygmalion et sa femme de rêve

Por ser um texto mais longo do que outros que os alunos já tinham entrado em contato em francês, selecionamos algumas palavras que consideramos centrais para a compreensão ou que poderiam causar estranhamento e elaboramos um glossário que incluímos na ficha.

Os alunos recebem e é feita uma exploração do documento antes de começarmos a leitura. O que a imagem mostra? O que entendem do título da história? Com a ajuda de alguns alunos chegamos a *Pigmaleão e a mulher dos seus sonhos*. A primeira leitura é feita pelo professor em voz alta para a classe. Os alunos acompanham lendo o texto ao mesmo tempo em que o escutam.

Depois da primeira leitura, muitos dizem não compreender nada, mas à medida que um colega expõe o que entendeu e retoma a história em português, outros concordam e dizem ter entendido o mesmo. Pelo fato desse texto ser mais complexo, com várias palavras desconhecidas e sem muitas imagens, esclarecemos dúvidas de vocabulário a partir das perguntas elaboradas pelos alunos.

No segundo encontro em que continuamos o trabalho com o texto, começamos com uma releitura para que relembrem a história, porém muitos alunos dizem não ser necessário. Aproveitamos a oportunidade para falar da importância de se ler mais de uma vez um texto, pois a cada leitura compreendemos um pouco mais. Vários alunos se oferecem para a leitura em voz alta. Ao final, muitos assumem que entenderam melhor depois dessa segunda leitura.

Em duplas os alunos tentam responder as perguntas de compreensão do texto propostas na ficha, a intenção é que eles releiam trechos da história e, assim, aprofundem sua compreensão. Fazemos uma correção coletiva e os próprios alunos colocam as respostas na lousa. No final, alguns alunos dizem que o texto não era tão difícil quanto pareceu no início.

Na segunda avaliação do período, cerca de duas semanas após essa atividade, inserimos o mesmo texto. Desta vez, os alunos teriam diante de si um texto sem imagens, porém já conhecido de todos e deveriam responder as cinco perguntas sobre a narrativa. O objetivo foi propiciar uma situação de leitura silenciosa, de um texto conhecido, cuja compreensão poderiam aprofundar guiados pelas questões.

As dificuldades que constatamos, quando apareceram, foram no nível de elaboração das respostas. Isso acontece em razão da questão ser mais aberta do que as perguntas que envolvem gramática.

Nome	Nº	7º ano
Francês – Profª Helô	Data	/ /

PYGMALION ET SA FEMME DE RÊVE

À Chypre vivait un roi nommé Pygmalion. Cet homme, doué d'un merveilleux talent de sculpteur, refusait de se marier car aucune femme n'était à son goût. « Pas assez belle », « pas assez douce », « jalouse », « égoïste », « cruelle »... À toutes, il trouvait des défauts ! Plutôt que de partager sa couche et ses plaisirs avec ces êtres qu'il méprisait, il préférait s'enfermer dans son atelier à tailler, ciseler, polir des oeuvres magnifiques, rêvant de réaliser un jour une statue parfaite, image de la femme idéale.

À force de travail, de soin et d'habileté, il réussit enfin à sculpter un corps de jeune fille d'une telle beauté que jamais la nature n'en créa de semblable. C'était une statue exquise façonnée dans un ivoire blanc et doux comme le lait. Usant de son ciseau de sculpteur avec une délicatesse infinie, Pygmalion peaufina encore jour après jour son chef-d'oeuvre.

Quand enfin, il n'y eut plus rien à ajouter, ni à changer, le roi-sculpteur contempla sa statue avec émerveillement. La jeune fille était parfaite et semblait si réelle.

Fasciné, Pygmalion approcha ses mains de ce corps de jeune fille pour vérifier si c'était là de la chair ou de l'ivoire. Plus il la contemplait, plus il la caressait, plus elle lui plaisait : il s'enflamma pour son image ! Il la couvrit de baisers, la serra dans ses bras et s'étonna qu'elle ne répondît pas. Il lui offrit des fleurs de mille couleurs, lui mit un collier de perles légères autour du cou et des pierres précieuses aux doigts. Il la coucha sur des coussins de plume et l'appela sa compagne...

Mais la statue resta insensible. Transi d'amour, Pygmalion se désespérait.

Quelque temps plus tard, toute l'île de Chypre célébra la fête d'Aphrodite, la déesse de l'Amour. Des génisses aux cornes d'or furent sacrifiées dans son temple. Au milieu de la foule, Pygmalion vint déposer son offrande et debout devant l'autel, il implora la déesse : « Ô déesse de l'Amour, si tu peux tout accorder, donne-moi pour épouse, je t'en supplie, une femme semblable à cette jeune fille d'ivoire. »

Rentré chez lui, l'artiste alla vers la statue de la jeune fille et lui donna un baiser. « Tu es si belle et si parfaite, murmura-t-il, si seulement Aphrodite voulait m'accorder une jeune fille aussi merveilleuse que toi ! » De sa main, il effleura son corps... puis recula. Était-ce une illusion ou avait-il senti sa peau tiède et ses veines palpiter ? Il hésita à se réjouir, craignant de se tromper. Ses mains caressèrent la joue, les bras, les épaules, les hanches. Non, ce n'était plus de l'ivoire, c'est bien le corps doux et tiède d'une jeune fille. Il lui donna un baiser, elle rougit. Ses yeux brillèrent, elle remua imperceptiblement. La statue était vivante !

Fou de joie, Pygmalion serra son amour dans ses bras et lui donna pour nom Galatée. Aphrodite en personne assista à leur mariage.

Neuf mois plus tard, la jeune épouse mit au monde une fille, Paphos, dont une antique cité de Chypre conserve encore le nom.

Lexique

autel :

génisse :

corne :

coussin :

ivoire :

chef-d'oeuvre : ce qui est parfait en son genre.

mépriser : estimer indigne d'attention ou d'intérêt.

mettre au monde : accoucher; donner naissance à un enfant.

peaufiner : finir quelque chose avec soin.

tiède : qui a une sensation thermique modérée, entre le chaud et le froid.

Questions

a) Pourquoi Pygmalion refuse de se marier?

b) Quel est son rêve ?

c) Que fait-il ?

d) Que demande Pygmalion à Aphrodite ?

e) Qui est Galatée ?

f) Que fait Pygmalion pour gagner sa vie ? (ou Quelle est sa profession?)

f) Comment s'appelle la fille de Pygmalion et Galatée ?

g) Quelles sont les parties du corps qu'on trouve dans le texte ? Soulignez-les.

h) Regarde l'image de Vénus (ou Aphrodite) de Botticelli. Mets le vocabulaire du corps dans la bonne place.

Nome	Nº	7º ano	Conceito
Francês – Profª Helô		Data / /	Évaluation de français 2

Compréhension de Texte

PYGMALION ET SA FEMME DE RÊVE

À Chypre vivait un roi nommé Pygmalion. Cet homme, doué d'un merveilleux talent de sculpteur, refusait de se marier car aucune femme n'était à son goût. « Pas assez belle », « pas assez douce », « jalouse », « égoïste », « cruelle »... À toutes, il trouvait des défauts ! Plutôt que de partager sa couche et ses plaisirs avec ces êtres qu'il méprisait, il préférait s'enfermer dans son atelier à tailler, ciseler, polir des oeuvres magnifiques, rêvant de réaliser un jour une statue parfaite, image de la femme idéale.

À force de travail, de soin et d'habileté, il réussit enfin à sculpter un corps de jeune fille d'une telle beauté que jamais la nature n'en créa de semblable. C'était une statue exquise façonnée dans un ivoire blanc et doux comme le lait. Usant de son ciseau de sculpteur avec une délicatesse infinie, Pygmalion peaufina encore jour après jour son chef-d'oeuvre.

Quand enfin, il n'y eut plus rien à ajouter, ni à changer, le roi-sculpteur contempla sa statue avec émerveillement. La jeune fille était parfaite et semblait si réelle.

Fasciné, Pygmalion approcha ses mains de ce corps de jeune fille pour vérifier si c'était là de la chair ou de l'ivoire. Plus il la contemplait, plus il la caressait, plus elle lui plaisait : il s'enflamma pour son image ! Il la couvrit de baisers, la serra dans ses bras et s'étonna qu'elle ne répondît pas. Il lui offrit des fleurs de mille couleurs, lui mit un collier de perles légères autour du cou et des pierres précieuses aux doigts. Il la coucha sur des coussins de plume et l'appela sa compagne...

Mais la statue resta insensible. Transi d'amour, Pygmalion se désespérait.

Quelque temps plus tard, toute l'île de Chypre célébra la fête d'Aphrodite, la déesse de l'Amour. Des génisses aux cornes d'or furent sacrifiées dans son temple. Au milieu de la foule, Pygmalion vint déposer son offrande et debout devant l'autel, il implora la déesse : « Ô déesse de l'Amour, si tu peux tout accorder, donne-moi pour épouse, je t'en supplie, une femme semblable à cette jeune fille d'ivoire. »

Rentré chez lui, l'artiste alla vers la statue de la jeune fille et lui donna un baiser. « Tu es si belle et si parfaite, murmura-t-il, si seulement Aphrodite voulait m'accorder une jeune fille aussi merveilleuse que toi ! » De sa main, il effleura son corps... puis recula. Était-ce une illusion ou avait-il senti sa peau tiède et ses veines palpiter ? Il hésita à se réjouir, craignant de se tromper. Ses mains

caressèrent la joue, les bras, les épaules, les hanches. Non, ce n'était plus de l'ivoire, c'est bien le corps doux et tiède d'une jeune fille. Il lui donna un baiser, elle rougit. Ses yeux brillèrent, elle remua imperceptiblement. La statue était vivante!

Fou de joie, Pygmalion serra son amour dans ses bras et lui donna pour nom Galatée. Aphrodite en personne assista à leur mariage.

Neuf mois plus tard, la jeune épouse mit au monde une fille, Paphos, dont une antique cité de Chypre conserve encore le nom.

Sculpture de Etienne-Maurice Falconet qui s'appelle *Pygmalion et Galatée*

1. Lisez les texte et répondez les questions sur l'histoire de Pygmalion. (1,0)

a) Qui ?

b) Quoi ?

c) Quand ?

d) Où ?

e) Pourquoi ?

2. Répondez vrai (V) ou faux (F). (1,0)

() Aphodite ne fait pas ce que Pygmalion lui demande.

() Pygmalion sculpte la statue d'une femme idéale.

() Pygmalion ne se marie pas avec Paphos.

() Pygmalion pense qu'aucune femme n'est parfaite.

() Galatée est le prénom de la fille de Pygmalion.

3.5.2. Fábulas e contos de fadas

Os contos de fadas surgiram entre as pessoas mais humildes, numa época em que não havia uma preocupação com a infância como uma fase da vida a ser preservada, as crianças eram consideradas apenas adultos em miniatura. A noção de infância surgiu bem mais tarde, não antes da modernidade.

Os contos refletem uma realidade de homens e mulheres cansados depois de mais uma jornada de trabalho, reunidos em torno do fogo, para ouvir e contar histórias que misturavam elementos de sua realidade com elementos mágicos e lições de moral que pretendiam preservar a vida. Mais tarde, foram usados nas cortes e tornaram-se também diversão para os mais nobres.

Ao longo dos anos sofreram muitas transformações que estão impressas nas histórias. Daí serem considerados por Corso e Corso (2009) fósseis culturais. Assim como os mitos, os contos de fadas lidam com um material de grande carga afetiva e emocional como os amores, a morte, as traições, o abandono. Esses “ricos cacos de significação” podem ser rearranjados construindo diferentes sentidos, de acordo com quem os lê.

O conteúdo de suas narrativas costuma relacionar-se aos problemas interiores da criança e pouco tem a ver com seu mundo exterior. Ajudam, portanto, na percepção e elaboração de sentimentos, conflitos, angústias presentes em seu inconsciente. Escutar contos de fadas pode levar a elaboração e a consequente superação de questões, pois dá forma a sensações que ainda não tinham um contorno, como bem expressam Corso e Corso:

“Uma história pode nos emprestar um sentido que a princípio não é nosso, mas dá contorno ao nosso sofrimento. Nesse caso, não seria uma verdade do sujeito que se elabora através da trama ficcional, mas por um tempo funcionaria como se fosse. [...] Nesse sentido, eles ajudam na construção da subjetividade: por um lado, traduzindo o inconsciente em imagens acessíveis e com isso aumentando nosso contato com as fantasias ocultas e, de certo modo, sugerindo pautas para nossas aflições, e ainda fornecendo peças de encaixe para nossa subjetividade em formação.” (Corso D.; Corso M., 2009: 179)

Segundo Bettelheim (1980), os contos de fadas transmitem à criança que as dificuldades são inevitáveis e fazem parte da vida, porém, é possível encará-las e superá-las. O herói (personagem principal) sempre recebe ajuda o que tranquiliza a criança, tornando-a confiante

de que também terá auxílio quando necessário. O psicólogo austríaco foi pioneiro em mostrar a importância dessas narrativas na elaboração dos medos e desejos das crianças, ele explicitou a relação que há entre essas histórias contadas ao longo de tantos anos e o inconsciente. Para ele a literatura é a melhor forma de transmitir a herança cultural, uma vez que são versões lapidadas ao longo de séculos de relatos. Em suas palavras: “Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções”. (Bettelheim, 1980: 13)

Corso e Corso (2009) concordam com Bettelheim, porém, vão além. Para eles, não só os contos de fadas têm essa função de elaboração do inconsciente, mas sim a ficção em geral:

Um sujeito é balizado pelo desejo de seus pais, pelos valores do meio onde nasceu, pelo espírito de uma época. Não existe um sujeito interior a priori, ele se forma tomando emprestado de fora o material para se construir. [...] A criança e o adulto escolhem, coletam, despedaçam e corrompem, ao seu bel-prazer, as fantasias que são oferecidas, até que elas se adaptem às suas necessidades. [...] Por isso, é possível tomar emprestado pedaços de ficção para construir-se, de qualquer forma vamos arrecadar elementos de algum lugar. (Corso D.; Corso M., 2009: 180)

Os contos de fadas têm características importantes de serem pontuadas junto ao aluno adolescente que, à primeira vista, julga que essas histórias já não têm nada a acrescentar-lhes. Os contos lidam com problemas humanos universais, mas que ganham maior destaque na juventude (os heróis são príncipes e princesas, não reis e rainhas!). Tratam das pressões e lutas internas que o crescimento pressupõe tais como as dificuldades relacionadas ao núcleo familiar: identificação com os pais e construção da identidade masculina e feminina; o desejo de ser amado; a necessidade de romper com a família e o sofrimento decorrente para escolher um amor fora de casa; o medo de crescer e de sair da casa dos pais, o medo de tornar-se adulto e de abandonar a infância; o medo da separação e da morte (dos pais ou de sua própria).

Eles apresentam dilemas existenciais de forma breve e direta. O bem e o mal estão presentes, assim como na vida, porém aparecem de forma claramente separada, as personagens no conto não são ambivalentes, ou são boas ou são más. Essa polarização é organizadora e facilita a compreensão da criança. Outras fórmulas se repetem: para que o conto aconteça é preciso que haja uma transgressão (conversar com um desconhecido, ir ao baile, voltar depois da meia-noite...); o final “*felizes para sempre*” conforta trazendo a ideia de que não haverá mais a angústia da separação; a mágica presente nos contos acena para a possibilidade de

receber ajuda quando necessário. O aluno sente-se motivado a verificar se, de fato, essas características estão presentes nos contos de fadas que conhecem.

O fato de ter uma estrutura narrativa muito definida (situação inicial, conflito, clímax, desfecho e situação final), assim como as funções das personagens (herói, aquele que ajuda o herói, o agressor...) propostos pelo folclorista russo, Vladimir Propp (1970 [1928]) em seu fundamental *Morphologie du conte*, também ajuda a entrada no texto em língua estrangeira.

Ter sido o francês Charles Perrault o primeiro a registrar, por escrito, alguns desses contos que ouvira em sua infância, nos dá mais uma boa razão para propormos a leitura de um conto de fadas em sua versão original. Em 1697, ele publicou *Contes de ma mère l'Oye*, uma coletânea de oito contos¹⁵, dentre eles: *Le Petit Chaperon rouge*.

O trabalho com o conto de fadas parte do princípio de que a grande maioria dos alunos conhece a história e, portanto, reconhecerão elementos na língua estrangeira. Além disso, muitas vezes, eles conhecem versões mais atuais dos contos que sofreram diversas alterações em relação à primeira versão de Perrault, por exemplo. Dessa forma, por um lado, sentem-se seguros para enfrentarem a leitura porque conhecem a história, por outro se surpreenderão ao descobrirem novos elementos.

No 8º ano, começamos o ano letivo trabalhando fábulas e contos de fadas em francês¹⁶. Para introduzir o tema, brincamos de jogo da memória com as imagens de alguns contos ou fábulas e seus títulos em francês. Divididos em grupos, os alunos jogam e desvendam, pouco a pouco, tanto as imagens quanto os títulos em francês, partem de alguns índices conhecidos como a semelhança com os títulos em português, e vão formando os pares. Jogam uma segunda vez, agora seguros em relação aos pares, voltam aos seus lugares e conversamos, em português, sobre os contos de fadas e as fábulas.

¹⁵ *La Belle au bois dormant, Le Petit Chaperon rouge, La Barbe Bleue, Le Maître chat ou le chat botté, Les Fées, Cendrillon ou la petite pantoufle de verre, Riquet à la houppe, Le Petit Poucet*. No final do século XVIII, uma nova edição incluiu uma novela e dois outros contos em verso: *La Marquise de Saluces ou la patience de Grisélidis, Les Souhais ridicules et Peau d'âne*.

¹⁶ Essa atividade foi inspirada no atelier realizado por Luciano Magnoni Tocaia – “*Et si on racontait une histoire? La magie de raconter dans le monde des contes et des fables*” – durante o XXVI Bain Linguistique de l'APFESP (Associação dos Professores de Francês do Estado de São Paulo), em junho de 2008.

Mémoire – Contes de Fées et Fables

Le renard et les raisins		Cendrillon
La Cigale et la Fourmi		La Barbe Bleu
Le Petit chaperon Rouge		Le chat botté
Les Trois Petits Cochons		Blanche neige et les sept nains
Boucle d'or		La belle au bois dormant
Le lièvre et la tortue		

A conversa gira em torno de lembranças: Alguém contava essas histórias para vocês? Quem? Quando? Quais histórias marcaram mais? Do que se lembram? As respostas mais frequentes mencionam os pais lendo para eles na hora de dormir. A escola como lugar de ouvir e conhecer histórias também aparece.

Conversamos sobre a origem das fábulas, Esopo e La Fontaine, e dos contos de fadas, Charles Perrault e os irmãos Grimm. Mencionamos o caminho que Perrault, e mais tarde os irmãos Grimm, percorreram ao recuperar histórias que eram contadas e passadas de pai para filho oralmente. Muitos conhecem parte das informações, mas pelo fato de lembrarem de forma difusa, parece-nos pertinente fazer uma retomada. Lemos uma mini-biografia dos autores em francês e passamos à leitura da fábula *La cigale et la fourmi*.

3.5.2.1. *La cigale et la fourmi*

Os alunos escutam uma gravação com a leitura da fábula, leem o texto e completam as lacunas. Depois, escutam a fábula em uma versão cantada e o professor esclarece as dúvidas sobre o vocabulário do texto. Em casa deverão memorizá-lo para fazer uma apresentação aos colegas da classe, em duplas. Para a preparação disponibilizamos para os alunos, no *site* da escola, as duas versões trabalhadas em aula, assim terão uma referência para trabalharem a pronúncia.

Em classe, falamos sobre a importância da moral da história e discutimos se os alunos concordam ou não com ela e o porquê. A maioria dos alunos apóia a moral de que é preciso trabalhar para se conseguir o que se quer. Precisam ser instigados para se colocarem no lugar da cigarra com perguntas provocativas: É possível conseguir o que queremos sem trabalho? E se quisermos trabalhar, mas não houver emprego? É da natureza da cigarra cantar, ele deveria fazer algo diferente? Vocês costumam se comportar mais como cigarras ou como formigas?

Nome

Nº

8º ano

Francês – Profª Helô

Data

/ /

Ficha 1

IL ÉTAIT UNE FOIS...

Connaissez-vous des contes de fées? Et des fables?

1. Regardez les images. Il s'agit d'une fable (F) ou d'un conte de fées (CF) ?

a. ()

b. ()

c. ()

d. ()

e. ()

f. ()

g. ()

h. ()

2. Essayez de retrouver le nom des fables et des contes de fées.

☐ Cendrillon	☐ La cigale et la fourmi
☐ La Barbe Bleue	☐ Blanche neige et les sept nains
☐ Le Lièvre et la Tortue	☐ Le Chat Botté
☐ La Belle au Bois Dormant	☐ Le Petit Chaperon Rouge

CONTE DE FÉES

Qu'est-ce que c'est un conte de fées?

Ce sont des contes traditionnels. Ils sont tellement anciens qu'on ne sait pas qui les a inventés. Les contes sont nés d'une parole, transmis de bouche à oreille. Le conte est un rite social et le conteur un passeur entre générations.

Ils ont été transcrits par écrit par Charles Perrault et les frères Grimm.

Charles Perrault a vécu en France, au XVII^e siècle (1628-1703). Il est né à Paris. C'est un homme de lettres français. Les contes qu'il a transcrits ont été regroupés dans un livre intitulé : *Les contes de ma mère l'oye*. Ces contes, nourris en partie de l'imaginaire médiéval, légendaire, chevaleresque... auraient tous été transmis par les femmes. Figure emblématique, ma mère l'Oye est représentée sous les traits d'une vieille femme.

Voyez une image très ancienne du livre :

Les frères Grimm ont vécu en Allemagne.

Ils s'appelaient Jacob (1785-1859) et Wilhelm Grimm (1786-1863). Les deux linguistes, philologues et collecteurs de contes de langue allemande, ont transcrit plus de 200 contes traditionnels. Au milieu du XIX^e siècle, ces contes ont été publiés en deux volumes sous le nom de : *Contes de l'enfance et du foyer*.

Parmi leurs merveilleux contes, on retrouve: Hansel et Grethel, Cendrillon, Le Petit Chaperon rouge et bien d'autres...

LES FABLES

Qu'est-ce que c'est une fable?

Il s'agit d'une histoire qui met en scène des animaux anthropomorphes qui contient une morale au début ou à la fin.

Ésope (VII^e siècle av. J.-C. - VI^e siècle av. J.-C.) est un écrivain grec à qui on attribue la paternité de la fable comme genre littéraire.

Curiosité :

Le nom d'Ésope est rattaché à un palindrome en langue française: «Ésope reste ici et se repose».

Jean de La Fontaine (1621-1695) est un poète, moraliste, dramaturge et romancier français. Ses fables ont été écrites dans un but éducatif et étaient adressées au Dauphin. Il était ami de Molière, Racine et Perrault. Les Fables de La Fontaine constituent la principale œuvre poétique du classicisme, et l'un des plus grands chefs d'œuvre de la littérature française. Avant La Fontaine, les fables étaient réservées aux exercices scolaires de rhétorique et de latin.

Pour savoir plus visitez les sites:
<http://lescontesdefees.free.fr/Lescontesdefees.htm>
<http://expositions.bnf.fr/contes/index.htm>

3. Maintenant nous allons écouter la fable *La cigale et la fourmi* de La Fontaine.
 Complétez les trous.

La cigale et la fourmi

La Cigale, ayant _____
 Tout l'été,
 Se trouva _____ dépourvue¹
 Quand la bise² fut venue :
 Pas un seul petit _____
 De mouche ou de vermisseau.
 Elle alla crier famine
 Chez la Fourmi sa _____,
 La priant de lui prêter
 Quelque grain pour subsister
 Jusqu'à la _____ nouvelle.
 "Je vous paierai, lui dit-elle,
 Avant l'oût³, foi d' _____,
 Intérêt et principal⁴. "
 La Fourmi n'est pas prêteuse ;
 C'est là son moindre⁵ défaut.
 Que faisiez-vous au temps _____ ?
 Dit-elle à cette emprunteuse.
 - _____ et _____ à tout venant,
 je chantais, ne vous déplaie.
 - Vous chantiez ? J'en suis fort aise⁶.
 Eh bien ! _____ maintenant.

1. dépourvue : ne possédant rien
2. la bise : le vent froid
3. l'oût : août, le mois des récoltes
4. le principal : le capital
5. moindre : le plus petit
6. j'en suis fort aise : j'en suis très contente

animal chanté chaud dansez fort jour morceau nuit saison voisine

4. Voici deux autres versions de la même fable.

La cigale et les fourmis d'Ésope

On était en hiver et les fourmis faisaient sécher leur grain que la pluie avait mouillé. Une cigale affamée leur demanda de quoi manger. Mais les fourmis lui dirent : « Pourquoi n'as-tu pas, toi aussi, amassé des provisions durant l'été ? – Je n'en ai pas eu le temps, répondit la cigale, cet été je musiquais – Et bien, après la flûte de l'été, la danse de l'hiver ! » conclurent les fourmis. Et elles éclatèrent de rire.

Ésope, *Fables*. (Traduit du grec et présenté par Claude Terreaux, 1994).

La cigale et la fourmi de Pierre Perret

La cigale reine du hit parade
Gazouilla¹ durant tout l'été
Mais un jour ce fût la panade²
Elle n'avait plus rien à becqueter
Quand se pointa l'horrible hiver
Elle n'avait pas même un sandwich
À faire la manche³ dans le courant d'air
La pauvre se caillait⁴ les miches⁵

Refrain

A gla gla

A gla gli

Si t'es riche t'auras des amis

A gla gla

A gla gli

C'est la cigale et la fourmi

La fourmi qui était sa voisine

Avait de tout, même du caviar
Malheureusement cette radine
Lui offrait même pas un carambar
« je vous paierai dit la Cigale
J'ai du blé sur mon compte en Suisse
L'autre lui dit : z'aurez peau de balle⁶ »
Tout en grignotant une saucisse
Refrain

« Que faisiez-vous l'été dernier ?

- je chantais sans penser au pèze⁷

- vous chantiez grattos pauvre niaise⁸

À présent vous pouvez guincher⁹ ! »

Si tu veux vivre de chansons

Avec moins de bas que de haut

N'oublie jamais cette leçon :

Il vaut mieux être imprésario¹⁰ !

Refrain

¹ gazouiller : chanter

² la panade : la misère

³ faire la manche : mendier

⁴ se cailler : avoir froid

⁵ les miches : les seins / les fesses

⁶ peau de balle : rien du tout

⁷ le pèze : l'argent

⁸ niaise : idiot ; naïf

⁹ guincher : danser

¹⁰ imprésario : directeur d'une entreprise théâtrale, agent

5. Discutez les questions ci-dessous avec vos collègues.

a) Quelle version préférez-vous? Pourquoi?

b) Trouvez-vous un style de langage différent dans chaque version? Lequel?

La cigale et la fourmi de La Fontaine :

() familier () standard () soutenu

La cigale et les fourmis d'Ésope :

() familier () standard () soutenu

La cigale et la fourmi de Pierre Perret :

() familier () standard () soutenu

c) Selon vous, quelle est la morale de cette fable ? Êtes-vous d'accord avec elle ?

3.5.2.2. *Le petit chaperon rouge*

Trabalhamos em classe com a versão original de *Le petit chaperon rouge* de Charles Perrault e procuramos levar os alunos a discutir e perceber as camadas de compreensão que podem existir em uma história. A disciplina de Português faz um trabalho com contos de fadas, na mesma época, e os alunos leem várias versões da história de Chapeuzinho. A impressão de familiaridade com o conto pode, em um primeiro momento, impedir o aprofundamento da discussão, mas aos poucos eles percebem que além de estarem diante de outra forma de contar, eles também não são mais aqueles que ouviam contos de fadas antes de dormir. Estão prontos para descobrirem mais...

O primeiro contato que os alunos têm com o texto é a escuta da história contada pelo professor, que mostra, ao virar as páginas, as ilustrações do livro. Questionados sobre a compreensão, a maioria diz que conseguiu entender, pois reconheceu a história ou partes dela, outros acharam alguns trechos difíceis. Alguns mostram surpresa diante do final tão diverso de todas as versões conhecidas.

Recebem, então, o texto da história cortado em 10 partes e devem, em duplas, recompor a narrativa colocando-as em ordem. Depois, ouvem o áudio da história para verificarem se fizeram corretamente. Comentam que é difícil acompanhar a escuta da gravação, pois não há quase nenhum trabalho da leitora com a voz, nem mesmo quando o lobo devora a Chapeuzinho, segundo um aluno: *“ela conta sem nenhuma entonação, parece que não está envolvida ou prestando atenção na história”*. Preferem quando o professor lê, fazendo diferentes vozes para cada personagem e mostra as imagens.

Uma vez reconstruído, fazem um trabalho mais detalhado sobre a leitura do texto. Devem localizar na história o correspondente em francês das dez palavras que são escritas em português na lousa. Os alunos copiam no caderno uma tabela com duas colunas, a primeira com as seguintes palavras em português: lobo, vovó, caminho, doce, surpresa, cama, resfriada, bosque, lenhador, doente. A segunda em branco para preencherem com as palavras em francês. Aos poucos, vão identificando as palavras e completando a tabela em seu caderno. Corrigimos na lousa.

Vendredi, le 15 février 2013

Le Petit Chaperon Rouge

Écoutez l'histoire et complétez la grille.

portugais	français
LOBO	LOUP
VOVO	MÈRE-GRAND
LENHADOR	BÛCHERON
BOQUE	BOIS
CAMINHO	CHEMIN
TORTA	GALETTE
DOENTE	MALADE
CAMA	LIT
RESFRIADA	ENRHUMÉE
SURPRESA	ÉTONNÉE

Anotamos ao lado de cada palavra quantas vezes ela aparece no texto e eles devem marcá-las todas as vezes que aparecem. A intenção é fazê-los observar o contexto em que as palavras estão inseridas de forma que percebam sua importância. Por exemplo, em relação à palavra “caminho” devem tentar localizar em que momento da história ela é importante. Lembrem-se do trecho em que a Chapeuzinho conversa com o lobo sobre qual o caminho mais curto para chegar à casa da vovó. Então, procuram a palavra nesse diálogo e a encontram. E assim, descobrem também outras palavras, pois o sentido de uma ajuda a iluminar outras. É importante explicar aos alunos que são essas palavras centrais na compreensão de uma história que chamamos de palavras-chaves.

Se em um primeiro momento o esforço da leitura está em decifrar/decodificar as palavras, reconhecendo partes da história, num segundo momento, procuramos trabalhar a compreensão de forma global. Para tanto, propomos a estrutura narrativa identificada por Propp: situação inicial, conflito, clímax, desfecho, situação final. Os alunos localizam os momentos e escrevem em francês, buscando as palavras necessárias no texto. Corrigimos na lousa.

Apoiados na estrutura narrativa, os alunos fazem um resumo da história. Alguns conseguem, outros ficam perdidos por não saberem como começar. Em algumas classes, fazemos um resumo coletivo. Os alunos sugerem as frases e o professor escreve na lousa. Cabem aqui duas observações sobre o trabalho com a produção escrita. Uma vez que propomos tal atividade é importante explicitar algumas “dicas” aos alunos: é importante tentar enxugar as ideias para ter o vocabulário suficiente para explicar o que quer. O segredo está em fazer frases curtas e objetivas, é um esforço de racionalização do discurso, muito importante para o aprendizado de línguas estrangeiras em razão do léxico restrito do aprendiz. Além disso, o fato de retornar ao texto para buscar palavras reforça o trabalho de leitura.

Nome	Nº	8º ano
Francês – Profª Heloisa	Data / /	Ficha 2

Le Petit Chaperon rouge

Grand classique, ce conte existe dans le monde entier et connaît de nombreuses versions. Celle que nous présentons ici, la première à être imprimée dans un livre, fait partie des *Contes de ma mère l'Oye*, de **Charles Perrault**, publiés en 1697.

Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir; sa mère en était folle, et sa Mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien que partout on l'appelait le Petit Chaperon rouge.

Un jour sa Mère, ayant cuit et fait des galettes, lui dit :

– *Va voir comment se porte ta Mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade. Porte-lui une galette et ce petit pot de beurre.*

Le Petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa Mère-grand, qui demeurait dans un autre village. En passant dans un bois elle rencontra compère le Loup, qui eut bien envie de la manger ; mais il n'osa, à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt. Il lui demanda où elle allait. La pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il était dangereux de s'arrêter à écouter un loup, lui dit :

– *Je vais voir ma Mère-grand, et lui porter une galette avec un petit pot de beurre que ma Mère lui envoie.*

– *Demeure-t-elle bien loin ? lui dit le loup.*

– *Oh ! oui , dit le Petit Chaperon rouge; c'est par-delà le moulin que vous voyez tout là-bas, là-bas, à la première maison du village.*

– *Eh bien ! , dit le Loup, je veux l'aller voir aussi; je m'y en vais par ce chemin-ci, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui plus tôt y sera."*

Le Loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après des papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait.

Le Loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la Mère-grand; il heurte : toc, toc.

– *Qui est là ?*

– *C'est votre fille, le Petit Chaperon rouge, dit le Loup en contrefaisant sa voix, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma Mère vous envoie.*

La bonne Mère-grand, qui était dans son lit à cause qu'elle se trouvait un peu mal, lui cria :

– *Tire la chevillette, la bobinette cherra.*

Le loup tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien; car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait pas mangé. Ensuite il ferma la porte, et s'alla coucher dans le lit de la Mère-grand, en attendant le Petit Chaperon rouge, qui quelque temps après vint heurter à la porte : toc, toc.

– *Qui est là ?*

Le Petit Chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du Loup, eut peur d'abord mais, croyant que sa Mère-grand était enrhumée, répondit :

– *C'est votre fille, le Petit Chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma Mère vous envoie."*

Le Loup lui cria en adoucissant un peu sa voix :

– *Tire la chevillette, la bobinette cherra.*

Le Petit Chaperon rouge tira la chevillette, et la porte s'ouvrit. Le Loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant dans le lit sous la couverture :

– *Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi.*

Le Petit Chaperon rouge se déshabille, et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa Mère-grand était faite en son déshabillé. Elle lui dit :

– *Ma Mère-grand, que vous avez de grands bras !*

– *C'est pour mieux t'embrasser, ma fille.*

– *Ma Mère-grand, que vous avez de grandes jambes !*

– *C'est pour mieux courir, mon enfant.*

– *Ma Mère-grand, que vous avez de grandes oreilles !*

– *C'est pour mieux écouter, mon enfant.*

– *Ma Mère-grand, que vous avez de grands yeux !*

– *C'est pour mieux voir, mon enfant.*

– *Ma Mère-grand, que vous avez de grandes dents !*

– *C'est pour te manger.*

Et en disant ces mots, ce méchant Loup se jeta sur le Petit Chaperon rouge, et la mangea.

Illustré par Gustavo Doré

Illustré par Renato Alarcão

1. Repérez les caractéristiques typiques des contes.

Qui est le héros ? _____

Quand se passe l'histoire ? _____

Quel est le problème-déclencheur ? _____

L'action (quête ou malheur) : _____

Les obstacles : _____

Les aides, les objets magiques : _____

La résolution du problème (dénouement) : _____

2. Faites un résumé de l'histoire :

Apenas em um terceiro momento, problematizamos a história e as personagens, levando o aluno a refletir e a tomar partido, tendo como base a sua própria experiência de vida. É importante que ele perceba que um texto traz diferentes camadas de percepção e quanto mais se reflete sobre ele mais nos aprofundamos e atingimos o que não está explícito; está presente, mas não é dito.

Afinal, qual é o tema tratado na narrativa? As primeiras respostas versam sobre o fato de a filha não dar ouvidos aos conselhos de sua mãe, entretanto, alguns alunos observam que as recomendações da mãe não estão presentes na versão de Perrault. Também comentam que nas versões que conheciam não se lembram de o lobo pedir para a Chapeuzinho tirar a roupa e deitar-se com ele. Aos poucos, rindo, eles vão levantando vários elementos que mostram como a narrativa trata do tema da sexualidade. Diante da pergunta sobre como conseguimos reconhecer a história com tantas versões diferentes, os alunos ficam pensativos. Tentamos ajudar afirmando que é graças aos elementos que estão em jogo e não devido ao desfecho. No caso de Chapeuzinho as diferentes versões lidam com a perda da inocência.

Segundo Corso e Corso (2006), a história de Chapeuzinho Vermelho está muito ligada à perda da inocência e à curiosidade sexual infantil:

A menina dessa história adverte quanto aos riscos que as crianças correm graças à sua inocência e à maldade de alguns lobos perversos, mas também ilustra o quanto elas podem vir a se expor em função da curiosidade e dos desejos eróticos confusos, mas imperiosos, que guardam em seu interior. (Corso D.; Corso M., 2006: 54)

O diálogo entre o Lobo e a Chapeuzinho é um diálogo de sedução, a menina está interessada em algo que não sabe o que é, sente-se intrigada, atraída. Numa fase da vida em que a criança não entende bem o que torna duas pessoas um casal e porque as crianças e os mais velhos parecem não fazer parte dessa organização da vida adulta, é interessante pensar que o lobo se interessa especialmente pela filha e pela avó e não pela mãe. É isso que liga chapeuzinho a sua avó. Os alunos divertem-se com o fato da vovó também ser comida pelo lobo, mesmo que esse fato não envolva a sedução que há no encontro do lobo e da criança.

O conto parece alertar para os perigos que a curiosidade sexual pode acarretar. A criança, como todos nós, tem medo do desconhecido e também de que algo conhecido, um adulto conhecido, por exemplo, mostre uma face menos amigável. O lobo seria a versão selvagem do

perigo doméstico (o lobo como a versão selvagem do cão, cuja imagem é bastante familiar). As crianças precisam de um objeto para onde possam direcionar seu medo para poder lidar com ele (objeto fóbico), saber o que nos desperta medo e quando isso pode acontecer tranquiliza a criança. O que gera angústia é a sensação de que algo desconhecido possa aparecer a qualquer momento.

A perda da inocência seria quando percebemos a diferença entre os sexos, perceber que nascemos sexuados e pertencentes a uma das metades, o que nos torna incompletos por natureza. É exatamente o momento da vida pelo qual os adolescentes de 12 anos estão passando. Com o início da puberdade voltam à cena desejos incompreensíveis, modificações físicas, e a sexualidade ganha novamente destaque.

3.5.2.3. *Cendrillon ou La petite pantoufle de verre*

Na avaliação do período, temos a oportunidade de propor que os alunos trabalhem com outro conto de fadas, também na versão original de Charles Perrault, publicado junto com *Le Petit Chaperon rouge: Cendrillon ou La petite pantoufle de verre*. Mais uma vez, partimos de algo conhecido, porém em língua estrangeira. As questões sobre o vocabulário, a compreensão e os elementos da estrutura narrativa, são muito parecidas, ou iguais, àquelas que fizeram em classe após a leitura de *Le Petit Chaperon rouge*.

No roteiro de estudos¹⁷, um percurso de sugestões de como estudar e organizar a matéria referente à avaliação, elaborado pela professora, disponível no portal do professor no *site* do colégio, há instruções para que possam tornar-se mais conscientes das estratégias de leituras utilizadas em classe durante a leitura de *Le Petit Chaperon rouge* para lerem e compreenderem outro conto também conhecido deles.

¹⁷ O roteiro foi uma ideia implementada por uma professora assistente do 7º ano, Letícia Ulbricht de Ornellas. Foi muito apreciado pelos alunos que costumam ter dúvidas em como estudar.

Les contes de fées (fichas nº1 et nº2)

Uma forma de estudar leitura é reler a história de *Chapeuzinho*, procurando perceber como o reconhecimento de algumas palavras ajuda a compreender uma parte grande da história (uma vez que ela é conhecida). Essas palavras que nos guiam em uma leitura são chamadas de palavras-chave, pois concentram nelas muitas idéias. No caso de *Chapeuzinho*, vimos a importância de 10 palavras, por exemplo: caminho. Releia o texto procurando perceber como o contexto ajudou a entender aquela palavra e como a palavra depois de “descoberta” iluminou muitas outras ao seu redor.

No dia da prova você vai ler em francês um outro conto de fadas, também muito conhecido em português. Ao lê-lo, procure ir reconhecendo partes da história que você já conhece, nesses trechos mais conhecidos, procure localizar palavras-chave, palavras que você conhece muito bem em português e que, com certeza vão fazer parte daquela história, como a palavra Lobo faz parte da história de *Chapeuzinho*.

Depois que tiver reconhecido partes importantes da história, leia com calma as propostas e as frases sobre a história. Mesmo que você tenha dúvidas (é normal ter dúvidas!), mantenha a calma e a concentração. As questões foram elaboradas para serem compreendidas por vocês, com o nível de língua que eu sei que vocês têm.

A medida que você voltar ao texto procurando respostas, compreenderá cada vez mais palavras e ainda melhor o contexto. Pode acreditar!

Colégio Santa Cruz		Ensino Fundamental 2	
Nome	Nº	8º ano	Conceito
Francês – Profª Heloisa		Data / /	Avaliação A

Évaluation de Français

Lecture

6. Lisez le texte.

CENDRILLON

par Charles Perrault

Il était une fois un gentilhomme qui épousa en secondes nocces une femme, la plus hautaine et la plus fière qu'on eût jamais vue. Elle avait deux filles de son humeur, et qui lui ressemblaient en toutes choses. Le mari avait de son côté une jeune fille, mais d'une douceur et d'une bonté sans exemple; elle tenait cela de sa mère, qui était la meilleure femme du monde. Les nocces ne furent pas plus tôt faites, que la belle-mère fit éclater sa mauvaise humeur; elle ne put souffrir les bonnes qualités de cette jeune enfant, qui rendaient ses filles encore plus haïssables. Elle la chargea des plus viles occupations de la maison: c'était elle qui nettoyait la vaisselle et les montées, qui frottait la chambre de madame, et celles de mesdemoiselles ses filles. (...) La cadette, qui n'était pas si malhonnête que son aînée, l'appelait Cendrillon; cependant Cendrillon, avec ses méchants habits, ne laissait pas d'être cent fois plus belle que ses soeurs, quoique vêtues très magnifiquement.

Il arriva que le fils du roi donna un bal, et qu'il y invita toutes les personnes de qualité: nos deux demoiselles en furent aussi invitées, car elles faisaient grande figure dans le pays. Les voilà bien aises et bien occupées à choisir les habits et les coiffures qui leur siéraient le mieux; nouvelle peine pour Cendrillon, car c'était elle qui repassait le linge de ses soeurs et qui godronnait leurs manchettes: on ne parlait que de la manière dont on s'habillerait.

(...)

Enfin l'heureux jour arriva, on partit, et Cendrillon les suivit des yeux le plus longtemps qu'elle put; lorsqu'elle ne les vit plus, elle se mit à pleurer. Sa marraine, qui la vit toute en pleurs, lui demanda ce qu'elle avait :

– Je voudrais bien... je voudrais bien...

Elle pleurait si fort qu'elle ne put achever. Sa marraine, qui était fée, lui dit:

– Tu voudrais bien aller au bal, n'est-ce pas?

– Hélas oui. – dit Cendrillon en soupirant.

– Hé bien, seras-tu bonne fille? dit sa marraine, je t'y ferai aller.

Elle la mena dans sa chambre, et lui dit:

– Va dans le jardin et apporte-moi une citrouille.

Cendrillon alla aussitôt cueillir la plus belle qu'elle put trouver, et la porta à sa marraine, ne pouvant deviner comment cette citrouille pourrait la faire aller au bal. Sa marraine la creusa, et n'ayant laissé que l'écorce, la frappa de sa baguette, et la citrouille fut aussitôt changée en un beau carrosse tout doré. Ensuite elle alla regarder dans sa souricière, où elle trouva six souris toutes en vie

; elle dit à Cendrillon de lever un peu la trappe de la souricière, et à chaque souris qui sortait, elle lui donnait un coup de sa baguette, et la souris était aussitôt changée en un beau cheval; ce qui fit un bel attelage de six chevaux, d'un beau gris de souris pommelée.

(...)

– Hé bien, voilà de quoi aller au bal, n'es-tu pas bien aise?

– Oui, mais est-ce que j'irai comme ça avec mes vilains habits?

Sa marraine ne fit que la toucher avec sa baguette, et en même temps ses habits furent changés en des habits de drap d'or et d'argent tout chamarrés de pierreries; elle lui donna ensuite une paire de pantoufles de verre, les plus jolies du monde. Quand elle fut ainsi parée, elle monta en carrosse; mais sa marraine lui recommanda instamment de ne pas dépasser minuit, l'avertissant que si elle demeurait au bal un moment de plus, son carrosse redeviendrait citrouille, ses chevaux des souris, ses laquais des lézards, et que ses vieux habits reprendraient leur première forme. Elle promit à sa marraine qu'elle ne manquerait pas de sortir du bal avant minuit. Elle part, ne se sentant pas de joie. Le fils du roi, qu'on alla avertir qu'il venait d'arriver une grande princesse qu'on ne connaissait point, courut la recevoir; il lui donna la main à la descente du carrosse, et la mena dans la salle où était la compagnie. Il se fit alors un grand silence; on cessa de danser, et les violons ne jouèrent plus, tant on était attentif à contempler les grandes beautés de cette inconnue. On n'entendait qu'un bruit confus:

– Ha, qu'elle est belle!

(...)

Le fils du roi la mit à la place d'honneur, et ensuite la prit pour la mener danser: elle dansa avec tant de grâce, qu'on l'admira encore davantage. On apporta une fort belle collation, dont le jeune prince ne mangea point, tant il était occupé à la contempler.

(...)

La jeune demoiselle ne s'ennuyait point, et oublia ce que sa marraine lui avait recommandé; de sorte qu'elle entendit sonner le premier coup de minuit, lorsqu'elle ne croyait pas qu'il fût encore onze heures: elle se leva et s'enfuit aussi légèrement qu'aurait fait une biche. Le prince la suivit, mais il ne put l'attraper; elle laissa tomber une de ses pantoufles de verre, que le prince ramassa bien soigneusement.

(...)

Peu de jours après, le fils du roi fit publier à son de trompe qu'il épouserait celle dont le pied serait bien juste à la pantoufle. On commença à l'essayer aux princesses, ensuite aux duchesses, et à toute la cour, mais inutilement. On la porta chez les deux soeurs, qui firent tout leur possible pour faire entrer leur pied dans la pantoufle, mais elles ne purent en venir à bout. Cendrillon qui les regardait, et qui reconnut sa pantoufle, dit en riant:

– Que je voie si elle ne me serait pas bonne!

Ses soeurs se mirent à rire et à se moquer d'elle. Le gentilhomme qui faisait l'essai de la pantoufle, ayant regardé attentivement Cendrillon, et la trouvant fort belle, dit que cela était juste, et qu'il avait ordre de l'essayer à toutes les filles. Il fit asseoir Cendrillon, et approchant la pantoufle de son petit pied, il vit qu'elle y entra sans peine, et qu'elle y était juste comme de cire. L'étonnement des deux soeurs fut grand, mais plus grand encore quand Cendrillon tira de sa poche l'autre petite pantoufle qu'elle mit à son pied. Là-dessus arriva la marraine qui, ayant donné un coup de sa baguette sur les habits de Cendrillon, les fit devenir encore plus magnifiques que tous les autres.

Alors ses deux soeurs la reconnurent pour la belle dame qu'elles avaient vue au bal. Elles se jetèrent à ses pieds pour lui demander pardon de tous les mauvais traitements qu'elles lui avaient fait souffrir. Cendrillon les releva, et leur dit, en les embrassant, qu'elle leur pardonnait de bon coeur, et qu'elle les priait de l'aimer bien toujours. On la mena chez le jeune prince, parée comme elle était: il la trouva encore plus belle que jamais, et peu de jours après il l'épousa. Cendrillon, qui était aussi bonne que belle, fit loger ses deux soeurs au palais, et les maria dès le jour même à deux grands seigneurs de la cour.

compréhension

8. Mettez les phrases dans le bon ordre. (1,0)

- a) (7) Le prince tombe amoureux de Cendrillon.
- b) () Cendrillon va au bal mais doit partir avant minuit.
- c) () Cette vilaine femme a deux filles encore pire qu'elle-même.
- d) () Un gentilhomme se marie en secondes noces avec une femme de mauvaise humeur.
- e) (3) Cet homme a une très jolie fille: Cendrillon.
- f) () Le prince donne un bal et invite beaucoup de monde.
- g) () Cendrillon s'occupe de la maison: fait la vaisselle, frotte les chambres, nettoie.

9. Après avoir lu l'histoire de Cendrillon répondez s'il est Vrai (V) ou Faux (F)? (1,0)

- a) () Les trois soeurs sont invitées au bal.
- b) () Cendrillon s'habille avec la robe jaune de sa soeur pour aller au bal.
- c) () Quand Cendrillon arrive au bal, le roi lui donne la main à la descente du carrosse.
- d) () Tous au bal sont étonnés d'admiration lorsque Cendrillon entre.
- e) () Le jeune prince ne mange rien, il ne fait que regarder Cendrillon.

10. Cochez la bonne réponse. (0,4)

- I) Selon la marraine, quel événement se passera à minuit?
 - (a) Le bal commencera.
 - (b) On servira le café.
 - (c) Le carrosse redeviendra une citrouille.
 - (d) Ce sera la fin officielle du bal.
 - (e) Cendrillon sera fatiguée.

II) Quelles personnes sont présentes au bal? Cochez toutes les bonnes réponses!

- (a) les soeurs de Cendrillon
- (b) la marraine de Cendrillon
- (c) Blanche Neige
- (d) le père de Cendrillon
- (e) Cendrillon

Les personnages

11. Complétez la grille avec une caractéristique de chaque personnage. Cherchez-les dans le texte. (0,6)

personnage	caractéristique
a) la mère	
b) la belle-mère	
c) Cendrillon	

caractéristiques typiques des contes

12. Repérez les caractéristiques typiques des contes. Attention, **réponses complètes!!!** (1,0)

a) Qui est le héros de l'histoire?

b) Quel est le problème-déclencheur?

c) Les obstacles:

d) les aides, les objets magiques:

e) La résolution du problème (dénouement):

Quelques idées ont été prises des sites:

http://www.pemf.fr/pdf/fiches/EC_PEMF_Cendrillon.pdf

http://www.eptramclan.org/exercices/Francais/Lecture/Texte/Cendrillon/cendrillon_01.htm

O conto *Cendrillon* trata das dificuldades de crescer e de outros temas – como a rivalidade fraterna, o valor da memória dos pais da primeira infância, a sedução, a busca da identidade – que nos parecem bastante adequados para o trabalho com essa faixa etária. A heroína teve uma infância feliz, porém com a morte de sua mãe e o novo casamento de seu pai, sua vida torna-se difícil. Ela se vê diante de uma realidade dura, na qual os adultos não são mais o que pareciam ser, o mundo torna-se injusto.

Cendrillon é uma princesa ativa, não é passiva como, por exemplo, a bela adormecida. Ela luta por seus desejos; primeiro ela luta para ir ao baile, faz tudo que está ao seu alcance e, depois, ao ver que não poderá ir é sua tristeza que atrai a presença da fada madrinha.

A madrinha seria uma substituta para a mãe, ela só aparece quando *Cendrillon* está sozinha, como se fosse a mãe interiorizada por ela. É o amor materno que nos dá força para ir adiante, é graças aos encantos da madrinha que acontece a transformação de Cinderela. A madrinha simbolizaria o poder dos adultos, ou seja, aos olhos da criança, o saber dos adultos aparece como algo mágico. A sabedoria da fada madrinha permite que *Cendrillon* consiga o que quer, ela concretiza a ideia de que podemos conseguir o que quisermos, basta fazer a nossa parte. Mesmo que haja restrições: é preciso voltar à meia-noite.

A ajuda mágica presente nos contos de fadas é uma oportunidade para que o herói consiga aquilo que deseja, porém não é a solução do problema. O mesmo acontece na vida real, ela não transforma ninguém por si só, ela apresenta situações que podem levar a transformações, cabe a pessoa decidir se terá um papel ativo e aproveitará o momento ou não.

Cendrillon descobre-se ao longo do conto. No baile, ela é admirada e consegue mostrar quem realmente é. Temos nesse conto uma virada clássica: quando o herói consegue mostrar uma grandeza que ninguém vê em sua própria casa. *Cendrillon* compreende que o mundo é o que fazemos dele, é o que queremos que seja, ela ganha confiança e pode realizar seu desejo: apresenta seu pé para experimentar o sapato apesar da postura irônica das irmãs.

Se a história de *Cendrillon* continua sendo contada é porque ainda hoje tem algo a dizer. O fato de a gata borralheira ser o alvo de diversas injustiças torna fácil a identificação do leitor com ela. O fato de ela ser órfã remete à solidão que as crianças/adolescentes sentem ao deparar-se com o mundo fora de suas casas ao: buscar o afeto de amigos, desempenhar tarefas fora de casa, relacionar-se com os professores... Poder compartilhar suas próprias limitações com as das personagens, acalma e torna o mundo menos exigente.

A relação com irmãos também costuma ser um ponto de conflito. Todo filho, em algum momento, sente que é muito exigido e talvez pouco amado. As irmãs da heroína são seu avesso. As filhas infantilizadas não ameaçam a mãe, já *Cendrillon* sim. Em geral, os pais parecem dar

mais atenção aos filhos menos independentes. Os filhos sempre acham que o amor não é dividido de forma uniforme e que os pais preferem um. *Cendrillon* já não luta pelo amor dos pais, ela pensa em um príncipe, percebemos isso quando ela afirma querer ir ao baile.

A mãe pode estar representada nas três *personas* femininas: a mãe boa, a madrasta e a madrinha. A mãe é aquela que se realiza com seus filhos e gostaria de tê-los sempre por perto; a madrasta coloca em primeiro lugar sua história de amor com o pai das crianças; a madrinha representa o efeito benéfico das boas lembranças de uma infância amorosa com a mãe.

Cendrillon está sempre cercada de cinzas. Elas revelam seu lado humano, real e concreto. Se de um lado ela é bela e quase intocável, de outro ela faz parte da realidade e, portanto, pode ser desejável concretamente, não só idealmente. O sapatinho é como uma pista que ela deixa para seduzir o príncipe, mais um sinal de que é uma heroína ativa, pronta para tornar-se mulher. O casamento é o horizonte dessas histórias, quando o jovem está pronto para deixar seus pais e encontrar um companheiro, ele pode “casar-se e viver feliz para sempre”.

3.5.3. Percurso de leitura de um livro integral

Le hollandais sans peine

Figura 71: Capa do livro *Le hollandais sans peine*

No 8º ano, propomos a leitura do livro *Le hollandais sans peine* (2004) de Marie-Aude Murail¹⁸, da editora *L'école des loisirs* (58 páginas). Trata-se da história de Jean-Charles, um garoto de 9 anos, que viaja com sua família, pais e irmã menor, para a Alemanha. A razão da viagem é aprender uma língua estrangeira, pois para o pai essa é a condição fundamental para se ter sucesso na vida. Jean-Charles não tem nenhum interesse por línguas estrangeiras, muito menos em relacionar-se com garotos alemães. Acaba conhecendo *Niclausse*, um garoto de sua idade, no camping, e decide inventar uma língua e ensiná-la para ele.

Em anos anteriores, essa leitura foi feita antes da leitura do *Tintin*. Porém, como a leitura da HQ estendeu-se mais do que o previsto, em razão do projeto de feitura de uma HQ, acabamos invertendo a ordem.

Logo no início do ano, realizamos o trabalho de leitura com as fábulas e contos de fada, como já foi descrito. Então, todos os alunos compraram o livro e iniciamos a leitura juntos, em classe. Começamos pelas informações que estão contidas na capa e quarta-capa. Falamos sobre a editora *L'école des loisirs* e seu papel singular na França. Eles descobriram a autora, por meio de uma apresentação da professora.

A leitura realizada em classe seguiu os moldes daquela feita com o livro de *Tintin*. Em aulas duplas, os alunos leem uma parte do livro e a cada duas ou três páginas, o professor para e conversa sobre a compreensão do trecho. Um aluno diz o que entendeu, outro completa, outro pede uma explicação. O professor coordena, mas são os alunos que têm a

¹⁸ Conheci esse livro por meio de minha orientadora, a professora doutora Cristina M. Casadei Pietraróia que o utiliza em seu curso de francês com os alunos da faculdade (FFLCH – USP). Ela, por sua vez, chegou ao livro graças à professora Maria Eugênia Poulet, da Faculdade de Lyon II que propunha a leitura desse livro para seus alunos de didática.

palavra e constroem conjuntamente um sentido para o texto. Nessa leitura coletiva, os alunos aproveitam para esclarecer dúvidas de vocabulário e fazem no final do caderno, com as palavras que geraram dúvidas, um glossário bilíngue para o livro.

A leitura é feita exclusivamente pelos alunos. Todos leem na sequência em que estão sentados, por fileira, um após o outro. Cada um deve ler até o ponto. Assim todos leem e devem acompanhar a história para poder ler na sua vez.

Como esse livro faz parte de uma coleção que tem um CD áudio, no qual a história é lida por um ator de teatro, após a leitura, e conversa sobre a compreensão, escutamos o trecho. Muitos alunos dizem que entendem melhor ao ouvir; justificam que é uma leitura sem erros de pronúncia e não é entrecortada por explicações e comentários.

Após a leitura de trechos mais longos (de 7 ou 8 páginas), os alunos respondem perguntas de compreensão, no caderno. Esse exercício é realizado em classe: devem entender a questão, localizar as respostas no livro e redigir o que é pedido. A correção é feita na lousa e o professor aproveita para explicitar que, às vezes, é possível mais de uma resposta. É muito importante enfatizar para os alunos que há diferentes tipos de compreensão, diferentes tipos de leituras e que, em geral, elas são complementares.

Figura 72: Questões de compreensão do livro *Le hollandais sans peine* / caderno de

16 / 4 / 13

Le Hollandais sans peine

mardi, le 16 avril 2013

① Qu'est-ce que c'est un lexique franco-hollandais?
c'est un glossaire français-hollandais.

Un lexique franco-hollandais est ^{un} groupe de mots en deux langues étrangères : français et hollandais.

② Qu'est-ce que Jean Charles doit faire une fois qu'il ne va pas compléter son cahier de vacances?

Pour ne faire pas son cahier de vacances, Jean-Charles va apprendre dix mots en hollandais par jour.

③ Pourquoi Jean-Charles dit que Nicolaïsse est encore plus dangereuse que son père?

Nicolaïsse est plus dangereuse que le père de Jean-Charles parce qu'il a une bonne mémoire et apprend très vite.

④ Pourquoi ~~Jean-Charles~~^{jeune} Jean-Charles pense que le hollandais est une langue logique?

Il pense que le hollandais est une langue logique parce que *short* en hollandais est *pod*, et *pantalon* c'est *podpod*. Et un *short* est un petit *pantalon*.

Depois de se exercitarem em classe, os alunos fazem uma avaliação na qual há questões de compreensão sobre o livro. Dessa vez, não podem consultá-lo, portanto, as questões são mais simples do que as propostas em classe.

Ensino Fundamental 2	
Nome	Nº	8º ano	Conceito
Francês – Profª Heloisa	Data		
/ /			

Évaluation de Français 2

LECTURE, COMPRÉHENSION, PRODUCTION

Le Hollandais sans peine

I. Répondez aux questions. **Attention, réponses complètes !!!** (1,5)

a) Pourquoi Jean-Charles et sa famille vont à l'étranger?

b) Qu'est-ce que Jean-Charles fait avec son cahier de vacances?

c) Comment les deux garçons se connaissent?

d) Comment Jean-Charles dit qu'il s'appelle à son nouveau collègue?

e) Quand Niclausse demande comment on dit fleur dans la langue de Jean-Charles, qu'est-ce qu'il décide de faire?

1

2. Associez chaque mot ou expression à sa définition. (1,0)

☐ s'amuser	a) avoir du succès dans la vie.
☐ réussir dans la vie	b) posséder naturellement une qualité, un avantage.
☐ bain de langue	c) laver les assiettes
☐ faire la vaisselle	d) se divertir, jouer
☐ être doué	e) immersion dans une autre langue.

3. Écrivez si les affirmations ci-dessous sont vraies (V) ou fausses (F). (1,6)

- ☐ Le père de Jean-Charles était un bon élève quand il était enfant.
- ☐ Niclausse a une mauvaise mémoire.
- ☐ Jean-Charles connaît Niclausse au camping.
- ☐ Niclausse ne veut pas prendre un bain de langue.
- ☐ Christine, la sœur de Jean-Charles, adore les cahiers de vacances.
- ☐ Le père de Jean-Charles pense que l'allemand est une langue facile.
- ☐ Le douanier veut voir leur carte d'identité.
- ☐ Le père de Jean-Charles pense que ses enfants doivent étudier pendant les vacances.

Terminada a leitura do livro, os alunos têm um momento de trabalho individual em classe, durante o qual devem consultar o livro para responder as perguntas sobre ele. O objetivo é fazer com que o aluno tenha tempo de folheá-lo e repasse a história de forma a aprofundar sua compreensão. Dessa vez, com uma proposta um pouco mais curta (em relação àquela do *Tintin*), os alunos envolvem-se e demonstram uma boa compreensão da leitura.

Figura 74: Cahier de lecture – *Le Hollandais sans peine*

Colégio Santa Cruz
Ensino Fundamental 2

Nom: _____

8^o: _____ **n^o:** _____

2013

1. Complétez. (0,8)

a) Titre du livre:

b) Auteur:

c) Illustrateur:

d) Maison d'édition:

e) Collection:

f) Année d'édition:

g) Dédicace:

h) Prix: (Combien coûte ce livre?)

2. Répondez. (1,5)

a) Qui? (Qui sont les personnages de cette histoire?)

b) Quoi? (Qu'est-ce qui se passe?)

c) Où? (Quel pays? Quel lieu?)

d) Quand ?

e) Pourquoi ?

3. Qui a dit quoi? Soulignez la bonne réponse. (0,5)

- a) *“À la fin du mois, tu sauras parler allemand. C’est très important, pour réussir dans la vie, de savoir parler une langue étrangère.”*

Jean-Charles le père de Jean-Charles la mère de Jean-Charles

- b) *“Il arrêta mon ballon sans effort. Il était sûrement idiot, mais il n’était pas maladroit.”*

Jean-Charles le père de Jean-Charles la mère de Jean-Charles

- c) *“Écoute, il a fait du hollandais toute la journée. Il peut bien se reposer.”*

Jean-Charles le père de Jean-Charles la mère de Jean-Charles

- d) *“Comment faire comprendre à cette dame qu’il me fallait un oeuf?”*

Jean-Charles le père de Jean-Charles la mère de Jean-Charles

- e) *“—Tu as dit merci, au moins?”*

Jean-Charles le père de Jean-Charles la mère de Jean-Charles

4. Répondez aux questions. **Attention, réponses complètes!** (2,0)

a) Selon Jean-Charles, pourquoi la mère de Niclausse n'a pas compris ce que sa mère a demandé?

b) Qui va chercher les filles?

c) Qu'est-ce que Christine et Barbra font au petit bois?

d) Qui est le vrai Niclausse? Comment il s'appelle? Quelle est sa nationalité?

e) Que va faire Jean-Charles à la retraite?

f) Quelle est la légende née dans la famille de Jean-Charles?

5. Complétez le lexique franco-hollandais de Jean-Charles. (1,0)

“Hollandais”	Français
a) chprout	
b) chrapati	
c) trabeun	
d) chrouillasse	
e) gaboum	
f) tramil	
g) vroug	
h) padpad	
i) trioche	
j) spretzouille	

6. Quelle famille de mots Jean–Charles fait apprendre à Niclausse? (0,1)

() adjectif () préposition () substantif () verbe

7. Quelle est la seule exception? Pourquoi? (0,1)

8. Est–ce que vous avez aimé lire ce livre? Pourquoi? Vous pouvez répondre en portugais, si vous voulez.

livret élaboré para Heloisa Moreira

Quelques idées ont été prises du site :

http://www3.ac-clermont.fr/cddp15/lr/docs_tel/le_hollandais_sans_peine_jm.pdf

A entrega dos cadernos de leitura corrigidos, como já foi dito, é um momento importante em que o professor pode aproveitar o fato de um erro ter sido frequente para, junto com os alunos, tentar entender o que aconteceu. Essas discussões costumam ser reveladoras, contribuem para percebermos se a questão poderia ser interpretada de formas diferentes ou se foi má compreendida, e o que gerou a má compreensão. Esse tipo de discussão faz com que o aluno se sinta incluído no processo, pois a sua experiência e opinião é fundamental para ajustar a comunicação entre professor e aluno, e será levada em conta ao serem elaborados novos exercícios.

O fato de ter lido *Tintin au Tibet* antes, tornou a leitura de *Le hollandais sans peine*, muito fácil para a maioria dos alunos. A leitura do livro inteiro foi realizada em 4 aulas duplas. Vamos ver alguns comentários dos alunos sobre a leitura, feitos na avaliação. A partir dessa amostragem de comentários podemos perceber que os alunos são capazes de um distanciamento para julgar a leitura e identificar vários aspectos importantes:

a) identificação de preferências (metacognição):

“Sim, eu gostei do livro e gostei de ler, mas apesar de ser mais fino do que o que lemos ano passado eu achei também um pouco mais difícil pela falta de imagens que vão acompanhando a história. Em alguns momentos eu achei que a história ficava meio confusa, pois não sabíamos direito o que estava acontecendo. Gostei do livro, mas preferi Tintin au Tibet, porque apesar da leitura ser mais comprida era mais envolvente, nesse não ficamos muito interessados para saber o final da história.”

“Eu adorei o livro, achei uma história legal e foi agradável de ler. Eu leria mais livros deste tipo, achei muito legal essa leitura também porque expandiu nosso vocabulário francês. E gostei muito mais do que do Tintin.”

b) identificação de aspectos metalinguísticos:

“O que eu mais gostei no livro foi das invenções das palavras, porque achei muito engraçado e interessante, principalmente a invenção de “pad” e “padpad”, que também mostra um sinal de inteligência, pelo fato de o personagem ter de criar também uma lógica para se lembrar.”

c) identificação de questões de metacognição:

“Eu gostei do livro, pois eu achei que nos ajudou a entrar mais na língua francesa.”

“Eu não gostei muito da história do livro porque achei ela um pouco boba, porém eu achei um bom instrumento para praticarmos o francês, pois acredito eu, que apenas fazer exercícios, você não aprenda muito bem.”

“Eu gostei desse livro. Em algumas partes achei um desafio, mas depois de conversar com a classe e ouvir o CD, entendi melhor, acho que foi um grande passo e aumentou e melhorou

nosso vocabulário. No geral, achei a história legal e o livro bem fácil para a nossa idade, mas com algumas dificuldades.”

“O que eu mais gostei foi presenciar o meu crescimento na língua e ver como uma coisa que eu não entenderia há um tempo pôde ser levada tranquilamente. A história em si é interessante e parece ser algo que eu gostaria quando eu era menor.”

“Eu gostei de ler esse livro, pois foi a minha primeira experiência com um livro com texto (sem ser quadrinhos) em francês. Eu no começo achava que seria muito difícil de compreender, mas no final eu percebi que era fácil, pois o francês é muito parecido com o português.”

d) identificação de aspectos culturais:

“Eu gostei desse livro, pois é uma leitura fácil, boa para nós. Também é interessante, pois mostra alguns costumes diferentes dos nossos, como fazer um “cahier de vacances”.

e) identificação com as personagens:

“Eu adorei ler o livro, pois se trata de um menino querendo aprender outra língua no estrangeiro, um pouco assim como nós queremos aprender francês. Adorei conseguir entender e ler o livro em francês, sem traduções.”

f) ampliação de sua experiência de vida (vivência):

“Eu achei interessante, pois com ele eu consegui aprender várias palavras em francês e lendo-o me deu vontade de aprender outras línguas estrangeiras.”

Além da correção e discussão das questões, exploramos dois aspectos abordados pela narrativa: o fato de Jean-Charles inventar uma língua; o fato de termos duas personagens com posturas opostas em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira – uma quer aprender, a outra se recusa. Aproveitamos que o livro versa sobre o aprendizado de línguas e conversamos sobre quais são os elementos que compõem uma língua (será que ela é feita só de palavras, como parece acreditar Jean-Charles?) e o que é importante como postura para o aprendizado de uma língua (uma vez que Niclausse é elogiado por Jean-Charles por ser um aluno interessado e dedicado).

Muitos alunos, sobretudo, influenciados pela informação que está na quarta-capa de que o livro é para crianças de 6 a 9 anos, afirmam achá-lo adequado ao nível de língua que têm de francês, porém “bobo” em relação à história. Por outro lado, dizem não ter entendido bem a história. Explicamos que, apesar de ser um livro para crianças menores, ele levanta questões que podem interessar crianças, adolescentes e mesmo adultos. Explicamos que esse livro é utilizado por uma professora de didática, em uma universidade francesa, para discutir aspectos do aprendizado de um idioma com seus alunos. A partir de algumas perguntas formuladas pelo professor – O que é didática? Qual será o interesse de um livro desses numa faculdade de didática? O que é preciso para aprender uma língua? Qual é o caminho proposto

por Jean-Charles? – os alunos demonstram interesse, entram na discussão e, muitos, reveem sua opinião em relação ao livro.

Conversamos sobre o que é necessário para se aprender uma língua estrangeira e, mais uma vez, os alunos apontam aspectos importantes: curiosidade, interesse, vontade, foco, memória. Percebem que essas características são importantes para aprender qualquer coisa. Conversamos sobre o fato de a memória ser seletiva e que podemos direcioná-las para o que nos interessa e mesmo treiná-la. Os alunos fazem comentários importantes do tipo: *“é mais fácil aprender uma língua estrangeira quando já temos uma segunda”*. Também sugerem que talvez seja mais fácil começar pelos substantivos por serem palavras que não mudam como acontece com os verbos.

Outro aspecto que nos parece interessante de ser explorado é o fato de Jean-Charles afirmar que aprendeu várias línguas graças à fama de ter facilidade para aprender línguas estrangeiras que construiu durante sua viagem à Alemanha. Discutimos sobre o fato de a opinião de algumas pessoas ter o poder de tornar alguém bom em algo ou o contrário, inibi-lo. Segundo os alunos, depende de quem fala, se é uma pessoa que consideramos muito – como pai e mãe – ouvimos e damos importância. São temas que interessam os alunos que refletem, envolvem-se na conversa e querem participar.

No capítulo 4, veremos o ponto de vista dos alunos, recolhido por meio de dois questionários sobre o que acharam dos textos lidos e das estratégias de leitura sugeridas em classe. Analisaremos esses dados.

CAPÍTULO 4

A VOZ DO ALUNO

Se existe uma substância espiritual que se recebe nos primeiros anos da vida, a que nos referimos constantemente e da qual nunca nos libertamos, então a minha foi aquela motivada pelas leituras com minha mãe. [...] Desde aquela época, portanto desde os meus dez anos, é para mim uma espécie de dogma o fato de que eu consisto de muitas pessoas, das quais de forma alguma estou consciente. Creio que são elas que determinam o que me atrai ou me repugna nas pessoas que encontro. Foram o pão e o sal de meus primeiros anos. São eles a verdadeira e secreta vida de meu intelecto.

(Canetti)

4.1. A compreensão dialógica do texto

Os percursos propostos no capítulo anterior foram concebidos a partir da comunhão entre prática e teoria. Cada escolha de um texto, ou de uma atividade tem por trás muita reflexão. Antes de trazermos a voz do aluno diante desse material, vamos explicitar alguns dos princípios que nos balizam.

Procuramos oferecer suportes variados: jogos, textos, livros, HQs, filmes, canções; diferentes gêneros literários: fábula, mito, contos de fadas, história em quadrinhos, romance, *album*; variados tipos de escrita (formal, coloquial, poesia); autores representativos da produção literária: Marie-Aude Murail (*Le hollandais sans peine*), Claude Boulon (*La chaise bleue*), Mireille d'Allancé (*Grosse colère*), Charles Perrault (*Le petit chaperon rouge et Cendrillon*), Hergé (*Tintin au Tibet*), La Fontaine (*La cigale et la fourmi*).

Colocando o aluno em contato com uma variedade grande de tipos de texto, ele terá mais chance de encantar-se por algum deles. A intenção é de que fiquem com vontade de ler mais. Uma vez que o aprendiz percebe que pode ler em língua estrangeira e que tem o desejo, sabemos que a leitura acontece por si só.

Antes da leitura, exploramos as características físicas do livro: capa, logo, editora, ilustrações. Procuramos mostrar que cada informação tem um significado, uma razão para estar ali. Dessa forma, introduzimos outros aspectos do livro: a criação (no caso da BD), as políticas que garantem uma maior circulação do livro – o fato de o livro ter o preço impresso na capa garante a sobrevivência das pequenas livrarias –, o trabalho com o texto literário com crianças que ainda não leem (os *albums*). O professor procura apresentar o livro como uma face de um processo desde sua concepção até chegar às mãos do leitor; a preocupação com a formação de leitores conscientes, críticos, criativos seria outra face; a literatura infanto-juvenil, como recorte dentro de algo maior – nutrindo-se da literatura dos clássicos, de temas do passado como temas do presente – seria ainda outra face. A ideia é de que o aluno, devagarinho, perceba esse mundo literário que une autores, leitores e livros. As informações são trocadas aos poucos, a cada novo texto.

Sabemos que compreenderemos melhor um autor se lermos outros livros escritos por ele; podemos apreciar melhor um livro se conhecermos o gênero literário ao qual ele pertence; somos capazes de apreciar uma paródia se conhecemos o texto que a motivou. A leitura é indissociável das práticas culturais da qual faz parte.

A proposta de ler o livro integral – desde sua compra – faz parte dessa visão mais ampla de inserir o aluno dentro desse universo. Ele pode ler fragmentos de textos, mas também um livro inteiro, contudo só na leitura integral sentir-se-á um leitor verdadeiro. Para que perceba que é possível, e que não desanime diante das dúvidas, a maior parte do processo ocorre

em classe, todos juntos, com o apoio do professor. A compreensão de um livro deve ser uma construção conjunta:

Concebendo a compreensão como processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, se compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. (Marcuschi, 2008: 256)

Ao elaborarmos um percurso, procuramos questões de compreensão que ajudem o aluno a construir os sentidos do texto. Não são exercícios automáticos; buscar uma palavra é razão para o aluno voltar ao texto, reler e aprofundar sua compreensão. Muitas vezes os alunos sugerem respostas diferentes para uma mesma pergunta, e o professor diz que o importante é saber justificar. As discussões em classe, dando a palavra ao aluno, permitem que surjam leituras múltiplas: as questões que inquietam e que confrontam os leitores entre si são bem vindas.

Levamos em conta o aluno como um adolescente que tem preocupações e competências. Sua existência fora da escola, sua prática pessoal em termos de leitura nos interessa para enriquecer as discussões; as propostas pedem que o aluno traga para a sala de aula o seu conhecimento de mundo. Procuramos partir da experiência que eles já têm de leitores, tornando suas estratégias de leitura conscientes, para que possam utilizá-las nas leituras em francês.

É importante variar as estratégias para que os alunos possam encontrar aquelas que se adaptam melhor ao seu jeito. O material é elaborado para eles, existe uma preocupação com a diagramação, com a escolha das imagens e com a articulação entre texto e imagens no material proposto. Os alunos percebem o cuidado que existe por trás das propostas e fazem comentários a respeito.

Acreditamos fortemente que essa seleção de textos/atividades possa contribuir para a formação do aluno como leitor, alargando suas possibilidades de experiência estética, desenvolvendo nele o prazer e o gosto pela leitura, ampliando seu horizonte de expectativas e gerando autonomia enquanto leitor e falante de um novo idioma.

Um último aspecto a ser abordado é o afetivo. Na maior parte das atividades, o primeiro contato com o texto é por meio da voz, ou seja, o aluno escuta a história contada pelo professor. A intenção é promover um momento de entrega, de calma em que a única atitude que se espera do aluno é que escute. Recriar a escuta de histórias recupera e ativa lembranças prazerosas ou, para aqueles que não vivenciaram isso, possibilita essa experiência, de forma

que se abram para as propostas que virão a seguir. Michèle Petit (2009) intitula um capítulo de seu livro como *A oralidade na origem do gosto pela leitura* para marcar a importância dessa escuta e afirma: “*Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta história.*” (2009: 58). Queremos provocar esse vínculo pelo afetivo. A leitura de textos literários pede a participação do aluno, para tanto é preciso que ele esteja envolvido afetivamente.

4.2. Questionário 1 – Práticas de leitura

Este questionário (APÊNDICE A) foi aplicado no dia 7 de março de 2013, com os alunos do 8º ano que já haviam sido alunos da mesma professora no 7º ano de 2012. Eles preencheram o questionário com o uso de *tablets*. Eles já haviam lido, no 7º ano, os textos: *La chaise bleue*, *Grosse colère*, *Pygmalion*, *Tintin au Tibet*. No 8º ano já haviam trabalhado com *La cigale et la fourmi*, *Le petit chaperon rouge* e *Cendrillon*.

No total, o 8º ano é composto de 156 alunos, porém, no dia do questionário estavam presentes 149 alunos, sendo 79 meninos e 70 meninas. A grande maioria, 133 alunos, tem 13 anos (70 meninos e 63 meninas) e alguns poucos, 16 alunos, têm 14 anos (9 meninos e 7 meninas).

Com nossas perguntas procuramos conhecer um pouco melhor os hábitos de leitura desses jovens e também proporcionar um momento de metacognição, pois para responderem às perguntas precisam refletir sobre o ato da leitura.

Ao reproduzir as respostas dos alunos nesta tese, corrigimos os erros de ortografia, acentuação e concordância, mas procuramos preservar a construção da frase para que ficasse o mais próximo possível do original.

Em um universo de 149 alunos, houve uma grande seleção de respostas de nossa parte, contudo, se ainda há muitas, em alguns momentos, é porque nos pareceu a melhor forma de trazer para este trabalho a pluralidade, a diversidade e a riqueza que temos em sala de aula.

4.2.1. Dados do Questionário 1 – Práticas de leitura

1) Você gosta de ler? Por quê?

95 alunos afirmam gostar de ler (44 meninos e 51 meninas);

34 não gostam de ler (24 meninos e 10 meninas);

20 dizem que depende (11 meninos e 9 meninas).

Os alunos que dizem não gostar de ler, em sua maioria, não justificam. Porém, alguns apontam as seguintes razões: *“tenho coisas melhores para fazer”* e citam ver televisão, comunicar-se pelo celular; *“não tenho paciência”*; *“fico entediado”*. Uma menina demonstra alguma abertura quando diz *“Não muito, pois eu ainda não achei um livro que tenha gostado.”*

Essa postura parece-nos bastante defensiva. São alunos que não se permitem a entrega exigida pela leitura, como se ela fosse ameaçadora e, portanto, precisassem proteger-se. Não querem ler e não querem refletir sobre a leitura, em geral, são alunos que respondem vários não como formas de manter a coerência, mas também como uma recusa de refletir sobre o assunto e passar informações sobre si mesmo.

Alguns poucos alunos ficam no meio do caminho, respondem que gostam *“mais ou menos”* e que, sobretudo, depende do livro: *“depende muito do estilo do livro que estou lendo”*.

Os alunos que afirmam gostar de ler trazem justificativas e explicações variadas. Alguns destacam efeitos mais pragmáticos como: *“Sim, pois é divertido e amplia o seu vocabulário”*, *“sim, pois vejo notícias do mundo.”* *“Sim, porque eu sinto que eu estou ajudando na minha própria aprendizagem.”* *“Sim, porque aumenta a minha cultura.”*

Outros explicitam que poder identificar-se com as personagens é uma vantagem:

“Sim, porque posso me identificar com os personagens e ‘entrar’ em outro mundo.”

“Adoro, pois ler para mim é estar em outro mundo, sair do cotidiano chato e entrar em uma nova vida.”

Poder fugir da realidade por algum tempo, também é uma razão que aparece:

“Sim, porque eu acho legal quando eu me envolvo em alguma história, fora da minha vida.”

“Sim. Porque me faz relaxar e esquecer um pouco os problemas.”

“Sim, porque me dá mais conhecimento do mundo em que vivo, mesmo se o livro for de ficção. Também gosto de escapar da realidade do mundo.”

Alguns comparam e preferem a amplitude proporcionada pelo livro àquela dos filmes:

“Sim, porque gosto de histórias e as histórias literárias, em geral, são muito superiores às histórias de filmes, além de terem uma diversidade maior.”

Contudo, a maioria dos argumentos diz respeito à liberdade e à abertura propiciadas pela leitura:

“Sim, pois me sinto tranquila, mais livre. A leitura liberta a imaginação.”

“Sim, porque floresce a minha imaginação e eu entro em mundos diferentes. Acho muito legal.”

“Eu gosto, pois acho que ao ler posso interpretar a história do meu modo.”

“Sim, a leitura abre meu pensamento para novos caminhos.”

2) Quando você costuma ler?

Para essa pergunta tivemos dois tipos de respostas:

- a) Quando, no sentido de período do dia ou do ano: *à noite; nas férias leio o que quero, livros de meu interesse; em qualquer oportunidade: enquanto espero a aula começar, finais de semana.*
- b) Quando, em relação à qualidade do momento: *quando estou triste, no computador, quando me interesso por um livro, quando a escola pede.*

3) Alguém estimula você a ler? Quem? Como?

Mais da metade, 79 alunos, sente-se estimulada pelos pais.

Mais de um terço, 45 alunos, não se sentem estimulados.

22 alunos citam a escola como estímulo, pois pede as leituras e depois as verifica com avaliações. Alguns usam o verbo “obrigar”.

Raramente, aparecem outras pessoas que estimulam: 1 tia, 2 avós, 4 amigas, 2 irmãos.

4) Você se lembra de um livro importante para você? Qual? Por que ele foi importante?

A maioria dos alunos lembra e cita um livro importante para eles. Apenas 28 alunos disseram não se lembrar de nenhum livro em especial. Há uma variedade enorme de obras, todavia, algumas se repetem. As dez mais citadas, foram:

1º *Percy Jackson e os Olimpianos*, do norte-americano Rick Riordan, série composta de 5 volumes, o volume mais citado pelos alunos é *O ladrão de raios*, primeiro livro da saga que começou em 2005.

2º *Harry Potter*, da inglesa J.K. Rowling, série composta de 7 volumes, que teve a publicação do primeiro volume em 1997.

3º *O estranho caso do cachorro morto* (2004), do inglês Mark Haddon (foi uma leitura pedida pela escola no 7º ano).

4º *Capitães da areia*, de Jorge Amado; foi publicado pela primeira vez em 1937 (leitura pedida pela escola no 8º ano).

5º *Tristão e Isolda*, adaptação de Helena Gomes (leitura pedida pela escola no 7º ano).

6º *Fazendo meu filme*, da brasileira Paula Pimenta, série composta de 4 volumes que teve o primeiro volume publicado em 2008.

7º *O senhor dos anéis*, do inglês J. R. R. Tolkien, escrito entre 1937 e 1949, é uma série composta de 3 volumes.

8º *Jogos vorazes*, da norte-americana Suzanne Collins é uma série composta de 3 volumes cujo primeiro foi publicado em 2009.

9º *O diário de Anne Frank*, da alemã de origem judaica Anne Frank, escrito de 1942 a 1944.

10º *A vida na porta da geladeira*, da inglesa Alice Kuipers, de 2009.

As razões, em geral, giram em torno da primeira experiência em relação a algum aspecto da leitura. Vejamos:

a) a descoberta do romance policial

“Sim, ‘O gênio do crime’, ele foi importante porque eu tinha outra visão até eu ler, consegui ver como os livros enganam.”

“‘O Gênio do crime’ porque fui introduzido com ele à literatura de detetive.”

b) a primeira leitura

“Um livro importante para mim foi ‘A extraordinária jornada de Edward Tulane’ (de Kate DiCamillo) que foi um dos primeiros livros maiores que eu li sozinha e eu gostei muito.”

“Sim, ‘As florestas do silêncio’, pois foi o primeiro livro ‘de verdade’ que li.”

c) a identificação:

“Sim, um livro chamado ‘Minha vida fora de série’, acho que porque remete muito a fase que estamos passando, pelo fato de a menina e as personagens terem a nossa idade, serem parecidas com a gente, terem os mesmos problemas e serem brasileiros.”

d) a descoberta da leitura:

“A saga ‘Percy Jackson’ foi muito importante para mim, pois foi a partir desses livros que peguei o gosto pela leitura.”

e) a descoberta que a leitura pode causar emoções “reais”:

“‘A última música’, porque foi um livro que despertou emoções em mim como um livro nunca despertou.”

“Sim, ‘O menino do pijama listrado’ foi importante porque eu li em um dia e foi o primeiro livro que eu chorei lendo.”

f) a percepção de que podemos ver o mundo de outra forma:

“O ‘Hobbit’ e ‘Tristão e Isolda’, pois me inspiraram a criar novos universos e me apresentaram novos.”

“Acho que o livro que li que foi mais importante para mim foi Harry Potter, porque cresci com ele e aprendi a ver as coisas de um novo modo.”

“A trilogia de ‘Jogos Vorazes’, porque eu li ele numa fase importante da minha vida e ele me ajudou a me distrair e a me relacionar e fazer amizades com outras pessoas que também gostam desses livros.”

5) *O que você costuma ler? (jornal, romance, histórias policiais, história em quadrinhos...)*

Os gêneros mais apreciados pelos alunos são:

1º romance

2º jornal

3º histórias em quadrinhos

4º histórias policiais

5º aventuras

Gêneros como: biografias, mitologia, reportagens, comédia, revistas, ficção científica, aparecem de maneira bem mais diluída.

Ao citar romances, acreditamos que os alunos se referem às histórias românticas e são preferência tanto entre meninos quanto entre meninas.

6) *Além dos livros indicados pela escola, você lê outros? Quais?*

Nesta questão, além dos livros já citados na questão nº4 – *Percy Jackson, Harry Potter, Jogos vorazes* e *Fazendo o meu filme* –, aparecem: o livro *Divergente* (2011), da autora norte-americana Veronica Roth, que iniciou uma trilogia que ainda não foi toda traduzida para o português; a série *Pretty little liars* (2010) da norte-americana Sara Shepard; *The 39 clues* (2008) série de livros que conta também com jogos online e coleção de cartões, o autor do primeiro volume é Rick Riordan; a autora Agatha Christie. Todos os outros são citados apenas uma vez.

21 alunos disseram não ler outros livros além daqueles indicados pela escola.

7) *Você diria que lê em torno de quantos livros por ano?*

32 alunos dizem ler mais de 15 livros por ano.

72 alunos dizem ler mais de 10 livros por ano.

45 alunos dizem ler menos de 10 livros por ano.

Nessa resposta estão incluídos os livros lidos por exigência da escola. Eles calcularam que a escola pede algo em torno de 8 livros por ano.

8) *O que você acha que torna a leitura mais fácil? (o que facilita a compreensão de um texto)*

Os alunos apontam vários aspectos que tornam a leitura mais fácil, contudo, os aspectos mais citados são:

1º gostar do livro (ou do tema);

- 2º ter imagens no livro;
- 3º ler em um lugar calmo, sem barulho;
- 4º concentrar-se;
- 5º (o livro) ter uma linguagem acessível (não formal, coloquial);
- 6º praticar a leitura;
- 7º reler.

Além desses elementos, aparecem outros, porém são citados uma ou duas vezes apenas: o aluno deve refletir sobre o que foi lido, apoiar-se no contexto, grifar o texto; o livro deve ser bem escrito, ter letras grandes.

Alguns alunos dizem claramente: O que facilita é *“você gostar do livro e ele sempre deixar uma pergunta para você não querer parar de ler.”*

Ou ainda:

“Acho que ler com calma e parar a leitura de vez em quando para refletir sobre aquilo que você leu, isso pode ajudar bastante a compreender a sua leitura.”

“Eu acho que quando você gosta da história fica muito mais fácil de ler o livro, e além disso, muito mais legal.”

“Você prestar atenção exclusivamente na leitura, sem celular, computador, TV, e nada que possa atrair a sua atenção sem ser o livro.”

“O que torna a leitura mais fácil é um livro que propõe um assunto/enredo que tem a ver com o nosso cotidiano adolescente, livros que nós alunos possamos nos identificar e refletir.”

“Ler o livro com atenção e se não entender reler aquela parte.”

“Acredito que um livro que tenha uma história envolvente ajuda na leitura. Também é importante que a pessoa consiga pular algumas palavras e que consiga entender mesmo assim, pelo contexto.”

“Eu acho que quanto mais você lê, mais fácil fica a compreensão.”

9) E o que torna a leitura mais difícil? (o que dificulta a compreensão de um texto)

Como resposta a essa pergunta, os principais pontos apontados foram os dois primeiros:

- 1º o vocabulário empregado (linguagem complexa, palavras antigas, vocabulário formal, palavras difíceis);
- 2º não gostar do livro (da história, do tema);
- 3º ler em um lugar agitado, com barulho;
- 4º a história ser lenta, o texto monótono (pouca ação);
- 5º não ter o hábito de leitura.

Além desses motivos aparecem: o aluno *“ser obrigado”* a ler, ter um prazo curto, ler pela primeira vez, distrair-se; o livro ser mal escrito, grande, ter letra pequena.

Acreditamos que esses alunos resumem bem uma postura que não colabora com a leitura:

“Quando a história é muito parada e pouco interessante, normalmente prestamos menos atenção no livro e acabamos compreendendo menos o texto.”

“Quando a pessoa não gosta do livro e lê arrastado. Acho que a gramática e as palavras difíceis não o tornam difícil se você estiver interessado nele.”

“Se você não se identifica com a história tudo fica mais difícil, então a leitura fica chata, você não tem vontade de ler.”

10) *Você gosta de ler em outra língua que não seja o português? Em qual? O que você costuma ler nessa língua estrangeira?*

35 alunos dizem não gostar ler em língua estrangeira, em geral por terem dificuldades.

79 alunos dizem ler e gostar de ler em inglês.

As outras línguas aparecem representadas em números bem inferiores: 4 leem em francês, 2 em alemão, 2 em espanhol.

Em francês dois leem livros que a avó tem ou lhes dá, um lê *Astérix*.

Os alunos leem livros que ainda não foram publicados em português ou releem livros que já leram em português (que já conhecem a história). Alguns dizem que procuram leituras mais simples, outros leem em inglês na internet sobre assuntos de interesse pessoal. Para eles, ler em inglês é exercitar a língua.

Na resposta de alguns alunos que dizem não ler em língua estrangeira, percebemos o desejo de fazê-lo:

“Não leio em outra língua porque não tenho facilidade em nenhuma para conseguir ler e entender um livro nela, mas tenho vontade de ler livros em inglês.”

“Eu li apenas um livro em inglês, mas eu adoraria ler mais, mas não sei se meu nível é suficiente.”

“Na verdade eu queria começar a ler em inglês, mas ainda não achei o livro certo.”

“Não, porque não entendo muito bem, mas quando entendo eu gosto.”

“Eu gostaria muito de tentar ler em inglês, mas no momento sinto que não estou preparada.”

Uma observação que nós parece muito interessante e curiosa:

“Eu leio livros de mistério em inglês, porque não me dão tanto medo.”

11) *O que você já leu em francês?*

A maioria cita apenas as leituras propostas pela escola.

Aqui aparecem outras leitura que, aparentemente, não foram lembradas na questão

anterior: 4 alunos já leram *Astérix*, 1 leu *Le petit Nicolas*, outro tentou ler e não terminou; 2 leram outras aventuras de *Tintin*; 1 leu um livro de aventura; outro um livro que o avô trouxe da França; uma aluna está lendo *Les misérables* de Victor Hugo, no original; 1 lê receitas de sobremesa; outra lê revista de moda; 1 aluna lê vários livros pois já morou na França. No total a amostragem reúne 14 alunos que tentaram ler outras coisas além dos livros indicados pela escola.

3 alunos respondem que não leem em francês, talvez por acreditarem que tratava-se de leituras extraescolares.

12) Quais as facilidades e dificuldades que você tem quando lê em francês?

a) As facilidades apontadas foram as seguintes:

- 1º ter imagens;
- 2º compreender o contexto;
- 3º parecer com a língua portuguesa;
- 4º conhecer palavras e verbos;
- 5º conhecer a história.

Além disso, citam: ler em voz alta, reler.

Os dois depoimentos abaixo mostram que os alunos têm distanciamento em relação à língua, são capazes de uma metarreflexão. Contudo, o segundo consegue ir além quando amparado por seu aprendizado de línguas estrangeiras consegue perceber que, também em sua língua materna, passa pelo mesmo tipo de dificuldade, porém sem dar tanta importância.

“Eu acho que por ser próximo ao português, fica mais fácil de compreender, mas, às vezes, existem palavras que você acha que significam uma coisa, mas não têm esse significado.”

“Eu acho complicado, às vezes, algumas palavras, mas mesmo em português, às vezes, não entendemos algumas palavras, mesmo assim, pelo contexto, conseguimos entender o que elas querem dizer.”

b) As dificuldades apontadas foram:

- 1º não conhecer palavras (gírias, expressões coloquiais francesas, palavras complicadas);
- 2º não ter imagens;
- 3º ser uma história desconhecida;
- 4º estabelecer uma relação entre os parágrafos;
- 5º não saber alguns tempos verbais (por exemplo, o passado).

13) *O que você gostaria de ler em francês neste ano?*

Os alunos pedem para ler, sobretudo, as histórias em quadrinhos, seja outra aventura de *Tintin*, seja *Astérix* ou qualquer outro.

Outras sugestões aparecem esporádicas e não se repetem: *Os três mosqueteiros*, fábulas, pequenos contos, um livro conhecido, um livro pequeno, um livro infantil.

14) *Depois de tanto refletir sobre a leitura, responda: para que serve ler?*

Podemos dividir as respostas em dois tipos:

a) função pragmática do uso da língua:

- melhorar o vocabulário;
- melhorar a escrita;
- ler melhor;
- adquirir conhecimento;
- aprender a compreender os livros;
- tornar-se mais culto.

b) função reflexiva:

- tornar-se mais criativo;
- entreter;
- expandir os horizontes (experiência de vida);
- viajar no mundo da fantasia;
- estimular a cabeça;
- crescer, amadurecer;
- transportar-se pela imaginação para outros lugares;
- desenvolver o pensamento, a mente;
- refletir sobre a vida.

É curioso – e revelador! – notar que os alunos que disseram não gostar de ler, indicam apenas aspectos pragmáticos da leitura: *“serve para ampliar os conhecimentos”* aparece mais de uma vez nesses casos. Vejamos outros exemplos:

“A leitura serve para treinar outras línguas e aprender a compreensão os livros a partir de outro ponto de vista.” (de uma aluna que afirma não gostar de ler)

“Para ampliar o vocabulário, ter novas ideias e percepções, enriquecer culturalmente e mentalmente.” (de uma aluna que afirma não gostar de ler)

“Ler serve para que a pessoa se divirta na sua imaginação”.

“Leitura serve para entrar em um mundo próprio do imaginário.”

“Ler serve para imaginar. O fato de que nascemos no nosso mundo não significa

que temos que ficar apenas nele.”

“Ler é uma forma de transportar-se através da imaginação para os mais diversos lugares, tempos e até mundos.”

“Ler é uma parte da cultura e serve para ajudar a refletir sobre a vida e a divertir também.”

15) *Você gostaria de falar algo mais sobre a leitura?*

113 alunos dizem não ter mais nada a acrescentar sobre a leitura.

Alguns (6 alunos) aproveitam para defender o direito de poder escolher ler o que têm vontade. Afirmam que o fato de a escola fazer escolhas por eles, muitas vezes, afasta os alunos da leitura. *“Ninguém que é forçado a ler vai gostar dessa atividade, tem que ser por livre e espontânea vontade.”*

Além disso, alguns comentários muito pertinentes:

“Tudo depende do livro para a leitura ser legal e você deve estar disposto para ler.”

“Acho que a leitura ensina às crianças, em geral, muitas coisas. Dependendo do conteúdo do livro, há um ensinamento diferente. Acho que ler é essencial.”

“Que a leitura é muito pessoal, quando uma classe lê um livro cada um têm sensações diferentes com a leitura.”

4.2.2. Análise do Questionário 1 – Práticas de leitura

Mais de 60% dos alunos gosta de ler e a diferença entre meninos e meninas não nos parece significativa. Esses alunos percebem a função lúdica da leitura e enriquecedora de um universo íntimo pessoal (subjetividade, imaginário). Parece também que têm um grande prazer em afirmar que leem, como se ficassem orgulhosos deles mesmos quando afirmam: *“Sim, eu incentivei meu amigo Alexandre a ler A formação econômica do Brasil, de Celso Furtado...”* ou *“Meus pais gostam que eu leia, mas não me estimulam ou obrigam, eu faço por vontade própria.”*. Ou, ainda, uma aluna quando perguntada se queria acrescentar algo responde: *“Leitura para mim é o melhor passatempo, mas sou meio louca quando se trata de livros de que gosto muito.”* Talvez esse orgulho tenha uma relação com o prazer que sentem por terem descoberto os benefícios da leitura.

Quase 30% dos alunos afirma não gostar de ler. O que será que aquele que se mantém longe dos livros teme? Parece-nos que são adolescentes inseguros que, como temem perderem-se e fragmentarem-se em dúvidas, enxergam sua identidade como algo *“monolítico e imutável”* ao invés de percebê-la como um conjunto de características em permanente processo, de forma que as vivências permitam rever-se, aprimorar-se e transformar-se. Sendo

assim, acabam fazendo um movimento de fechar-se com medo “*de perder o domínio sobre algo. O medo de ser ver confrontado com a carência, com a pluralidade de sentidos, com a contradição, a alteridade, de se perceber múltiplo.*” (Petit, 2008: 136) O perigo é que, por não lidar com seus medos e inseguranças, procurando negá-los, esse jovem não dê espaço para que suas dúvidas e angústias venham à tona e, ao sufocá-las e não elaborá-las, torne-se agressivo e violento, como nos mostra Michèle Petit:

Já dissemos antes que o que determina a vida dos seres humanos é em grande medida o peso das palavras, ou o peso de sua ausência. Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo. Enquanto o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhado de uma agressividade incontrolada. Quando se é privado de palavras para pensar sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo para falar: seja o corpo que grita com todos seus sintomas, seja o enfrentamento violento de um corpo com outro, a passagem para o ato. (Petit, 2008: 71)

Os alunos que não sabem se gostam ou não, pouco mais de 10%, demonstram imaturidade tanto para assumir um posicionamento quanto para justificá-lo; dizem “*quando o livro é bom eu gosto, quando é ruim não gosto.*” E nem tentam explicar por que o livro é bom ou ruim. Parece que não sabem que quem gosta de ler costuma ter suas preferências e, muitas vezes, começa um livro do qual não gosta. Talvez falte prática para saber se ele realmente gosta e, nesse sentido, é interessante a aluna que diz ainda não ter encontrado o livro certo. Temos a sensação de que são jovens que querem gostar de ler, mas como ainda não se encantaram por um livro, temem não saber o que, de fato, é essa tal de leitura.

Aquele que se abre para os livros tem também suas angústias, mas de maneira mais saudável. Mesmo que inconscientemente, abre-se para o outro, para o diverso de si, seja pela possibilidade de apaziguar seus medos, seja como possibilidade de compreensão de si mesmo.

Ao falarem sobre quando leem, a escola aparece como um obstáculo à leitura, vários alunos dizem que não podem ler os livros que desejam por ter muito o que estudar para a escola: provas, tarefas...

Quanto ao estímulo à leitura, os pais são a grande referência. São eles que sugerem livros, compram, leem, comentam e gostam de ler. Contudo, se 30% dos alunos não sente que são estimulados, é importante frisar que muitos dizem não precisarem de estímulo, pois gostam de ler e leem por conta própria. Essas duas respostas à pergunta são esclarecedoras nesse sentido: “*Os meus pais sempre leram muito, mas o que realmente me estimulou a começar a ler foi o primeiro livro de que eu gostei. Desde então eu leio sem precisar de estímulo.*”

“Ninguém realmente me incentiva a ler. Meus pais leem e gostam que eu leia, porém eu não diria que isso é propriamente um incentivo, pois eu nunca precisei realmente ser incentivada a ler, é algo que faço por espontânea vontade.”

A escola também aparece, porém quando nomeiam o tipo de estímulo que ela dá, dizem que é a avaliação feita ao final da leitura. Alguns alunos chegam a usar o verbo “obrigar”.

Entretanto, ao apontarem a leitura mais importante, muitos citam 3 livros pedidos pela escola, o que mostra o papel formador da instituição. O porquê está sempre ligado a uma descoberta, uma mudança, um crescimento: *o primeiro que li sozinho, o primeiro que li inteiro, o primeiro que gostei, o primeiro que me fez chorar!* Quase todos os livros citados foram leituras recentes, o que mostra que estão em uma fase de descobertas, sedentos por livros que possam ajudá-los a compreenderem a si mesmos. É surpreendente a quantidade de séries que eles leem e, com frequência, de autores americanos ou ingleses.

Os alunos elegem o romance como o gênero mais lido, provavelmente porque se envolvem com a narrativa, sobretudo aquelas que buscam a identificação com o leitor, que seriam os *romans miroirs* já citados.

Poucos alunos dizem não ler nada além dos livros indicados pela escola, menos de 15%. Contudo, 45 alunos, ou seja 30%, dizem ler menos de 10 por ano, o que equivaleria a ler apenas os livros indicados pela escola. Em geral, são aqueles alunos que dizem não gostar de ler, assim percebemos que são coerentes em seu discurso e ação: não gostam de ler, não leem.

Ao procurarem definir o que facilita a própria leitura, começamos a conseguir distinguir dois grupos de alunos: um grupo que fica mais preso no nível da compreensão das palavras, ainda mais preso à decodificação do texto e outro que percebe o texto como um todo maior, mais amplo cuja leitura envolve interesse, envolvimento, questionamentos; percebem também a leitura como uma prática que requer concentração.

O mesmo acontece quando os alunos buscam identificarem razões que dificultam a leitura. A grande maioria aponta as palavras, o tipo de vocabulário empregado, como o grande problema que dificulta a compreensão. Porém, os alunos que conseguem ter algum distanciamento da própria leitura destacam que o que importa é o aluno estar interessado no livro, isso o faz avançar independentemente do léxico.

O emprego do verbo “obrigar”, no modo passivo “ser obrigado” já revela um aluno que tem pouca autonomia e não se vê como protagonista do próprio aprendizado, ainda se sente vítima de uma vontade alheia a sua.

A maioria que lê em língua estrangeira lê em inglês. É interessante o desejo demonstrado por vários alunos de quererem ler em inglês, é como se esse fato dissesse algo sobre eles, além de colocá-los em outro patamar em relação à língua, algo positivo no aspecto intelectual. Acreditamos que o francês não é citado pois sabem que todos estão em um nível muito próximo

de conhecimento em relação à língua, todos estão começando a ler em francês, juntos.

A afirmação do aluno de que ler histórias de terror em inglês dá menos medo revela um aspecto importante da relação do falante de língua estrangeira, o fato de as palavras guardarem certa opacidade para ele possibilita outro tipo de relação com a língua: as cenas assustadoras não chocam tanto, assim como os palavrões parecem ser menos “pesados”, da mesma forma, parece ser mais fácil confessar uma intimidade em língua estrangeira.

A questão sobre as leituras realizadas em francês em comparação com a questão anterior revela algo que já sabíamos: alunos estão muito mais expostos à língua inglesa.

Em relação às facilidades e dificuldades de ler em francês, percebemos o mesmo tipo de raciocínio que identificamos anteriormente e que separa os alunos em dois grupos: aqueles que ficam muito presos ao significado da palavra e não conseguem ter uma visão mais ampla do que leem, e o aluno que é capaz de perceber que mesmo em português temos dificuldades com o vocabulário, o que não nos impede de seguir lendo.

Não nos surpreende o fato de a maioria dos alunos quererem ler uma outra história em quadrinhos, uma vez que percebem a imagem como um forte apoio à leitura.

Ao responderem para que serve ler, os alunos elencam uma série de características que demonstram uma prática real da leitura, percebemos que têm com a leitura uma relação íntima e de prazer. Eles apontam a função lúdica, a abertura, a ampliação de visão do mundo, a diversidade de possibilidades oferecida por essa atividade de acesso tão fácil. Da mesma forma, mas no sentido oposto, parece-nos muito interessante que os alunos que ainda não descobriram a leitura são capazes apenas de repetir características que, provavelmente, ouviram de seus pais e professores sobre os benefícios da leitura, mas é ainda algo externo a eles, como se falassem: *“dizem que é bom para isso, eu mesmo não tenho muita certeza”*. Não conseguimos perceber uma relação de prazer em suas respostas, porque de fato não há.

Antes de apresentarmos as respostas obtidas com o segundo questionário, gostaríamos de ressaltar alguns pontos importantes. Apesar de considerarmos problemática a aplicação de questionários, uma vez que, mesmo não tendo que se identificar, o aluno, não raramente, diz aquilo que acha que é esperado que ele diga; percebemos que obtivemos dados reveladores. Um exemplo são os dados fornecidos pelos alunos que se recusam a ter uma participação mais construtiva e reflexiva sobre seu aprendizado, ou seja, os alunos que sem pensar muito respondem “não”, sem maiores explicações. Constatamos que sua recusa em cooperar revela, a sua revelia, sua dificuldade em olhar para o outro com medo de ver a si mesmo. Com medo de deparar-se com algo que o leve a reflexão e, conseqüentemente, ao encontro consigo mesmo, ele foge das perguntas com coerência e acaba por revelar-se, se não a ele, ao pesquisador. A escolha pela recusa, como se assim prejudicasse o outro e não a si mesmo, demonstra, no mínimo, que ele não está pronto para lidar com a pluralidade de sentidos das palavras, da

língua, dos textos literários, do mundo.

Percebemos também que ao responder ao questionário muitos alunos tiveram que parar e pensar em aspectos que não estavam acostumados, percebemos isso nas hesitações, na busca pela palavra que possa explicar um procedimento que, talvez, tenham acabado de se dar conta. Nesse sentido, esse questionário é um exercício de metacognição no qual a maioria dos alunos saiu-se muito bem, pois foram capazes de nomear e explicitar atitudes, procedimentos e pensamentos que iluminaram o caminho do pesquisador. Sendo assim, o questionário que seria um meio de coleta de dados acabou sendo também um fim, como proposta de autorreflexão.

Por último, pudemos perceber alunos em diferentes níveis de compreensão, inclusive, às vezes, um mesmo aluno apresenta uma reflexão madura em um aspecto e depois, ao responder outra pergunta, demonstra uma reflexão mais ingênua, revelando o processo de aprendizagem.

4.3. Questionário 2 – Textos e leituras (1ª parte)

Esse questionário (APÊNDICE B) foi aplicado dia 21 de junho de 2013, para os alunos do 8º ano. Os alunos já tinham lido todos os textos que tiveram os percursos apresentados neste trabalho, inclusive a leitura integral do livro: *Le hollandais sans peine*.

Estavam presentes e responderam o questionário 150 alunos: 84 meninos e 66 meninas.

Esse segundo questionário é composto de duas partes: a primeira, os alunos devem responder baseados nas lembranças que ficaram das leituras feitas e das estratégias usadas em classe para trabalhar o texto; na segunda parte, mais diretiva, as leituras e estratégias são nomeadas e os alunos devem indicar suas preferências.

Vejamos as respostas dadas para a primeira parte do questionário.

4.3.1. Dados do Questionário 2 – Textos e leituras (1ª parte)

l) *Das leituras que você fez em francês no ano passado, de qual você se lembra mais? Por quê?*

A grande maioria, no total 139 alunos, lembrou-se e citou a leitura do livro *Tintin au Tibet*.

12 alunos citaram a leitura de *Pygmalion et sa femme de rêve*.

4 alunos citaram a leitura *La chaise bleue*.

2 alunos citaram a leitura *Grosse colère*.

1 aluno citou a leitura de *Cendrillon* ou *La petite pantoufle de verre*.

Vamos ver alguns exemplos mais representativos das respostas encontradas para justificar a escolha:

“Eu me lembro do ‘Tintin’, porque eu achei um desafio bem legal ler um livro em francês e os quadrinhos ajudaram muito na compreensão.”

“A leitura do livro ‘Tintin au Tibet’, porque foi a maior leitura que fizemos, e também porque eu gostei muito da leitura, pois todos liam e as figuras também eram bem interessantes.”

“A leitura de que mais me lembro do ano passado foi a do ‘Tintin’, pois eu nunca tinha lido, foi bem interessante e como a gente fez uma leitura lenta e com calma, deu para entender muito bem!”

“A leitura de que eu me lembro mais é a leitura do ‘Tintin au Tibet’ porque a gente leu por muito tempo e tirou dúvidas, viu o filme e fez trabalhos sobre ele, por isso que me lembro mais dele.”

“Lembro mais do ‘Tintin au Tibet’, pois foi o livro em que eu mais aprimorei meu vocabulário de francês.”

“A do ‘Tintin’, porque tinha muitos desenhos e aventura que ajudavam na compreensão e atenção, tinha um vocabulário difícil e novo, mas foi fácil de aprendê-lo pelas discussões.”

“Eu me lembro do ‘Tintin’, pois foi o nosso primeiro livro em francês.”

“‘Tintin’ porque gostei bastante e pelo fato de já ter conhecido o personagem e a história antes da leitura em classe, tive um aprendizado maior.”

“De todas as leituras, da que eu me lembro mais foi o livro ‘Tintin’. Achei esse livro muito interessante por ter muitas imagens e a leitura ser em grupo, foi um ótimo trabalho e acho que toda a classe teve um grande proveito.”

“Eu me lembro do texto ‘Pygmalion et Galatée’ e do livro ‘Tintin au Tibet’, pois me interessei muito por contos da mitologia grega como a história de Pygmalion. Eu leio ‘As aventuras de Tintin’ desde pequeno, e achei interessante ler um livro da minha infância em uma língua diferente.”

“A leitura de que eu mais lembro foi a do ‘Tintin’, pois nós lemos de uma maneira interessante. Cada trecho do livro, alguém lia interpretando as personagens e isso fazia com que nós compreendêssemos melhor o livro.”

“Eu me lembro mais do ‘Tintin au Tibet’, porque eu gostei do livro e achei que melhorou tanto minha pronúncia quanto o meu vocabulário.”

“Eu me lembro mais da leitura que fizemos do ‘Tintin’ pois demoramos mais para realizá-la, sendo que foi muito interativa, todos participavam.”

“Com certeza o livro de ‘Tintin’ que lemos no ano passado foi uma experiência super diferente, pois nunca havia lido ‘Tintin’ e muito menos em francês. Apesar de ter sido um livro difícil, eu adorei!”

“Lembro mais da leitura do ‘Tintin’, pois acho que foi um livro que nos ajudou muito a compreender melhor os textos em francês e nos ajudou a “entrar” nas histórias.”

“Eu me lembro mais da leitura do ‘Tintin au Tibet’, porque foi o maior livro que eu li até agora em Francês, lemos em classe durante bastante tempo, além de ser um livro que entendi bem o texto.”

“Eu gostei muito da leitura do ‘Tintin’, pois além de ser um livro com uma história muito interessante, empolgante e criativa, tinha uma linguagem que podíamos, sozinhos, entender a história. Assim, essa história foi a mais marcante, além disso, Tintin é uma personagem muito famosa, conhecida por todos.”

“Eu me lembro mais do texto ‘Pygmalion’, por causa do nome da própria história que era diferente das demais.”

“Eu lembro da leitura que fizemos da ‘Chaise bleue’. É um livro que eu me lembro bastante, pois é uma história curta e legal.”

“A leitura do ano passado de que eu mais lembro foi o livro ‘La chaise bleue’, porque foi o primeiro livro que lemos naquele ano.”

“Da ‘Cinderela’, pois caiu na prova e tinha um vocabulário muito complicado e era difícil de compreender.”

- II) *Nas aulas de francês, usamos várias formas de conhecer um texto, de nele “entrar” e de compreendê-lo. De quais você se lembra? Quais delas te ajudaram mais?*

Os procedimentos mais citados são:

1º fazer um glossário ou tirar dúvidas de vocabulário;

2º ler em classe;

3º conversar sobre a leitura;

Os alunos também citam outras estratégias como: ouvir a gravação com a história, responder perguntas sobre o texto, prestar atenção no contexto. Muitos percebem, e verbalizam, o fato de a entrada na história ser a partir de uma primeira leitura oral feita pela professora.

Alguns alunos descrevem muito bem como os textos foram trabalhados em classe, demonstram que entenderam a função da proposta:

“De conversarmos nas aulas após a leitura de algo, debatermos sobre este e tirar dúvidas de compreensão e vocabulário. Acho que esta forma de entender um livro é melhor, pois facilita o entendimento da história.”

“Eu me lembro mais das 5 perguntas: Pourquoi? Où? e outras. Elas ajudam a contextualizar a história. Onde se passa, quem são as personagens e o que acontece.”

“Acho que lendo várias vezes os textos em classe e ao final de cada página, resumir o que aconteceu é uma boa forma de entender o texto.”

“Eu me lembro do texto da ‘Cigale et la fourmi’. Compreendemos o texto melhor quando ouvimos o texto cantado, por exemplo. Essa foi uma das estratégias que mais me ajudaram.”

“Eu me lembro do método que usamos para compreender a primeira leitura, ‘La chaise bleue’. Usamos uma apresentação com imagens, a Helô explicou e leu para nós. Isso foi o que mais me ajudou.”

“As formas de entrar, conhecer e compreendê-lo eram: primeiro a professora lia o texto e a gente escutava, segundo nós líamos juntos e depois nós líamos sozinhos. a forma que mais me ajudou foi a que líamos juntos, pois nela eu tirava as minhas dúvidas de vocabulário e assim compreendia a história melhor.”

“O que mais me ajudou foram as discussões sobre o texto e as perguntas em classe que a professora elaborava. Anotar o vocabulário junto com as palavras do livro ajudou a incorporar palavras novas.”

“Eu lembro de a professora parar a cada duas páginas para nos perguntar o que entendemos e explicar o que havia acontecido. Fazíamos um glossário no final de nossos cadernos para as palavras que não conhecíamos, anotávamos seus significados. Eu achei que o método de parar a cada duas páginas ajudou bastante.”

Outros, em menor quantidade, são capazes de verbalizar com muita clareza as estratégias utilizadas por eles próprios:

“Acho que o mais importante para mim quando vou ler algo em francês é ler uma vez, tentar entender o que li, ver se há dúvidas de vocabulário e se necessário, ler mais uma vez.”

“Uma boa leitura exige seriedade, envolvimento e curiosidade (pelo menos um pouco). Acho que o que mais me ajudou foi o envolvimento, pois se você realmente se envolve os outros dois tópicos já são alcançados. Além de sempre ter em mente perguntas básicas, como quando, onde, por quê, como, com quem etc. E ler mais de uma vez quando não compreendemos de primeira.”

“O jeito mais fácil de entender, eu acho que é quando entendemos pelo contexto, para não ficar “preso” em uma palavra sem entendê-la, é só ler o todo.”

“Procurar palavras familiares e palavras-chaves para a partir delas estruturar as frases dos textos.”

III) *Você chegou a usar algumas das estratégias de leitura que usamos nas aulas de francês, com outros livros, de outras disciplinas, ou com livros que leu por conta própria? Quais?*

Grande parte dos alunos diz não ter utilizado as estratégias em outras leituras: 85 alunos. Contudo, quando resolvem explicar o porquê, percebemos que, muitos deles não entenderam a pergunta ou não sabem o que é estratégia de leitura ou não as reconhecem:

“Não porque não uso nenhuma estratégia de leitura, apenas leio.”

“Na verdade não, pois eu acho que ler um livro de língua estrangeira requer estratégias diferentes do que ler um livro em português.”

“Na verdade não muito, pois nas outras matérias eu, normalmente, não tenho muito problema com vocabulário.”

“Nunca cheguei a usar qualquer uma dessas estratégias, porque nunca foram necessárias para mim ao ler livros em outras línguas. Mesmo em português, nunca tive muitos erros de compreensão de texto.”

Os que dizem ter usado estratégias citam, sobretudo, fazer um glossário ou procurar palavras no dicionário. Outras estratégias são explicitadas por eles: fazer uma pequena síntese ou resumo do que leu até então (no sentido de rever e entender o que leu para poder continuar), procurar entender a palavra pelo contexto, formular perguntas, ler em voz alta, reler.

Vejamos como procuram explicar esse uso:

“Sim, quando eu não reconheço uma palavra tento entender seu significado através do contexto ou simplesmente, procuro no dicionário. Isso acontece em todas as matérias, pois sempre há dúvidas.”

“Às vezes, quando eu leio um livro grande com letras pequenas, eu faço uma pausa no final de cada capítulo antes de começar o próximo para lembrar o que aconteceu.”

“Sim cheguei a fazer isso com livros em inglês, tentando sempre reconhecer palavras-chaves e elementos já conhecidos na história para construir um significado geral para ela. Além disso, em textos com uma linguagem muito complexa ou textos prolixos, utilizava essas técnicas.”

“Quando grifo o livro acho que entendo bem melhor, acho que é uma boa estratégia. Se o livro, por exemplo, for de história, quando acabar de ler, irei ver as ideias principais, não terei que ficar procurando.”

“O envolvimento sempre está presente em minhas leituras. Mas eu nunca tentei me fazer essas perguntas básicas, eu posso tentar fazê-las quando estiver lendo livros mais difíceis. Eu não vejo problema em voltar para ler de novo um trecho incompreendido.”

4.3.2. Análise do Questionário 2 – Textos e leituras (1ª parte)

O fato de tantos alunos citarem a leitura do livro *Tintin au Tibet* mostra que ela foi marcante, por todas as razões apontadas e enumeradas pelos alunos. Inclusive, deixamos a voz do aluno para que tivéssemos neste trabalho um retrato do processo que vivenciaram do ponto de vista deles.

Acreditamos que as outras leituras foram menos lembradas por terem sido mais breves e menos intensas. A leitura de *Tintin au Tibet* parece ocupar o lugar daquelas leituras importantes que vimos no primeiro questionário, afinal foi “o primeiro” livro mais longo lido em francês. Além de corresponder às expectativas dos alunos em muitos aspectos: livro com imagens, ação, aventura, suspense, uma história conhecida de muitos.

Como forma de “entrar”, os alunos lembram-se, sobretudo, do trabalho com o léxico e citam o glossário. Talvez por ser um trabalho mais concreto, realizado ao final do caderno, do que simplesmente reler, escutar uma história antes de lê-la, conversar sobre. Quando o assunto é compreensão, parece que os alunos estão habituados a buscar respostas no nível da palavra. Será que eu tenho vocabulário suficiente para ler nessa língua? Todavia, também notamos uma boa percepção das estratégias propostas em classe e de sua verbalização, apesar, dos diferentes níveis de percepção em relação às estratégias.

Alguns alunos percebem que, muitas vezes, antes de começar o trabalho com o texto o primeiro contato é feito pela escuta da história, contada pela professora.

Quase 60% dos alunos afirmam não usarem estratégias e os outros, também, parecem inseguros em relação ao que seja uma estratégia de leitura. Aos pouco conseguem nomear e explicar algumas, mas sem muita desenvoltura, como se estivessem pisando em ovos, dizem: “cheguei a fazer isso”, ou “nunca tentei fazer essas perguntas”, além do mais é preciso uma razão para utilizá-las: “em inglês”, “um livro grande com letras pequenas”, como se a leitura do dia a dia acontecesse espontaneamente, sem qualquer reflexão.

4.4. Questionário 2 – Textos e leituras (2ª parte)

A segunda parte do questionário nomeia os textos lidos em 2012 e 2013 e pede que os alunos numerem os livros em ordem crescente do mais fácil para o mais difícil. Depois devem explicar porque aquela leitura foi fácil. Na questão 3) devem indicar, de 1 a 11, em ordem crescente, as estratégias que foram mais úteis.

4.4.1. Dados do Questionário 2 – Textos e leituras (2ª parte)

1) *Numere em ordem crescente, qual você achou o mais fácil de ler e qual o mais difícil.*

2) *Explique o que, para você, tornou a leitura do texto mais fácil ou mais difícil.*

O que é mais citado pelos alunos como o que torna a leitura do texto mais fácil é:

- 1º a presença de imagens;
- 2º discussão em classe;
- 3º explicações sobre o léxico.

Alguns alunos conseguem sair do problema do léxico e do apoio da imagem e encontram outras soluções:

“Quando lemos em classe, com mais tempo, com alma e discutimos, fazemos glossário, resumimos e depois fazemos a preparação para a prova (ex: ‘Tintin au Tibet’ e ‘Le hollandais sans peine’) é bem mais fácil do que um texto que vemos a primeira vez na prova e não tem como ter muita calma (ex: ‘Grosse colère’ e ‘Cendrillon’), são mais difíceis.”

“Quando o texto foi primeiramente endereçado à pessoas mais velhas e francesas, o vocabulário é mais desafiador. Mas as segundas leituras, a discussão do texto em classe, as questões (Como? Quando? Onde? Por quê?, Quem?) foram muito boas para nos ajudar.”

“Eu achei o mais fácil Cendrillon, porque como eu já conhecia a história ajudou e além disso eu li o texto várias vezes, na primeira vez não entendi quase nada.”

O fato de fazermos a leitura em voz alta é visto pela maior parte dos alunos como positivo, porem alguns preferem ler sozinhos:

“Ler sozinha em silêncio é mais fácil porque é mais difícil de me dispersar e mais fácil de me concentrar. Ler em grupo é mais difícil porque eu me disperso mais e com muito barulho é mais difícil de se concentrar e entender o texto.”

“A leitura torna mais difícil quando temos que ler em voz baixa, porque quando lemos em voz alta conseguimos decifrar as palavras com mais facilidade.”

“O que tornou mais difícil foi ouvirmos colegas de classe lendo, pois nós não sabemos a pronúncia, muitas vezes, então compromete nosso entendimento. O que tornou mais fácil foi a Helô ler ou ouvir um CD, pois ficamos com os ouvidos “abertos”. Ficamos mais atentos quando só ouvimos.”

3) Para compreender um texto nos apoiamos em diferentes estratégias. Em classe, usamos algumas que estão nomeadas abaixo. Numere em ordem crescente (a nº 1 deve ser a estratégia que você achou mais interessante), da mais útil para aquela que menos te ajudou a entender, de fato, melhor o texto.

- 4) Escolha duas estratégias indicadas e explique porque foram úteis para você.

As principais estratégias apontadas são

estratégia 1: Ouvir o professor ler/contar a história.

“O que para mim tornou o texto mais fácil foi a leitura em classe com uma boa introdução da professora e o glossário que criamos ao longo da leitura.”

estratégia 2: Ouvir uma gravação com a história.

“A gravação, pois a mudança de voz de acordo com os acontecimentos, entonação, ajuda.”

estratégia 3: Ler sozinho em voz baixa.

“Para mim, ler sozinha um texto é a melhor estratégia com um dicionário ao lado para procurar palavras difíceis, pois me ajuda a prestar atenção no texto. Ler em classe em “leitura da minhoca” é péssimo para mim, pois não consigo prestar atenção. Prefiro muito mais ler sozinha.”

estratégia 4: Ler em classe, ouvir as explicações dos colegas, esclarecer dúvidas com a professora

“Ouvir as explicações em classe, tirar dúvidas com o professor é o método que mais me ajuda na hora de compreender o texto, sempre que ouço a explicação da história após a leitura me ajuda a entender melhor palavras que foram vistas no texto.”

“Ler em classe, ouvir as explicações dos colegas, esclarecer dúvidas com a professora, foi muito útil porque ao ouvir as explicações dos colegas eu consigo interpretar de jeitos diferentes e entender melhor a história.”

“Ler em classe e conversar com o grupo foi a mais útil, pois você podia esclarecer as dúvidas na hora, porque se não forem tiradas na hora, provavelmente não iria lembrar de esclarecê-las depois.”

“Com os comentários dos colegas, consigo entender melhor as histórias.”

“Ouvir e ler em classe. Os textos ficaram mais claros com outros pontos de vista dos colegas.”

“Para mim, ler com a classe ajudou, ler sozinha em casa foi mais difícil.”

estratégia 5: Procurar, no texto em francês, sinônimos para palavras-chaves indicadas em português.

“Procurar no texto palavras que já sei o significado me ajudaram bastante, pois assim consigo entender mais ou menos onde está cada personagem e cada lugar, fazendo uma associação com o resto da história.”

estratégia 6: Construir um glossário coletivo.

“Nós prestamos atenção ao que não sabemos e então tiramos dúvidas de uma palavra, o que já ajuda muito na compreensão, depois escrevemos o que ajuda a memorizar e também fica registrado caso voltemos a ter dúvidas.”

“O glossário ajuda a compreender o texto a partir de uma única palavra e também ajudou bastante para ampliar o vocabulário.”

estratégia 7: Voltar ao texto a fim de buscar respostas para perguntas sobre a compreensão.

estratégia 8: Ler frases embaralhadas que resumem o texto e colocá-las em ordem cronológica.

“Ler frases embaralhadas e colocar na ordem da história é uma estratégia que funciona comigo porque consigo resumir com mais clareza a história.”

estratégia 9: Ler afirmações sobre o que foi lido e indicar se, de acordo com o texto, elas são falsas (F) ou verdadeiras (V).

“Colocar F ou V ajuda a localizar e entender o texto.”

“Outra técnica que me ajudou foi responder se as afirmativas eram verdadeiras ou falsas, pois me ajudou a entender melhor a história, separar informações importantes das inúteis.”

“A de ler e discutir com os colegas e a de marcar verdadeiro ou falso me ajudaram mais, pois com os colegas eu esclarecia dúvidas que eu nem tinha percebido que tinha e com as alternativas eu conseguia ler as frases das alternativas e conseguia voltar ao texto e esclarecer as minhas dúvidas de vocabulário.”

estratégia 10: Responder perguntas sobre a estrutura da narrativa (situação inicial, conflito, desfecho, situação final)

“Fazer questões sobre a estrutura da narrativa ajuda pois nós conseguimos montar o esquema geral do livro na nossa cabeça. E as perguntas sobre os elementos também ajudam, pois são necessárias para a compreensão do total e clareiam os pontos principais em que devemos nos focar.”

estratégia 11: Responder perguntas sobre os elementos da narrativa (Qui? Quoi? Quand? Où? Pourquoi?)

“Responder perguntas sobre os elementos da narrativa: organiza as ideias e destacamos os fatos principais, voltamos ao texto e compreendemos melhor.”

“Responder perguntas sobre os elementos da narrativa foi muito útil porque me fez pensar e refletir mais sobre a história e voltar ao livro para reler algumas partes.”

“Eu acho que responder perguntas sobre os elementos da narrativa me ajudou muito,

pois me ajudou a compreender o básico, a estrutura da história.”

“Responder perguntas sobre os elementos da narrativa para entender o todo da história, entender o enredo da história.”

4.4.2. Análise do Questionário 2 – Textos e leituras (2ª parte)

Mais uma vez nos deparamos com um número grande de alunos que foca na dificuldade de compreender a palavra e no apoio visual das imagens. As dificuldades parecem resumir-se a compreensão da palavra, daí o glossário aparecer como a solução do problema. Todavia, há sempre representantes do outro grupo, um pouco menor, que conseguem ampliar a visão e perceber que a compreensão se dá apesar do vocabulário, muitas vezes, restrito que dominam.

As impressões opostas dos alunos em relação à leitura em voz alta, realizada em classe, levanta uma questão que já havia aparecido quando analisamos os manuais e encontramos em dois guias pedagógicos instruções explícitas para que a leitura de um texto, não fosse feita em voz alta, pois comprometeria a compreensão que seria proposta a seguir. Os alunos enumeram claramente os problemas e as vantagens da leitura coletiva – ter que ler gera ansiedade, tentar compreender alguém com dificuldades de pronúncia gera desconcentração – porém, a intenção é que todos se vejam fazendo parte do processo de leitura. O fato dos próprios alunos lerem os traz para a cena, ainda mais sendo uma atividade que acontece com frequência, pois o hábito ajuda a diminuir a tensão.

Em razão das dificuldades, essa prática aparece conjugada com outras: escuta do áudio da história, escuta da história contada pelo professor, momentos de leitura individual realizados em casa, para que os alunos tenham vários tipos de experiência de escuta. Mas a leitura em classe não pode deixar de acontecer, acreditamos que ela proporciona mais benefícios do que o contrário. Os depoimentos sobre o trabalho com a leitura em voz alta de *Tintin au Tibet*, parece-nos, exemplifica esse ponto muito bem.

Como já destacamos anteriormente, a compreensão metacognitiva dos alunos é irregular; parece funcionar mais em alguns momentos do que em outros. Dessa forma, se não lhes damos elementos acabam repetindo o refrão da dificuldade do léxico, mas se lhes propomos outros caminhos, eles incorporam e avançam fazendo relações interessantes que mostram que são capazes de ampliar sua percepção da compreensão. Assim, na última questão do questionário, quando nomeamos as estratégias e pedimos para explicitarem que uso fazem delas, temos reflexões profundas sobre como podem ajudar na compreensão global ou detalhada do texto.

Os gráficos a seguir mostram a tabulação dos dados obtidos nas questões 1 e 3 da

segunda parte do questionário 2.

Em relação aos textos, os alunos deveriam numerá-los de 1 a 8, em ordem crescente, do mais fácil para o mais difícil. Os textos considerados mais fáceis, obtiveram uma pontuação mais baixa e são representados por colunas menores no gráfico. Talvez, as múltiplas possibilidades tenham deixado os alunos confusos e, então, como resultado final tivemos um quadro onde destacam-se somente um texto que foi considerado fácil e outro um pouco mais difícil, mas nenhuma diferença muito significativa. Contudo, podemos lê-lo também como um retrato fiel da realidade, uma vez que os alunos se relacionam de forma bastante diversa com os diferentes textos. Um exemplo disso é o que percebemos em relação à leitura de *Tintin au Tibet*: a maioria dos alunos lembravam-se da leitura, quase todos o citaram, mas não há uma concordância geral quanto ao fato de ser um texto fácil ou difícil de ler.

Quadro 8: Textos lidos organizados por ordem de facilidade de leitura

Como resultado das respostas obtidas na questão 3, sobre as estratégias utilizadas, tivemos o gráfico a seguir. As estratégias estão alinhadas de acordo com o número que receberam, os números mais baixos representam as que foram indicadas pelos alunos como mais úteis, ou seja, as três mais utilizadas são: ler em classe, ouvir as explicações dos colegas; esclarecer dúvidas com a professora; construir um glossário coletivo. Dentre as outras estratégias, nenhuma parece destacar-se em relação às outras de maneira significativa.

Quadro 9: Estratégias de leitura organizadas por ordem de uso

4.5. Horizontes de compreensão textual

Na tentativa de concretizar um esquema que reflita esses múltiplos níveis de compreensão de um texto, Marcuschi (2008) propõe um modelo de níveis de compreensão textual que nos parece interessante, pois ao delimitar um campo tão amplo, torna possível situarmos os percursos de leitura de textos literários propostos aos alunos.

Seu horizonte de compreensão é composto de 5 níveis:

falta de horizonte: é a leitura que repete o que está dito no texto. Para Marcuschi é a perspectiva dos exercícios escolares (dos manuais de português analisados por ele). Não inclui nenhum tipo de compreensão, é pura repetição.

horizonte mínimo: trata-se da leitura que fica no nível da identificação de informações objetivas. A ideia é que o aluno seja capaz de fazer uma paráfrase, isto é, dizer com as suas palavras as ideias centrais do texto. Para que o aluno seja capaz de realizar a paráfrase é preciso que haja compreensão do texto.

horizonte máximo: é a leitura que conta com as atividades inferenciais: a partir das informações do próprio texto o leitor é capaz de gerar sentido e lê nas entrelinhas.

horizonte problemático: quando a leitura vai muito além das informações do próprio texto. Faz parte do campo de uma leitura ou interpretação pessoal. É aqui que se inscrevem as perguntas que ele chamou de vale-tudo¹.

horizonte indevido: zona nebulosa, quando o leitor vai além do que se pode supor pelo

¹ Ver página 95.

texto. Pode também ser chamado de *horizonte problemático*.

Apropriamo-nos dessa nomenclatura para pensarmos nossa prática. A compreensão no nível do *horizonte mínimo* parece-nos necessário para que o aluno possa passar para o *horizonte máximo*. Para que o aluno se aproxime do texto, é importante que o professor lhe ofereça caminhos, que não sejam um fim em si, mas caminhos para que o aluno penetre no texto e consiga dialogar com ele.

Os percursos de leitura situam-se entre esses dois horizontes; procuram levar o aluno a entrar no texto, conhecê-lo e, dialogando com ele, chegar a uma compreensão mais profunda como a desejada no *horizonte máximo*.

4.6. Leitura como cooperação

Não poderíamos deixar de citar os trabalhos de Giasson (1990) e de Kato (1985), nos quais em grande parte as estratégias de leitura propostas nos percursos se baseiam. Existem dois tipos básicos de estratégias utilizadas por leitores: o processamento de informações *top-down* (descendente) e o *bottom-up* (ascendente). Esses processos são usados para descrever dois tipos de leitores.

O processo *bottom-up* faz uma abordagem linear e indutiva das informações visuais e linguísticas, constrói o significado à medida que compreende as partes do todo. É um leitor capaz de perceber detalhes como erros de digitação, é lento e não consegue hierarquizar as ideias do texto por ordem de importância, consequentemente, tem dificuldade de sintetizar.

O leitor que utiliza o processo *top-down* tem uma abordagem não linear, faz um uso dedutivo das informações e vai da macro para a micro estrutura. Esse leitor apreende facilmente as ideias gerais do texto, é veloz, contudo, pode fazer adivinhações demais. Para garantir que não adivinhou demais, deve certificar-se por meio de uma leitura ascendente. Ele costuma fazer mais uso de seu conhecimento prévio do que das informações retiradas do texto.

Um leitor competente deverá saber mesclar esses dois procedimentos. Diante de um texto sobre um assunto desconhecido, por exemplo, o início de um livro, ele deverá usar a estratégia ascendente; quando já estiver familiarizado com as personagens e a narrativa poderá empregar o procedimento descendente. São procedimentos complementares dos quais o leitor comum não tem consciência, contudo, torná-los conscientes é um processo de metacognição muito útil, pois, dependendo do texto, o leitor pode escolher que tipo de postura terá.

O aprendiz de língua estrangeira costuma ser um leitor do tipo ascendente, ele decodifica

as palavras. A apreensão do significado acontece somente quando o leitor identifica a palavra e como ele não tem o reconhecimento visual instantâneo, sua leitura é lenta. Para que ele se torne rápido é preciso estar em contato com o texto estrangeiro com frequência; quanto maior sua experiência e seu repertório, mais rápido reconhecerá a palavra. Para Kato (1990: 26), poder adivinhar parte do vocábulo seria a inferência no nível da palavra: *“Da mesma forma, porém, que podemos identificar uma árvore enxergando apenas uma parte de sua copa, a palavra pode ser reconhecida ou adivinhada sem que enxerguemos a sua totalidade.”*

A inferência é uma habilidade importante para qualquer leitor. Ela acontece tanto no nível da palavra quanto no nível do texto. A inferência construtiva – no nível do texto – é aquela que cria significados a partir de pistas contextuais, nesse caso, o leitor torna-se menos dependente da informação linear e mais integrado de informações co-ocorrentes (Kato, 1990: 21). Para que o leitor de língua estrangeira seja capaz de fazer inferências, sobretudo no que diz respeito à língua e aos aspectos culturais, precisa de conhecimentos prévios, tanto quanto precisa dos dados do texto.

Nem todas as informações que extraímos do texto estão presentes nele; a informação ausente é aquela que, muitas vezes, o escritor acreditou ser conhecida do leitor e frequentemente tem a ver com o universo cultural. Muitas vezes são informações não explícitas que dão coerência ao texto. Se o leitor não conhece essas referências, não consegue entendê-las. A conexão que existe entre o doce brigadeiro e o fato de fazer aniversário é cultural, assim como a relação entre comer *galette* e o dia de Reis, na França. É uma coerência de caráter cultural e não universal.

A partir do não-dito, aquilo que não está manifesto na superfície do texto (Eco, 2002: 36), o leitor deve, com movimentos cooperativos e conscientes, preencher as lacunas. A compreensão do texto literário exige a interação do leitor com as informações do texto, com dados de sua memória e de sua experiência de mundo.

Se o leitor tem consciência de seu uso de estratégias de inferência, ele sabe também que, muitas vezes, ela é malsucedida, sendo assim, ele desenvolve processos de autocorreção como se ele mesmo monitorasse sua compreensão.

O reconhecimento de um item pode ativar o aparecimento de outros itens no texto, fazendo o leitor prever a possibilidade de aparecerem novos itens. Por exemplo, na leitura de *Chapeuzinho Vermelho*, assim que o aluno reconhece a história pode inferir vários elementos que vai encontrar. A compreensão de um item não se dá de forma isolada e sim em sua rede de relações.

Portanto, as estratégias de leituras utilizadas em língua materna devem ser utilizadas na leitura da língua estrangeira e de certa forma compensar o pouco domínio linguístico do aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao debruçarmo-nos sobre o que já existia de proposta com o texto literário para investigarmos suas relações com o FLE, seja nos manuais ou nas coleções de *Français Facile*, pareceu-nos evidente que as editoras especializadas em materiais para o aprendizado de língua têm se empenhado, cada vez mais, nos últimos anos, em apagar do ensino de idiomas qualquer uso literário. Talvez, porque acreditem que o fato de tentarem estabilizar os significados das palavras torne o trabalho do professor mais previsível e, conseqüentemente, mais fácil e menos ameaçador. Afinal, pode ser assustador para os “profissionais da palavra” pensar que, em classe, diante dos alunos, sempre há a possibilidade de se deparar com as mais variadas questões linguísticas. Inevitavelmente, uma hora ou outra, surgirão dúvidas que não saberão esclarecer.

É difícil compreender esse tipo de procedimento, uma vez que, para quem trabalha com a língua, é evidente que o uso de uma linguagem empobrecida não é, nem nunca foi, garantia de compreensão. Aliás, todo falante sabe que a má compreensão faz parte das relações. Lamentamos essa postura e acreditamos no oposto: a riqueza da língua reside no fato de ela ser múltipla e, portanto, surpreendente, jamais monótona ou controlada.

Na análise dos métodos para crianças e adolescentes, vimos algumas propostas interessantes que trabalham com o que consideramos literário neste trabalho, como parlendas, histórias em quadrinhos e textos mais longos de ficção. Elas foram apresentadas partindo de um grau menor de complexidade para um grau maior, pensando na progressão da faixa etária. No entanto, esse fio condutor foi costurado neste trabalho e não está explicitado em nenhum manual ou guia pedagógico, de forma a guiar aluno e professor na descoberta gradativa de aspectos culturais presentes na língua.

Nos percursos propostos no capítulo 3, são apresentadas atividades que seguem essa mesma progressão, da parlenda ao texto assumidamente literário, contudo a diferença está no fato de ser algo construído pelo professor de maneira intencional conferindo coerência ao material. Contudo, os percursos apresentados não pretendem, de forma alguma, constituir um método. Pretendem demonstrar outra possibilidade de trabalho para além do material pronto oferecido no mercado atual. São uma alternativa ao trabalho proposto pelas editoras de livros didáticos e coleções de *Français Facile*. Se ele se transformar em método, ou seja, algo pronto para ser utilizado por qualquer público, perderá sua riqueza.

A riqueza desses percursos está no fato de serem elaborados por um professor real, especialmente, para um grupo de alunos em determinado contexto. Foram aprimorados ao longo de anos a partir da troca com outros colegas e da observação dos alunos com o material. Como um professor fica por vários anos na mesma série ele tem essa possibilidade de rever seu material.

A grande diferença entre as atividades propostas no capítulo 3 e aquelas analisadas no capítulo 2 está no fato de as atividades serem concebidas pelo professor que irá aplicá-las,

um professor que acredita poder propor a seus alunos algo mais interessante do que aquilo que já está pronto. Um professor que se permite exercer a própria criatividade em busca de respostas mais adequadas ao grupo de alunos que tem diante de si. Procuramos demonstrar o caminho libertador e formador que é o do professor criar o seu próprio material: arriscar propostas, experimentar leituras, refletir sobre sua realidade.

Para o aluno, trabalhar com um material concebido especialmente para ele ajuda-o a sentir-se inserido em seu processo de aprendizagem, pois ele reconhece aspectos de sua realidade, de sua vivência como aluno, o que o estimula a interagir de maneira mais ativa, estabelecendo conexões e relações. A interação de professor e aluno com o material resgata o caráter formador da educação. Por trás de um material elaborado pelo próprio professor está a diversidade do instável, do surpreendente, do imprevisível.

Em nossa pesquisa, pudemos verificar, tanto na teoria quanto na prática, que o texto literário diz muito ao adolescente. Ele pode funcionar como uma forma do jovem isolar-se e proteger-se das adversidades do mundo, divertir-se e relaxar, elaborar sua subjetividade, socializar com aqueles que leem os mesmos livros. Há muitas maneiras de se relacionar com um texto, assim como com a leitura. E nada melhor para oferecer ao adolescente do que uma atividade, a leitura, ou um texto que oferece a possibilidade de múltiplas entradas e infinitas saídas...

Quanto às estratégias, pudemos perceber que há um longo caminho para que o aluno que não está habituado ao exercício da metacognição arrisque-se nessa postura reflexiva de tentar reconstruir um percurso que realizou inconscientemente. Quanto mais fizer esse movimento, mais facilmente verá que também pode aprender observando a si mesmo. Ao perceber-se melhor e conseguir nomear estratégias de leitura, conseguirá avançar muito em seu aprendizado e em sua travessia em busca de autonomia.

A abordagem do texto literário deve variar para que alcance diferentes perfis de alunos. Propomos, também, que os momentos que proporcionem e promovam a metacognição sejam constantes, de forma a criar um hábito, pois essa é, a nosso ver, a melhor forma do adolescente se emancipar do jugo do adulto, refletindo a partir de seus próprios recursos. Inclusive, aos poucos, desenvolverá uma autorregulação sobre seu desempenho de modo que consiga se rever e se autocorrigir. Não há mágica alguma, basta aprender a ler seus próprios movimentos.

Os anos escolares correspondem a uma fase privilegiada da vida, em que o aprendiz está descobrindo o mundo e a si mesmo. Como suas funções motoras e psicológicas ainda não amadureceram completamente, seu corpo e sua mente são providos de grande plasticidade, apresentam muitas possibilidades de expansão e de conhecimento frente à vida. O adulto, no caso o professor, precisa estar presente para ajudar a desencadear processos de aprendizagem e também acompanhar seus alunos.

Sendo assim, reafirmamos que o papel do professor é ser coerente tanto na escolha dos

textos que lerá com seus alunos como nas propostas. Buscar coerência é procurar relacionar a realidade que tem diante de si, os objetivos que quer atingir e os meios de que pode lançar mão. Se o professor for capaz de unir esses elementos dentro de uma lógica que faça sentido para ele, saberá transmiti-la para seus alunos.

O texto literário contribui para o aprendizado de uma língua estrangeira à medida que leva o aluno a assumir uma postura mais ativa diante de seu processo de aprendizagem. Tanto a língua estrangeira quanto a literatura têm a mesma função desestabilizadora para o aprendiz. As duas, cada uma a sua maneira, ao revelarem um mundo até então escondido para o aluno, colocam-no diante de uma nova realidade, diferente daquela conhecida com a qual já estava habituado. Tanto a língua quanto a literatura, como vimos, são formas de apreensão do mundo, isto é, imprimem naquilo que nomeiam uma visão de mundo, uma ideologia. Perceber esse poder que a língua e a literatura têm é a um só tempo assustador e libertador. Dessa forma, ao mesmo tempo que o aluno busca essa liberdade, também a teme, pois ela é desconhecida.

Se a literatura é uma mediação do real (o espaço transicional de Winnicott), ela pode ajudar em uma melhor compreensão do momento pelo qual o adolescente está passando. O fato de isso acontecer em outro idioma potencializa tanto a percepção da língua como estrangeira quanto da literatura como arte, como algo que nos faz vislumbrar uma outra dimensão. A falta de referências culturais, a distância da língua, o não reconhecimento de várias palavras, são ruídos que podem acabar por aproximar o aprendiz daquela situação até por não poder reconhecê-la nem saber classificá-la. Como o aluno que sente menos medo quando lê livros de terror em inglês, o não registro da pluralidade dos significados o protege do pior!

A mediação do professor será sempre muito importante. Cabe a ele instigar o aluno para que fique motivado e aceite o desafio da leitura. O aluno, por sua vez, deve interagir com o texto e, como em um jogo, buscar pistas que guiem seu percurso de leitura. O texto não está diante do aprendiz para ser explicado pelo professor e entendido pelo aluno, ele deve ser fonte de discussão, de troca de ideias e compreensão múltipla. O que também esperamos alcançar com nosso trabalho.

Ao final desse processo, cabe-nos formular novas questões, suscitadas por nossa experiência e leitura da realidade. Para nós, fica uma vontade de continuar buscando canais de comunicação com o aluno. O texto que consegue tocá-lo nos parece um grande tesouro atrás do qual estaremos sempre nos aventurando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Métodos para o ensino do Francês Língua Estrangeira

ADAM, C. **Tip Top! 1**. Paris: Didier, 2010.

ADAM, C. **Tip Top! 2**. Paris: Didier, 2010.

ADAM, C. **Tip Top! 2 – Guide Pédagogique**. Paris: Didier, 2010.

ADAM, C.; GONZALEZ, S. **Tip Top! 3**. Paris: Didier, 2012.

ADAM, C.; GONZALEZ, S. **Tip Top! 3 – Guide Pédagogique**. Paris: Didier, 2012.

AUGÉ, H.; PUJOLS, M.; MARLHENS, C.; MARTIN, L. **Tout va bien ! 1**. Paris : CLE International, 2005.

AUGÉ, H.; PUJOLS, M.; MARLHENS, C.; MARTIN, L. **Tout va bien ! – Guide Pédagogique**. Paris : CLE International, 2005.

AUGÉ, H.; PUJOLS, M.; MARLHENS, C.; MARTIN, L. **Tout va bien ! 2**. Paris : CLE International, 2005.

AUGÉ, H.; PUJOLS, M.; MARLHENS, C.; MARTIN, L. **Tout va bien ! 2 – Guide Pédagogique**. Paris : CLE International, 2005.

AUGÉ, H.; PUJOLS, M.; MARLHENS, C.; MARTIN, L. **Tout va bien ! 3**. Paris : CLE International, 2005.

BERGERON, C.; ALBERO, M. **Tandem 1**. Paris: Didier, 2003.

BERGERON, C.; ALBERO, M.; BIDAULT, M. **Tandem 2**. Paris: Didier, 2003.

BERGERON, C.; ALBERO, M.; BAZIN, M. **Tandem 2 – Guide pédagogique**. Paris: Didier, 2003.

BERGERON, C.; ALBERO, M.; BIDAULT, M. **Tandem 3**. Paris: Didier, 2004.

BERGERON, C.; ALBERO, M.; BAZIN, M. **Tandem 3 – Guide pédagogique**. Paris: Didier, 2004.

BONENFANT, J.; HIMBER, C.; POLETTI, M.-L. **Adosphère 2 – Livre du professeur**. Paris: Hachette, 2011.

BUTZBACH, M.; MARTIN, C.; PASTOR, D.; SARACIBAR, I. **Junior 1**. Paris: CLE International, 1997.

BUTZBACH, M.; MARTIN, C.; PASTOR, D.; SARACIBAR, I. **Junior 1 – Livre du professeur**. Paris: CLE International, 1997.

BUTZBACH, M.; MARTIN, C.; PASTOR, D.; SARACIBAR, I. **Junior 2**. Paris: CLE International, 1998.

BUTZBACH, M.; MARTIN, C.; PASTOR, D.; SARACIBAR, I. **Junior 3**. Paris: CLE International, 1999.

BUTZBACH, M.; MARTIN, C.; PASTOR, D.; SARACIBAR, I. **Junior 3 – Livre du professeur**, Paris: CLE International, 1999.

DENISOT, H.; MACQUART-MARTIN C. **Super Max 1**. Paris: Hachette, 2009.

DENISOT, H.; MACQUART-MARTIN C. **Super Max 1 – Guide pédagogique**. Paris: Hachette, 2009.

DENISOT, H.; MACQUART-MARTIN C. **Super Max 2**. Paris: Hachette, 2009.

DENISOT, H.; MACQUART-MARTIN C. **Super Max 2 – Guide pédagogique**. Paris: Hachette, 2009.

DÖRING, N.; VERMEERSCH, F. **Caramel 1**. Paris: Didier, 2002.

DÖRING, N.; VERMEERSCH, F. **Caramel 2**. Paris: Didier, 2002.

DÖRING, N. VERMEERSCH, F. **Caramel 2 – Guide pédagogique**. Paris: Didier, 2002.

FAVRET, C.; BOURDEAU, M.; GALLEGRO, I.; MUGURUZA, E. **Oh là là ! 1**. Paris: CLE International, 2003.

FAVRET, C.; BOURDEAU, M.; GALLEGRO, I.; MUGURUZA, E. **Oh là là ! 1 – Guide Pédagogique**. Paris: CLE International, 2003.

FAVRET, C.; GALLEGRO, I.; MUGURUZA, E. **Oh là là ! 2**. Paris: CLE International, 2003.

FAVRET, C.; MARIAGE A. **Oh là là ! 3**. Paris: CLE International, 2004.

GALLON, F.; GRAU, K.; MACQUART-MARTIN, C. **Adosphère 3**. Paris: Hachette, 2012.

GALLON, F.; GRAU, K.; MACQUART-MARTIN, C. **Adosphère 3 – Livre du professeur**. Paris: Hachette, 2012.

HIMBER, C.; RASTELLO, C.; GALLON, F. **Le Mag'1**. Paris: Hachette, 2006.

HIMBER, C.; RASTELLO, C.; GALLON, F. **Le Mag'1 – Guide Pédagogique**. Paris: Hachette, 2006.

HIMBER, C.; RASTELLO, C.; GALLON, F. **Le Mag'2**. Paris: Hachette, 2006.

HIMBER, C.; RASTELLO, C.; GALLON, F. **Le Mag'2 – Guide Pédagogique**. Paris: Hachette, 2006.

HIMBER, C.; RASTELLO, C.; GALLON, F. **Le Mag'3**. Paris: Hachette, 2007.

HIMBER, C.; RASTELLO, C.; GALLON, F. **Le Mag'3 – Guide Pédagogique**. Paris: Hachette, 2007.

HIMBER, C.; RASTELLO, C. GALLON, F. **Le Kioske 1**. Paris: Hachette, 2007.

HIMBER, C.; RASTELLO, C. GALLON, F. **Le Kioske 1 – Guide Pédagogique**. Paris: Hachette, 2007.

HIMBER, C.; RASTELLO, C. GALLON, F. **Le Kioske 2**. Paris: Hachette, 2007.

HIMBER, C.; RASTELLO, C. GALLON, F. **Le Kioske 3**. Paris: Hachette, 2008.

HIMBER, C.; POLETTI, M.-L. **Adosphère 1**. Paris: Hachette, 2011.

HIMBER, C.; POLETTI, M.-L. **Adosphère 1 – Livre du professeur**. Paris: Hachette, 2011.

HIMBER, C.; POLETTI, M.-L. **Adosphère 2**. Paris: Hachette, 2011.

LE BOUGNEC, J.-T.; LOPES, M.-J.; FOUGEROUSE, M.-C. **ADO 3 – Livre du professeur**. Paris: CLE International, 2000.

LE BOUGNEC, J.-T.; LOPES, M.-J. **Et toi ? 1**. Paris: Didier, 2007.

LE BOUGNEC, J.-T.; LOPES, M.-J.; MAOUT, C. **Et toi ? 1 – Guide Pédagogique**. Paris: Didier, 2007.

LE BOUGNEC, J.-T.; LOPES, M.-J. **Et toi ? 2**. Paris: Didier, 2007.

LE BOUGNEC, J.-T.; LOPES, M.-J.; BRILLANT, C. **Et toi ? 2 – Guide Pédagogique**. Paris: Didier, 2007.

LE BOUGNEC, J.-T.; LOPES, M.-J. **Et toi ? 3**. Paris: Didier, 2007.

LE BOUGNEC, J.-T.; LOPES, M.-J.; BRILLANT, C. **Et toi ? 3 – Guide Pédagogique**. Paris: Didier, 2007.

LE HELLAYE, C.; BARZOTTI, D. **Farandole 1**. Paris: Hatier / Didier, 1992.

LE HELLAYE, C.; BARZOTTI, D. **Farandole 2**. Paris: Hatier / Didier, 1993.

MEYER-DREUX, S.; GARABÉDIAN, M.; LERASLE, M. **Trampoline 1**. Paris: CLE International, 1992.

MEYER-DREUX, S.; GARABÉDIAN, M.; LERASLE, M. **Trampoline 1 – Guide pédagogique**. Paris: CLE International, 1992.

MEYER-DREUX, S.; GARABÉDIAN, M.; LERASLE, M. **Trampoline 2**. Paris: CLE International, 1992.

MONNERIE-GOARIN, A.; DAYEZ, Y.; SIRÉJOLS, É.; LE DREFF, V. **ADO 1**. Paris: CLE International, 1999.

MONNERIE-GOARIN, A.; DAYEZ, Y.; SIRÉJOLS, É.; LE DREFF, V. **ADO 1 – Guide pédagogique**. Paris: CLE International, 1999.

MONNERIE-GOARIN, A.; DAYEZ, Y.; SIRÉJOLS, É.; LE DREFF, V. **ADO 2**. Paris: CLE International, 1999.

MONNERIE-GOARIN, A.; LE BOUGNEC, J.-T.; LOPES, M.-J.; FOUGEROUSE, M.-C. **ADO 3**. Paris: CLE International, 2000.

POLETTI, M.-L.; PACCAGNINO, C. **Grenadine 1**. Paris: Hachette, 2003.

POLETTI, M.-L.; PACCAGNINO, C. **Grenadine 1 – Guide Pédagogique**. Paris: Hachette, 2003.

POLETTI, M.-L.; PACCAGNINO, C. **Grenadine 2**. Paris: Hachette, 2003.

POLETTI, M.-L.; PACCAGNINO, C. **Grenadine 2 – Guide Pédagogique**. Paris: Hachette, 2003.

SAMSON, C. **Alex et Zoé 1**. Paris: CLE International, 2001.

SAMSON, C. **Alex et Zoé 1 – Guide Pédagogique**. Paris: CLE International, 2001.

SAMSON, C. **Alex et Zoé 2**. Paris: CLE International, 2001.

SAMSON, C. **Alex et Zoé 2 – Guide Pédagogique**. Paris: CLE International, 2001.

SAMSON, C. **Alex et Zoé 3**. Paris: CLE International, 2003.

SAMSON, C. **Alex et Zoé 3 – Guide Pédagogique**. Paris: CLE International, 2004.

SAMSON, C. **Amis et Compagnie 1**. Paris: CLE International, 2008.

SAMSON, C. **Amis et Compagnie 1 – Guide Pédagogique**. Paris: CLE International, 2008.

SAMSON, C. **Amis et Compagnie 2**. Paris: CLE International, 2008.

SAMSON, C. **Amis et Compagnie 2 – Guide Pédagogique**. Paris: CLE International, 2008.

SAMSON, C. **Amis et Compagnie 3**. Paris: CLE International, 2009.

SAMSON, C. **Amis et Compagnie 3 – Guide Pédagogique**. Paris: CLE International, 2009.

Livros de literatura infanto-juvenil

BOUJON, C. **La chaise bleue**. Paris: L'école des loisirs, collection lutin poche, 2007.

CHERISEY, T. **Légendes de la Mythologie**. Paris: Larousse, 2009.

D'ALLANCÉ, M. **Grosse colère**. Paris: L'école des loisirs, collection lutin poche, 2010.

HERGÉ. **Tintin au Tibet**. Casterman, 2010.

MURAIL, M.-A. **Le hollandais sans peine**. Paris: L'école des loisirs, collection mouche, 2004.

PERRAULT, C. **Le petit chaperon rouge**. Paris: Gallimard Jeunesse, 2006. (1695)

PERRAULT, C. **Contes choisis**. Paris: Gallimard Jeunesse, 2009.

ROCHEFORT, J. **Les Fables de La Fontaine**. Paris: Textivores, 2004.

Referências bibliográficas

- ABERASTURY, A. *O adolescente e a liberdade in Adolescência normal*, Porto Alegre: Artmed, 1981, p. 13-23.
- AMORIM, L. M. **Tradução e adaptação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- ARIÈS P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAETENS, J. **Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites**. In: Cahiers de Narratologie (en ligne), 16/2009. <http://narratologie.revues.org/974> consultado em 3/07/2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARTHES, R. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.
- BARTHES, R. **Le plaisir du texte**. Paris: Éditions du Seuil, 1973.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. (orgs) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livrarias, 2003.
- BEACCO, J.-C. **L'approche par compétences dans l'enseignement des langues**. Paris: Didier, 2007.
- BEMPORAD C.; JEANNERET, T. (orgs) **Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères**. Lausanne: Études de Lettres, 2007.
- BERENBLUM, A.; Paiva J. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf. Acesso em 30/05/2013.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BONNAFÉ, M. **Les livres, c'est bon pour les bébés**. Paris: Hachette, 2001.
- BOULAIRE C. **Le livre pour enfants – Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006.
- BRULEY, M.-C.; PAINSET, M.-F. **Au Bonheur des Comptines**. Paris: Didier Jeunesse, 2007.
- BUSTARRET, A. H. **Pleins feux sur la chanson jeune public**. Paris: Didier Jeunesse, 2010.
- CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2011.

- CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Editora Pensamento Cultrix, 2007.
- CAMPBELL, J. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena: 2001.
- CANETTE, E. **A língua absolvida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CARROLL, L. **Alice através do espelho e o que Alice encontrou lá**. São Paulo: Summus Editorial, tradução Sebastião Uchoa Leite 1977.
- CASTELLOTTI, V.; DE CARLO, M. **La formation des enseignants de langue**. Paris: CLE International, 1995.
- CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CHELEBOURG, C.; MARCOIN, F. **La littérature de jeunesse**. Paris: Armand Colin, 2007.
- CHISS, J.-L. **Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée**. In: Revue japonaise de didactique du français – Études didactiques, vol. 2, nº 1, 2007.
- COELHO, N. N. **Panorama Histórico da literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- COMBE, D. **Les genres littéraires**. Paris: Hachette, 1992.
- COMMEYRAS, M. **Dialogical-thinking reading lessons: promoting critical thinking among “learning-disabled” students**. Illinois, 1992 In: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17558/ctrstreadtechrepv01992i00553_opt.pdf?sequence=1 consultado em 30/06/2013.
- CONSEIL DE L'EUROPE. DIVISION DE POLITIQUES LINGUISTIQUES. **Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer** – CECR. Strasbourg:, 2001.
- CORSO, D. L. **Fadas no Divã – Psicanálise nas histórias Infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CUQ, J.-P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.
- CUQ, J.-P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- DELLATORRE, S. K. W. **Práticas de leitura nos manuais escolares de Francês (1930 - 1960)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DUBOIS-MARCOIN, D. **Lire La Petite Sirène d'Andersen**. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 2008.
- ECO, U. **Lector in fabula, a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

EISNER, W. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir Livraria: 2005.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FAYOL, M.; GOMBERT, J.-E. **Psychologie cognitive de la Lecture**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

FOURTANIER, M.-J. *Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur*. In: LOUICHON, B.; ROUXEL, A. (orgs.) **Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.

FRESNAULT-DERUELLE, P. **La bande dessinée**. Paris: Armand Colin, 2009.

GAIOTTI, F. **Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

GIASSON, J. **La compréhension en lecture**. Bruxelles: De Boeck Université, 1990.

GREENE, L.; SHARMAN-BURKE, J. **Uma viagem através dos mitos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GULLAR, F. **Toda Poesia (1950-1999)**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2000.

HÉBERT, M. **Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration**. 2002. (Thèse en Sciences de l'éducation, option didactique). Faculté des études supérieures, Université de Montréal.

HESS, R.; WEIGAND G. **La relation pédagogique**. Paris: Armand Colin, 1994.

HOUSSAYE, J. **Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I), Le triangle pédaagogique**. Berne: Peter Lang, 1992.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JAUSS, H. R. **Pour une esthétique de la réception**. Paris : Gallimard, 2007.

JORGE, A. L. C. **O acalanto e o horror**. São Paulo: Editora Escuta, 1988.

JOUBE, V. **La lecture**. Paris: Hachette, 1993.

JOUBE, V. **L'effet personnage**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

JOUBE, V. **Pourquoi étudier la littérature?** Paris: Armand Colin, 2010.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KHÉDE, S. S. **Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico**. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

KRISTEVA, J. **Étrangers à nous-mêmes**. Paris: Gallimard, 1988.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2011.

LEBRUN, M. (org) **Les Pratiques de Lecture des Adolescents Québécois**. Québec: Éditions Multimondes, 2004.

LEBRUN, M.; GUÉRETTE V.; ACHIM P. **L'expérience esthétique des textes au primaire (partie 1)**. In: Québec français, nº 89, 1993, p.40-42.

LEE, S. **A trilogia da margem**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura, Literatura e Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Éléments de linguistique pour Le texte littéraire**. Paris : Nathan, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da Enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

McCloud, S. **Desenhando quadrinhos**. São Paulo: M Books, 2008.

MEIRELLES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MEIRIEU, P. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTAIGNE, M. **Os ensaios, uma seleção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

NIÈRES-CHEVREL, I. **Littérature de jeunesse, incertaines frontières**. Paris: Gallimard Jeunesse, 2005.

NIÈRES-CHEVREL, I. **Introduction à la littérature de jeunesse**. Paris: Didier Jeunesse, 2009.

OLIVEIRA I. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil – Com a palavra o escritor**. São Paulo: Editora DCL, 2005.

OLIVEIRA, I. **O que é qualidade em ilustração infantil e juvenil – Com a palavra o ilustrador**. São Paulo: Difusão cultural do Livro, 2008.

PERRONE-MOISÉS, L. *O ensino da literatura*. In: **Literaturas, Artes, Saberes**. ABRALIC, São Paulo: Editora Hucitec, 2008.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2008.

- PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à diversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PICARD, M. **La lecture comme jeu**. Paris: Les Editions de Minuit, 1986.
- PIETRARÓIA, C. **Percursos de leitura**. São Paulo: Annablume editora, 1997.
- PIETRARÓIA, C. **Questões de Leitura**. São Paulo: Annablume editora, 2001.
- PIVETEAUD, D. **Comment lisent les enfants du Chaperon Rouge?** Paris: L'école des loisirs, 2006.
- POLETTI, M.-L. **Faut-il adapter les textes littéraires ? Un exemple privilégié : les deux versions de « Vendredi » de Michel Tournier**. In: Der fremdsprachliche Unterricht, 22/1988/91 : 15-18.
- POSLANIEC, C. **Pratique de la littérature de jeunesse à l'école**. Paris: Hachette, 2003.
- PROPP, W. **Morphologie du conte**. Paris : Éditions du Seuil, 1970.
- RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (orgs) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- RAMOS, P.; VERGUEIRO, W. **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- RODARI, G. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- RAIMOND, A.-C. **Lectures de la littérature pour la jeunesse dans l'enseignement secondaire Français Québécois : Diversités des corpus, des finalités et des pratiques pédagogiques**. 2009. (Thèse en Didactique des langues, des textes et des cultures – DILTEC). Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- ROLLAND, A. **Qui a peur de la littérature ado?** Paris: Editions Thierry Magnier, 2008.
- ROSTAND, E. **Cyrano de Bergerac**. Paris: CLE International, Lecture en Français Facile, 2006.
- SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- SARAIVA, C. V. **A adaptação de *Maigret tend un piège* de Simenon: uma comparação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SARAMAGO, J. **A Caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SARTRE, J.-P. **Qu'est-ce que la littérature?** Paris: Gallimard, 2008 [1948].
- SCOTT, C.; NIKOLAJEVA, M. **Livro ilustrado: Palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- SILVA H. **Le jeu en classe de langue**. Paris: CLE International, 2008.

TAVARES, B. **Contando histórias em versos – Poesia e Romancero Popular no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2009.

TOURNIER, M. **Les vertes lectures**. Paris: Flammarion, 2006.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.e, p.443-466, set./dez. 2005.

TURIN, J. **Ces livres qui font grandir les enfants**. Paris: Didier Jeunesse, 2008.

UR, P. **The English Teacher as Professional**, in *Methodology in language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 388-392.

UR, P. **Teacher learning** in *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press, 1992, p.56-61.

VAN der LINDEN, S. **Lire l'Album**. Le Puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble, 2007.

VECHIA, A; LORENZ, K. M. (orgs.) **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira 1850 – 1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VIDAL, D. G. **Culturas Escolares**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2005.

VIGOTSKI L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

WADDELL, M. **A adolescência, compreendendo seu filho de 12-14 anos**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

YAGUELLO M. **Alice au pays du langage**. Paris: Seuil, 1981.

ZILBERMAN, R; LAJOLO, M. **Um Brasil para Crianças – Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. São Paulo: Global Editora, 1986.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global Editora, 2005.

APÊNDICE A

Questionário sobre Leitura – 8º ano 2013

idade: _____

sexo: () feminino () masculino

1) Você gosta de ler? Por quê?

2) Quando você costuma ler?

3) Alguém estimula você a ler? Quem? Como?

4) Você lembra de um livro importante para você? Qual? Por que ele foi importante?

5) O que você costuma ler? (jornal, romance, histórias policiais, história em quadrinhos...)

6) Além dos livros indicados pela escola, você lê outros? Quais?

7) Você diria que lê em torno de quantos livros por ano?

() menos de 10

() mais de 10

() mais de 15

8) O que você acha que torna a leitura mais fácil? (o que facilita a compreensão de um texto)

9) E o que torna a leitura mais difícil? (o que dificulta a compreensão de um texto)

10) Você gosta de ler em outra língua que não seja o português? Em qual? O que você costuma ler nessa língua estrangeira?

11) O que você já leu em francês?

12) Quais as facilidades e dificuldades que você tem quando lê em francês?

13) O que você gostaria de ler em francês neste ano?

14) Depois de tanto refletir sobre a leitura, responda: para que serve ler?

- a) _____
- b) _____
- c) _____

15) Você gostaria de falar algo mais sobre a leitura?

APÊNDICE B

Questionário sobre leitura 2

1ª PARTE (lembranças)

I) Das leituras que você fez em francês no ano passado, de qual você se lembra mais? Por quê?

II) Nas aulas de francês, usamos várias formas de conhecer um texto, de nele “entrar” e de compreendê-lo. De quais você se lembra? Quais delas te ajudaram mais?

III) Você chegou a usar algumas das estratégias de leitura que usamos nas aulas de francês, com outros livros, de outras disciplinas, ou com livros que leu por conta própria? Quais?

2ª PARTE (mais diretiva)

Em 2012 e 2013, lemos os seguintes textos ou livros:

1. () *La chaise bleue*
2. () *Grosse Colère*
3. () *Pygmalion*
4. () *Marie de Paris*
5. () *Le Petit Chaperon rouge*
6. () *Cendrillon*
7. () *Tintin au Tibet*
8. () *Le Hollandais sans peine*

1) Numere em ordem crescente, qual você achou o mais fácil de ler e qual o mais difícil.

2) Explique o que, para você, tornou a leitura do texto mais fácil ou mais difícil.

3) Para compreender um texto nos apoiamos em diferentes estratégias. Em classe, usamos algumas que estão nomeadas abaixo. Numere em ordem crescente (a nº 1 deve ser a estratégia que você achou mais interessante), da mais útil para aquela que menos te ajudou a entender, de fato, melhor o texto.

1. () Ouvir o professor ler/contar a história.
2. () Ouvir uma gravação com a história.
3. () Ler sozinho em voz baixa.
4. () Ler em classe, ouvir as explicações dos colegas, esclarecer dúvidas com a professora.
5. () Procurar, no texto em francês, sinônimos para palavras-chaves indicadas em português.
6. () Construir um glossário coletivo.
7. () Voltar ao texto a fim de buscar respostas para perguntas sobre a compreensão.

- 8. () Ler frases embaralhadas que resumem o texto e colocá-las em ordem cronológica.
- 9. () Ler afirmações sobre o que foi lido e indicar se, de acordo com o texto, elas são falsas (F) ou verdadeiras (V).
- 10. () Responder perguntas sobre a estrutura da narrativa (situação inicial, conflito, desfecho, situação final)
- 11. () Responder perguntas sobre os elementos da narrativa (*Qui? Quoi? Quand? Où? Pourquoi?*)

4) Escolha duas estratégias indicadas acima e explique porque foram úteis para você.

ANEXO

Exercício de HQ 1 - organizar os quadros e criar narrativa lógica (sem balões e falas). Atentar para detalhes em cada quadro.

Exercício de HQ 2 - organizar para criar narrativa lógica (sem balões e falas).

.36

Exercício de HQ 3 - organizar os quadros e introduzir balões e falas.