



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

CFORM/MEC/SEEDF

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM FLE:
por que, quando e como ensiná-lo?**

VERA LÚCIA DA SILVA

**Brasília, DF
Dezembro, 2015**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
CFORM/MEC/SEEDF**

VERA LÚCIA DA SILVA

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM FLE:
por que, quando e como ensiná-lo?**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização
em Letramentos e Práticas Interdisciplinares
nos Anos Finais (6ª a 9ª série) como requisito
parcial para a obtenção do título de especialista
em Letramentos e práticas interdisciplinares.

Orientadora: Prof.^a Doutoranda Iêda Maria Vilas Boas Pereira

Brasília, DF
Dezembro, 2015

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM FLE:
por que, quando e como ensiná-lo?**

VERA LÚCIA DA SILVA

Monografia aprovada em 05 de dezembro de 2015

Banca Examinadora:

1º membro: Prof.^a Doutoranda Iêda Maria Vilas Boas Pereira

2º membro: Prof.^a Dr^a. Márcia Elisabeth Bortone

3º membro: Prof.^a. Doutoranda Danúzia Gabriela Florêncio

Na vasta biblioteca do meu avô havia um calhamaço que eu lia sem parar. Era um livro inesgotável, cheio de imagens antigas e fantásticas: às vezes bastava abrir e folhear para que elas saltassem, coloridas e cativantes; outras vezes, por mais que as procurasse, não as encontrava, tinham sumido como por encantamento, como se nunca tivessem estado ali. Nesse livro havia uma história infinitamente bela e estranha, que eu gostava de ler. Com ela acontecia a mesma coisa: nem sempre eu a encontrava, a ocasião tinha de ser propícia, volta e meia ela sumia sem deixar rastro e não queria aparecer; outras vezes parecia ter mudado de lugar, um dia era de leitura especialmente agradável e quase inteligível, outro dia era obscura e trancada a sete chaves, como a porta do sótão, atrás da qual ouviam-se de vez em quando, ao cair da noite, as risadas e os gemidos dos espíritos. Tudo era repleto de realidade e tudo era cheio de magia, ambas em pé de igualdade, ambas ao alcance da minha mão.

Hermann Hesse

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus alunos que contribuíram para a realização da pesquisa, sem a dedicação e empenho destes a pesquisa não seria possível. Em especial, quero agradecer à minha orientadora Professora Doutoranda Iêda Maria Vilas Boas Pereira pela dedicação, pela paciência e pelo estímulo que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

RESUMO

Neste trabalho defende-se a prática do letramento literário nas aulas de francês língua estrangeira (FLE) nos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal (CILs). Procura-se refletir sobre a importância do texto literário nas aulas de FLE e da leitura de livros em todos os níveis, em especial nos níveis avançados, nos quais pretende-se que o texto integral seja ofertado aos alunos e não apenas os textos adaptados. O letramento literário tem muito a contribuir para o aprendizado da língua bem como auxiliar na compreensão e interação com as culturas dos países de literatura de língua francesa. O trabalho visa desenvolver o gosto e o prazer pela leitura entre os alunos de FLE. É primordial encontrarmos uma forma de tornar a leitura mais significativa para os alunos, o que não dispensa o prazer em ler. O professor desempenha um papel fundamental para a aquisição deste letramento literário, quando escolhe e apresenta os textos aos alunos, mas não basta indicar os textos, é necessário nortear e acompanhar a leitura juntamente com os alunos. Deve-se dar oportunidade aos alunos de discutir a leitura em sala de aula e, para tanto, é necessário haver momentos para troca. O trabalho apresenta, assim, recursos como a leitura dirigida com posterior avaliação, buscando-se técnicas para a valorização do texto literário original em sala de aula. A leitura encerra-se na produção final de texto e respostas ao questionário final avaliativo de leitura, cuja análise e conclusão é feita a partir do confronto com os dois questionários respondidos antes do início do processo de leitura.

Palavras-chave: Letramento; Literatura; Leitura; Língua francesa; Literatura francesa; FLE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1.LETRAMENTO LITERÁRIO - POR QUÊ	13
1.1. A leitura na escola.....	13
1.2. Língua, literatura e escola.....	15
1.3. Livro com texto adaptado/facilitado e livro com texto integral/original.....	18
1.4. Literatura infantil e juvenil.....	22
1.5. Ensino de literatura: normas.....	25
2. LETRAMENTO LITERÁRIO QUANDO E COMO?.....	28
2.1. Quem são nossos alunos?.....	28
2.2. Os alunos leem?.....	30
2.3. Do plano de leitura.....	33
2.3.1. O primeiro encontro.....	34
2.3.2. O segundo encontro.....	36
2.3.3. O terceiro encontro.....	39
2.3.4. O quarto encontro.....	41
2.3.5. O quinto encontro.....	44
2.3.6. O sexto encontro.....	47
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
5. APÊNDICES.....	59
6. ANEXOS.....	71

INTRODUÇÃO

Este trabalho defende a prática do letramento literário na disciplina de língua estrangeira moderna, neste caso, especificamente, na língua francesa, nos centros interescolares de línguas do Distrito Federal. O letramento literário deve ocorrer desde os níveis iniciais até os níveis finais. O trabalho procura, pois, refletir sobre a importância do letramento literário em FLE para o aprendizado da língua e cultura estudadas.

(Re)afirmar a necessidade do ensino a literatura nas aulas de FLE que auxilia na melhor apreensão da língua e cultura estudadas, mas que essa leitura não se dê nos moldes tradicionais no ensino de língua em que o texto literário está a serviço do aprendizado da língua, circunstância na qual muitas vezes serve para ensinar um tempo verbal ou demonstrar os adjetivos.

São muitos os manuais que trazem o texto literário com uma finalidade específica de ensino de vocabulário ou da gramática. Procuramos buscar caminhos possíveis para a leitura do texto literário nas aulas de FLE, que não seja o de apenas servir para o enriquecimento do léxico e/ou da gramática, mas a leitura pelo texto e seu contexto, pela estética literária e pelo prazer do texto, não somente por sua estrutura gramatical e o vocabulário.

Acreditamos que para a apreciação da estética do texto literário e a descoberta do prazer da leitura é muito importante que o professor desempenhe bem o seu papel de mediador entre texto e aluno, principalmente, na preparação, escolha do texto a ser apresentado para que se possa mediar a leitura e por ela desenvolver o gosto.

Este trabalho se justifica por termos presenciado algumas mudanças ocorridas no ensino de línguas, sejam aquelas vivenciadas enquanto aluno, ainda nos anos oitenta, seja na atividade docente a partir de 2008 nos centros de línguas, onde passamos a conviver com a realidade do ensino de línguas. Conhecemos ao longo destes anos métodos/livros diferenciados e notamos o tratamento dado ao texto literário, que muitas vezes serve para estudo de gramática ou do léxico.

Acreditamos que o texto literário, de fato, contribui para o enriquecimento do vocabulário e pode também contribuir para o desenvolvimento de seu domínio de gramática, porém o texto literário não pode se prestar somente para essas contribuições, pois a linguagem literária é muito rica e tem possibilidades infinitas, pois acreditamos na infinitude do texto literário e nas suas muitas possibilidades de apreciação em sala de aula.

Crentes de que muitas vezes o texto literário pode ser de difícil leitura e entendimento aos alunos de nível básico, acreditamos que é necessário a utilização dos livros adaptados/paradidáticos escritos em linguagem simplificada, sejam adaptados dos clássicos ou textos especificamente produzidos para leitores ainda sem muita proficiência na língua estrangeira. Esses livros, certamente, servirão para discussões a respeito do enredo, para leituras culturais, sociais, nas quais poder-se-á levantar discussões em sala de aula de temas relevantes, históricos do passado e/ou cotidianos.

Os textos literários – textos integrais – devem ser apresentados aos alunos de níveis finais do intermediário e dos níveis avançados. Além, da apreciação da história narrada e sua contextualização, também pode-se iniciar os alunos à apreciação da linguagem literária e suas possibilidades, suas nuances.

Para a proposta de leitura e bom desenvolvimento da pesquisa, escolhemos apresentar dois questionários iniciais a serem respondidos pelos alunos das turmas escolhidas para a realização da pesquisa. Primeiramente, sentimos a necessidade de saber quem são os alunos dos centros interescolares de línguas e quais suas relações com o texto/livro literário em língua materna e/ou estrangeira. Era necessário saber se os alunos leem e com que frequência leem textos literários, mesmo que fosse em português ou em outra língua estrangeira.

Foi escolhida uma turma de avançado: “A1” do Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga/DF e após os alunos terem respondido aos questionários iniciais que identificavam os alunos e traziam questões sobre hábitos de leitura, foi apresentado um vídeo sobre o Haiti visando dar informações sobre o país e gerar discussão sobre seu contexto, sendo uma preparação/ambientação da história do livro a ser proposto. Foi apresentado um livro literário *Rêves Amers* à turma e procedida a leitura, que foi

realizada em etapas, sendo mediada pela professora com um encontro por semana na sala de aula para tratar da leitura.

Ao todo foram quatro encontros em sala de aula com intervalos de uma semana, em que os alunos deveriam proceder a leitura em casa e preparar algumas tarefas. O segundo encontro foi para a apresentação do livro e uma leitura da capa e contracapa, procedendo-se ao que chamamos de leitura global ou “leitura de antecipação”, segundo Rildo Cosson. No intervalo de uma semana, os alunos deveriam ler 50 páginas do livro, os três primeiros capítulos e esquematizar a leitura, o conteúdo dos capítulos, adentrado a etapa da “decifração” (COSSON, 2014, p. 40). O terceiro encontro foi dedicado à discussão dos três primeiros capítulos, a apresentação do que pesquisaram sobre a autora.

O quarto encontro, depois de mais uma semana de leitura, foi dedicado aos dois capítulos finais, discussão das respostas à segunda parte da folha n.º 1 e o trabalho em grupo para responder as questões propostas na folha n.º 2. Discutiu-se a parte final do livro e as possibilidades de interpretação. Para o dia seguinte, houve um quinto encontro visando elaborar um texto em sala de aula que alterasse o fim da história, cada aluno deveria dar um novo final ao livro.

O sexto e último encontro foi dedicado a leitura de alguns dos textos escritos pelos alunos, discussão sobre os novos finais dado à história. Foi respondido o terceiro questionário da pesquisa com o objetivo de avaliar o procedimento de leitura e a escolha do livro – livro infantil com texto integral.

O questionário sobre a leitura realizada e a escolha do livro de texto literário foi respondido, podendo o aluno comparar o livro lido com as leituras anteriores de livros com texto adaptado/facilitado. Assim, poderíamos saber as preferências dos alunos ou não pelo texto de linguagem literária e se encontram dificuldades na leitura do texto integral na língua francesa. É preciso esclarecer ainda que optamos por livros da literatura infantil e não pelos clássicos da literatura francesa dos séculos passados e/ou mesmo pelos livros de adulto modernos, por entendermos que a linguagem talvez ainda fosse inacessível aos alunos.

Escolhemos livros infantis da chamada terceira fase da literatura infanto-juvenil, qual seja, aquelas indicadas para leitores acima de 10 ou 11 anos que são considerados leitores fluentes em língua materna. Entendemos que essa literatura,

seja a mais adequada para se trabalhar nos centros de língua, mesmo que os alunos tenham ultrapassado tais idades, pois devemos considerar as dificuldades que encontrariam com um texto literário integral do século XIX, por exemplo, *Madame Bovary* de Gustave Flaubert; *Germinal* de Émile Zola ou mesmo as aventuras de Jules Verne: *Le tour du monde em 80 jours*, que são fantásticas, interessantíssimas, mas certamente, a linguagem é inacessível a uma parte dos alunos de FLE dos CILs.

Não queremos ditar quais livros devem e podem ser lidos nos centros interescolares de línguas do Distrito Federal, pois acreditamos que para cada turma o professor deve escolher o livro que lhe pareça mais adequado aos seus alunos, devendo considerar vários fatores, mas principalmente a competência leitora dos alunos, pois a escolha de um livro com um vocabulário muito difícil, uma trama muito complexa pode contribuir para o fracasso da leitura e, ainda, levar o aluno a perda do prazer pela leitura ou a não aquisição do prazer de ler.

A pesquisa deve contribuir para o aperfeiçoamento do ensino de língua nos centros interescolares de línguas do Distrito Federal, na medida em que o desenvolvimento da leitura leva ao aprimoramento das competências linguísticas do aluno, contribuindo também para o enriquecimento cultural deste. Somos pela adoção sistemática da leitura literária nos centros de língua que deve ocorrer por meio de projetos, por meio de elaboração de sequências didáticas que envolvam outras linguagens e gêneros textuais ou mesmo cotidianamente envolvendo textos curtos em prosa ou poesia, desde que estes textos não sejam lidos/ “aplicados” somente como forma/meio de trabalhar vocabulário e ou gramática. É preciso iniciar uma leitura de texto que vá além de decifrar as palavras, mas que se estabeleça entre o texto e o leitor um diálogo, que o texto possa falar ao leitor e este ao texto, essa interação do leitor e texto é fundamental para que possamos afirmar que de fato há um letramento literário.

Este trabalho não adentrou a interpretação da linguagem literária, ainda realizamos uma leitura em apenas três etapas, mas acreditamos que este seja o início para futuramente chegarmos a dar pinceladas de teoria literária dentro dos CILs. Futuramente, se formos aperfeiçoando a leitura em etapas, aprendendo de fato a ler, poderemos aprofundar nos estudos da linguagem e estilos literários com nossos

alunos. Este trabalho tem a intenção de apenas plantar uma sementinha e, assim, espera que essa planta regada, um dia, produza bons frutos.

1.LETRAMENTO LITERÁRIO POR QUÊ?

*É preciso ler, é preciso ler...
E se, em vez de exigir a leitura,
o professor decidisse de repente
partilhar sua própria felicidade de ler?
Daniel Pennac*

1.1 A leitura na escola

Antes de tratarmos do letramento literário é importante abordarmos a importância da leitura e de como esta deveria ocorrer. A leitura deve ocorrer primeiramente com prazer e onde deveria ocorrer a leitura. A leitura ocorre em qualquer lugar, ou seja, não somente na escola, mas em casa, nas ruas da cidade nos mais diversos lugares. Nestes muitos lugares da leitura, pode ser que esteja ocorrendo uma leitura por necessidade e/ou obrigação que envolva ou não o prazer de ler. Se a leitura ocorre em muitos lugares, por que os professores dizem que seus alunos não leem?

Questão semelhante é a de Kleiman (2013): “por que meu aluno não lê?”. Busca responder a esta questão, primeiramente, procurando estabelecer o lugar da leitura no cotidiano do brasileiro, trata da pobreza de seu ambiente de letramento e, ainda, trata da precariedade de formação do professor, um professor que nem é leitor e que deveria ensinar a ler.

Roland Barthes (1988) dizia-se em desamparo doutrinal no que se referia à leitura e entendia que no campo da leitura não havia pertinência de objetos nem níveis de leitura. O verbo *ler* lhe parecia muito mais transitivo que o *falar*, “pode ser saturado, catalisado, com mil objetos diretos: leio textos, figuras, cidades, rostos, gestos, cenas, etc.”(BARTHES, 1988, p. 44) Ler é muito mais do que decifrar letras, palavras, frases, é “a leitura do mundo [que] precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.”(FREIRE, 2001, p.20) Nesse ponto há uma aproximação entre os dois autores, pois há de fato muitas leituras e quanto ao nível de leitura Barthes (1988) afirma que tudo é legível, mas sempre permanece algo ilegível no texto. A leitura no sentido conotativo dá-se num sentido múltiplo e libera-se ao infinito, enquanto no sentido denotativo há uma tendência ao sentido simples e

‘verdadeiro’. Ainda há o recalque e questiona: “por que os franceses de hoje não desejam ler?” (BARTHES, 1988, p. 46) Essa pergunta, ainda, é bem atual. A questão ainda, hoje, é proposta na França, tal como ocorre no Brasil.

Segundo Barthes (1988), o primeiro recalque da leitura recai no dever da leitura; o segundo recalque poderia ser o da biblioteca que transformaria o livro numa espécie de dívida, não é um objeto do desejo, mas a compra do livro poderia significar o ‘desrecalque’ que funciona como um ‘desbloqueador’ do desejo de ler.

Assim, a leitura desejante aparece marcada por dois traços fundamentais. Ao fechar-se para ler, ao fazer da leitura um estado absolutamente separado, clandestino, no qual o mundo inteiro é abolido, o leitor — o lente — identifica-se com dois outros sujeitos humanos — [...] o sujeito amoroso e o sujeito místico; [...] na leitura, todas as emoções do corpo estão presentes, misturadas, enroladas: [...] a leitura produz um corpo transtornado, mas *não despedaçado* [...] o leitor tem, com o texto lido, uma relação fetichista: tira prazer das palavras, de certas palavras, de certos arranjos de palavras; (BARTHES, 1988, p. 48-49)

Como despertar no aluno um fetiche pela leitura? Na escola é tudo muito difícil, a leitura em especial, a literatura é sempre muito entediante. Por que os textos, os livros que se lê na escola são difíceis, ruins? Certamente os livros não são difíceis nem ruins, mas as práticas de leituras adotadas na escola transformam esses livros em objeto de tortura para os alunos. Após a alfabetização, a criança começa a ler para fazer cópias e procurar palavras e/ou frases que demonstrem/contemplem as diversas categorias morfológicas e/ou sintáticas do texto. Parece não haver sentido no texto apenas formas, o que torna a leitura/não-leitura¹ um desprazer, que leva o aluno a rejeitar o livro ao longo de sua vida escolar e mais tarde na vida extraescolar. Segundo Kleiman (2013, p. 23) são:

as práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar, português, entendimento este tradicionalmente legitimado dentro e fora da escola.

¹ Entenda-se por não-leitura - a leitura que não possui nenhum tipo de significado para o aluno e o leva a odiar o texto, o livro. Assim, podemos afirmar que na escola não se pratica a leitura, mas uma ‘desleitura’.

Então, o que se deve buscar é a identificação dessas práticas instituídas nas escolas, para trocá-las por práticas que levem ao efetivo letramento. Buscar o ensino do texto de forma que o leitor passe a ler com prazer e com a devida compreensão que o leve, inclusive, a apropriar-se do texto, inserindo-o em suas práticas escolares e sociais, que culminaria no letramento. Segundo Soares (2012, p. 18) “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” É muito importante que essa ação de ensinar e aprender a ler possa ocorrer nos mais variados gêneros textuais, com especial atenção à literatura nos seus diversos gêneros.

1.2. Língua, literatura e escola

É com a língua que se produz a literatura. A língua segundo Bagno (2002, p. 23/24) é

uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita. Por estar sujeita às circunstâncias do momento, às instabilidades psicológicas, às flutuações do sentido, a língua em grande medida é opaca, não é transparente. Isso faz da prática da interpretação uma atividade fundamental da vida humana, da interação social.

Quando a língua é utilizada na concepção do texto literário, empresta a este todas as possibilidades dela mesma, daí decorre a riqueza do texto literário que nos oferece muitas possibilidades, nos exige muita interpretação. A língua serve como instrumento de comunicação e para que esta comunicação de fato ocorra é preciso desenvolver a habilidade de ler e interpretar a língua, seja oral ou escrita. No caso do texto literário, é preciso dominar a leitura, mas não só a leitura que decifra letras, palavras. A leitura deve ser aquela que interpreta e esta interpretação dá um significado à leitura. A isto podemos chamar de letramento literário.

A língua e a literatura são duas irmãs siamesas, segundo Constandulaki-Chantzou (2010, p.73)

les siamois(es), selon le Larousse, sont des jumeaux(elles) rattaché(e)s l'un(e) à l'autre par deux parties homologues de leur corps. Difficilement séparables, si l'opération échoue, il y a risque de mort. Étant fille de chirurgien, l'image de la relation fusionnelle, anatomique pourrait-on dire, entre la langue et la littérature, s'est spontanément présentée à mon esprit. Pour approcher un texte littéraire dans toutes ses dimensions, il faut posséder à fond la langue dans laquelle ce texte a été écrit.²

Para se conhecer a literatura, é preciso ter domínio da língua em que esta foi escrita. Por outro lado, a literatura também pode servir para que se melhore o conhecimento da língua, desde que os textos literários a serem lidos sejam selecionados e ofertados ao leitor considerando o nível de compreensão da língua. Dessa forma a leitura poderá contribuir para o melhoramento do nível linguístico e efetivo letramento literário. Língua e literatura são as siamesas que não podendo separar-se vivem em colaboração mútua. A escola deve promover a leitura de textos literários no intuito de desenvolver a aprendizagem da língua bem como dar a chance aos estudantes de conhecerem e explorarem o universo literário.

Segundo Barthes (1989, p. 16) a literatura é um “logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, [...] é uma revolução permanente da linguagem.” A literatura é mais importante que as outras ciências, que nela estão presentes.

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoe, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso do socialismo ou da barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] é absolutamente, categoricamente realista: ela é realidade, isto é o próprio fulgor do real. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto e esse indireto é precioso. (BRATHES, 1989, p. 18)

A literatura educa e se um dos papéis da escola é educar, então ela não pode estar fora da escola, pode-se dizer que nunca esteve fora da escola. Porém este estar dentro da escola deve ocorrer de forma mais efetiva e significativa. A literatura deve

² Siameses, segundo o Larousse, são gêmeos conectados, um ao outro por duas partes homólogas de seus corpos. Difícilmente separáveis, se a operação for mal sucedida, existe um risco de morte. Como filha de cirurgião, a imagem da fusão, pode-se dizer anatômica, entre a língua e a literatura, espontaneamente veio à minha mente. Para se aproximar de um texto literário em todas as suas dimensões, é necessário possuir um bom conhecimento da língua em que o texto foi escrito.

fazer algum sentido para o professor e para o aluno. É preciso promover o letramento literário, conforme dito acima, o letramento é a apropriação do texto, colocando-o dentro de suas práticas escolares e sociais.

Então não há nenhuma incompatibilidade entre a literatura e a escola. Segundo Castro (1982, p. 68) instruir é “tarefa do sistema educacional, tem o objetivo de assegurar a reprodução das instituições enquanto tradições sociais.” Instruir é ensinar, é educar, mas que educação seria esta?

Instruir é, pois, assegurar a posse do discurso. E para isso, entre outras coisas, se servem da literatura, cuja forma se manifesta no próprio discurso. Haveria uma incompatibilidade radical entre o sistema escolar e a literatura? Não. Ambas têm um núcleo comum: a presença e necessidade do discurso. E aí é que entra o elo de ligação originário ao sistema escolar e à literatura: o educar. [...] educar é conduzir para fora o ser humano, e não, levar para dentro conhecimentos externos. É fazer desabrochar em plenitude cada ser humano, dentro das tensões das instituições sociais. [...] Torna-se claro, pois que toda instituição literária articula o formar, o educar, o imaginar. (CASTRO, 1982, p. 68-69)

O texto literário é sempre atual, mesmo os clássicos são atuais, talvez o problema do texto literário na escola, seja o mediador/professor que não percebeu a ‘atualidade’ de Dante, de Molière e na literatura brasileira: Machado de Assis, José de Alencar. Senhora, por exemplo, é atualíssimo. A linguagem pode trazer certa dificuldade para o leitor inexperiente, mas o assunto é atual, pois perfeitamente identificável com a realidade contemporânea. O que falta é um processo de leitura mediado/orientado pelo professor, pois mesmo que se considere o descompasso entre a linguagem do livro e a linguagem do leitor atual, o professor poderá mediar a leitura de forma a criar uma aproximação do leitor e do livro.

Mas quando ler estes clássicos? Cabe ao professor decidir pelo livro a ser ofertado aos seus alunos. A oferta não precisa, necessariamente, iniciar-se pelos clássicos. Ao contrário, seria salutar que se começasse pelos contemporâneos, pois dessa forma os leitores não se submeteriam às dificuldades referentes ao distanciamento da linguagem.

Barthes num colóquio de literatura intitulado *O Ensino da Literatura* expôs muito bem sobre os problemas do ensino da literatura fazendo suas “reflexões a

respeito de um manual”³, onde aborda o problema do ensino da literatura e da história da literatura que após a conclusão do colégio não passa de uma vaga lembrança daqueles tempos. Afirma que há uma contradição profunda e irreduzível entre literatura como prática e literatura como ensino. De modo que o ensino da literatura teria que ser revisto e um dos pontos seria fazer uma inversão no ensino, qual seja, ensinar literatura a partir a modernidade que significaria, ainda, trabalhar os clássicos, mas a partir da língua atual. Ler os textos literários e desenvolver uma leitura polissêmica, devendo rever o ensino de imediato pelo mesmo em três pontos:

O primeiro seria inverter o classicocentrismo e fazer história literária de frente para trás: em vez de tomar a literatura de um ponto de vista pseudogenético, seria necessário fazer de nós mesmos o centro dessa história e remontar, se realmente se quer fazer história da literatura, a partir da grande ruptura moderna e organizar a história a partir dessa ruptura; assim, a literatura passada seria falada a partir da língua atual [...] Segundo princípio: substituir pelo texto o autor, a escola, o movimento. [...] Enfim, terceiro princípio: a toda vez e a todo instante desenvolver a leitura polissêmica do texto, reconhecer enfim os direitos da polissemia, edificar praticamente uma espécie de crítica polissêmica, abrir o texto ao simbolismo. (BARTHES, 1988, p. 58/59)

É salutar que a literatura esteja presente na escola, mas o objetivo de seu ensino não pode ser apenas o de servir de suporte para o aprendizado da língua, como desculpa para se ensinar gramática ou ampliar o léxico, é necessário que se explore os sentidos do texto, que são vários, conforme dito acima.

1.3. Livro com texto adaptado/facilitado e livro com texto integral/original

A escolha da literatura a ser lida pelos alunos na escola, segundo Cosson, passa por pelo menos quatro fatores:

o primeiro diz respeito aos ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais, que podem ser tanto a simples fluência da leitura, como acontece em geral nas séries iniciais, quanto

³ Conferência pronunciada no colóquio *O Ensino da Literatura*, realizado no Centro cultural internacional de Cerisy-la-Salle, em 1969, e extraída das “Atas” publicadas sob o mesmo título nas edições De Boek-Duculot. In: *O rumor da língua*, 1988.

a ratificação de determinados valores, [...]. O segundo traz a questão da legibilidade do texto, que, separando os leitores segundo a faixa etária ou série escolar, determina um tipo diferente de linguagem [...]. O terceiro está relacionado às condições oferecidas para a leitura literária na escola. Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala do livro didático, [...]. O quarto é decerto o mais determinante dos fatores que aqui poderiam ser listados. Trata-se do cabedal de leituras do professor. O professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. (COSSON, 2014, p. 32)

Parece-nos salutar destacar dois destes fatores: a legibilidade do texto e a intermediação do professor; sem deixar de reconhecer o grave problema das bibliotecas das escolas que tem um acervo inadequado ao implemento da leitura literária, pois quando há uma biblioteca na escola, faltam os livros e pessoal preparado para apresentar o livro ao aluno.

A legibilidade do texto diz respeito, normalmente, em língua portuguesa, a classificação dos leitores segundo uma faixa etária e/ou uma série escolar. Em FLE podemos do mesmo modo selecionar os livros conforme a faixa etária dos alunos e o nível de proficiência em língua francesa. Em especial, para o ensino de FLE temos as coleções de livros adaptados/facilitados. Essas coleções específicas para o ensino de FLE, normalmente, não seguem classificação por idade, apenas por nível de proficiência.

Muitos títulos são clássicos adaptados e uma das características dessas adaptações é a perda de uma das principais características do discurso literário, qual seja, a polissemia. O texto adaptado é caracterizado pela monossemia, uma forma de tornar o texto mais informativo e pragmático, eliminando o discurso metafórico, diminuindo as possibilidades de interpretação, sendo uma obra mais objetiva, visando a atender certos objetivos traçados para o ensino da língua e sua 'cultura'. Não se pode deixar de mencionar que, de fato, ocorre um empobrecimento do texto em relação ao texto original.

Podemos citar a peça teatral *Cyrano de Bergerac* que no texto original foi escrita em versos, praticamente toda em alexandrinos e ganhou uma versão em prosa, facilitada, uma história bem linear, narrada no presente e quando os verbos são utilizados no passado, utiliza-se o *passé composé* e não o *passé simple* que é o tempo literário dos clássicos da literatura francesa dos séculos pretéritos. O *passé*

simple é um tempo verbal somente estudado no nível intermediário em FLE. As coleções de livros adaptados específicas para o ensino de FLE facilitam bastante a escolha do livro pelo professor, pois trazem a indicação do nível nos moldes do quadro comum europeu.

Em muitos dos livros adaptados podemos ainda encontrar alguns traços de linguagem literária, mas isso não significa que possam ser considerados textos literários. Por isso, fazemos a proposta de além de utilizar os livros em *français facile*, utilizar também os livros em texto integral da literatura francesa em sala de aula, nos seus diversos gêneros, poesia, contos, romances etc. A diversidade de textos e situações vem ao encontro do enriquecimento da aprendizagem do aluno, não mais proporcionado pela linguagem objetiva dos textos não literários ou semiliterários⁴, mas pelos textos literários, quais sejam os textos da literatura francesa ou francófona.

Segundo Defays (2014), no texto literário a função da linguagem colocada em evidência é a função poética, na qual a conotação, pode abrir-se para muitos sentidos, para muitas leituras. Essas leituras podem ser bem enriquecedoras e causarem muitas emoções ao leitor, pois

le registre est plutôt d'ordre émotionnel, en ce qu'il met en scène et suscite des sentiments (crainte, espoir, joie, tristesse, nostalgie, etc.) transmis sur le mode d'une ambiguïté qui déstabilise le récepteur et le motive à poursuivre sa lecture jusqu'au dévoilement final. Le texte littéraire est sous-tendu par un projet esthétique (qui peut aussi être un procès de l'esthétique) et est l'expression d'une subjectivité plus ou moins explicitement présente (à travers le ton de l'auteur, son ironie, ses non-dits, ses marqueurs stylistiques, etc.). (DEFAYS ; DELBART et HAMMAMI, 2014, p. 42)⁵

O prazer da leitura pode, então, surgir desse momento em que se apresenta o texto literário ao aluno, quando ele consegue ver despertadas suas emoções e daí sentir-se motivado a desvendar o texto, lê-lo até o final e estar disposto a discutir com os colegas. Pensamos que os múltiplos sentidos, normalmente encontrados no texto

⁴ Optamos por chamar aqui de semiliterários os livros adaptados, em especial, aqueles de coleções específicas produzidos para servir como ferramenta para o ensino de FLE.

⁵ O registro é mais de ordem emocional, no que ele expõe e suscita sentimentos (medo, esperança, alegria, tristeza, nostalgia etc.) transmitido no modo de uma ambiguidade que desestabiliza o receptor e o motiva a seguir com sua leitura até o desvelamento do texto. O texto literário é sustentado por um projeto estético (que pode também ser um processo da estética) e é a expressão de uma subjetividade mais ou menos explicitamente presente (através do tom do autor, de sua ironia, dos seu não-ditos, de seus marcadores estilísticos, etc.)

literário, podem enriquecer as discussões em sala de aula e ampliar o conhecimento dos alunos.

Então, como escolher entre textos adaptados e textos autênticos? Os dois tipos de textos são bem-vindos às aulas de FLE, pois a diversidade de textos enriquece as aulas e contribui para o aprendizado cada qual nas suas possibilidades e nuances. É importante que o professor conheça bem a literatura e esteja sempre buscando novas leituras a fim de ampliar as possibilidades de escolha dos livros/textos a serem lidos pelos alunos. Por conseguinte, devemos considerar dois fatores muito importantes para escolha do livro: a sua legibilidade para o aluno e a intermediação do professor.

Nos níveis iniciais, faz-se necessário a utilização do livro com texto adaptado, pois os alunos não possuem ainda proficiência em língua francesa que permita a leitura de livros em texto integral. No entanto, achamos interessante que mesmo esses alunos dos níveis iniciais conheçam e possam apreciar o texto literário. Sugerimos a adoção de textos curtos em prosa/contos destinados ao público infantil e, ainda, a poesia que não precisa, necessariamente, ser destinada ao leitor iniciante.

Lembramos que nem sempre as salas de FLE têm um público infantil, na verdade, são compostas por um bom número de adolescentes e adultos (nos CILs), mesmo nos níveis iniciais. Necessário se faz, nesse caso, não infantilizar muito as leituras, pois ao invés de aproximar o aluno do texto poderemos afastá-lo.

Pensando na legibilidade do texto, é importante optar pelos livros com texto adaptado, principalmente, para apresentar histórias de autores clássicos dos séculos XIX e XVIII, ou mesmo anteriores, pois nos textos originais, estes livros tendem a ser *'ilegíveis'* para os alunos de FLE até mesmo nos níveis mais avançados⁶. Seria interessante apresentar o livro, por exemplo, *Cyrano de Bergerac*⁷ (texto adaptado) e

⁶ É preciso esclarecer que o que chamamos aqui de níveis mais avançados refere-se ao quadro curricular dos CILs que equivale ao quadro intermediário do quadro comum europeu, qual seja B1, de modo que os clássicos da literatura francesa do século XIX e anteriores trariam uma dificuldade no léxico e na sintaxe que dificultaria o entendimento do texto por estes alunos.

⁷ ROSTAND, Edmond. *Cyrano de Bergerac*. Adapté par Vincent Leroger. Col. Lire en français facile, Paris : Hachette, 2011.

trabalhar um extrato do texto original, demonstrando a riqueza dos versos de Edmond Rostand⁸, explorando o vocabulário e a forma do texto teatral em versos.

Este trabalho surgiu da prática de alguns anos em sala de aula e como sempre consideramos a leitura e, em especial, a leitura do texto literário muito importante para a aprendizagem e desenvolvimento tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Começamos a trabalhar com uma diversidade de textos e sempre pensando na legibilidade desses textos para uma parte alunos. Eles tinham muita dificuldade na leitura do texto integral dos clássicos, sentimos a necessidade de buscar novos textos literários fora do cânone do *'Hexagone'*⁹, principalmente ao que se refere ao século XIX ou a dramaturgia do século XVII, que parece ser incontornável.

A apresentação do texto literário será feita, na escola, principalmente pelo professor que deve sempre estar buscando novas leituras para renovar a bibliografia ofertada, buscando autores modernos, com uma linguagem moderna e mais próxima da estudada nas aulas de FLE. Além da literatura para adultos, a literatura juvenil oferece bons títulos em texto integral e que podem ser lidos sem grande dificuldade pelos alunos de FLE nos níveis intermediário e avançado.

1.4. Literatura infantil e juvenil

Durante muito tempo a literatura infantil e juvenil foram consideradas literatura menor, mas essa é uma concepção ultrapassada. Hoje, a literatura infantil e juvenil são simplesmente *'literatura'* nem melhor nem pior do que qualquer outra, do que literatura de adulto.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra.

⁸ ROSTAND, Edmond. *Cyrano de Bergerac*. Col. Folioplus – classiques, Paris : Gallimard, 2006. Peça de teatro: comédia em cinco atos, em versos. Representada pela primeira vez no Teatro da Porte Saint-Martin em Paris, no ano de 1897. Teve um sucesso imediato. A história se passa em 1640 nos quatro primeiros atos e no quinto ato em 1655. O autor inspirou-se na vida do poeta e dramaturgo Savinien Cyrano de Bergerac que viveu no século XVII.

⁹ Hexagone : Hexágono, expressão utilizada para denomina a França metropolitana, referindo-se à figura geométrica formada pelos seis pontos extremos do território francês na Europa.

Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. (COELHO, 2000, p.27)

Em essência, a natureza da literatura infantil não é diferente da literatura de adulto, a única singularidade diz respeito ao seu receptor/leitor que é a criança. Voltamos à discussão sobre o texto integral e o texto adaptado, pois sabe-se que a literatura infantil teve suas origens na adaptação de textos adultos para o universo infantil, com uma adaptação do assunto, da forma e do estilo, porém nada disso invalida a literatura infantil, nem o seu uso em sala de aula, mesmo por adultos. A função pedagógica da literatura infantil pode contribuir para aulas de FLE, ampliando o domínio da língua.

Não significa que o escritor deva simplesmente transcrever o discurso infantil ao longo de sua criação, uma vez que a leitura pode conduzir à ampliação do domínio linguístico do jovem, retomando-se no plano da linguagem a função pedagógica inerente à literatura destinada às crianças. (ZILBERMAN, 2003, p. 142)

Não estamos defendendo a utilização de toda e qualquer literatura infantil. O professor mais uma vez deve desempenhar o seu papel para escolher os livros mais adequados a serem apresentados aos alunos. A escolha deve considerar o assunto e, principalmente, a adequação da linguagem. A literatura infantil passou por classificação por idade que foi formulada por especialistas a partir do chamado *'estágio psicológico da criança'*, que tentou determinar as características de cada fase psicológica da criança. O que ocorre de forma aproximativa, pois depende da combinação de muitos fatores que são variáveis.

Coelho nos apresenta as categorias que são: a) o pré-leitor, que se divide em primeira e segunda infância; b) o leitor iniciante, a partir dos 6/7 anos; c) o leitor em processo, a partir de 8/9 anos; d) o leitor fluente, a partir dos 10/11 anos; e) o leitor crítico, a partir dos 12/13 anos. Essa classificação é válida para a literatura infantil nacional e para a literatura infantil francesa, onde os livros também recebem uma classificação por idade. A partir da opção por trabalhar com o texto infantil e juvenil da literatura francesa, o professor passará a observar a faixa etária a que se destina o

livro. A classificação auxiliará o professor na busca de novos títulos para ofertar aos alunos.

Parece-nos produtivo trabalhar com os livros classificados a partir dos 10 (dez) anos, considerados adequados ao leitor fluente a partir dos níveis finais do intermediário e no avançado, segundo o currículo dos CILs. Nossa pesquisa desenvolveu-se com dois livros classificados para essa faixa etária, conforme demonstraremos mais à frente. Acreditamos que se trate apenas do início de uma experiência para futuramente passar à literatura indicada ao leitor crítico - o adolescente – com o qual o convívio com a literatura deverá deixar de ser apenas prazer para iniciar o trabalho de exploração dos mecanismos de leitura. Para esse leitor crítico se faz necessário

o conhecimento de rudimentos básicos de teoria literária [...]; pois a literatura é a *arte da linguagem* e como qualquer arte exige *iniciação*. É como um jogo: não pode ser jogado por quem não lhe conheça as regras ou não as combine com os parceiros. Embora, como arte que é, a literatura não comporte regras fixas e imutáveis, há certos conhecimentos de sua matéria que não podem ser ignorados pelo leitor crítico. (COELHO, 2000, p. 40)

O aluno dos níveis intermediários e avançado de CIL enquadra-se na classificação de leitor crítico pela sua faixa etária, mas devemos considerar na escolha do livro a dificuldade que o aluno pode ter em relação à língua estrangeira. Devemos considerar a legibilidade do livro considerando o domínio da língua francesa. O livro deverá servir ao aprimoramento da competência leitora e para o aperfeiçoamento da competência linguística, principalmente se se utiliza uma literatura de expressão francófona que não se restrinja à França metropolitana.

Além de apresentar aos alunos a cultura francesa, estudar a literatura francófona possibilitará ao aluno conhecer outras culturas de língua francesa, por exemplo, a cultura das Antilhas onde o francês transformou-se, enriqueceu-se ao contato com o '*créole*', segundo Fréris que defende o ensino a literatura francófona.

L'Autre utilisant et façonnant au même titre ce code langagier [langue française], à sa manière, à partir d'un sol et d'un mode de vie qui lui est propre. [...] Justement, cette capacité de la langue française d'exprimer une diversité de cultures, parfois totalement étrangères à sa tradition, a enrichi la langue, à

tel point que nous sommes obligés de se pencher sur la création culturelle de l'Autre, de l'étudier et de l'enseigner. (FRÉRIS, 2009, p. 53)¹⁰

Mister que se esclareça que trabalhamos uma obra francófona na pesquisa: *Rêves Amers de Maryse Condé*, por isso nossas considerações sobre a riqueza da literatura francófona. Maryse Condé é uma escritora de Guadalupe, ilha do Caribe e narra uma história que se passa no Haiti, conforme será apresentado no segundo capítulo. Fréris cita a si mesmo tratando da variação da língua entre países e regiões da França fora do continente europeu que só tem a acrescentar, enriquecer a língua e a cultura.

La variation du français des littératures francophones met en évidence les tensions du système linguistique de la langue française. Le français du Québec comme le français des îles créoles font apparaître des points faibles et une résistance au français orthodoxe, font preuve que le français bouge, change, se développe, se met au contact d'autres tangentes de la pensée. En un mot, le français s'enrichit. Et en s'enrichissant, il fait découvrir à ses locuteurs, à ceux qui l'utilisent, de nouvelles sensibilités, de nouvelles mentalités, loin de la rationalité européenne.¹¹ (FRÉRIS, 1996, apud. FRÉRIS, 2009, p. 55)

A literatura infantil e juvenil tanto da França metropolitana quanto d'além mar e de países francófonos só tem a enriquecer o ensino da língua e da literatura, estas irmãs siamesas, conforme disse Constandulaki-Chantzou.

1.5. Ensino de literatura: normas

A LDB – Lei n.º 9.394/96 instituiu o ensino de uma língua estrangeira na escola, sendo elaborado os Parâmetros Curriculares Nacional que no seu volume

¹⁰ O outro utilizando e modelando ao mesmo título este código de linguagem [língua francesa], a sua maneira, a partir de um solo e de um modo de vida que lhe é próprio. [...] Justamente, esta capacidade da língua francesa de exprimir uma diversidade de culturas, às vezes totalmente estranha à sua tradição, enriqueceu a língua, a tal ponto que nós somos obrigados nos debruçar sobre a criação cultural do Outro, e de estudá-la e de ensiná-la.

¹¹ A variação do francês das literaturas francófonas coloca em evidência as tensões do sistema linguístico da língua francesa. O francês do Québec como o francês regional das ilhas crioulas faz aparecer pontos fracos e uma resistência ao francês ortodoxo, demonstra que o francês se mexe, muda, desenvolve, põe-se em contato com outras tangentes do pensamento. Em uma palavra, o francês se enriquece. E se enriquecendo, se faz descobrir pelos seus locutores e por aqueles que o utilizam, novas sensibilidades, novas mentalidades, longe da racionalidade europeia.

nove trata do ensino de língua estrangeira. Caracteriza a língua estrangeira e esclarece como se dá o processo ensino/aprendizagem. Fazendo notar o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e um conhecimento da organização textual, quando trata do texto fala de sua diversidade de gêneros, inclusive do texto literário. Trata da relação do ensino/aprendizagem de língua estrangeira com os temas transversais, passando pela pluralidade cultural e variação linguística.

A partir do que determinou a Lei n.º 9.394/96 e do norte dado pelos Parâmetros Curriculares o Distrito Federal elaborou o *Currículo em Movimento*. No Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Fundamental Anos Finais diz qual é o propósito de se estudar a língua estrangeira.

O ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna – LEM, nessa etapa, tem como propósito o desenvolvimento do educando para a construção do exercício da cidadania e para a qualificação para o mundo acadêmico. O ensino de outras línguas contribui para o aprimoramento pessoal, formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante. (Currículo em Movimento Ensino Fundamental, p. 28)

O currículo em movimento da educação básica – ensino médio (pp. 37/38) também inclui o ensino da literatura em língua estrangeira

- Leitura de textos variados de literatura em língua estrangeira.
- Apreciação de obras de arte de autores dos países em que se fala a língua estrangeira em estudo.
- Contextos históricos, políticos, econômicos e socioculturais dos países em que se fala a língua estrangeira em estudo.
- Manifestações culturais nos países em que se fala a língua estrangeira em estudo.
- Língua estrangeira como forma de expressão multicultural.
- Panorama da língua estrangeira em estudo no mundo.

Citados acima alguns dos conteúdos a serem trabalhados em língua estrangeira no ensino médio. Os Centros Interescolares de Línguas recebem, principalmente, alunos oriundos da rede pública do Distrito Federal com entrada no chamado *currículo pleno* a partir do sexto ano do ensino fundamental e entrada no

currículo específico para alunos que estejam cursando o ensino médio ou educação de jovens e adultos.

Atualmente, o curso de língua estrangeira moderna dos Centros Interescolares de Línguas tem uma duração de dez ou seis semestres. O curso com período de dez (10) semestres é denominado *Curso Pleno* e o curso com período de seis (6) semestres é denominado de *Curso Específico*. Os novos currículos estão sendo executados de forma experimental e aguardam futura aprovação pelo Conselho de Educação do Distrito Federal. Os novos currículos foram elaborados por uma comissão de professores e gestores, coordenada pelo Núcleo dos Centros Interescolares de Língua do Distrito Federal e seguem as orientações contidas na legislação nacional e no currículo em movimento do Distrito Federal.

2. LETRAMENTO LITERÁRIO QUANDO E COMO?

*Os livros me protegem. Sempre posso
me refugiar neles, imune a todo risco,
como se eles criassem um outro universo,
inteiramente à parte do mundo real.
Mathieu Lindon*

2.1. Quem são nossos alunos?

São alunos do Centro Interescolar de Língua de Taguatinga. Escolhemos uma turma de avançado: “A1” para a realização da pesquisa que se inicia pela identificação dos alunos e os interpela sobre seus hábitos de leitura, o que foi apurado por meio de questionários. Foram aplicados dois questionários iniciais, conforme dito acima, o primeiro visava identificar o aluno. Quem é o aluno que se encontra na sala de aula de avançado no CILT? Responderam o porquê da escolha da língua francesa, se foram eles mesmos que optaram pela língua e responderam, ainda, a algumas questões sobre a França, a língua francesa e a francofonia.

Antes de continuarmos, devemos esclarecer que o nosso objetivo não é de fazer apuração estatística, objetiva das respostas dadas, pois muitas questões são de cunho subjetivo e tiveram respostas bem subjetivas, assim queremos apenas estabelecer uma visão geral de quem é o aluno de FLE no CILT.

A turma “A1” tem 17 alunos, sendo 15 mulheres e 2 homens, com idades entre dezessete e vinte anos. Nove alunos estudam somente língua francesa no CILT, 7 estudam língua inglesa e 1 estuda japonês, além do francês. Apenas 2 alunos cursam o 3º ano do ensino médio, 6 alunos terminaram o ensino médio, mas ainda não ingressaram em curso superior e 9 estão na faculdade, sendo 3 em faculdades privadas e os outros 6 estão na universidade pública – UnB.

Assim, temos um quadro geral de quem são os alunos da turma de “A1”, lembrando que todos entraram no CIL quando ainda cursavam os anos finais do ensino fundamental, normalmente, 6º ano ou 8º ano, tendo iniciado no J1 ou no B1. O “A1” pode corresponder ao 12º período, se o ingresso do aluno ocorreu no J1, quando

cursava o 6º ano do ensino fundamental; ou corresponde ao 10º período, se o ingresso ocorreu no B1, de acordo com o Currículo Pleno anterior.

Foi perguntado aos alunos: “o que é o CIL para você”. As respostas foram bastante semelhantes: “local de conhecimento”; “conhecimento, estudos e desenvolvimento”; “ajuda para o futuro”; “cultura, oportunidade, interesse”; “contribuição para o meu currículo”; “oportunidade, conhecimento e crescimento”; “oportunidade única”. A partir das respostas percebemos que os alunos dão muita importância ao CIL, ao estudo da língua que contribui para o seu crescimento e poderá abrir portas no futuro.

Ao perguntarmos se foi o próprio aluno quem optou pela língua francesa, 15 alunos responderam que sim e 2 responderam que foi a mãe que escolheu a língua francesa. À pergunta “por que você estuda francês”, os alunos responderam em grande parte destacando a beleza da língua, o seu encantamento pela língua e cultura, além da possibilidade de crescimento profissional, inclusive uma aluna que pretende tornar-se professora de francês. Uma aluna afirmou que só está estudando francês porque não conseguiu vaga no inglês, ou seja, prefere inglês. Concluímos que a maioria dos alunos fazem francês por sentirem um certo encantamento pela língua. Há um verdadeiro glamour em torno da França, da língua e da cultura francesa.

Nas questões propostas sobre a França, a língua francesa e sobre a francofonia, tivemos no que se refere à França e à língua francesa a reprodução do encantamento pelo país e pela língua. Por outro lado, constatamos que nas questões sobre a francofonia os alunos demonstraram pouco conhecimento, pois mais de 50 % dos alunos responderam mal a pelo menos duas das questões propostas. É necessário observar que estudos e comemorações sempre ocorrem nos CILs, em março de cada ano. Há previsão de estudos no programa dos CILs, inclusive há a participação na semana comemorativa no mês de março de cada ano, promovida pela OIF – Organização Internacional da Francofonia, mesmo assim, concluímos que as respostas sobre a francofonia não foram satisfatórias. Talvez devêssemos rever como vem sendo trabalhado o tema da francofonia nos CILs, pois nos pareceu não estar sendo muito significativo para os alunos, uma vez que tiveram dificuldade em responder corretamente às questões. As questões sobre a francofonia foram bem objetivas, daí a possibilidade dessa nossa conclusão.

2.2. Os alunos leem?

Foi apresentado um segundo questionário visando saber se os alunos gostam de ler, o que leem, em que língua leem e o que conhecem ou conheciam da literatura francesa, mesmo que fosse em traduções para língua portuguesa. Todos os alunos responderam que gostam de ler. Entre os 17 alunos, 14 leem livros; 2 leem revistas e 1 lê jornais e livros. A grande maioria aprecia os livros em detrimento de jornais e revistas.

A terceira pergunta era sobre a espécie de livro preferido: poesia, crônicas, contos ou romances? O romance foi o preferido por 7 alunos; 4 alunos preferem contos; outros 4 preferem crônicas e 1 aluno assinalou crônicas e romances e outro contos e romances. Nenhum aluno assinalou: poesia, logo concluímos que eles não costumam ler poesia. Sobre o tipo de romances que preferem, foi proposto uma lista e pediu-se que marcasse até três tipos de romances. Os mais escolhidos foram: romance ficcional; romance de suspense e/ou policial; e ficção científica. Romance histórico foi assinalado por 5 alunos e 3 escolheram, também, relatos de viagem e apenas 1 aluno afirmou gostar de autobiografias/biografias. Perguntado, ainda, se leem por prazer pessoal (sem obrigação escolar) a maioria respondeu sempre ou às vezes.

Foi proposta a seguinte questão: você lê livros em que língua e com que frequência? (português, francês, outra língua) Em português, alguns alunos responderam que “sempre” leem em português e a maioria respondeu que leem “às vezes”. A pergunta continua se referindo a leituras não escolares/obrigatórias, conforme instrução passada aos alunos pela professora/pesquisadora. Em língua francesa 5 alunos responderam “às vezes”; 8 alunos responderam “raramente” e 4 responderam “nunca”. Em inglês, tivemos 3 alunos que afirmaram ler “raramente” e 2 alunos que responderam “nunca”, ou seja, poderiam ler em inglês, mas nunca leem. Em japonês, 1 aluno lê “às vezes”.

Em francês, conforme anotado acima, temos 4 alunos que responderam não ler nunca, ora no questionário anterior vimos o encantamento dos alunos pela língua francesa, no entanto parecem pensar que não há necessidade de leitura para se aprender e apreciar a língua, o que nos parece bastante paradoxal. Alguns alunos

fizeram referência à cultura e à literatura francesa e, apesar de serem alunos de língua francesa, não leem nunca por sua livre escolha, só fazem as leituras obrigatórias. Onde fica o prazer da leitura?

Perguntou-se quando foi que havia lido um livro. A maioria, 12 alunos, havia lido há menos de um mês. “Há mais de um mês” foi a resposta de 4 alunos, sendo que 2 responderam ter lido algum livro há mais ou menos seis meses. Todos os 17 alunos conseguiram citar o nome do livro que havia lido. Quando a pergunta foi “qual/quais livros da literatura francesa e/ou francófona traduzido para o português” 10 alunos responderam “sim” e conseguiram citar o nome de pelo menos um livro. Sendo que 7 alunos afirmaram não ter lido livros franceses ou francófonos traduzidos para o português.

Para a pergunta: “você já leu algum livro em língua francesa”, foram colocadas cinco possibilidades de resposta: “sim (francês adaptado/facilitado); sim (texto integral); sim, mas não sei especificar; não li; e não me lembro”. Um aluno afirmou que “não leu” outro aluno que “não se lembrava”. Afirmando que leram em francês facilitado tivemos 2 alunos e, ainda, citaram as obras: “La reine Margot” e “Coup de cœur”. Outros 2 alunos disseram ter lido texto integral e citaram “O pequeno príncipe”. A maioria, 9 alunos, não soube especificar o que leu, apesar de responder “sim”. Tivemos 2 alunos que responderam “sim, (francês adaptado/facilitado)” e “sim, (texto integral)”, citaram livros para as duas categorias. Percebemos que a maioria dos alunos responderam ter lido, mas não souberam dizer que livro leram. Por que isto ocorre? Seria porque as leituras não tiveram nenhum significado para eles? Não proporcionaram prazer?

As três últimas questões apresentadas no segundo questionário tratam das aulas de francês: “qual atividade você gosta mais nas aulas de francês” com as seguintes possibilidades de respostas, devendo justificar abaixo da alternativa escolhida. Há quatro alternativas, gramática (teoria e exercícios de gramática); expressão oral (simulação de diálogos/apresentação oral); expressão escrita (redigir textos/redação); textos (leitura, discussão e exercícios de interpretação) – Justifique. Todos responderam e apresentaram justificativa, salvo um aluno que assinalou que gostava de gramática, mas não apresentou justificativa.

Apenas 01 aluno escolheu a alternativa “expressão escrita” e justificou da seguinte forma: “a língua francesa escrita apresenta detalhes interessantes que o francês oral não possui.” Não esclarece que detalhes seriam estes e, desta forma, nos parece difícil extrair algum juízo desta justificativa. Dentre os 03 alunos que escolheram “gramática”; um não justificou a escolha; um segundo afirmou que “gramática é algo concreto, tem as regras e é só segui-las. O terceiro disse ‘pois tenho mais facilidade de entender deste modo.’” A escolha é motivada por razões pessoais, por acreditar que mais fácil, que basta seguir o modelo.

Os textos foram escolhidos por 6 alunos. As justificativas continuaram sendo muito ligadas ao gosto pessoal e considerando a facilidade que encontram: “sou melhor escrevendo e interpretando do que falando.”; “a minha opinião há melhor entendimento com a leitura e a discussão e os exercícios.”; “porque eu prefiro ler. Tenho dificuldade em criar texto e principalmente falar em público”; “eu gosto das histórias”. A expressão oral foi escolhida por 7 alunos que nos parece que entendem que as práticas de expressão oral dão mais dinâmica às aulas e proporcionam maior interatividade entre os alunos e uma forma de trabalhar mais vocabulário. É o que podemos notar nas transcrições: “gosto pois há uma maior dinâmica e interação entre os alunos.”; “pois acho mais dinâmico e gosto de exercitar o meu francês na prática.”; “eu gosto pois eu acho que é a atividade que mais trabalha com o nosso vocabulário.”; “é bom para treinar a fala, pois é o que mais vamos usar”; “gosto da expressão oral porque é importante ter boa pronúncia.”; “porque podemos treinar pronúncia e fluência ainda torna a aula mais interativa e menos chata”; “porque eu gosto de simular conversação.” Percebemos que há também uma preocupação com a pronúncia e fluência da língua.

As duas últimas perguntas referem-se diretamente à presença do texto literário nas aulas de FLE, fosse apenas um extrato ou a leitura de um livro, todos os alunos disseram que é importante ler o texto literário. Vejamos algumas respostas dos alunos às questões 13 e 14, respectivamente referentes ao extrato de texto literário e o livro de literatura francesa: a) “Sim. É importante ter contato com textos franceses originais, já que os textos literários têm uma linguagem diferente da do cotidiano.”; “Sim. É interessante conhecer os gêneros textuais mais comuns em francês, além de se habituar com a linguagem específica da literatura francesa.”; b) “Sim, para prática de pronúncia.”; “Sim, principalmente como prática e para enriquecimento cultural.”; c)

“Sim, porque nos mostra a real estrutura da língua francesa.”; “Sim, porque nos coloca em contato maior com a língua.”; c) “Sim, para se ter conhecimento da literatura francesa já que muitos não tem tempo de ler.”; “Sim, para ampliar o vocabulário e ajudar a melhorar a compreensão escrita.”; d) “Sim, para conhecer os diferentes estilos de literatura em FLE.”; “Sim, para exercitar a compreensão e adquirir vocabulário.”

Podemos concluir que os alunos leem e nas respostas das últimas questões notamos que consideram importante a leitura de textos literários nas aulas de FLE. O primeiro aluno considerou importante ter acesso aos textos originais em francês, considerando que é preciso ter acesso a gêneros textuais variados, fazendo uma diferenciação entre esta linguagem e a usada cotidianamente. O segundo aluno nos trouxe um outro aspecto que consideramos de bastante relevância no ensino da língua, a cultura. A leitura nos proporciona, sem dúvida, o enriquecimento cultural. Os alunos continuam na sua maioria avaliando a leitura apenas como forma de melhorar a pronúncia e enriquecer o vocabulário. A leitura, certamente, enriquece o vocabulário, mas acreditamos que precisamos de mais alunos pensando em enriquecimento cultural e ampliação de seus conhecimentos diversificados em relação aos gêneros textuais e uso da linguagem. Outro ponto fundamental, certamente, encontrar o prazer na leitura. É preciso ver o texto como uma forma de aprendizado, mas também como forma de fruição.

2.3. Do plano de leitura

A presente pesquisa estava programada para ser aplicada em sala de aula no segundo bimestre do primeiro semestre de 2015, ou seja, nos meses de maio e junho. Em razão de outro projeto instituído no CILT, tivemos de adaptar a pesquisa para ser desenvolvida em apenas um mês. Assim, trabalhamos o projeto de curta-metragem no mês de maio e este projeto de leitura no mês de junho, desenvolvido com o livro *Rêves Amers* de Maryse Condé.

É importante informarmos que essa mesma turma fez uma leitura no primeiro bimestre do livro *Cyrano de Bergerac* de Edmond Rostand, adaptado por Vincent Leroger – livro da coleção *Lire en Français Facile* da Editora Hachette, que não é

objeto deste estudo, mas ao responder o terceiro questionário apresentado neste projeto alguns alunos fizeram referência às leituras facilitadas e se referiram ao livro *Cyrano de Bergerac*, no momento de avaliar a leitura de *Rêves Amers*.

Os alunos ficaram cientes da leitura que seria desenvolvida logo no início de maio de 2015, pois esclarecemos sobre a pesquisa e informamos que realizaríamos o projeto de curtas que ocorre, normalmente, todo ano no primeiro semestre do CILT e faz parte do Projeto Político Pedagógico da Escola, mas gostaria de contar com colaboração de todos para a realização da presente pesquisa. Foram elaborados dois cronogramas, um para mês de maio e outro para o mês de junho, o que fez daquele segundo bimestre, um bimestre bastante estressante, pois havia muitas tarefas a serem realizadas.

2.3.1 O primeiro encontro

Elaboramos um quadro com cronograma para a leitura do livro que foi repassado aos alunos. Foi elaborado em francês e entregue aos alunos, agora acrescentamos uma terceira coluna contendo a tradução da segunda. Traz o programa de atividades previstas para a realização da leitura do livro *Rêves Amers*.

Abaixo o quadro cronológico com as atividades:

Tableau Chronologique – Lecture d'un livre		
Livre : <i>Rêves Amers</i> – Maryse Condé		
Date	Action/tâche	Ação/tarefa
01/06/2015	1 ^{er} Rencontre : - répondre aux questionnaires -voir une vidéo et commenter	1 ^o Encontro: - Responder aos questionários - Ver um vídeo e comentar
08/06/2015	2 ^e Rencontre : - Présentation du livre - Analyse des images, couverture et la quatrième -Des hypothèses sur l'histoire	2 ^o Encontro: -Apresentação do livro -Análise das imagens, capa e contracapa -Hipóteses sobre a história

08/06/2015 à 15/06/2015	-Lecture à la Maison de la page 7 à la page 50 -Répondre à la partie correspondante sur la feuille n° 1	-Leitura em casa da pág. 7 à pág. 49 -Responder à parte correspondente na folha n° 1*
15/06/2015	3 ^e Rencontre : -Lecture en salle de classe des quelques parties choisies et discussions en classe -Exercices oral sur le lexique -Vérifier/corriger la feuille n.º 1 -Des informations extra sur l'auteur	3 ^o Encontro: -Leitura em sala de aula de algumas partes escolhidas e discussão em classe -Exercícios orais sobre o léxico -Verificar/corriger a folha n.º 1 -Informações extra sobre a autora
15/06/2015 à 22/06/2015	-Lecture à la Maison de la page 51 à 80 -Finir de répondre la feuille n.º 1	-Leitura em casa da pág. 51 à pág. 80 -Terminar de responder a folha n.º1
22/06/2015	4 ^e Rencontre : -Lecture et discussion en salle de classe -Vérifier/corriger la feuille n° 1 – 2 ^e partie -Répondre aux questions – feuille n° 2	4. ^o Encontro: -Leitura e discussão na sala de aula -Verificar/corriger folha n.º 1 – 2 ^o parte -Responder às questões – folha n.º 2
23/06/2015	5 ^e Rencontre : - Expression écrite	-Expressão escrita/produção de texto
29/06/2015	6 ^e Rencontre : -Feed-back des activités -Répondre au questionnaire n° 3	- Feed-back das atividades -Responder ao questionário n.º 3

Foram iniciados os trabalhos no dia 01/06/2015 com esclarecimentos verbais sobre a pesquisa e apresentação dos questionários 1 e 2¹² para responder, em seguida, houve a apresentação do vídeo sobre o Haiti: *Haiti 2012, le bien et le mauvais*.

O vídeo mostra a reconstrução do Haiti, os investimentos na indústria, a religiosidade, a cultura, as artes, tudo contrastando com a miséria do país e a violência. Chamamos a atenção para o projeto de recuperação do *Rex – cine-teatro* e a premiação de uma escritora haitiana – Kettly Mars que recebeu o Prêmio Príncipe Claus. A música e a moda haitiana se desenvolvendo mesmo com toda adversidade.

¹² Os questionários 1 e 2 são os questionários relatados acima nos itens 2.1 e 2.2 - quem são os nossos alunos? e - os alunos leem? , respectivamente.

O que gerou muita discussão entre os alunos e a observação do quanto lhes pareceu importante a reestruturação da vida cultural, não apenas a recuperação dos escombros. Em se tratando do Haiti, tivemos alunos que mencionaram a chegada de imigrantes haitianos no Brasil e, ainda, observaram que o Haiti já era um país pobre e ficou em situação muito pior depois do terremoto de 2010.

2.3.2. O segundo encontro

O segundo encontro que ocorreu no dia 08/06/2015 foi para a apresentação do livro, análise das imagens da capa e textos da capa e contracapa. Na capa temos uma menina negra, com vestido vermelho e lenço na cabeça, aparentemente sentada sobre uma pedra e de olhos fechados. O título do livro é *Rêves Amers* em português Sonhos Amargos. A professora pediu que tentassem imaginar o porquê do título e tentassem relacioná-lo à imagem. Uma aluna disse: “a menina é negra e com esse lenço na cabeça deve ser uma pessoa pobre e muito simples”; outro aluno disse que “ela estava de olhos fechados, poderia estar pensando nos problemas, nos sonhos amargos”; “talvez tenha perdido alguém da família”. Como já era de se esperar, alguém logo disse: “deve ter perdido a família no terremoto, a história acontece no Haiti, está escrito aqui atrás”.

Na contracapa tem dois pequenos textos o primeiro faz um breve relato do que seria a história:

Rose-Aimée vit heureuse dans son petit village à Haïti, jusqu’au jour où la misère l’oblige à quitter les siens. Placée en ville comme domestique, elle doit supporter le mépris de sa patronne. Heureusement, elle a l’amitié de Lisa. Fraternité contre méchanceté, courage contre cruauté, à quel prix la liberté quand le quotidien est l’enfer ?¹³

E o outro fala um pouco de Maryse Condé, a autora

¹³ Rose-Aimée vive feliz num vilarejo no Haiti, até o dia em que a miséria a obriga a deixar os seus. Colocada na cidade como doméstica, ela deve suportar o desprezo de sua patroa. Felizmente, ela tem a amizade de Lisa. Fraternidade contra maldade, coragem contra crueldade, a que preço a liberdade quando o cotidiano é o inferno?

Maryse Condé partage son temps entre son pays natal, la Guadeloupe et les États-Unis où elle est professeur. Elle s'est inspirée d'un fait réel pour écrire cette terrible histoire. Ses romans entraînent les lecteurs à la découverte de la vie dans les Caraïbes.¹⁴

Alguns alunos disseram que no Brasil também acontecia o mesmo, ou seja, “professora as meninas do norte e nordeste vem pra trabalhar aqui em Brasília e fica morando na casa da patroa”. Os alunos perceberam um pequeno detalhe na contracapa do livro que era o seguinte: “dès 10 ans”, o que significa ‘a partir de 10 anos’. Então, a professora esclareceu que se tratava de um livro da literatura infantil e que o texto não era facilitado como os outros que a turma já havia lido. Foi feito alguns esclarecimentos sobre a linguagem literária e que os verbos apareciam no passado simples, que ainda não fora estudado. Foi entregue um quadro de conjugação verbal no passado simples e a professora fez algumas observações e indicou o sítio *leconjugueur.figaro.fr* para que consultassem em caso de dificuldades com os verbos durante a leitura.

A professora também fez notar que a escritora não é da França metropolitana, é de Guadalupe e o vocabulário também seria diferente do que os alunos estavam acostumados. O sítio do dicionário *Larousse* também foi indicado para auxiliar na consulta do vocabulário. Por último, pediu para que os alunos fizessem uma pesquisa na internet para saber mais sobre a escritora, lessem e anotassem algo que achassem interessante sobre ela para dizer aos colegas no próximo encontro. Foi entregue a folha n.º 1 de acompanhamento da leitura. Explicou-se o que era para ser respondido no quadro da folha e que em uma semana deveriam ler até a página 50 e responder, conforme o modelo dado.

A folha n.º 1 é um quadro elaborado pela professora que visa auxiliar o aluno na leitura do livro capítulo a capítulo. Foram dadas instruções para que os alunos preenchessem os quadros referentes a cada capítulo do livro de forma esquemática, relatando o lugar, as personagens e os eventos que ocorrem em cada capítulo. Esta seria uma segunda leitura do texto, dando continuidade à leitura que iniciamos em sala de aula que seria a aproximação do texto com indícios das possibilidades de

¹⁴ Maryse Condé divide seu tempo entre seu país natal, a Guadalupe e os Estados Unidos onde ela é professora. Ela se inspirou um fato real para escrever esta terrível história. Seus romances levam os leitores à descoberta da vida nas Caraíbas. (Caribe)

leitura, o que foi feito ao analisarmos acima a capa, imagem e contracapa com os textos desta. Isto é o que se denomina como leitura global, onde os alunos pensam em hipóteses de leituras ou antecipação da leitura. A folha n.º 1 caracteriza uma segunda etapa que se trata da decifração do texto, leitura propriamente dita. Onde o aluno vai explorar as letras, as palavras, as frases e terá uma noção da estrutura geral do texto.

Pode-se questionar o porquê de se propor aos alunos um esquema tão básico de leitura, ora sabemos que nosso aluno já sabe ler em língua materna e estando no nível avançado de língua estrangeira, certamente também sabe ler em francês. Será que sabe mesmo ler? Precisamos nos questionar sobre a leitura, pois é muito comum vermos atividades de leitura de livros nas escolas, em que o professor diz que é para ler o livro tal e depois pede um relato sobre o livro ou apresenta questões a serem respondidas e que, ao final, o professor considera que foram mal respondidas. Então, o professor conclui apressadamente que o aluno não se deu ao trabalho de ler o livro e respondeu às questões por informação de alguma colega ou só olhou na internet um resumo do livro e taxa o aluno de preguiçoso e mal aluno. E se o aluno não for preguiçoso, só não leu porque não sabe ler. Por isso nossa escolha em fazer uma espécie de leitura dirigida com encontros semanais e tarefas a serem realizadas em torno da leitura. Consideramos, ainda, que os encontros são fundamentais para promover a discussão sobre a leitura realizada, é fundamental a possibilitar a troca de ideias e experiências.

Comportant toujours le même appareillage pédagogique (un texte, accompagné de questions de compréhension, un petit lexique, une petite leçon de grammaire avec des exercices, et une proposition de rédaction, de résumé ou de contraction), elle détourne les élèves du texte plus qu'elle n'apprend à le lire.

En effet, les questions (dites de compréhension) qui accompagnent le texte ont pour objectif de *vérifier* cette compréhension plutôt que d'y aider. Le problème est donc que l'on considère l'élève dans la position non pas de quelqu'un qui apprend à lire mais de quelqu'un qui sait lire, à charge pour lui le montrer.¹⁵ (SÉOUD, 1997, p. 81)

¹⁵ Trazendo sempre a mesma aparelhagem pedagógica (um texto, acompanhado de questões de compreensão, um pequeno léxico, uma liçãozinha de gramática com exercícios, e uma proposta de redação, de resumo ou de contração), ela desvia os alunos do texto mais que os ensina a ler. De fato, as questões (ditas de compreensão) que acompanham o texto têm por objetivo verificar esta compreensão mais do que ajudar. O problema é, portanto, que não consideramos o aluno na posição de alguém que aprende a ler, mas de alguém que já sabe ler, cabe a ele mesmo demonstrar que sabe ler.

Terminada a aula referente ao segundo encontro, os alunos foram para casa com um prazo de uma semana para ler os três primeiros capítulos do livro e fazer as anotações na ficha de leitura n.º 1. Conforme colocado acima, também deveriam realizar uma pesquisa para saber mais sobre a autora. Segue abaixo parte da folha n.º 1:

	CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE TAGUATINGA	
	A1	Nom: _____ Prénom : _____ Professeur: _____ Date: ____/____/____

Explorer le livre – Structure du livre – Lecture globale

Rêves Amers

Chapitres /Titres	Lieux	Personnages	Événements
Chapitre I page 04 à page 24 Le départ de Rose- Aimée	Le village de Limbé		

O livro tem cinco capítulos, acima colocamos somente parte do quadro, mas este é composto de espaço para descrição de elementos dos cinco capítulos. Os alunos devem preparar apenas três capítulos para discussão no terceiro encontro, conforme dito acima.

2.3.3. O terceiro encontro

Antes de iniciarmos as discussões a respeito da leitura dos três capítulos e das respostas dadas na folha n.º 1, pedimos para que os alunos que fizeram a

pesquisa sobre a autora apresentassem o que havia achado de interessante. Alguns alunos disseram ter pesquisado na *Wikipédia*. Um aluno disse que “ela ganhou muitos prêmios e que seus livros tratam de questões ligadas à raça, sexo e culturas em diversos lugares”, mas outro aluno disse que o que lhe chamou a atenção foi que “*Rêves Amers* tinha outro nome, foi publicado em 1986 com o nome de *Haïti chérie* e quando foi em 2005 mudou para *Rêves Amers*.” Então, com essa informação alguns alunos observaram que o livro é de 1986 e continua muito atual, a história real em que se baseou Maryse Condé para escrever o livro continua acontecendo. Tem muitos haitianos indo para outros países, inclusive vindo para o Brasil. Um aluno observou que havia a mesma informação no livro, mas que “dizia que o ano de publicação era 1987”, o que gerou uma discussão entre acreditar na informação da *Wikipédia* ou na informação do livro. Discutiram e chegaram à conclusão de que a informação do livro era mais confiável e trazia, inclusive, a informação de que o livro fora publicado na revista *Je Bouquine*.¹⁶

Foi feita a leitura de pequenos trechos do livro para comentários e esclarecimento sobre o vocabulário que na maioria dos casos as dúvidas foram sanadas pelos próprios alunos, sem que houvesse necessidade da intervenção da professora. Essa interação entre os alunos era esperada e consideramos salutar a troca de conhecimento. A presença do vocabulário utilizado pela escritora chamou a atenção, por exemplo, “case” que se parece com o português, mas até então os alunos desconheciam e sempre usavam “maison” (casa). “Le tap tap” espécie de ônibus, só conheciam “bus”; “autobus”. Estavam encontrando um outro francês até então desconhecido.

Alguns alunos leram o esquema que montaram na folha n.º 1. Transcrevemos abaixo algumas das respostas dos alunos. A partir da leitura de algumas respostas em sala de aula, os alunos foram discutindo pontos da história. Segue a transcrição de dois alunos referente ao capítulo 2:

Aluno 1: « La ville de Port-au-Prince; Pétronville; Léogane » (Lieux)

Aluno 2 : « Pétronville ; Léogane » (Lieux)

¹⁶ É uma revista cultural dedicada à literatura infantil e juvenil. É lida por alunos do colegial. Traz a publicação de livros e informações/novidades sobre literatura, cinema, música. Apresenta clássicos da literatura francesa adaptados em quadrinhos e com dossiê sobre os autores.

Aluno 1 : « Rose-Aimée ; Madame Zéphyr ; Madame Dorismond; Jacquet »
(Personnages)

Aluno 2: « Rose-Aimée ; Mme Zéphyr ; Mme Dorismond ; troupe d'enfants »
(Personnages)

Aluno 1 : «Rose-Aimée était mal nourrie et brutalisée chez Mme Zéphyr ; Rose-Aimée a emmené des toilettes chez Mme Dorismond ; Mme Dorismond lui a bien traité ; Rose-Aimée a perdu l'enveloppe avec l'argent ; elle a décidé de ne pas retourner chez Meme Zéphyr les mains vides. » (Événements)

Aluno 2 : « le dur travail ; chez Mme Dorismond et le repas ; le bain de mer ; l'enveloppe avec l'argent a disparu ; » (Événements)¹⁷

Observamos que os alunos compreendem bem o texto, pois praticamente todos fizeram/retiraram anotações semelhantes dos acontecimentos de cada capítulo. As dúvidas, segundo os alunos, foram muitas vezes em razão do vocabulário desconhecido, mas sanadas sempre que recorreram ao dicionário. Outro problema foi quanto aos tempos verbais, por exemplo, o passado simples com o qual não estão familiarizados, mas também disseram ter conseguido esclarecer as dúvidas consultando o “leconjugueur”.¹⁸ Como exposto na primeira parte deste trabalho é enriquecedor o trabalho com a literatura francófona que além do vocabulário diferente do utilizado na França metropolitana, temos a apresentação de uma cultura totalmente diferente, esse pluralismo cultural é muito importante para a formação de nossos alunos.

2.3.4. O quarto encontro

Esse encontro ocorreu no dia 22/06/2015, depois que os alunos tiveram mais uma semana para terminar a leitura do livro. A tarefa da semana era ler os capítulos 4 e 5 e responder os quadros correspondentes aos capítulos na folha de n.º 1. O último capítulo do livro, ou seja, o final da história gerou muita discussão sobre a morte ou

¹⁷ Aluno 1 : A cidade de Pot-au-Prince, Pétronville e Léogane. (lugar) ; Aluno 2 : Pétronville, Léogane (lugar) Aluno 1 : Rose-Aimée ; Madame Zéphyr ; Madame Dorismond; Jacquet (Personagens) Aluno 2 : Rose-Aimée ; Mme Zéphyr ; Mme Dorismond ; grupo de crianças (Personagens) ; Aluno 1 : Rose-Aimée estava mal alimentada e mal tratada na casa de Mme Zéphyr; Rose-Aimée levou as roupas na casa de Mme Dorismond; Mme Dorismond a tratou bem; Rose-Aimée perdeu o envelope com o dinheiro; Ela decidiu não retornar à casa de Mme Zéphyr de mãos vazias.(acontecimentos); Aluno 2: o trabalho duro; na casa de Mme Dorismond a refeição; o banho de mar; o envelope de dinheiro desaparecido. (acontecimentos)

¹⁸ Foi informado aos alunos o sítio: “leconjugueur.figaro.fr” para que pudessem consultar em caso de dúvidas em relação à conjugação de verbos. Trata-se de um conjugador verbal *on line* do jornal francês Le Figaro.

não das pessoas que estavam no barco e saltaram no mar. Escolhemos o trabalho de três alunos que podem ilustrar a indecisão sobre o final da história. Vamos transcrever apenas o quadro referente aos “événements”¹⁹.

Aluno 1: « Salomon met les petites filles dans un navire clandestin; dans le voyage les gardes-côtes repèrent Rose-Aimée et le groupe ; ils sont lancés dans la mer et ils sont mort ; »

Aluno 2 : « Rose-Aimée a décidé de partir aux USA avec Lisa (clandestinement) ; mêmes interdites, elles ont réussi à aller, en étant « filles » des Saint-Aubin ; pendant le voyage, elle découvre les dangers du voyage ; à cause de gardes-côtes, le voyage n'a pas fini et, peut-être, tous ceux qui se sont lancés à la mer et qui ne savait pas nager, tous eux se sont morts ; »

Aluno 3 : «Rose-Áimée parle avec Salomon pour voyager, mais sans argent elle et Lisa vont pour aller aux États-Unis ; le bateau arrive en Amérique, mais il y a une tempête et ils ont que sauter et n'est pas claire si elle est mort. »²⁰

O aluno 1 disse com clareza que as pessoas se jogaram no mar e morreram; para o aluno 2 pode ser que todos que se jogaram ao mar e que, talvez, não soubesse nadar, morreram. O aluno 3 afirma que não está claro no livro que ela morreu. “Ela” – creio que se refere à protagonista Rose-Aimée. Outro ponto divergente é que o aluno 3 parece ter entendido que as pessoas foram lançadas ao mar devido à tempestade e não pelo aparecimento da guarda-costeira.

Na discussão oral em sala de aula, o aluno 3 afirmou que “esse livro está igual ao Dom Casmurro”. A professora pediu que explicasse qual era a semelhança entre *Dom Casmurro* e *Rêves Amers*. Ele explicou que era o fato de você não conseguir dizer exatamente como termina o livro, não saber bem o que aconteceu. Foi interessante a discussão, pois logo a turma toda se dividiu em duas: de um lado, os

¹⁹ Eventos; acontecimentos.

²⁰ Aluno 1 Salomon coloca as meninas num navio clandestino; na viagem a guarda costeira descobre Rose-Aimée e o grupo; eles se jogam no mar e morrem. Aluno 2: Rose-Aimée decidiu partir para os EUA(clandestinamente); mesmo proibidas elas conseguiram ir como filhas dos Saint-Aubin; durante a viagem ela descobre os perigos desta, por causa da guarda costeira a viagem não terminou, talvez todos que se jogaram no mar e que não soubessem nadar, todos estão mortos. Aluno 3 Rose-Aimée fala com Salomon e sem dinheiro elas vão para os EUA; o barco chega à América, mas tem uma tempestade e eles tem de saltar e não fica claro se ela morreu.

alunos que pensavam que todos os personagens lançados ao mar morreram e do outro lado, os alunos que acreditavam que o livro não deixou claro sobre as mortes.

Eis o final tempestuoso do livro:

Jean-Claude hurla:

- Les gardes-côtes, ils nous ont repérés. Sautez, sautez!

[...]

- Mais nous ne savons pas nager...

- Vite, vite..., commanda Jean-Claude.

Et la mer roula ces déshérités dans son suaire.

Elle para leur corps d'algues, ouvragées comme des fleurs, suspendit à leurs oreilles des boucles d'oreilles de varech. Elle chanta de sa voix suave pour calmer les terreurs des enfants, de Rose-Aimée et de Lisa, et, les yeux fermés, ils glissèrent tous dans l'autre monde. Car la mort n'est pas une fin. Elle ouvre sur un au-delà où il n'est ni pauvres ni riches, ni ignorants ni instruits, ni Noirs, ni mulâtres, ni Blancs...²¹

Alguns alunos e a professora chegaram à conclusão que todos estavam mortos e isto parece ter ficado claro com a afirmação de que todos passaram para o outro mundo e que a morte não é um fim. A palavra “suaire”²² que os alunos não conheciam, também gerou grande discussão quando encontraram a sua definição no *Larousse*. Mesmo mostrando as frases no texto final, não houve acordo em relação a morte dos personagens, ainda havia aluno discordando.

Ainda, houve como atividade neste encontro a folha n.º 2, são questões sobre o livro, principalmente da primeira parte do livro. Estas questões foram respondidas em grupo na sala de aula e, após foram lidas para a turma que discutiram sobre as respostas com os colegas. Finalizando o encontro, a professora lembrou-os que o próximo encontro seria no dia seguinte e a tarefa seria a produção de um texto.

²¹ Jean-Claude gritou: - A guarda-costeira nos viu. Saltem, saltem! [...] – Mas nós não sabemos nadar... - Rápido, rápido..., mandou Jean-Claude. E o mar conduziu estes deserdados no seu sudário. O mar vestiu seus corpos de algas, trabalhados como flores, pendurou nas suas orelhas brincos de algas. Ele canta com sua voz suave para acalmar os medos das crianças, de Rose-Aimée e de Lisa, e, com olhos fechados, eles passavam todos para o outro mundo. Pois a morte não é um fim. Ela abre para um outro lado onde não são nem pobres nem ricos, nem ignorantes nem instruídos, nem negros, nem mulatos, nem brancos...

²² 1-Dans l'Antiquité, espèce de voile dont on couvrait la tête et le visage des morts. 2- Littéraire. Linge dans lequel on ensevelit un mort ; linceul. (Na Antiguidade, espécie de véu, o qual cobria-se a cabeça e o rosto dos mortos. Literário. Tecido no qual sepultava-se um morto; mortalha.)

2.3.5. O quinto encontro

Esse encontro ocorreu no dia 23/06/2015 e foi dedicado a produção de texto. Foi pedido aos alunos que escrevessem um novo final para o livro. Tivemos vários finais interessantes, escolhemos três textos que colocaremos integralmente abaixo e faremos algumas considerações. Texto – aluno n.º 1:

Lisa, Rose-Aimée et toutes les autres personnes ont été obligés à sauter du bateau. Ils essayaient de nager désespérément, bien que la plupart d'eux ne le sache pas. Pendant quelques secondes, qui étaient comme des heures, le désespoir et la peur dominaient le moment. Peu à peu, ceux qui n'avaient plus d'énergie ont commencé à couler. Jean-Claude avait jeté à la mer quelques morceaux de bois et ceux qui avaient réussi à les prendre étaient ceux qui étaient encore vivants. Lisa et Rose-Aimée n'en avaient pas pris, mais elles tentaient avec toutes leurs forces de se maintenir à la surface. Elles étaient déjà trop fatiguées et se préparaient pour renoncer à essayer de nager quand, tout à coup, Rose-Aimée a aperçu qu'il y avait une planche de bois bien à côté d'elles. Elles l'ont tenu et sont restées immobiles quelque temps. La tempête les empêchaient de voir l'horizon et elles n'avaient que ce choix pour assurer leur survie.

Le soleil enfin se levait. Lisa et Rose-Aimée ont tenu la planche toute la nuit et en regardant autour d'elles, on ne voyait plus personne. Sans aucun espoir d'être trouvées, les deux filles disaient déjà « au revoir » l'une à l'autre. Cependant, comme par un miracle, on apercevait un bateau très loin qui venait vers les deux filles. Quand le bateau s'en est approché, un homme les a aidé à embarquer à bord. Dans le bateau, il y avait juste deux personnes : cet homme-là et une femme. À la surprise de Rose-Aimée, la femme c'était Madame Dorismond, qui a dit inquiétée :

- Mon Dieu ! Qu'est-ce que vous faites ici toutes seules ?
- On essayait d'aller à Miami, mais on a eu quelques problèmes pendant le voyage...
- Mais non, vous auriez pu mourrir en étant plongées dans l'eau comme ça. Vous avez de la chance, parce que je suis en train d'aller à Miami pour quelques semaines de vacances. Vous voulez y aller avec moi ?
- Euh... Oui, si ce n'est pas un dérangement, a répondu Lisa.
- Non, vous ne me dérangez pas. Et ne vous inquiétez pas ! À partir d'aujourd'hui, je vous aiderai à faire tout ce dont vous aurez besoin. Vous serez mes « nouvelles filles » !, disait Madame Dorismond en souriant.²³

²³ Lisa e Rose-Aimée e todas as outras pessoas foram obrigadas a saltar do barco. Eles tentaram nadar desesperadamente, mesmo que a maioria deles não soubesse nadar. Durante alguns segundos, que foram como horas, o desespero e o medo dominaram o momento. Pouco a pouco aqueles que não tinham mais energia começaram a afundar. Jean-Claude tinha jogado no mar alguns pedaços de madeira e aqueles que conseguiram agarrá-los foram os que ainda estavam vivos. Lisa e Rose-Aimée não conseguiram pegar um, mas elas tentaram com todas as suas forças se manterem na superfície. Elas já estavam muitíssimo cansadas e já se preparavam para desistir de tentar nadar quando, de repente, Rose-Aimée percebeu que havia uma tábua de madeira bem ao lado delas. Elas a agarraram e permaneceram algum tempo imóveis. A tempestade as impedia de ver o horizonte e elas não tinham outra escolha para lhes garantir a sobrevivência.

A maioria dos alunos acharam que a história do livro era muito triste, pois parecia que todos morreram, então tivemos uma boa parte da produção de texto optando por dar um final feliz. No caso do nosso aluno n.º 1, acima, as duas meninas foram salvas por Mme Dorismond. Esta é uma personagem que surge no segundo capítulo do livro *Rêves Amers* e que foi muito atenciosa e carinhosa com Rose-Aimée.

Nosso aluno altera o final da história fazendo surgir, de repente, Mme Dorismond de barco a caminho da América e salva Rose-Aimée e sua amiga Lise, dizendo que passariam a ser suas filhas e dali para frente lhes ajudaria em tudo que elas quisessem fazer. O aluno deu um final feliz para a história e realizando o sonho das duas personagens de ir para a América.

O aluno n.º 2 também optou por um final feliz, salvando uma menina, não disse claramente qual, pois apenas utilizou o pronome “elle” no singular. Podemos imaginar que “elle” seja Rose-Aimée, mas não ficou claro. Foi salva, adotada e pôde estudar. Queria ser advogada e lutar por todas as crianças que estivessem numa situação semelhante à dela.

Elle a sauté avec peur de mourir, elle a essayé de nager, mais elle ne pouvait pas. Soudain, elle était en regardant ton corps en train de couler, après de voir une lumière blanche.

Quand elle pensait que tout était perdu, tout qu'elle a passé dans sa vie vient dans sa tête et elle reprendre conscience et elle combats contre l'eau jusqu'à elle reussir nager.

Elle a passé beaucoup de temps avec difficulté, avec peur de ne reussir pas, mais sans arrêter d'essayer. Cependant, elle a pensé à arrêter de nager jusqu'à ce qu'elle a vu un petit bateau, mais elle n'avait pas de force et elle a coulé.

Quand elle s'est reveillée, elle était dans le bateau avec un homme e as femme. Ils ont lui conduit jusqu'à l'hôpital. Quand elle a amélioré, elle a raconté tout l'histoire de sa vie.

O sol enfim apareceu. Lisa e Rose-Aimée seguraram a tábuca a noite toda e olhando ao redor delas, não havia mais ninguém. Sem nenhuma esperança de serem encontradas, as duas meninas já se diziam “adeus” uma à outra. No entanto, como por um milagre, perceberam um barco bem longe que vinha na direção delas. Quando o barco se aproximou, um homem as ajudou a subir a bordo. No barco, havia duas pessoas: o homem e uma mulher. Para surpresa de Rose-Aimée, a mulher era Mme Dorismond que disse preocupada: - Meu Deus! O que vocês fazem aqui sozinhas? – Tentávamos ir à Miami, mas tivemos alguns problemas durante a viagem... – Mas vocês poderiam ter morrido se jogando na água desta forma. Vocês têm sorte, porque eu estou indo à Miami por algumas semanas de férias. Vocês querem ir comigo? - Bem.... sim, se não for incomodar, respondeu Lisa. – Não, vocês não me incomodam. E não se preocupem! A partir de hoje, eu vos ajudarei a fazer tudo o que vocês precisarem. Vocês serão minhas “novas filhas”!, disse Mme Dorismond sorrindo.

Ce couple a lui adopté et elle rêve à devenir une avocat pour aider tous les enfants qu'ont passé des situations similaires et rêve aussi prendre qui ont laissé elle pour mourir.²⁴

O aluno n.º 3 deu continuidade à história “do outro lado”, ou seja, Rose-Aimée abre os olhos e se encontra no outro mundo, muito interessante a narrativa do que se passa neste outro mundo o mundo dos “loas”²⁵. Rose-Aimée se transformou em loa, pois esta tinha um espírito muito evoluído. Segue a narrativa, que apesar de erros de ortografia e concordância, deixa muito claro que o aluno desenvolveu um novo final para a história tentando contextualiza-lo à cultura haitiana. O que demonstra que a teoria tratada acima de que a aprendizagem da língua passa, também, pela aprendizagem da cultura procede. O aluno pesquisou e deu um final contextualizado com a cultura haitiana apresentada no livro.

Et le bruit de tambours résonnait dans la tête de Rose-Aimée. Enfin une voix douce comme un chuchotement appelait le nom de Rose. C'était la secretaire du neuf monde, la dame morte.

Rose-Amée s'a réveillée, le blanche était comme de les nuages. Tout les loas sont venus recevoir la fille avec toutes les chansons que les hommes chantaient dans le sanctuaire. Sur l'immense blanche, était Rose avec une paix si grande qu'elle ne pouvait pas expliquer, au même temp qu'une fête comme elle n'a jamais vu arrivait.

Alors, Rose-aimée a commencé comprendre les sens de la vie, dans la Terre tout le sofrance était la porte pour un monde meilleur.

L'esprit de cette fille était si évolué qu'elle s'est transformée dans un loa. Un loa qui protège tout les personnes qui se risque en auto mer à la recherche d'une vie meilleure.²⁶

²⁴ Ela saltou com medo de morrer, ela tentou nadar, mas ela não podia. De repente, ela estava olhando seu corpo começando a afundar, após ver uma luz branca. Quando ela pensava que tudo estava perdido, tudo o que ela passou na vida veio a sua cabeça e ela retomou a consciência e se debatia contra a água até que ela conseguiu nadar. Ela passou muito tempo com dificuldade, com medo de não conseguir, mas sem parar de tentar. No entanto, ela pensou em parar de nadar até o momento que ela viu um pequeno barco, mas ela não tinha mais força e ela afundou. Quando ela acordou, ela estava no barco com um homem e sua mulher. Eles a levaram até um hospital. Quando ela melhorou, ela contou toda história de sua vida. Este casal a adotou e ela vai à escola todos os dias e agora ela sonha em tornar-se advogada para ajudar todas as crianças que passaram por situações similares e sonha também pegar aqueles que a deixaram para morrer.

²⁵ Lwas ou loas são os espíritos da religião voodoo, trazida da África para o Haiti, dentre outros países da América. Os loas servem como intermediários entre Deus e os humanos. Não são divindades, apenas uma espécie de intermediários.

²⁶ E o som de tambores ecoava na cabeça de Rose-Aimée. Finalmente, uma voz suave como um sussurro chamava o nome de Rose. Era a secretária do novo mundo, a dama morta. Rose-Aimée acordou, o branco era como nuvens. Todos os (loas) espíritos se reuniram para receber a menina com todas as canções que os cantavam no santuário. Sob o imenso branco, era Rose com uma paz tão grande que ela não podia explicar, ao mesmo tempo que uma festa que ela nunca havia visto acontecia. Então, Rose-Aimée começou a entender o sentido da vida,

Acreditamos que a partir das discussões em sala de aula e dos esclarecimentos sobre a leitura, esta foi mais significativa ao ponto dos leitores conseguirem produzir texto dando um outro final à história. Estes novos fins de história nos parecem bastante contextualizados com a narrativa o que nos convence da importância de se promover o acompanhamento da leitura, que esta seja discutida entre os alunos e entre alunos e professor. Não basta ler, mas é preciso discutir o que se lê para que a leitura produza algo nos alunos e que estes possam produzir algo a partir da leitura, seja textos, vídeos etc.

2.3.6. O sexto encontro

O sexto e último encontro foi dedicado a dar um retorno sobre a escrita dos alunos e fazer uma avaliação oral da leitura, bem como preencher o terceiro e questionário de avaliação de leitura. Em relação ao texto produzido pelos alunos, a professora fez alguns comentários e pediu para que alguns alunos lessem o seu texto para a turma. Depois foi entregue o terceiro questionário para responderem. Segue abaixo comentários sobre algumas respostas ao terceiro questionário.

O terceiro questionário é composto de seis questões, sendo a primeira: “você gostou do livro? Por quê?”. A maioria dos alunos responderam que sim, apesar de acharem o final muito triste. Segue a mostra de algumas respostas dos alunos:

Aluno 1: Sim. Apesar de a história ser triste, ela nos mostra diversas características do Haiti, um país pouco conhecido no Brasil. A história nos mostra um fato que acontece mesmo no Brasil (pessoas que deixam o local onde vivem em busca de melhores condições de vida). A leitura desse livro permite a ampliação do conhecimento com relação à história do Haiti e nos permite compará-la com a história do Brasil.

Aluno 2: Sim, porque eu gosto muito de literatura francófona e porque esse livro consegue envolver o leitor e mostrar a realidade que existe no Haiti, onde muitas crianças perdem sua infância para trabalhar. Além disso, gostei porque essa realidade mostrada se assemelha com a realidade do Brasil.

na Terra todo o sofrimento era a porta para um mundo melhor. O espírito desta menina era tão evoluído que ela se transformou num 'loa'. Um (loa) espírito que protege todas as pessoas que arriscam em auto mar a procura de uma vida melhor.

Aluno 3: Sim, pois o livro tem uma história interessante e um final surpreendente. Apesar de ser uma história triste, o livro mostra pontos importantes da vida da população de países pobres.

Aluno 4: Sim, porque conta uma história atual e mostra que a vida não é fácil, diferente do que normalmente é publicado.

Aluno 5: Eu gostei do livro, apesar de ser bem triste, porque ele conta a realidade de um país bem parecido com o Brasil. Gostei também do final em aberto, pois nos permite utilizar bastante da imaginação para dar um final mais feliz, ou não, a personagem.

Aluno 6: Sim, é um livro legal com uma história bem triste, mas traz o leitor um momento de reflexão, pois no livro Rose-Aimée é uma menina que corre atrás dos seus sonhos e por isso acaba sofrendo muito e mesmo assim ela não desiste é uma boa lição para os leitores.

Alguns alunos disseram que gostaram “um pouco” do livro devido a tristeza da história. Um aluno disse que não gostou, também por conta da história ser muito triste. Um outro aluno não gostou e disse que não tem o hábito de ler e não gosta de ler. Conforme afirmado acima, a maioria dos alunos gostaram da leitura.

Observamos que um aluno fez referência a literatura francófona o que demonstra que tem conhecimento dessa literatura. Outro ponto positivo foi a aproximação que os alunos fizeram da situação de Rose-Aimée que deixa sua pequena cidade e se muda para trabalhar e procurar melhores condições de vida, como acontece muito no Brasil. É possível comparar situações vividas no Haiti com certas situações no Brasil, estabelecendo uma semelhança.

A segunda e terceira perguntas se referiam à dificuldade encontrada na leitura, devendo o aluno esclarecer quais foram as dificuldades encontradas. Um aluno disse não ter encontrado nenhuma dificuldade, a maioria encontrou dificuldade, mas poucas. Uma parte pequena dos alunos encontrou “muita dificuldade” na leitura. As dificuldades foram em relação ao vocabulário bastante diferente e alguns sentiram dificuldade nos tempos verbais que ainda não conheciam.

Aluno 1: Não.

Aluno 2: Poucas. Tive um pouco de dificuldade com o vocabulário, pois algumas palavras são regionais do lugar. Mas essas dificuldades não me impediram de compreender a história.

Aluno 3: Poucas. Tive dificuldade apenas com algumas expressões e para compreender um pouco o fim da história.

Aluno 4: Sim. O vocabulário era um pouco complicado e algumas vezes tive que voltar para tentar entender pelo contexto.

Aluno 5: Poucas. Eu tive dificuldade com o vocabulário, mas nada que uma boa pesquisa não resolvesse. Algumas metáforas me deixaram um pouco confusa, mas não atrapalhou a compreensão.

Aluno 6: Sim. Tive um pouco de dificuldade com o vocabulário do livro, pois ele é um livro com uma linguagem literária a qual eu não estava acostumada a ler em francês.

O aluno 1 não teve dificuldade com a leitura, logo a pergunta três não foi respondida, ficou prejudicada. Podemos perceber que os alunos tiveram dificuldade em relação ao vocabulário, mas isto não chegou a impedir a leitura e a compreensão da história. A aluna que fez referência as metáforas que as confundiram também conclui que não atrapalhou a compreensão. Daí podemos concluir que a linguagem literária não trouxe maiores dificuldades para os leitores.

A questão 4 é “Você acha que a leitura deste livro contribuiu para o seu aprendizado de língua francesa? Comente.” Todos os alunos responderam que sim, mas relacionaram o aprendizado principalmente a aquisição, ampliação do vocabulário. Concluímos que nosso aluno está muito centrado na leitura de palavras, ou seja, não lê o texto ou seu contexto. Parece-nos que o aluno tem um conceito de que leitura é apenas decodificar as palavras do texto, assim ler seria apenas ampliar o vocabulário.

Poucos alunos foram além da leitura como simples ampliação do vocabulário. Verificaremos nas respostas escolhidas que ilustram essas poucas leituras que pensaram em algo além do vocabulário. Notaremos que um aluno afirma que ao ler o livro em língua estrangeira é um momento de colocar seu conhecimento a prova. Parece entender que a leitura é um momento de avaliar o que aprendeu, anteriormente, nas aulas de língua estrangeira.

Aluno 1: Sim. Com a leitura deste livro, assim como a leitura de outros livros, é possível perceber o aumento do meu conhecimento em língua francesa, sobretudo pois a linguagem literária utiliza muitos termos e construções pouco comuns na linguagem cotidiana.

Aluno 2: Acho, pois, pesquisando o significado das palavras que eu não compreendi, eu pude entender o contexto no qual elas são empregadas e isso agregou para o meu vocabulário. Além disso pude conhecer um pouco da literatura haitiana, pois normalmente se lê no CIL livros de literatura francesa.

Aluno 3: Sim o livro tinha palavras que eu desconhecia, mas eram sinônimas de palavras que eu já conhecia. Ajudou na minha interpretação e no meu vocabulário.

Aluno 4: Sim, eu acho que todo conhecimento a mais é bom, consegui aprender uma palavra usada no cotidiano e algumas expressões.

Aluno 5: Sim, a leitura me ajuda a expandir meu vocabulário assim como faz com que eu entre em contato com a língua de fato em sua forma original.

Aluno 6: Sim, pois quando somos colocados para ler um livro principalmente em outra língua todos os conhecimento que temos são colocados a prova e isso acaba ajudando no aprendizado.

A pergunta de n.º 5 do terceiro questionário requer do aluno uma comparação entre o livro de texto adaptado e o de texto integral, pergunta-se qual pareceu mais interessante e por quê. As respostas não foram unânimes nem por um nem por outro tipo de texto. Alguns acharam mais fácil o texto integral e mais interessante, apesar de algumas dificuldades em relação ao vocabulário.

Aluno 1: Os textos integrais me pareceram mais interessantes, porque são uma verdadeira literatura francesa, com as palavras que o próprio autor utilizou e sem mudanças que alteram a unicidade de cada história. Já li o livro “Le Vicomte de Bragelogne” (texto adaptado) e sua leitura é bastante facilitada. Um ponto negativo é a aparente “falta de história”, ou seja, alguns momentos do livro são contados de forma muito rápida, nos dando a impressão que há história faltando.

Aluno 2: Li “Le Petit Nicolas” adaptado e achei “Rêves Amers” mais interessante porque algumas palavras cabem apenas naquele contexto, já “Le Petit Nicolas” tem uma linguagem muito limitada.

Aluno 3: Por incrível que pareça achei mais fácil e gostei mais do texto integral. Quando li “La Reine Margot” encontrei uma certa dificuldade para entender que não encontrei neste livro. Apesar de possuir palavras mais complexas, o texto integral se mostrou mais fácil e dinâmico que os outros.

Aluno 4: O adaptado, porque o leitor se sente mais à vontade, pois está acompanhando o livro sem parar muito. Dessa forma, o livro é terminado rapidamente, abrindo a curiosidade para um próximo. La Reine Margot era um livro longo, mas dava para ler querendo saber o fim e dando minha opinião, esse faltou um pouco de curiosidade sobre o fim.

Aluno 5: Eu já li Cyrano de Bergerac que é uma leitura facilitada e gostei justamente por ser um livro de fácil entendimento, fazendo com que a leitura flua mais rapidamente. Já Rêves Amers é mais complexo, porém agrega mais conhecimentos que não são muito comuns e por isso, ao meu ver, desperta curiosidade.

Aluno 6: Comparando com o livro que lemos no semestre passado Cyrano de Bergerac, o livro da Maryse Condé é uma leitura mais fácil e assim se torna mais agradável já o outro é uma leitura que exige mais concentração.

A questão 6 “você acha que é importante ler pelo menos um livro por semestre nas aulas de FLE? Por quê?” Essa mesma questão foi proposta no primeiro questionário e agora voltar a ser feita no terceiro. No primeiro, todos responderam que

achava importante ler um livro e agora no terceiro questionário os alunos voltaram a responder unanimemente que sim. Abaixo descrevemos algumas das respostas:

Aluno 1: Sim. A leitura de livros francófonos, além de aumentar nosso conhecimento em língua francesa e de nos habituar ao real estilo literário em língua francesa, nos permite conhecer, fatos além do estudo da língua francesa, como a história de algum país e os tipos de literatura que os francófonos leem.

Aluno 2: Acho, porque aprender uma língua estrangeira não é só saber de gramática, mas também conhecer a literatura dessa língua que mostra também muito da cultura dos países. Ler é muito importante na aprendizagem de FLE também para adquirir vocabulário.

Aluno 3: Sim, pois ajuda na contribuição para o vocabulário além de reforçar os aprendizados que temos na sala de aula como tempos verbais, pronomes, entre outros.

Aluno 4: Sim, porque além de acumular mais conhecimento de diversos assuntos, expande o vocabulário.

Aluno 5: eu acho extremamente importante, pois é o momento em que podemos ter um contato maior e mais real com a língua estudada.

Aluna 6: Acho muito importante pois com a leitura nós aprimoramos nosso vocabulário e a escrita e também em quais pontos devemos melhorar.

Podemos notar é que sempre está presente a questão da aquisição, ampliação do vocabulário. O aluno 1 foi um pouco além dos outros na leitura tendo apreendido o fato do livro ser da literatura francófona e considerar o aprendizado da cultura de outros países onde se fala o francês. A aluna 2 deixa claro que a aprendizagem da língua não passa apenas pela aprendizagem da gramática, mas é preciso conhecer sua literatura. O aluno 3 vê a leitura de livros em FLE como forma de reforçar os aprendizados em relação a verbos, pronomes etc. O aluno 6 foi único que considerou a leitura como forma de aprimorar a escrita, o que é um fator muito importante, pois o aluno passa de somente o suposto 'consumidor' de texto para 'produtor' de texto.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma obrigatoriedade da leitura em situações de ensino-aprendizagem que parece ir de encontro ao prazer, então decidimos tentar traçar um caminho para que o texto literário encontre o seu lugar nas aulas de FLE e, ainda, tentando fazer com que esse caminho seja permeado pelo prazer.

Em busca desse prazer apresentamos o texto/livro, não apenas para que fosse lido, mas que fosse permitido ao leitor verbalizar hipóteses sobre o que leu em cada encontro promovido. O que notamos é que o nosso leitor está muito voltado para uma 'leitura para', pois grande parte dos alunos entenderam a leitura como forma de ampliar seu vocabulário. Não se pode negar esta tendência da leitura em língua estrangeira, seja do texto literário ou não, a 'leitura para'; para ampliação do vocabulário; para o estudo da gramática; etc.

Antes da leitura do livro, apresentamos trechos de um vídeo sobre o Haiti o que gerou algumas discussões, depois vimos a capa do livro e ficou acordado que os alunos pesquisassem sobre a autora na internet. Novo encontro, mais discussão e sempre com a professora ali presente 'provocando' os leitores. Pareceu-nos uma boa forma de ler, melhor que aquela de mandar o aluno ler o livro e vir no dia agendado relatar o que leu ao professor em mais ou menos três minutos. Se a prova for escrita, então deve marcar "V" ou "F", nas dez afirmativas propostas pelo professor e só.

Realizamos a leitura de um livro infantil em texto integral, mas a mesma turma já havia lido no primeiro bimestre um livro em texto facilitado e pôde comparar a leitura do texto anterior com o livro proposto. As respostas foram na sua maioria positivas para a leitura do livro com texto integral, apesar dos leitores terem encontrado dificuldades com o vocabulário e a conjugação verbal. Os momentos de encontro e discussão ajudaram a sanar as dúvidas que por ventura não tinham sido sanadas pelo dicionário e/ou 'conjugador' que foram propostos para a consulta.

Nosso propósito foi tentar demonstrar um outro caminho para a leitura na escola, mas é preciso ter em mente que não se trata de propor um único caminho, pois o texto literário não se presta a uma única leitura, ou seja, o caminho tomado é um dos caminhos possíveis. É preciso ter clareza de que não prescrevemos uma

receita, mas tentamos demonstrar uma das possibilidades de leitura do texto literário em sala de aula.

Escolhemos uma turma de avançado “A1” para a realização da leitura e optamos por um livro em texto integral da literatura infantil e francófona, o que nos pareceu perfeitamente possível. Os resultados da leitura confirmaram ser possível a leitura do texto integral sem grandes dificuldades. O objetivo da leitura não é criar críticos de literatura, mas leitores que poderão um dia fazer crítica literária, quem sabe? Porém, antes de termos os críticos, precisamos dos leitores, é preciso ler. Por isso, consideramos que o resultado foi satisfatório, pois todos leram e participaram dos encontros. Cada um contribuiu do seu modo, mesmo havendo um aluno que afirmou não gostar de ler, ainda assim foi participativo. Talvez essa leitura coletiva o contamine.

Quando ensinar a leitura do texto literário em FLE? Apenas quando os alunos atingem um ‘bom’ nível de conhecimento da língua estudada? Entendemos que o texto literário pode estar presente no ensino de FLE desde os primeiros níveis. O CIL é uma escola que funciona no regime de semestralidade, por isso é importante que o professor consiga propor pelo menos um livro por semestre. Temos alguma experiência de trabalho com literatura no CIL e chegamos à conclusão de que é melhor adotar a leitura literária no segundo bimestre. O professor deve conhecer um pouco melhor seus alunos para escolher ou orientar a escolha do livro a ser lido.

É importante o período do primeiro bimestre para aproximar professor e aluno de forma que o professor possa escolher o livro que entenda mais adequado à turma. Entendemos que uma avaliação diagnóstica no início do semestre pode não ser suficiente para fornecer subsídios sobre os alunos para que o professor faça uma escolha mais acertada do livro para a leitura, assim é melhor que esta ocorra no segundo bimestre.

É muito importante que a leitura literária esteja presente desde os períodos iniciais dos CILs: B1; E1 com livros adaptados/facilitados. Por outro lado, o texto literário integral não deve ser excluído dos semestres iniciais, pode-se apresentar pequenos poemas, desenvolver projetos de ilustração de poesia, entre outras atividades. Escolhemos e indicamos um livro da literatura infantil com indicação para crianças acima de dez anos para os níveis avançados. Para os níveis básico e

intermediário, pode-se utilizar os livros da literatura infantil indicados para crianças a partir de oito anos. Por exemplo, *Barbedor*²⁷, *Balaabilou*²⁸ e *Comment Wang-Fô fut sauvé*²⁹.

É importante que os professores consigam efetivar a presença do texto literário em sala de FLE, não se esquecendo que têm o papel fundamental de mediar essa leitura, tentando sempre conduzir o trabalho da forma mais prazerosa. Além disso, deve solucionar as dificuldades com o apoio da metodologia selecionada. A escola não se resume numa “fábrica necessária de saber que requer esforço” (PENNAC, 1993, p. 78), assim, o professor precisa “partilhar sua própria felicidade de ler” (idem, p. 80).

²⁷ TOURNIER, Michel. **Barbedor**. Col. Folio Cadet. Paris : Gallimard, 2007.

²⁸ LE CLÉZIO, Jean-Marie Gustave. **Balaabilou**. Col. Folio Cadet. Paris : Gallimard, 2008.

²⁹ YOURCENAR, Marguerite. **Comment Wang-Fô fut sauvé**. Col. Folio Cadet. Paris : Gallimard, 2010.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Obras literárias

CONDÉ, Maryse. **Rêves amers**. Pockejeunesse: Bayard. Montrouge, 2009.

ROSTAND, Edmond. **Cyrano de Bergerac**. Adapté par Vincent Leroger. Col. Lire en français facile, Paris : Hachette, 2011.

ROSTAND, Edmond. **Cyrano de Bergerac**. Col. Folioplus – classiques, Paris : Gallimard, 2006.

- Literatura, ensino de FLE, leitura

AUBERT-GODARD, Anne. **La littérature dans l'enseignement du FLE**. Paris : Didier, 2015.

BAGNO, Marcos ; GAGNÉS, Gilles e Stubbs, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola – o que é como se faz**. São Paulo: Loyola.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1991.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Aula**. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BERTHELOT, Reine. **Littérature francophone en classe de FLE : pourquoi et comment les enseigner**. Paris : L'Harmattan, 2011.

BEACCO, Jean-Claude. **L'approche par compétences dans l'enseignement des langues**. Paris : Didier, 2007.

CASTRO, Manuel Antônio de. **O acontecer poético - A história literária**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Antares, 1982.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORACINI, Maria José. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

COSTA, Daniel N. Martins. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau.** São Paulo: EPU/EDUC, 1987.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.

COURTILLON, Janine. **Élaborer un cours de FLE.** Paris : Hachette, 2003.

CUQ, Jean-Pierre. ; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.** Grenoble : Presse universitaire de Grenoble, 2005.

DEFAYS, Jean-Marc ; DELBART, Olivier ; e HAMMAMI, Samia. **La littérature en classe de FLE : état des lieux et nouvelles perspectives.** Paris : Hachette, 2014.

FIÉVET, Martine. **Littérature en classe de FLE.** Paris : Clé International, 2013.

FREIRE, Paulo Freire. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 41ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FULGÊNCIO, Lucia e LIBERATO, Yara. **A leitura na escola.** São Paulo: Contexto, 1996.

FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura.** São Paulo: Contexto, 1996.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 15ª ed. Campinas: Pontes, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. e MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti e MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual. Gêneros textuais do argumentar e expor.** 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Trad. de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

RODIER, Christian ; BONVALLET, Anne-Marguerite et BARA, Stéphanie. **Ecritures créatives.** Grenoble : PUG, 2011.

ROSEN, Eveline ; REINHARDT, Claus et ROBERT, Jean-Pierre. **Faire classe en FLE: une approche actionnelle et pragmatique.** Paris : Hachette, 2011.

SÉOUD, Amor. **Pour une didactique de la littérature.** Paris : Didier, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed.- 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TAILLANDIER, Isabelle ; BOUCHERY, Caroline. **Le FLE par les textes : littérature et activités de langue**. Paris: Belin, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

- Metodologia científica

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

CERVO, Arnaldo L.; BERVIAN, Pedro A. e DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6ª ed. 10ª reimp. São Paulo: Pearson, 2007.

DIDIO, Lucie. **Como produzir monografias, dissertações, teses, livros e outros trabalhos**. São Paulo : Atlas, 2014.

- Dissertações e teses

VALDT PIROLI, Rosália. **Représentations de la littérature et de son enseignement : une analyse croisée des méthodes, enseignants et apprenants dans un contexte universitaire lusophone**. Mémoire pour Master 2. Université Stendhal (Grenoble 3). Soumise en 28/02/2012. Grenoble, 2012.

FALEIROS, Rita Jover. **Didática da leitura na formação em FLE: em busca dos leitores**. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP. Defesa em 29/01/2010. São Paulo, 2010. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05032010-122202/pt-br.php>

GONÇALVES, Frank da Silva. **O Texto literário no livro didático de francês língua estrangeira**. Dissertação de mestrado. Defesa em 04/07/2011. CEFETMG. Belo Horizonte, MG. http://www.files.scire.net.br/atricio/cefet-mg-posling_upl//THESIS/3/frank_gonalves_texto_literario_livro_didatico_francs.pdf (consulta em 03/04/2015)

MARIZ, Josilene Pinheiro. **O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas / USP, 2007. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05052008-114942/pt-br.php>

Artigos, colóquios e seminários:

ANASTASSIADI, Marie-Christine. **Littérature de jeunesse : une littérature à part entière exploitable en classe de FLE**. págs. 235/248, in : La Place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009.

Université d'Athènes,
2010. http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf

CONSTANDULAKI-CHANTZOU, Ioanna. **Deux sœurs siamoises : la langue et la littérature.** Pages 71/77, in : La Place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Université d'Athènes, 2010. http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf

ESTELLE, Riquois. **Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile.** Article présenté au 11^e Rencontres des Chercheurs en Didactique des Littératures à Genève, 2010. http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf

FRÉRIS, Georges. **Enrichir le français en enseignant ses littératures.** págs. 49/59, in : La Place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Université d'Athènes, 2010. http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf

GONÇALVES, Frank da Silva. **A literatura no livro didático de francês língua estrangeira.** ReVeLe - Revista Virtual dos Estudantes de Letras, v. 6, p. 1-19, 2013. <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/revele/article/viewFile/4354/4168> (consulta em 29/03/2015)

SÉOUD, Amor. **L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture.** Págs. 61/70, in : La Place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Université d'Athènes, 2010. http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf

Vídeos:

Haïti 2012, le bien et le mauvais. <https://www.youtube.com/watch?v=sB1eOHp3MwY>

5. APÊNDICES

- Questionários 1, 2 e 3
- Folhas de acompanhamento de leitura; tarefas

Curso de Especialização: Didática e Práticas Interdisciplinares/UnB

**Pesquisa: Letramento Literário em FLE: por que,
quando e como ensiná-lo?**

Pesquisadora: Professora Vera Lúcia da Silva

Primeiro questionário

Questionário de Identificação – quem são os alunos?

1- Nome/Apelido _____

2- Idade: _____ Sexo: () masculino; () feminino;

3- Turma/Nível - CILT _____ em francês.

4- Faz/fez outra língua estrangeira no CIL:

() não; () sim; qua(l) (is)? _____ / _____

5- Você está cursando:

() ensino fundamental _____ ano

() ensino médio _____ ano

() faculdade – () pública; () privada; curso: _____

() já concluiu os estudos – nível: _____ curso: _____

6- Em 3 (três) palavras – o que é o CIL para você?

7- Foi você quem escolheu estudar francês?

() sim

() não / quem? _____

Sobre a França e a língua francesa: (responda com uma frase ou 3 palavras, no máximo)

8- França: _____

9- Língua francesa:_____

10-Francofonia:_____

11-A língua francesa é falada em quantos continentes?

- em dois continentes
- em três continentes
- em cinco continentes

12-Você sabe em quantos países a língua francesa é falada?

- em 5 países
- em mais de 10 e menos de 20 países
- em mais de 40 países

13-Cite três países (menos a França) em que a língua francesa é falada oficialmente ou não.

14-Por que você estuda francês?

Curso de Especialização: Didática e Práticas Interdisciplinares/UnB

**Pesquisa: Letramento Literário em FLE: por que,
quando e como ensiná-lo?**

Pesquisadora: Professora Vera Lúcia da Silva

Segundo questionário

Nome/apelido: _____

Sobre leitura/literatura:

1- Você gosta de ler?

sim não

2- O que você lê?

jornais revistas livros

3- Se você gosta de livros, o que você prefere?

poesia crônicas contos romances

4- Se você prefere romances, que tipos de romances?

autobiografias/biografias
 romance histórico
 romance ficcional
 romance de suspense e/ou policial
 romance de relato de viagem
 romance de ficção científica

5- Você lê por prazer pessoal (sem obrigação escolar)?

sim não às vezes

6- Você lê livros (poesia/prosa) em que língua e com que frequência?

a) em português:
 sempre
 às vezes
 raramente
 nunca

b) em francês:

- sempre
- às vezes
- raramente
- nunca

c) em outra língua: _____

- sempre
- às vezes
- raramente
- nunca

7- Quando você leu o último livro?

- há menos de um mês
- há mais de um mês
- há uns seis meses
- não me lembro
- não li nenhum livro no último ano

8- Se você leu, qual o título do livro?

9- Você já leu algum livro da literatura francesa e/ou francófona traduzido para o português?

- sim
- não

10- Qual/quais livros da literatura francesa e/ou francófona traduzidos você já leu? (no máximo três)

11- Você já leu algum livro em língua francesa?

- sim (francês adaptado/facilitado) _____
- sim (texto integral) _____
- sim, mas não sei especificar
- não li
- não me lembro

Sobre aulas de francês:

12- Qual atividade você gosta mais nas aulas de francês?

- () gramática (teoria e exercícios de gramática)
- () expressão oral (simulação de diálogos/apresentação oral)
- () expressão escrita (redigir textos/redação)
- () textos (leitura/discussão e exercícios de interpretação)

Justifique sua resposta em no máximo duas frases:

13- Você acha que é importante ler o texto literário (extratos) na aula de FLE? Por quê? (no máximo duas frases curtas)

14- Você acha que é importante ler pelo menos um livro por semestre nas aulas de FLE? Por quê? (no máximo duas frases curtas)

Curso de Especialização: Didática e Práticas Interdisciplinares/UnB

**Pesquisa: Letramento Literário em FLE: por que,
quando e como ensiná-lo?**

Pesquisadora: Professora Vera Lúcia da Silva

Terceiro questionário

Pseudônimo: _____

Turma: _____

Livro: _____

Autor: _____

1- Você gostou do livro? Por quê?

2- Você encontrou dificuldades na leitura deste livro?

() sim () não () poucas () muitas

3- Se você teve dificuldades na leitura do livro, quais? Por exemplo: vocabulário; sintaxe; estrutura da narrativa etc. Comente.

4- Você acha que a leitura deste livro contribuiu para seu aprendizado de língua francesa? Comente.

- 5- Entre a leitura de um livro adaptado/facilitado que você já leu antes e o livro que você acabou de ler (texto integral) qual lhe pareceu mais interessante e por quê? Cite um livro adaptado que você já leu e compare as respectivas leituras.

- 6- Você já respondeu à esta pergunta no questionário inicial. Agora, após a leitura, responda novamente:
Você acha que é importante ler pelo menos um livro por semestre nas aulas de FLE? Por quê?



CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE TAGUATINGA

A1

Surnom: _____

Professeur: _____ Date: ____ / ____ / ____

Explorer le livre – Structure du livre – Lecture globale

Rêves Amers

Chapitres /Titres	Lieux	Personnages	Événements
Chapitre I page 04 à page 24 Le départ de Rose- Aimée	Le village de Limbé		



CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE TAGUATINGA

A1

Surnom: _____

Professeur: _____ Date: ____/____/____

Quelques questions - Rêves amers - début du livre

1- Comment s'appellent les parents de Rose-Aimée ?

2- Quelle est la situation « sociale » de la famille de Rose-Aimée?

3- Quelle décision ont pris les parents de Rose-Aimée? Pourquoi ont-ils pris une telle décision?

4- Comment s'appelle l'amie de Rose-Aimée?

5- Qu'est-ce qui rapproche ces deux amies ?

6- Rose-Aimée a-t-elle envie de partir ? Quel élément positif trouve-t-elle à son départ à la ville ?

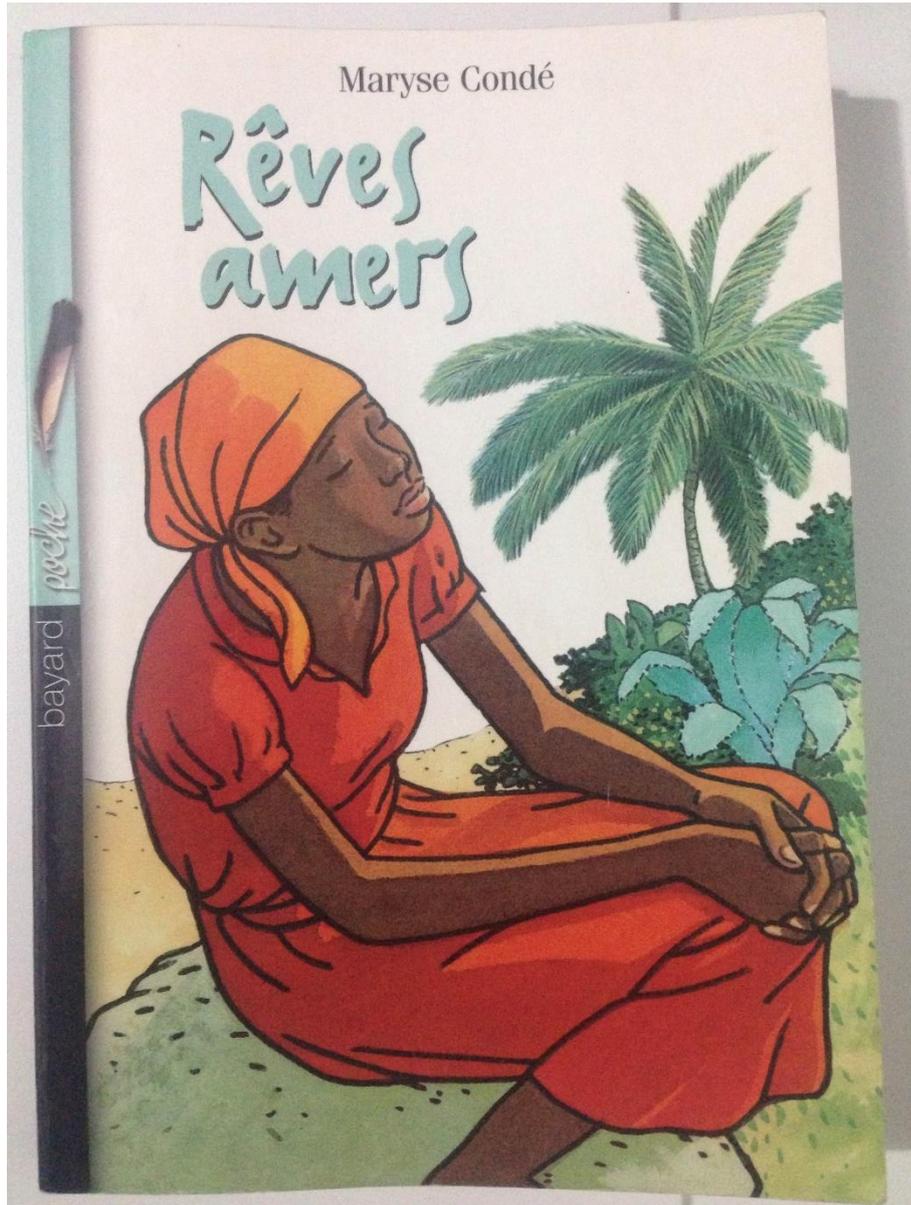
7- Pourquoi veut-elle autant aller à l'école ?

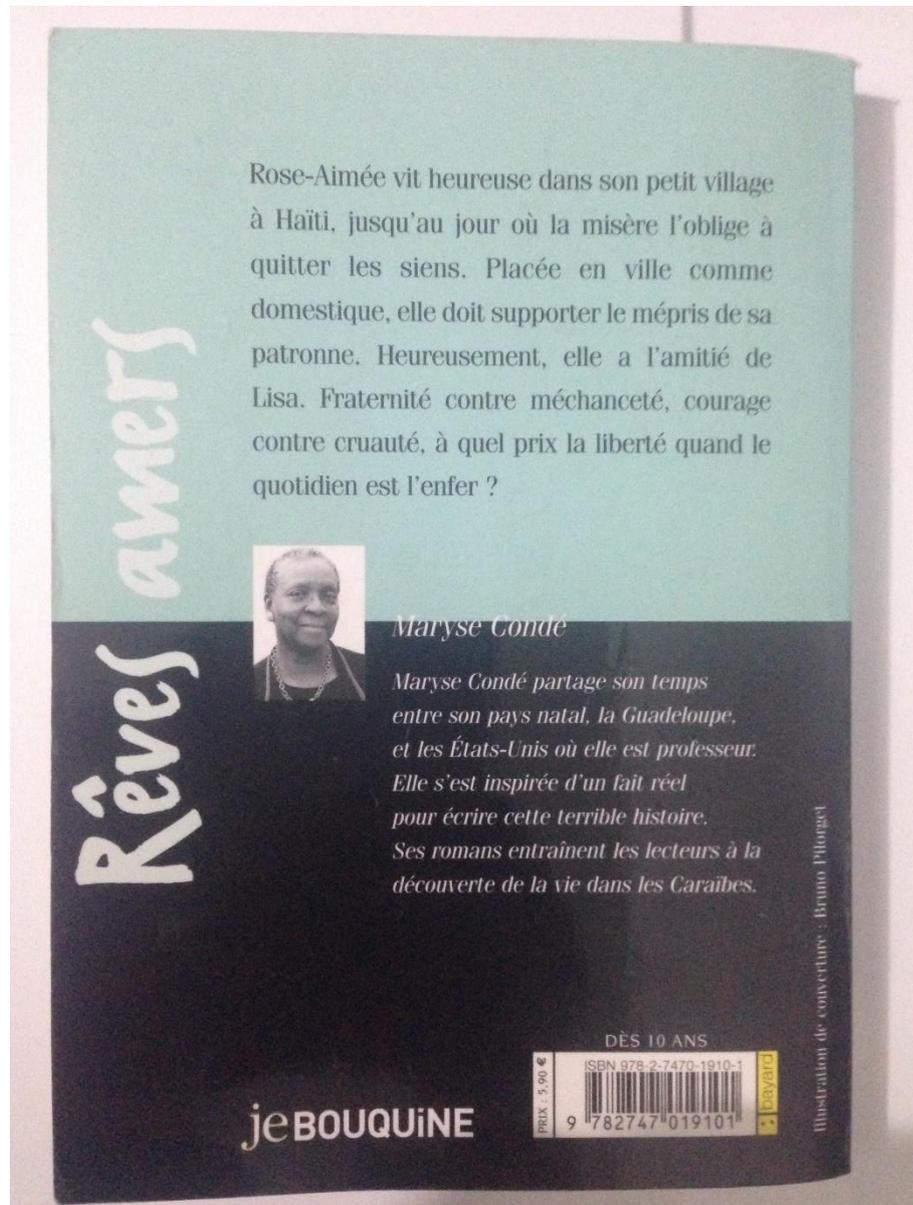
8- Comment sont les passagers du bus ?

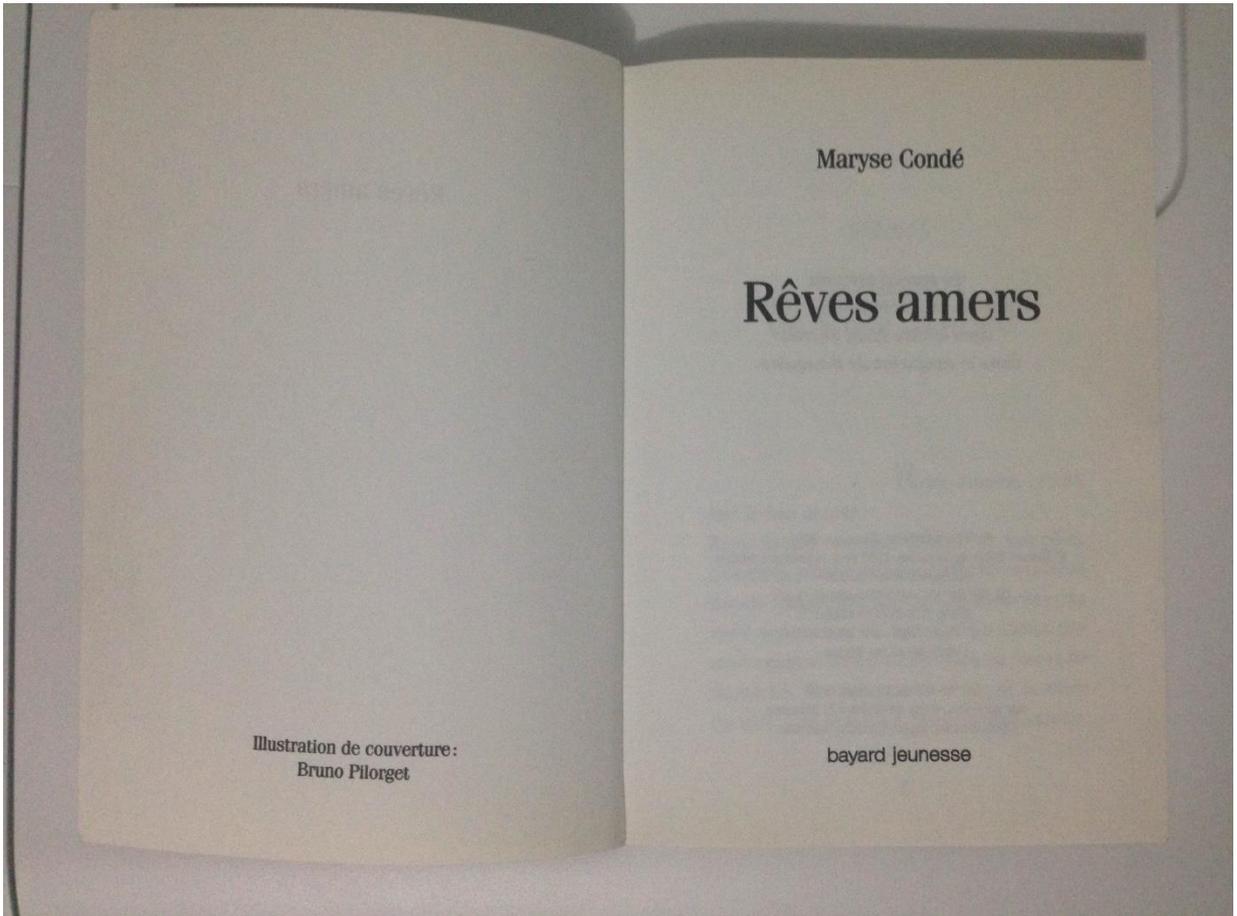
9- Qui Rose-Aimée rencontre-t-elle dans le bus ? Qu'est-ce qui les rapproche ?

10- Comprend-on sur Haïti ?

6. ANEXOS







Maryse Condé

Rêves amers

bayard jeunesse

Illustration de couverture:
Bruno Pilorget

Ce roman est paru
pour la première fois en 1987
sous le titre *Haïti chérie*,
dans le magazine *Je Bouquine*.

© Bayard Éditions Jeunesse, 2001
© Bayard Éditions Jeunesse, 2005 pour la présente édition
© Bayard Éditions, 2009
18, rue Barbès, 92128 Montrouge Cedex
ISBN : 978-2-7470-1910-1
Dépôt légal : juin 2005
Vingt-deuxième édition

Loi 49-956 du 16 juillet 1949
sur les publications destinées à la jeunesse.
Reproduction, même partielle, interdite.

Chapitre 1

Le départ de Rose-Aimée

– **R**ose-Aimée, viens
ici ! Il faut causer.

Rose-Aimée reconnut la voix de son père.
Ces mots, elle les attendait, elle les redoutait
depuis longtemps, depuis que la sécheresse
avait commencé de tarauder les flancs des
montagnes et de les tanner comme une peau
de vache. Pas une goutte d'eau ne tombait
du ciel. Les dernières bêtes étaient mortes,