

**Rita Jover-Faleiros**

UnB

rjoverfaleiros@gmail.com

## **Leitura literária no ensino do Francês Língua Estrangeira: consenso teórico, ausência na prática?**

**Resumo:** O papel da literatura no ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) é tema de farta produção bibliográfica referente à análise de seus diferentes momentos, das diferentes propostas de abordagens, da pertinência de sua presença ou não e dos novos caminhos a serem trilhados. Dentre essa farta documentação, damos destaque para a discussão sobre o lugar do leitor na relação entre literatura e ensino do FLE. Para isso, traçamos um breve histórico sobre a leitura em FLE para, em seguida, tratarmos da problemática da leitura literária em FLE que nos parece ligada à adequação entre objetivos propostos para essa atividade pelos formuladores de manuais e público leitor a que se destinam. Mostramos, por meio da análise de uma obra que propõe atividades de leitura literária em FLE, qual a percepção de literatura de que partem seus autores e como tal percepção traduz a imagem dos leitores e as expectativas quanto aos resultados das leituras. Por fim, relacionamos as consequências dessa análise à problemática levantada, buscando indicar quais são os desdobramentos possíveis para o impasse que se coloca.

**Palavras-chave:** Francês Língua Estrangeira, ensino, leitura, leitura literária.

**Abstract:** The role of literature in the teaching of French as a foreign language (FFL) is the subject of an extensive bibliographical production that deals with the analysis of its different moments, its different modes of approach, with the question of its presence or not and the new paths to be taken. Among such abundant documentation, we choose to highlight the discussion about the reader's place in the relationship between literature and the teaching of FFL. In order to do so, we traced a brief historical panorama about the reading in FFL to, then, deal with the problematic of reading literary texts in FFL that is connected with the adequacy between the objectives proposed for that activity by the creators of manuals and the readers for whom those manuals are conceived. Through the analysis of a work that suggests activities directed to the literary reading in FFL, we show what conception of literature have the

authors of the manuals and how such conception translates both the image of the readers and the expectations regarding the results of the readings that the authors have. At last, we relate the consequences derived from such analysis to the highlighted problematic, seeking to indicate the possible unfolding of the predicament just pointed out.

**Keywords:** French as a Foreign Language; Teaching; Reading; Reading literary texts.

## 1. Leitura e FLE

Leitura e leitura literária são atividades que, no ensino do FLE, viveram grandes oscilações nos últimos sessenta anos. Originalmente, aprendia-se francês para ler os grandes clássicos da literatura francesa que representavam o ápice do uso da língua e tinham papel formador das elites. Assim, a leitura foi uma das principais atividades do ensino do FLE até meados do século 20 no que se convencionou chamar de “metodologia tradicional” (Cuq; Gruca, 2002; Germain, 1993) e estruturou-se nos princípios da “gramática-tradução” e “leitura-tradução” – inspirados no modelo de ensino do grego e do latim, vigorando, segundo Cornaire (1994, p.4), do final do século 16 à primeira metade do século 20; sendo vigente na Europa e nos Estados Unidos até a década de 1950 e, no Brasil, até aproximadamente a década de 1970. É importante ressaltar, entretanto, que esses recortes históricos são indicadores da predominância dessa metodologia; pois, segundo Pietraróia (1997, p.21):

No que diz respeito ao ensino/aprendizagem da língua francesa, grandes linhas metodológicas podem ser descritas e mesmo situadas no tempo, mas apenas em seu primeiro período de predominância, pois entre as características da didática das línguas estrangeiras destacam-se sua extrema heterogeneidade e sua dependência das inúmeras variáveis da interação aluno-professor-meio escolar.

Ainda segundo Cuq & Gruca (2002), identifica-se à metodologia tradicional o papel central da gramática normativa bem como o uso da metalinguagem que a descreve, centrando a aprendizagem na escrita, o recurso à tradução, como forma de se aprender a gramática e o léxico da língua estrangeira, e, finalmente, a presença da literatura como objetivo principal da aprendizagem. Manon Hébert (2002, p.4) classifica essa abordagem da literatura como “monumentalista”, pois “centrada sobre os ‘belos’ textos percebidos como objetos preciosos para a formação cultural, moral e retórica”<sup>1</sup>. O modelo de leitura que

subjaz a esse modelo é linear e ascendente, ou seja, da palavra para a unidade do texto.

O início do século 20 assistiu, entretanto, à transformação gradativa desse modelo de ensino de línguas centrado sobre a leitura e escrita. Foi justamente buscando atender à necessidade de fazer com que os alunos aprendessem a falar em língua estrangeira que se desenvolve a “metodologia direta”, cuja premissa era aproximar a aprendizagem da língua estrangeira à aquisição da língua materna, ou seja, a ênfase era dada ao oral e ao princípio de “imersão” em língua estrangeira, evitando-se inicialmente a metalinguagem relacionada ao ensino da gramática e a tradução. Essa metodologia representou uma reorientação do ensino de línguas uma vez que inaugurou, como currículo oficial para o ensino secundário do Ministério de educação francês em 1901 (Cuq; Gruca, 2002, p.236), o objetivo de desenvolver a expressão oral em primeiro plano. Segundo Puren (1988), a redefinição de objetivos – traduzida pelo novo currículo – responde à percepção da língua a ser aprendida como instrumento de comunicação em detrimento da análise metalingüística da metodologia tradicional. O currículo para ensino de línguas estrangeiras vivas para o secundário, assinado pelo então Ministro da Educação francês Georges Leygues, não podia ter os mesmos objetivos daqueles preconizados para as línguas mortas; Puren (1988, p.98) indica a uma transformação das necessidades sociais na Europa na passagem do século 19 para o 20, como motivadora da busca por um ensino mais centrado na prática. Esse método, entretanto, encontrou bastante resistência e acaba assumindo um perfil misto, sendo mais utilizado nas fases iniciais do ensino de língua estrangeira e substituído pelo método gramática-tradução nos níveis intermediários e avançados.

A necessidade de um aprendizado das línguas que realmente desenvolvesse a compreensão e expressão orais fez com que esse quadro sofresse grandes alterações a partir dos anos 1950. O novo modelo, a “metodologia áudio-oral”, em vigor, inspirava-se no bem-sucedido método de ensino de línguas estrangeiras desenvolvidos pelo exército dos Estados-Unidos, *The Army Method*, cujo objetivo era preparar seus soldados para lutar no *front* europeu durante a Segunda Guerra Mundial. Primazia dada à fala, a leitura saía de cena nos primeiros níveis da aprendizagem como objetivo e torna-se um apoio para a expressão oral. Ler, para esse modelo, significa pronunciar corretamente os sons.

Se a metodologia áudio-oral foi amplamente difundida nos Estados-Unidos e na Inglaterra, no restante da Europa ainda predominava o método tradicional (“gramática-tradução” e “direto”) até o desen-

volvimento, nos anos 1960, do que se denomina o método “estructuro-global audiovisual (SGAV)”. Tal método centrava-se nas situações de comunicação cotidianas, representadas de maneira global. Nas aulas previstas por esse método, havia sincronicidade entre a projeção de imagens de uma situação ordinária do dia-a-dia e a reprodução de um diálogo relativo à situação projetada. Diferentemente do método áudio-oral, que privilegiava as estruturas lingüísticas em detrimento do sentido, o SGAV representou um passo importante na preocupação relativa à percepção global das situações de comunicação como contexto de aprendizagem. No que nos diz respeito à leitura em FLE, a primeira geração SGAV não atribuiu importância específica para essa atividade (Cuq; Gruca, 2002, p.242):

A compreensão e expressão escritas são somente consideradas como derivadas do oral, sua aprendizagem é, então, diferenciada, a fim de que os signos escritos não prejudiquem a correção da pronúncia. [...] geralmente o livro do aluno é constituído apenas de imagens, sem a transcrição dos diálogos. Quando a escrita aparece, depois de aproximadamente 60 horas de curso, é o aspecto gráfico essencialmente que é trabalhado.<sup>2</sup>

Além da ênfase dada ao oral e a falta de atividades que considerassem a leitura como objetivo de aprendizagem, dificultando o percurso acadêmico dos pesquisadores estrangeiros que tinham como objetivo estudar na França e precisavam ler em francês, o SGAV também foi objeto de críticas em razão da pobreza dos diálogos presentes nas lições, da falta de profundidade psicológica das personagens e de um excessivo rigor metodológico.

Foi na transição do SGAV para um quadro metodológico designado como a “abordagem comunicativa” – a palavra “abordagem” manifesta um caráter mais flexível em oposição ao rigor do “método” – que se assistiu à reinserção da leitura nas lições iniciais de FLE com instrumentos especificamente constituídos para essa atividade. Essa nova abordagem, tributária dos desenvolvimentos teóricos na área da lingüística textual, teve sua progressão articulada em quatro eixos: o eixo lingüístico mais estritamente relacionado às regras morfosintáticas, à fonologia, ao léxico; o eixo sociolingüístico, implicando um conhecimento das regras socioculturais de interação verbal, ou seja, a capacidade de adequar a fala à situação de comunicação; um eixo discursivo, desenvolvendo a capacidade de constituição de um discurso coeso e coerente sobre um determinado assunto num dado contexto, considerando-se os diferentes tipos de discurso em função dos contex-

tos; um eixo estratégico ou uma capacidade de lançar mão de diferentes recursos para compreender e se fazer compreender de verbal e não-verbalmente. Para Cuq & Gruca (2003, p. 246-247), esses quatro eixos valorizam o aspecto pragmático da linguagem e têm desdobramentos tanto no ensino do oral quanto do escrito.

A contribuição dos trabalhos concebidos para públicos específicos, como os desenvolvidos por Lehmann e Moirand na área de leitura de textos de Economia e de Ciências Sociais gerou, no âmbito do FLE, uma pedagogia da escrita (Séoud, 1997). Moirand denominou tal pedagogia de abordagem global pelo fato de, nela, procurar-se estimular os processos onomaseológicos, descendentes de leitura, na qual se orienta o leitor a tratar o texto como uma imagem, olhá-lo por inteiro antes de passar para a leitura linear, fazendo com que ele ative, assim, uma série de hipóteses que a forma como a página está preenchida já pode adiantar sobre seu conteúdo.

Moirand ilustrou sua abordagem por meio da análise de uma bula de remédio escrita em grego, demonstrando como a disposição das informações sobre o papel gerava, em função do tipo de escrito, uma série de expectativas sobre seu conteúdo. Segundo o modelo, a visualidade de uma bula de remédio ativaria, como processo cognitivo, uma memória que associa essa bula a todas as outras bulas lidas por um leitor, gerando uma predição relacionada à estrutura do texto que Moirand (1979, 1990) nomeia de conhecimento retórico. Assim, ainda que os microprocessos fossem sobrecarregados em razão do pouco conhecimento em língua estrangeira, da língua grega nesse caso, o leitor seria capaz de identificar uma série de informações sobre os componentes do remédio descrito, sua posologia, seus efeitos colaterais e, ainda que não os lesse de maneira minuciosa e integral, poderia localizá-los na página.

O leitor originalmente previsto pelo modelo de Moirand tinha um conhecimento da língua francesa que permitiria, após a etapa de varredura do texto, a identificação de outros elementos, constituindo-se, assim, um itinerário de leitura singular que buscava recuperar certa autenticidade à leitura em contexto didático, definindo um projeto de leitura que se aproximaria das circunstâncias em que lemos de maneira espontânea. Segundo Cicurel e Moirand (1990, p.149):

A “abordagem global” [...] tem o objetivo de propor uma apreensão do texto não linear [...]. Mas ela permite, além disso, por meio das instruções de identificação a serem praticadas sobre a área do texto, fornecer, em situação escolar, um “objetivo” imediato de aprendizagem: o aluno, ao ter sucesso nessas tarefas, sente mais confiança em suas capacidades pessoais de identificação/

antecipação, o que facilita a transferência dessas capacidades em língua estrangeira e, em seguida, a aquisição [...] de uma competência de leitura nova.<sup>3</sup>

Apesar de os princípios colocados serem pertinentes a uma pedagogia da escrita, uma vez que eles consideram os processos cognitivos de construção de sentido no ato da leitura, conscientizando o aluno para as estratégias que emprega e valorizando seu conhecimento prévio nessa atividade, a abordagem global está bastante atrelada à noção de comunicação que, a nosso ver, não contempla a complexidade do ato de ler, em um modelo “destinador-mensagem-destinatário” relativamente tranquilizador, pois a construção de atividades didáticas como fichas de leitura, por exemplo, em que o professor antecipa a leitura de um texto por seu grupo de alunos ao formular questões que funcionam como um roteiro sob essa orientação tem a ambição de fazer com o aluno chegue às boas respostas sobre o texto lido, como se as leituras que fazemos fossem, sempre, bem-sucedidas.

A idéia de restituição da autenticidade da situação de comunicação, com a presença de documentos autênticos (passagens de avião, formulários de inscrição, classificados, pequenas notícias de jornal, trechos de textos literários), procura colocar o leitor como destinatário “autêntico” do que lê; perguntamo-nos, entretanto, se essa abordagem não privilegiaria um tipo de leitura muito específica de cunho informativo que é, nessas circunstâncias, fadada ao sucesso, tornando os leitores em FLE em leitores ideais da mensagem proposta. Ficam excluídas, nesse caso, em princípio, a dúvida, a incompreensão e o ruído para alunos e professores.

Outra obra de destaque para o desenvolvimento de uma pedagogia da escrita foi *Lire : du texte au sens* (Vigner, 1979). Nela, Gérard Vigner constitui uma tipologia textual baseada na correlação entre a temporalidade e a contextualização do texto lido. Quanto mais elementos contextuais para a compreensão de um texto e menor o grupo de seus destinatários, mais breve é sua validade (um telegrama, por exemplo); quanto menos elementos do contexto são necessários para sua leitura e maior a abrangência de seu público, maior sua validade temporal (uma passagem da Bíblia representaria esse segundo tipo); entre os textos de validade breve e longa/ilimitada estão os de duração média, textos literários, textos jurídicos. A proposta de Vigner é constituir uma progressão do ensino da leitura que tome como base essa tipologia:

[...] Por que não pensar, por exemplo, em uma progressão que partiria de textos fortemente contextualizados, ou seja, textos nos quais, a partir de índices

espaço-temporais e do conhecimento da relação de interlocução, seja fácil inferir sentido e que chegaria até textos cada vez mais descontextualizados, ou seja, textos nos quais a atividade do leitor é maximizada, na medida em que é ele quem deve projetar sentido, dar uma interpretação àquilo que não é mais do que, em última análise, uma estrutura vazia? (Vigner, 1979, p. 18)

A limitação que vemos no modelo é justamente a de não dimensionar o papel dos saberes enciclopédicos dos leitores em formação; pois os textos religiosos da Bíblia e do Corão, por exemplo, expressão máxima de um texto de duração longa/ilimitada na tipologia estabelecida pelo autor, são um saber relativamente compartilhado por leitores dos mundos ocidental e oriental. A progressão, nesse contexto, poderia ser comprometida por um leitor que projetaria mais informações sobre o texto do que propriamente o leria, acionando os processos descendentes em detrimento dos ascendentes, o que pode significar, por um lado, prescindir do que efetivamente diz o texto e, por outro, não progredir na aprendizagem da língua, uma vez que a leitura não exigiria seu conhecimento.

Os autores responsáveis pelo grande desenvolvimento dessa abordagem, como Moirand (1990) e Lehmann (1994), apontam para as limitações do modelo que teve um papel relevante ao reintroduzir a leitura, considerando sua especificidade, aos níveis iniciais de ensino do FLE, mas que, vinte anos depois, era necessário repensar os modelos em função dos desenvolvimentos teóricos na área da lingüística e a realidade do ensino do FLE na atualidade. Ambas as abordagens, de Moirand e Vigner, entretanto, tiveram repercussão e concretamente definiram atividades para o desenvolvimento da compreensão escrita em FLE, cumprindo importante papel histórico ao gerar formas de trazer novamente a leitura para níveis iniciantes e formulando as formas de tratá-la sob a égide dos conhecimentos produzidos por outras áreas do conhecimento, como a lingüística e a psicologia cognitiva.

O movimento para restituir a autenticidade da situação de leitura, entretanto, acabou por desenvolver atividades excessivamente centradas na noção de “objetivo”, como indica o artigo de Blandine Rui (2000), que faz um balanço dos vinte anos da noção de “estratégia de leitura” para a abordagem global em FLE. Para a autora, o componente leitor em seus aspectos psicológicos e sociológicos não é considerado, além de não haver, segundo Rui, nenhum trabalho empírico que comprove as hipóteses definidas por Moirand; ou seja, a abordagem global não representa para Rui um efetivo olhar centrado no aprendiz, mas sim no professor que projeta a relação do aluno com o texto:

Para se liberar [da abordagem global] seria necessário operar uma mudança radical de ponto de vista, passando definitivamente de um ponto de vista de ensino para um ponto de vista de aprendizagem; em outras palavras, operar uma ação que efetivamente concentrasse a atenção nos aprendizes-leitores, observando de maneira empírica quais estratégias de leitura eles acionam e não buscando encontrar estratégias de leitura que correspondam a preceitos pedagógicos ou teóricos pré-construídos.<sup>4</sup> (RUI, 2000, p. 8)

Concentrar a atenção no aprendiz talvez exija, de fato, a formulação de propostas mais orientadas para públicos específicos que despertem a motivação do leitor para o desenvolvimento de leituras próprias, singulares, em que, mais uma vez, a variável “texto” – e, nesse caso, “objetivo de leitura para um texto” – não prepondere sobre as variáveis “leitor” e “contexto”. Cabe, pois, compreender como a leitura literária voltou à cena como documento autêntico para os níveis iniciantes do ensino do FLE.

## 2. Leitura literária e FLE

Vimos que tanto a leitura quanto a leitura literária saíram de cena para os níveis iniciantes durante o período em que vigoraram os métodos áudio-oral e audiovisual para o ensino de línguas estrangeiras; ainda que permanecessem, nos moldes da gramática-tradução, nos níveis intermediários e avançados. A literatura continuava a ser expressão da cultura a ser adquirida e um excelente exemplo do padrão de língua a ser alcançado. Foi com a reintrodução da leitura proporcionada pela abordagem comunicativa dos anos 1980 que o texto literário voltou à cena nas lições iniciais; dessa vez, entretanto, não mais como objeto sagrado de culto e sim como um “documento autêntico”. Naturel (1995, p.17-20), na obra em que propõe uma abordagem do texto literário em curso de FLE, sintetiza o histórico da relação entre literatura e FLE em três palavras que coreesponderiam a seus três grandes momentos: “grandeza, decadência, renovação”. A autora questiona certo entusiasmo relativo a essa renovação:

A literatura está na moda de novo, com efeito, na didática do francês língua estrangeira. Ela é citada, faz-se referência a ela, ela é venerada... depois de ter sido, por muito tempo, banida, acusada de todos os males, o mais grave sendo o fato de ela não ensinar a *comunicar*. Mas como se traduz esse novo entusiasmo pela literatura? A literatura realmente encontrou seu lugar no ensino do francês língua estrangeira?[grifo da autora]<sup>5</sup> (Naturel, 1995, p.3)

As questões suscitadas por Naturel nos parecem pertinentes. Há relativo consenso quanto à legitimidade da literatura como objeto de ensino no âmbito do FLE; embora a esse consenso não responda, efetivamente, uma prática da leitura literária nos manuais de FLE<sup>6</sup> com ampla circulação, por exemplo, nas Alianças Francesas, instituição que é braço da ação diplomática francesa na difusão da língua francesa pelo mundo. Em outras palavras, desde o “banimento” da literatura executado pelo método áudio-oral a partir dos anos 1950, vários autores defendem sua legitimidade.

No texto de apresentação do número 49 da revista *Dialogues et cultures*, editada pela Federação Internacional dos Professores de Francês, Roland Delronche (2004) evoca o “retorno do texto literário” ao ensino do FLE. Sendo essa publicação resultado do colóquio internacional organizado no ano anterior, 2003, cujo título era “Textos, poemas, contos no ensino do francês: fazer com sejam descobertos, amados, escritos, compartilhados”<sup>7</sup>, Delronche (2004, p.5), ao fazer um balanço dos trabalhos, afirma:

O título do colóquio [...] deixa pouco lugar para contradição. Não houve debate sobre a pertinência de introduzir – ou melhor reintroduzir – o texto literário nos programas de francês língua estrangeira. [...] O texto literário, se cuidadosamente escolhido em função do público, tem lugar em nossas aulas.<sup>8</sup>

Apesar de Delronche iniciar a apresentação revista afirmando haver consenso sobre o tema, na seqüência, identifica-se, na apresentação que faz dos artigos que compõem o número, um tom de defesa acalorada:

Diante desse momentâneo abandono do texto literário [...], os autores de nossos artigos reagem e preocupam-se em justificar os méritos desse estudo. Nicole Blondeau o faz com entusiasmo e grande visão, ela combate corajosamente os preconceitos [...] Mas a melhor maneira de defender o texto literário ainda é pregar pelo exemplo, mostrando que apesar dos diferentes contextos lingüísticos, culturais e escolares, sempre é possível inseri-lo em um curso<sup>9</sup>. (Delronche, 2004, p.5-6).

A escolha das palavras “justificar”, “combater”, “defender”, “pregar” remete mais à necessidade de convencimento do que a um consenso sobre o tema. Nesse sentido, o artigo de Monique Lebrun, “A literatura no ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE): comprometer-se com convicção” (2007), aponta nessa mesma direção, fazendo um levantamento da problemática ligada ao tema e suas possíveis so-

luções. Percebemos, como subtextos dos dois artigos, uma crença no literário a ser difundida apesar da aparente resistência de professores e alunos de FLE, pois se resistência não houvesse, não seria necessário defender a presença da literatura nesse contexto com tanta veemência. Em outras palavras, em aproximados cinqüenta anos, o papel da literatura no ensino do FLE vive um paradoxo, pois por um lado há consenso teórico quanto a sua validade e, por outro, sua prática não parece refletir tal consenso.

A nosso ver, as abordagens propostas para o texto literário são ora por demais tributárias de uma abordagem semiótico-textual, podemos observar tal abordagem na obra de referência de Jean Peytard (1982), *Littérature et classe de langue*, ora tributárias de uma visão do ensino da literatura associado à história literária que relaciona vida e obra dos grandes autores formadores da plêiade da literatura francesa.

A título de ilustração, apresentamos sucintamente a obra *Littérature progressive du français* (Blondeau et al, 2003), por se tratar de uma obra relativamente recente que incorpora em grande parte o discurso dos teóricos sobre a legitimidade do texto literário em sala de aula por um lado, e, por outro, por parecer presa à uma perspectiva da literatura como instrumento civilizatório. Devemos considerar a importância da obra também por fazer parte de coleção amplamente difundida por uma editora com ampla distribuição, com vários outros títulos na mesma linha<sup>10</sup>.

As autoras propõem, nessa obra, um conjunto de trechos de textos literários apresentados em função de sua cronologia, do século 14 ao 20. No final, é sugerida a leitura de um texto integral de Michel Tournier. Na apresentação são definidos o lugar que as autoras atribuem à literatura no ensino do FLE, o nível de língua dos leitores a quem se destina a obra, a maneira como os textos foram escolhidos, o pacto pedagógico que pretendem constituir entre professores e alunos, os objetivos a ser atingidos com a obra, como compreendem a noção de progressão nesse contexto, os eixos gerais dos procedimentos de abordagem e, por fim, o acompanhamento pedagógico compreendido em duas etapas (descoberta e exploração).

A pertinência da literatura para o ensino de línguas, nessa obra, justifica-se, em primeiro lugar, pela sua inscrição dentre os demais discursos, assumindo um valor de documento autêntico cuja singularidade é ser *perene* porque na literatura: “se expressam as aspirações perenes dos humanos”<sup>11</sup> (Blondeau et al, 2003); a literatura, pois, não é vista, nesse contexto, como uma finalidade em si, mas sim como um meio. Ela representa um discurso que permite um contato com outras culturas, com diferentes subjetividades; é a expressão da relação privilegiada com

a língua, com os saberes constituídos e códigos sociais. Por fim, as autoras destacam a polissemia como constitutiva do discurso literário, o que abriria espaço para leituras plurais. Com efeito, ainda que façamos ressalvas ao discurso que incorpora o literário, classificando-o como documento autêntico (o que pode implicar certo reducionismo em sua abordagem), as justificativas elencadas podem ser observadas em outros autores que defendem a leitura literária no ensino do FLE, como Gruca (1993), Séoud (1997), Souchon (2000) e Lebrun (2007). Apesar de serem esses os elementos que justificam a leitura literária no FLE para as autoras, observamos outro aspecto a ser considerado que remete a uma visão da literatura francesa como um patrimônio a ser adquirido.

Na rubrica “texto”, lê-se que a maior parte dos textos escolhidos pertence ao “patrimônio literário francês”, “clássicos” (Blondeau, 2003, p.3) que compõem o currículo escolar do ensino médio francês. Além dos clássicos, são escolhidos alguns textos da literatura francófona – o adjetivo “francófono” designa todos que se expressam em francês fora da França –, textos representativos das evoluções da escrita romanesca e, finalmente, uma opção explicitada na rubrica “nossas escolhas” relativa à presença de, no mínimo, um escritor do sexo feminino por século trabalhado. Talvez por entender que o gênero do escritor não possa justificar, por si, a razão para sua presença em uma coletânea de textos literários, as autoras viram por bem explicitar tal procedimento na mesma rubrica em que explicam algumas outras escolhas de naturezas diversas, como a flexão de gênero de alguns adjetivos para os quais a língua francesa do Hexágono não preveja flexão de gênero. À parte a questão da presença feminina ou não nos textos e nos adjetivos, o que nos parece significativo é o que a seleção operada traduz como percepção da literatura. A ênfase dada ao “patrimônio literário francês” relacionada ao conhecimento de um aluno francês de ensino médio parece remeter à construção de uma cultura francesa de base. O propósito seria, nesse sentido, civilizatório, responsável por formar um leitor cultivado.

Essa percepção da literatura francesa e do leitor em FLE que se pretende formar por meio da obra transparece ao longo da apresentação em vários momentos. Destacamos o trecho em que são descritos um dos itens do que as autoras definem como seu “pacto pedagógico” (Blondeau et al., 2003, p.4):

Dessacralizar a literatura para todos os que não sintam autorizados a lê-la. A relação com os objetos culturais é socialmente construída [...] A cultura cultivada se adquire pela aprendizagem. As várias mediações, explicitações, rela-

ções e perspectivas dão a chave do código de acesso pertinente à obra. É papel dos professores transmitir essa chave<sup>12</sup>.

A noção de dessacralização acima definida recoloca a literatura nos termos do método da gramática-tradução, pois vê na plêiade da literatura francesa um conhecimento a ser adquirido, digno, poderíamos dizer, *de honnêtes gens*, em dissonância com o princípio comunicativo de reincorporar o texto literário como documento autêntico, entre passagens de avião e cardápios de cafés. Dessacralizar o texto literário, na *Littérature progressive*, significa torná-lo acessível aos leitores intimidados por se sentirem aquém das leituras propostas. Cabe, pois, ao professor dar a chave (!) que interpreta uma obra de forma pertinente, percepção que nos parece ir de encontro a uma perspectiva de leitura plural, polissêmica. Mais uma vez, espera-se a boa resposta sobre o texto, identifica-se tal postura nas afirmações de Blondeau et al (2003, p. 4) no que diz respeito às expectativas (e possíveis frustrações) dos professores quanto às respostas dos alunos às atividades propostas. Para os autores, trata-se de conduzir o leitor à verdade do texto:

Receber as interpretações dos alunos sem avaliá-las negativamente, mesmo se não corresponderem às interpretações esperadas. As leituras insólitas provêm às vezes de prismas sócio-culturais. Trata-se de analisar essas representações para operar uma passagem às representações presentes no texto. Ressaltamos que o caderno de respostas é um guia para o leitor e não uma referência absoluta.<sup>13</sup>

Mesmo se, por um lado, o papel do caderno de respostas, que acompanha o material, seja relativizado pelas autoras e se, por outro, de fato nem toda e qualquer leitura realizada é pertinente, o leitor nessa obra é convidado a descartar sua percepção equivocada do texto lido, uma vez que não dispõe de todos os elementos sócio-culturais para ler, abrindo, por meio da senha dada pelo professor, as portas do texto para a realização de uma leitura correta. Identificamos aqui um impasse que a leitura literária parece ocasionar em contextos didáticos: a polissemia, traço valorizado e por vezes distintivo do texto literário, proporciona uma pluralidade das leituras que parece causar incômodo em sala de aula. Identificamos certo temor, por parte dos autores, quanto às leituras efetivamente realizadas; apesar de afirmar sua fé na capacidade comunicativa do leitor e busque valorizar o papel dele:

Confiar nos alunos [...] sua experiência de mundo, suas competências de leitura em língua materna são transferíveis em língua estrangeira. O texto pre-

serva, assim, seus 'direitos', e o aluno, seu estatuto de leitor.<sup>14</sup> (Blondeau et al, 2003, p.3)

Com efeito, os temores manifestados pelas autoras da obra *Littérature progressive du français* têm, de fato, pertinência na medida em que traduzem tensões vividas entre aqueles que se aventuram a propor textos literários a alunos de FLE: é necessário justificar a presença de tais textos em razão das vantagens que sua leitura pode trazer para um público que talvez não veja nessa atividade algo interessante ou que possa vir a trazer qualquer tipo de benefício para sua *performance* em língua estrangeira. Trata-se de uma discussão que, diferentemente do tom consensual descrito por Delronche (cf. 56), reflete tensões e impasses dos modelos de formação escolar em geral (cf. Morin, 2003) e do ensino de línguas estrangeiras, do FLE especificamente.

Como fazer com que o texto literário não seja objeto de culto, mas uma experiência viva, eventualmente transformadora e tangível? Como incorporar a dúvida, a hesitação, o ruído; deixando de esperar que a leitura literária, no ensino do FLE, seja uma experiência bem-sucedida com fichas de leituras corretamente preenchidas? Como aceitar que não há "benefício" automático e imediatamente perceptível nessa atividade e que a formação de leitores críticos demanda tempo? Como conciliar diferentes atitudes diante do texto literário nessa situação, articulando prazer e conhecimento ou prazer no conhecimento que nasce do prazer na leitura? Qual o papel do professor nesse processo, quais são suas diferentes posturas diante do texto literário? Encontrar respostas para essas perguntas passa, a nosso ver, por dar voz aos principais interessados no processo de formação: os leitores.

## Notes

1. [...] centrée sur les "beaux" textes en tant qu'objets précieux pour la formation culturelle, morale et rhétorique.
2. L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral; son apprentissage est donc différé afin que les signes écrits ne nuisent pas à la prononciation et à sa correction [...] le livre de l'élève n'est constitué que des images, sans la transcription des dialogues. Lorsque l'écrit apparaît, après 60 heures de cours environ, c'est essentiellement l'aspect graphique qui est retenu.
3. « L'approche globale » [...] a pour but de proposer une appréhension du texte autre que linéaire [...]. Mais elle permet de plus, au travers des consignes de repérage à pratiquer sur l'aire de la page, de fournir en situation scolaire un « objectif » immédiat d'apprentissage : l'apprenant, réussissant ainsi ce qu'on lui demande, reprend confiance dans ses capacités personnelles d'identification/anticipation, ce qui facilite leur transfert en langue étrangère et, par suite, l'acquisition [...] d'une compétence de lecture nouvelle.

4. Pour s'en libérer, il serait nécessaire d'opérer un renversement de point de vue, de passer définitivement d'un point de vue d'enseignement à un point de vue d'apprentissage ; autrement dit, d'opérer un réel recentrage sur les apprenants-lecteurs en observant empiriquement quelles stratégies de lecture ils mettent en œuvre et non pas en cherchant à retrouver des stratégies de lecture qui correspondent à des préceptes pédagogiques ou théories préconstruits. Para se liberar [da abordagem global] seria necessário operar
5. La littérature revient à la mode, en effet, dans la didactique du français langue étrangère. On la cite, on s'y réfère, on la vénère... après avoir si longtemps bannie, accusée de tous les maux, le plus grave étant qu'elle ne permettait pas d'apprendre à *communiquer*. Mais ce nouvel engouement pour la littérature, comment se traduit-il ? La littérature a-t-elle réellement trouvé sa place dans l'enseignement du français langue étrangère ?
6. Cf. Jover-Faleiros (2006).
7. « Textes, poèmes, contes dans l'enseignement du français: les faire découvrir, les aimer, les écrire, les partager »
8. L'intitulé du Colloque [...] laissait peu de place à la contradiction. Il n'y eut pas de débat sur l'opportunité d'introduire – ou plutôt de réintroduire – le texte littéraire dans les programmes de français langue étrangère.
9. Devant cet abandon momentané du texte littéraire [...], les auteurs de nos articles réagissent et tiennent à justifier les mérites de cette étude. Nicole Blondeau le fait avec enthousiasme et largeur de vue, elle combat avec vaillance des idées reçues [...] Mais la meilleure façon de défendre le texte littéraire est encore de prêcher par l'exemple, de montrer que malgré la différence des contextes linguistiques, culturels, scolaires, il est toujours possible de l'insérer dans un cursus.
10. Cf Miquel (1999), Boularès & Frérot (1997), Grégoire & Thiévenaz (2003)
11. S'y expriment les aspirations pérennes des humains.
12. Desacraliser la littérature pour tous ceux qui ne se sentent pas autorisés à la fréquenter. Le rapport aux objets culturels est socialement construit. [...] La culture cultivée s'acquiert par apprentissage. Les nombreuses médiations, explicitations, mises en lien et en perspectives donnent la clé du code d'accès à l'appréhension pertinente de l'œuvre. C'est le rôle des enseignants de transmettre cette clé.
13. Accueillir les interprétations des étudiants sans les évaluer négativement, même si elles ne correspondent pas à ce qui est attendu. Les lectures insolites viennent parfois de prismes socio-culturels. Il s'agit d'analyser ces représentations pour opérer le passage à celles présentes dans le texte. Soulignons que le corrigé est un guide pour l'utilisateur et non une référence absolue.
14. Faire confiance aux étudiants [...] leur expérience du monde, leurs compétences de lecteurs en langue maternelle sont transférables à l'écrit étranger. Le texte préserve ainsi « ses droits », et l'étudiant son statut de lecteur.

## Referências

- BLONDEAU, Nicole et al. *Littérature progressive du français*. Paris: Clé, 2003.
- BOULARÈS, Michèle; FRÉROT, Jean-Louis. *Grammaire progressive du français: niveau avancé*. Paris: Clé International, 1997.
- CORNAIRE, Claudette. *Le point sur la lecture*. Paris: Clé International, 1999.
- CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Grenoble: PUG, 2003 (collection FLE)

- DELRONCHE, Roland. (dir.) Présentation. *Dialogues et cultures* : Revue de la fédération internationale des professeurs de français. Bruxelles : Federação Internacional dos professores de francês, n.49, p. 5-8, 2004.
- GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993.
- GRÉGOIRE, Maïa; THIÉVENAZ, Odile. *Grammaire progressive du français: niveau intermédiaire*. Paris: Clé International, 2003.
- GRUCA, Isabelle. Didactique du texte littéraire. *Le Français dans le Monde*. n.282. Paris: Hachette, 1996.
- HEBERT, Manon. *Co-élaboration du sens entre dans les cercles littéraires entre pairs en première du secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et collaboration*. Montréal: UQÀM, 2002.
- JOVER-FALEIROS, Rita. *A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental*. São Paulo: USP, 2006 <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-10082007-160046/26-07-2009>
- LEBRUN, Monique. *A literatura no ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) : comprometer-se com convicção*. In: PIETRARÓIA, Cristina; JOVER-FALEIROS, Rita (org.) *Horizontes de lingüística aplicada*. Dossiê: Ensino da leitura. Brasília: Departamento de Lingüística Aplicada/Universidade de Brasília. Ano 6, n.1 julho, 2007.
- MIQUEL, Claire. *Vocabulaire progressif du français: niveau avancé*. Paris: Clé International, 1999.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez Editora/UNESCO, 2003.
- NATUREL, Mireille. *Pour la littérature* : de l'extrait à l'œuvre. Paris : Clé International, 1995.
- PIETRARÓIA, Cristina M. C. *Percursos de leitura* São Paulo: Annablume, 1997.
- PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International, 1988.
- SÉOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Éditions Didier, 1997.
- SOUCHON, Marc (org) *Acquisition et interaction en langue étrangère*. AILE no 13, 2000. < <http://aile.revues.org>> Acesso em 06 de março de 2006.
- VIGNER, Gérard. *Lire: du texte au sens*. Paris: Clé International, 1979.