

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU –
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FRANCÊS**

Gisele Pimentel Martins

**A EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM AULAS DE FRANCÊS PARA
ALUNOS INICIANTES**

Rio de Janeiro

2026

Gisele Pimentel Martins

**A EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM AULAS DE FRANCÊS PARA ALUNOS
INICIANTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de Francês, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Francês.

Orientador(a): Professor Doutor Luiz Paulo dos Santos Monteiro.

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

M386 Martins, Gisele Pimentel
A educação literária em aulas de francês para alunos iniciantes /
Gisele Pimentel Martins. – Rio de Janeiro, 2026.

29 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de
Francês) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura.

Orientador: Luiz Paulo dos Santos Monteiro.

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Literatura em língua
francesa. 3. Estudantes do ensino fundamental. 4. Educação decolonial. I.
Monteiro, Luiz Paulo dos Santos. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 440

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Gisele Pimentel Martins

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM AULA DE FRANCÊS PARA ALUNOS INICIANTES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de Francês, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Francês.

Aprovado em 16 de abril de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Paulo dos Santos Monteiro
Colégio Pedro II
Orientador

Prof.^a Dr.^a Claudia Maria Pereira de Almeida
Colégio Pedro II
Avaliador

Rio de Janeiro

2026

RESUMO

MARTINS, Gisele Pimentel. **Educação literária em aula de francês para alunos iniciantes.** 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

O presente estudo propõe um debate em torno dos parâmetros de leitura propostos por manuais didáticos de francês produzidos na França, os quais impedem uma percepção crítica e decolonial de aspectos culturais que envolvem o aprendizado do idioma. A partir dos conceitos de Paulo Freire (2022) de educação bancária e, de seu oposto, da educação como ato criador, este estudo discute, também, de que modo a literatura pode contribuir para práticas pedagógicas democráticas e libertadoras. Para tanto, aliamos as noções do teórico brasileiro ao conceito de educação literária, desenvolvido pela professora Cyrana Leahy-Dios (2004). Para reforçar o lugar da literatura no ensino de língua, recorre-se, ainda, à professora Beth Brait (2000) que fundamenta a impropriedade da cisão entre língua e literatura. Considerando que o recorte deste estudo visa a alunos iniciantes, como estudo de caso, analisam-se os volumes 1 e 2 da coleção didática *Défi*, amplamente utilizada no ensino de francês, mas que contempla poucos textos literários em seus volumes e privilegia conteúdos culturais cotidianos. Assim, desenvolvem-se duas propostas de atividades com textos literários distintos, alinhadas a temáticas de um capítulo dos volumes 1 e 2 da coleção *Défi*. Apresentamos, por fim, propostas pedagógicas tendo por base um curso de extensão de francês para iniciantes, gratuito, oferecido por uma instituição pública, que utilize textos literários desde o início da aprendizagem. A proposta busca promover uma abordagem crítica, decolonial e humanizadora do ensino de francês, valorizando a autonomia docente e a formação de estudantes socialmente conscientes.

Palavras-chave: ensino de francês; literatura; Paulo Freire; pedagogia decolonial.

RÉSUMÉ

MARTINS, Gisele Pimentel. **Educação literária em aula de francês para alunos iniciantes.** 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

La présente étude propose un débat autour des paramètres de lecture proposés par les manuels didactiques de français produits en France, lesquels empêchent une perception critique et décoloniale des aspects culturels qui impliquent l'apprentissage de la langue. À partir des concepts de Paulo Freire (2022) d'éducation bancaire et, à l'opposé, de l'éducation en tant qu'acte créateur, cette étude discute également de la manière dont la littérature peut contribuer à des pratiques pédagogiques démocratiques et libératrices. Pour ce faire, nous allions les notions du théoricien brésilien au concept d'éducation littéraire, développé par la professeure Cyrana Leahy-Dios (2004). Pour renforcer la place de la littérature dans l'enseignement des langues, on se réfère, en outre, à la professeure Beth Brait (2000) qui défend l'improprété de la scission entre langue et littérature. Considérant que le cadre de cette étude vise les apprenants débutants, comme étude de cas, on analyse les volumes 1 et 2 de la collection didactique *Défi*, largement utilisée dans l'enseignement du français, mais qui contient peu de textes littéraires dans ses volumes et privilégie les contenus culturels quotidiens. Ainsi, deux propositions d'activités sont développées, avec des textes littéraires distincts, alignées sur les thématiques d'un chapitre des volumes 1 et 2 de la collection *Défi*. Nous présentons, enfin, des propositions pédagogiques, ayant pour base, un cours d'extension de français pour débutants, gratuit, offert par une institution publique, qui utilise des textes littéraires dès le début de l'apprentissage. La proposition cherche à promouvoir une approche critique, décoloniale et humanisante de l'enseignement du français, en valorisant l'autonomie enseignante et la formation d'étudiants socialement conscients.

Mots-clés : enseignement du français ; littérature ; Paulo Freire ; pédagogie décoloniale.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	ENSINO BANCÁRIO E EDUCAÇÃO LITERÁRIA NAS AULAS DE FRANCÊS	9
2.1	Educação bancária e “ato criador”	9
2.2	“Ato criador” e educação literária	12
2.3	Educação literária e a falsa dicotomia entre língua e literatura.....	15
2.4	Língua, literatura e material didático	16
3	PROPOSTA DIDÁTICA DA COLEÇÃO DÉFI E O ENSINO DE LITERATURA NA AULA DE LÍNGUA FRANCESA PARA ALUNOS INICIANTE.....	19
3.1	Panorama geral da proposta pedagógica da série <i>Défi</i>	19
3.1.1	O livro <i>Défi 1</i>	21
3.1.2	O livro <i>Défi 2</i>	21
3.2	Posicionamento crítico da pesquisadora: por que as ausências?.....	22
4	PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA PARA O ENSINO DE FRANCÊS	23
4.1	<i>Il pleure dans mon cœur...</i> e a melancolia do tempo livre: <i>Défi 1</i>	23
4.2	O desconforto do retorno: <i>Défi 2</i>	25
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
	REFERÊNCIAS	29

1 INTRODUÇÃO

Para Lander (2005), uma construção social eurocêntrica “pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (p. 13). Sendo assim, o pensamento eurocêntrico interfere, notadamente, na maneira de se olhar para as sociedades do exterior – e do interior - da Europa, nos conteúdos a serem ensinados em diversas áreas do saber, entre eles, o ensino de francês como língua adicional, cujo polo central de divulgação é o território francês.

Ao manusearmos o manual *Défi* (2018), observamos que a seleção do conteúdo a ser ensinado nas aulas é respaldada por uma pedagogia alinhada a esse mesmo olhar, ou seja, não dispomos apenas de uma proposta daquilo que deve ser ensinado, mas também de uma diretriz pedagógica, a partir da qual, o professor deve ensinar o francês de forma mais apropriada. Identificamos, com isso, a instauração de uma hierarquia simbólica que privilegia os padrões culturais europeus.

Pierre Bourdieu argumenta que

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. [...] O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (2021, p. 11).

Nessa linha, o pensamento eurocêntrico não deve ser depreendido como natural, já que ele exerce um poder que lhe foi arbitrariamente atribuído. Detentores dos pensamentos e das metodologias de ensino, os europeus fazem crer que o idioma – que é “deles” – deve ser ensinado a partir dos recortes e com as metodologias que eles próprios determinam. O reconhecimento da autoridade e da legitimidade que os “donos” de língua têm de legislar sobre ela é um jeito de manter uma ordem e uma estrutura de poder sobre outras nações que se dispõem a conhecer e a ensinar algum dos idiomas europeus.

Edgardo Lander elucida que muitos são os pensadores e estudiosos latino-americanos que confrontaram o poder simbólico europeu, um deles é o filósofo e educador Paulo Freire, o qual acreditava e lutava por uma educação democrática e libertadora, em que o oprimido fizesse parte de seu próprio processo de libertação através do engajamento e da consciência de sua própria condição enquanto tal.

Diante disso, propomos nesta pesquisa debater em que medida o professor de francês brasileiro, da educação pública, encontra-se na posição de oprimido em relação aos parâmetros ditados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), pelos materiais didáticos oriundos de editoras francesas e por um poder simbólico exercido pelos legítimos “donos” da língua francesa: os falantes franceses.

Essa opressão, quase nunca verbalizada, se reflete na forma como muitos professores atuam em suas práticas pedagógicas em sala de aula, seguindo, de maneira acrítica, os conteúdos determinados pelos estudiosos franceses. Sem assumirem uma visão crítica, esses professores têm pouca autonomia sobre o que vão lecionar e, raramente, se reconhecem como educadores e agentes capazes de transformar socialmente o seu entorno e “em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada” (Freire, 2022, p. 83).

Diante desse quadro e como uma possibilidade de sugerir caminhos, a proposta deste trabalho se funda, além do debate teórico, no interesse em propor um curso de extensão de francês, destinado ao público de nível básico ou iniciante, vinculado a um centro de estudos de língua estrangeira de uma Universidade Pública ou de um Instituto Federal. O diferencial desse curso é que o francês será aprendido, com o apoio de material didático, mas tendo como suporte principal, o texto literário.

Nossa escolha pela proposta de um curso de extensão em uma instituição de ensino público se justifica por nosso anseio em alcançar um público diverso, incluindo grupos socialmente marginalizados, o que nos possibilitaria confrontar o pensamento eurocêntrico e democratizar o acesso ao francês enquanto língua adicional.

2 ENSINO BANCÁRIO E EDUCAÇÃO LITERÁRIA NAS AULAS DE FRANCÊS

Nesta seção, buscamos debater de que modo a educação literária, alinhada ao pensamento freiriano de educação como ato criador, pode funcionar como ferramenta de construção de um ensino verdadeiramente democrático e libertador. Para esse desenvolvimento, além de Paulo Freire (2022), trouxemos questões relativas ao caráter revolucionário do texto literário, discutido pela professora Leyla Perrone-Moisés (2006) e argumentamos que o caráter progressista da educação literária não pode ser reduzido aos critérios propostos pelos padrões de uma educação bancária, tampouco por aulas ministradas a partir do livro didático como única ferramenta de formação para educadores e educandos.

Para traçar uma linha de entendimento do processo de educação literária, foi utilizada a pesquisa de Cyrana Leahy-Dios (2004), para quem a educação literária passa por um professor com formação crítica e capaz de se posicionar ativamente no processo político que envolve a docência. Fundamentamos, também, o presente debate teórico, nas reflexões da professora Beth Brait (2000) sobre a falsa dicotomia entre língua e literatura, visto que a autora defende que o texto literário também serve como ferramenta para o ensino de língua.

2.1 Educação bancária e “ato criador”

Para Paulo Freire, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (p. 9); neste processo, reconhecer a palavra escrita e ter autonomia sobre ela se torna “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, [...] um ato criador” (p. 13).

Por outro lado, esse “ato criador” se opõe a um modelo de “educação bancária”, ainda segundo Paulo Freire (2022), em que o lugar ocupado por educadores e educandos é bem determinado e rígido: os primeiros depositam e os segundos são os depositários de “narrativas ou dissertações” acerca de uma realidade parada, estática, bem-comportada em que “conteúdos [...] são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (p. 79-80).

No entendimento freiriano, aqueles discursos “dissertativos ou narrativos” são sustentados pela “sonoridade” de uma palavra sem força transformadora em que o comunicar-se do educador se transforma em “comunicados” distanciando-se do que o filósofo recifense concebia como “saber”: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2022, p. 81). Aqui, o saber, como ato de conhecimento e de transformação, se alinha ao “ato criador” proporcionado, também, pela apropriação da palavra escrita.

Para Freire, o homem é um ser de busca e, nesta condição, “sua vocação ontológica é humanizar-se” (2002, p. 86) e será, desta busca que virá, a partir de uma educação que privilegie o pensamento autêntico e, sobretudo, o poder criador, sua libertação.

Assim, o “ato criador” se efetiva no confronto entre, de um lado, “narrações e dissertações”, acerca de um mundo estático e imutável, de outro, invenção, reinvenção, busca de um mundo que carece de contexto, de integração – ou de confronto- entre a leitura da palavra escrita e a leitura do mundo. Esse “ato criador” é ação na busca ontológica por humanização.

Essa busca criadora por humanização, a partir da palavra escrita, encontra na literatura uma aliada de primeira hora. Seja pela relação desta com a palavra, seja pela relação com a realidade. A professora Leyla Perrone-Moisés (2006) explica que

Assim, a literatura nunca está afastada no real. Trabalhar o imaginário pela linguagem não é ser capturado pelo imaginário, mas capturar, através do imaginário, verdades do real que não se dão a ver fora de uma ordem simbólica. A fuga do real, ou seu oposto, o realismo, nunca se efetuam totalmente na literatura, pois as duas atitudes têm o real como horizonte e a linguagem como mediação. A linguagem é obstáculo, no caminho do real, mas é também possibilidade de fundá-lo. Fora da linguagem, o real é apenas caos (p. 109).

Nesse entendimento, há total vinculação entre o imaginado e o real, não de forma hierarquizada – entre o real e o imaginado - mas interdependente, em que tanto um quanto o outro encontram, na linguagem, um elemento de mediação, de contenção e de expansão, portanto, de transformação. Essa linha de entendimento percebe o texto literário e sua capacidade simbólica como forma de interferência na realidade e vice-versa, a vida real é objeto de interesse simbólico pois ambos – o real e o simbólico - são fundados, e (des)organizados, pela linguagem.

A literatura, segundo o entendimento de Perrone-Moisés, atua na construção de um indivíduo capaz de entender e de transformar o mundo a partir de uma ordem simbólica construída pela linguagem. A literatura, portanto, pode impactar na forma como o sujeito se relaciona com o mundo, com o seu lugar simbólico¹ e social e, por isso, goza de um forte potencial transformador e libertador.

A vinculação entre a literatura e o real, proposta por Perrone-Moisés, acentua o caráter mediador e fundador ocupado pela linguagem. Nesse entendimento, a linguagem assume um potencial de criação, bem como de contenção; de expansão do real e de limitação do literário,

¹ Nesta pesquisa, consideraremos para o conceito de *símbolos* aquele proposto por Pierre Bourdieu, segundo o qual “Os símbolos são os instrumentos por excelência de “integração social”: enquanto instrumento de conhecimento e de comunicação [...] eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” e a condição da integração “moral” (BOURDIEU, 2021, p. 06).

ou o contrário, de expansão do literário e de limitação do real. O real e o artisticamente imaginado estão no mundo a partir da mediação da linguagem e, assim, possuem a capacidade de se modificarem mutuamente.

Tanto para Freire quanto para Leyla Perrone-Moisés, a palavra escrita mira um horizonte transformador porque age sobre o real e confronta as estruturas de “narrativas e dissertações” dominantes e opressoras de um mundo pretensamente imutável. A palavra escrita sob o signo da literatura é aquela essencialmente humanizadora, ato criador por excelência, mas, ao mesmo tempo, ato de criação e de transformação.

Fora da linguagem criadora como elemento de libertação, existe o caos da opressão e da manutenção de estruturas de poder sempre hierarquizantes. A opressão se manifesta, não unicamente nas relações sociais e na exclusão dos sujeitos na sociedade, mas também, e tão grave quanto, na impossibilidade do pensamento criativo, na descrença do poder criador e na “busca esperançosa” (Freire, 2022, p. 81) por libertação e por transformação social.

Sendo assim, no modelo de educação bancária, educandos são recipientes vazios e prontos para receber dos educadores narrativas e dissertações de um mundo passivo e imutável, numa relação em que não há autonomia ou criação - nem para educandos nem para educadores -, ambos são figuras passivas neste processo. Educador, por não refletir, interagir ou criar conexões autônomas e próprias a partir do conteúdo a ser ensinado e, no limite, por não refletir sobre seu papel simbólico e social na formação humanizadora dos educandos; educando, por chegar a um sistema de ensino institucionalmente hierarquizado já com seu papel pré-definido.

Assim, o comportamento passivo do educador e do educando, aliado ao distanciamento entre conteúdos escolares e realidade, reforça um sistema escolar hierarquizado, acríptico e inócuo. Toda essa estrutura de passividade encontra algum amparo institucional na sociedade tecnocrata em que vivemos, na qual o professor, em algumas realidades, é um espectador de vídeos, previamente gravados – muitas vezes por atores que simplesmente decoram uma “fala”-, contendo tópicos de conteúdos descontextualizados e destinados à exibição em escolas com realidades, cujas diferenças são desconhecidas dos “gestores” dessa “técnica” de difusão de massa do “ensino-conteúdo”.

Reforça-se, com essa prática, não só uma educação bancária, mas uma educação, nos termos da contemporaneidade, “uberizada”, em que uma nova concepção de “ensino,” fragmentado, tecnicista e desumanizado, se impõe; nesse cenário, ainda mais inócuo que a educação bancária, o professor perdeu grande parte de seu reconhecimento social e, principalmente, simbólico. A educação, assim, é intensamente esvaziada de qualquer possibilidade de “ato criador”, de construção de autonomia ou de libertação, o professor

tornou-se um instrutor e o aluno um ouvinte passivo, nenhum dos dois tem condições de assumir qualquer protagonismo em seus processos de criação e de emancipação social.

Com o espaço social e simbólico do professor – e da escola – esvaziado, ele também se torna vulnerável e parte silenciada na estrutura de educação bancária – ou uberizada -, sendo este, segundo Freire (2022), o reflexo de uma sociedade opressora e uma das dimensões da cultura do silêncio (p. 82).

2.2 “Ato criador” e educação literária

Se para Paulo Freire (2022), a educação bancária é o reflexo de uma sociedade opressora, para a professora Leahy-Dios (2004), delimitando o campo de estudos da educação para o ensino da literatura, a educação literária, praticada nas escolas brasileiras², também funciona como uma metáfora social.

Para a professora, o modelo de educação literária brasileiro (e o inglês) reforça “as relações e os efeitos de literatura que, de forma aberta ou oculta, ignoram o confronto de culturas e sociedades, deixando o componente político das questões literárias fora das situações pedagógicas” (2004, p. 204), seguindo um modelo de educação literária em que, para os alunos, “o ensino e a aprendizagem de literatura se direcionavam para os exames como preparação para o futuro” (p. 205), ou seja, sem o potencial de transformação social, inerente à palavra literária inserida num contexto de educação ativa.

Nesse cenário, o ensino de literatura se inscreve como um instrumento de aprovação nos vestibulares futuros, como um fim em si mesmo, sem possibilidades de interferência ou impacto na vida social e pessoal do estudante.

Nessa linha, os professores, esvaziados de seu papel de seres reflexivos e questionadores do mundo ao redor – função ocupada por um imaginário de intelectual -, entendem que seu trabalho é mais pragmático e aplicado, por isso, são mais alinhados ao trabalho mecânico e menos crítico. Para Leahy-Dios (2004), no entanto, as diferenças entre a categoria de professores e intelectuais “está colocada no plano do valor sociopolítico, mais que no próprio campo do saber.” (p. 163), ou seja, o que diferencia o professor do intelectual é o valor que cada um recebe nos planos sociais e políticos: enquanto o segundo tem assegurado seu reconhecimento de nobre “cérebro” pensante, o primeiro carrega o estigma das mãos que operam e reproduzem o que foi pensado e idealizado por outro.

Para Leahy-Dios, os professores brasileiros, diante dos baixos salários, das longas horas,

² A autora também estuda algumas escolas inglesas que não serão abordadas por não estarem no escopo desta pesquisa.

das condições precárias de trabalho e dos processos de alienação e desvalorização da prática docente, apresentam, sobre si mesmos, uma “autoimagem de decadência social” (2004, p. 165) e se consideram “trabalhadores de menor valor” (p. 165).

Esse quadro alinha-se, talvez involuntariamente, ao modelo de educação bancária de Paulo Freire, em que o professor, com formação precária e autoimagem fragilizada, é incapaz de se comprometer com uma educação literária libertadora:

Dados os limites de seu papel como profissionais desintelectualizados, professores não têm o poder de mudar, criar ou desafiar o conhecimento. Sua função social dentro das salas de aula se limita, assim, à prática mecanicista de combinar letras, palavras e frases literárias, sem a exigência de refletir sobre questões mais amplas, de pesquisar, criticar, concluir e rever conteúdos, o cânone, as práticas pedagógicas, sua própria competência específica e compromisso político (Leahy-Dios, 2004, p. 169).

Com esse panorama, percebe-se que o professor tem dificuldade de se mover dentro do lugar simbólico que (não) ocupa, ficando, assim como os educandos, preso a um sistema de ensino mecanicista em que o trabalho em sala de aula é uma sucessão de aulas repetitivas, centradas em si mesmas, sem vínculo com a realidade de educandos e dos próprios educadores. Esse professor é intelectualmente oprimido e socialmente silenciado face a um sistema educativo desumanizante que sufoca qualquer “busca esperançosa” (Freire, 2022, p. 81) de uma sociedade mais crítica e igualitária.

Leahy-Dios acrescenta que a prática escolar com esse perfil se constrói a partir de uma “pedagogia de (múltiplos) silêncios” (2004, p. 209). A autora adverte ainda que se os saberes canonizados não forem desmistificados, pode ser impossível aclarar as “relações de dominação e gênero, etnia, subordinação de classes sociais” (2004, p. 209) e promover o fortalecimento social e simbólico de alunos e professores.

Como se observa, os professores também são impactados diretamente por essa canonização dos conteúdos escolares e das relações sociais e não conseguem se libertar dessas mesmas relações de dominação e de subordinação. Para nenhum dos dois grupos – educandos e educadores -, há (ou houve) uma educação verdadeiramente democrática e libertadora.

Se, por um lado, Leahy-Dios (2004) explicita uma educação literária em que fragmentos de textos literários são “depositados” em forma de “narrativas” historiográficas e deslocadas das realidades dos alunos, por outro, a autora também explicita os poderes que os professores de literatura podem exercer ao

ajudar seus alunos a *destravar* os poderes ocultos nos textos, dirigindo o saber construído para outros usos, a fim de perceber seus próprios poderes de domínio da palavra. Se a educação literária representa relações sociais, essa dinâmica complexa se torna ainda mais responsável por atitudes políticas,

fazendo da verdade literária um problema que requer respostas mais críticas. Mais que historiografia literária ou práticas críticas superficiais, educar pela literatura é o meio estético de representação cultural dos poderes politicamente reconhecidos, a serem ensinados e aprendidos sem reverência, mas com um olhar de consciência crítica (p. 208).

Nessa proposta de educação literária, a literatura pode recuperar o papel de impactar e ser impactada pelo real e fazer ver, como defende Perrone-Moisés, através do imaginado, as verdades do real. Ao assumir um lugar crítico nas relações sociais, sem prestar reverência a ensinamentos canonizados, a literatura tem potencial de atuar a favor de uma educação libertadora e democrática.

Ao confrontar os cânones, a literatura – por meio do professor - confronta também estruturas e ordens sociais estabelecidas, além disso, pode se aproximar das classes trabalhadoras na busca por representações simbólicas humanizadoras, uma vez que, raramente, se veem adequadamente representadas nas literaturas canônicas.

Como defende Leyla Perrone-Moisés, o horizonte da literatura é o real, para caminhar em direção a esse horizonte, que se localiza sempre além, é preciso que tenhamos uma educação literária que liberte a literatura do mecanicismo tecnocrata de programas e de currículos estagnados e convenientes somente para uma classe dominante.

Para a professora Leahy-Dios (2004), é fundamental que o professor que pretenda praticar a educação literária fortaleça seus alunos com bases teóricas capazes de lhes ensinar sobre subjetividade e identidade, bem como sobre as forças de suas ações articuladas com experiências e compreensão sobre si mesmos. A base da educação literária está em os alunos terem domínio das teorias críticas literárias, que funcionariam como instrumentos para uma leitura contextualizada das obras literárias, o que poderia contribuir para o fortalecimento dos movimentos de ruptura de uma ordem social estabelecida.

Com um repertório teórico, tanto o professor poderia recuperar seu espaço simbólico de agente de transformação social – pois obrigatoriamente teria uma formação universitária melhor – quanto os alunos teriam repertório para criar e recriar suas próprias relações entre os textos literários e seu contexto social e cultural. Evidentemente, que o fortalecimento de professores e alunos, por meio da ampliação dos repertórios teóricos, não é uma solução milagrosa para o ensino de literatura, mas é uma forma de construção da autonomia intelectual de professores e de alunos.

A autonomia intelectual é um dos elementos imprescindíveis para a prática de uma educação libertadora, crítica e de ruptura social. *Destruir* os poderes ocultos de um texto literário é permitir, também, que educadores e educandos enxerguem as amarras que impedem

relações sociais mais justas e ter poder de agir sobre elas, de transformá-las, de humanizá-las.

Esse entendimento não se distancia do que defende Paulo Freire sobre o “ato criador”, instrumentados com capacidades analíticas elaboradas e textos literários diversos, educadores e educandos têm poder de agir, criar e recriar o real. A educação literária, fortalecida pelo conhecimento teórico, pode ser instrumento de emancipação social e simbólica para educandos, educadores e para o próprio texto literário, que não seria mais reduzido a um conjunto de datas, eventos históricos e excertos de textos descontextualizados da realidade presente.

2.3 Educação literária e a falsa dicotomia entre língua e literatura

Se, por um lado, como apontou a professora Leahy-Dios é preciso problematizar os cânones literários e o ensino de uma historiografia literária superficial e descontextualizada do cotidiano de alunos e professores; por outro, é preciso abandonar o entendimento segundo o qual o professor de literatura não é um professor de língua e vice-versa.

A ruptura com esse tipo de falsa dicotomia pode provocar um grande impacto nas práticas pedagógicas do professor de língua estrangeira que poderá superar uma relação tecnicista com o idioma que leciona, para assumir o lugar de um educador agente de transformação social.

A professora Beth Brait (2000) defende que se trata de falsa dicotomia a separação entre língua e literatura e que a língua apresenta uma multiplicidade de formas de mobilização e a literatura é uma dessas formas e para ela “quem aprende com a literatura, quem trabalha com a literatura, quem ensina literatura e quem desfruta o prazer e o conhecimento que ela pode trazer, naturalmente está constitutivamente ligado à língua (p. 189).

Nesse entendimento, a literatura é um caminho para a aprendizagem da língua, não há como separar, do texto literário, o que é língua e o que é literatura, uma vez que esta decorre do manejo estético e criativo daquela; o professor de língua estrangeira também poderá desfrutar do texto literário em suas práticas pedagógicas para o ensino do idioma alvo.

Além disso, a professora observa que

a oposição binária língua-literatura perde inteiramente seu significado quando olhamos essas duas criações humanas a partir de um conceito mais amplo de linguagem, envolvendo as particularidades da língua e possibilidades de exploração e utilização dessas particularidades, considerando, repito, as formas de produção e circulação dos discursos numa dada comunidade num dado momento, as particularidades das interações, o poder de construção da linguagem e não apenas de representação, informação e expressão (BRAIT, 2000, p. 197).

Ensinar uma língua adicional, a partir de textos literários, proporciona ao estudante a oportunidade de constatar o movimento da língua ao longo do tempo, a partir de um contexto

concreto de utilização - o texto literário - , além disso, o estudante poderá se relacionar com as formas particulares e diversas de exploração da língua alvo. No contato com o texto literário autêntico, o aprendiz da língua adicional terá a oportunidade de observar características próprias à linguagem literária, uma vez que esta é responsável pela difusão de determinados aspectos sociais, culturais e históricos, essenciais para a formação crítica do estudante. E com esse acesso à obra literária, no caso, em francês, o estudante pode, também, estabelecer relações entre a cultura do outro e a sua própria cultura.

2.4 Língua, literatura e material didático

Recorremos novamente a Leyla Perrone-Moisés sobre o caráter revolucionário e transformador da literatura, para ela “A função revolucionária da literatura não consiste em emitir mensagens revolucionárias, mas em provocar por suas ordenações e invenções, uma dúvida radical sobre a fatalidade do real, sobre o determinismo da história” (2006, p. 108).

A forma inventiva dos textos literários tem potencial de confrontar verdades estabelecidas e aí está um de seus elementos revolucionários: a capacidade de questionamento sobre estruturas rígidas e enrijecidas. A professora Perrone-Moisés completa “o que a literatura pode, e faz, é ampliar nossa compreensão do real, por um processo que consiste em destruí-lo e reconstruí-lo, atribuindo-lhe valores que, em si, ele não tem” (2006, p. 108).

Nessa linha, a literatura tem o potencial de fazer ver as estruturas sociais intencionalmente solidificadas, explicitando, a partir de outras representações de mundo, o quanto nossa estrutura social é uma construção e que existem outras possibilidades de estar no mundo, ou seja, existe um mundo a ser confrontado e recriado.

Esse caráter revolucionário da literatura alinha-se diretamente à proposta de educação criadora proposta por Freire, mas também faz ver como é limitado ensinar literatura a partir de livros didáticos, até porque, esses materiais, muitas vezes, são estruturados de forma a apartar o ensino da língua do ensino da literatura.

Nesse entendimento, o livro didático funciona quase como uma “anti-literatura”, uma vez que a literatura aparece petrificada e presa a períodos históricos longínquos, totalmente distantes da realidade de hoje, sem nenhum potencial transformador. Nessa forma de ensino, a literatura se aproxima daquelas “narrativas e dissertações” de que fala Freire (2022), de conteúdos depositados em uma estrutura bancária de educação.

A professora Leahy-Dios (2004) explica que os materiais didáticos contribuem para uma prática docente acrítica e politicamente descompromissada e que basta que o professor tenha bom letramento de leitura funcional para segui-los. Estes, por sua vez, são facilitadores da rotina

docente e “evidenciam a existência de um cânone, um programa de datas, nomes e fatos auto justificados pelo paradigma positivista” (2004, p. 169). Trata-se, portanto, de recurso que sufoca a voz do texto literário e o transforma em um conteúdo genérico e totalmente esvaziado de qualquer capacidade revolucionária ou de transformação social.

Outra face complexa que a utilização generalizada do material didático revela, segundo a professora Leahy-Dios, é que o manual didático “representa o estado de pobreza intelectual de boa parte dos professores e, conseqüentemente, dos alunos de literatura” (2004, p. 169), essa condição se agrava pois, em algumas realidades, o material didático é a única fonte de estudos do professor e dos alunos, que não têm acesso a livros literários ou teóricos.

Nesse quadro, o material didático é um elemento de manutenção de uma estrutura precária de educação literária e de um modelo de educação bancária: professor acrítico e passivo, aulas previsíveis, conteúdos fragmentados e historicamente fixados, aluno desinteressado para quem a literatura é só mais uma matéria escolar esvaziada de qualquer possibilidade revolucionária.

Ainda para a professora Leahy-Dios, a educação literária:

é a única matéria que poderia oferecer alimento para os sentidos e emoções em simbiose com conscientização cultural, social e política, em que aprendizado de prazer e autoconhecimento junto à aquisição de valores de participação política como sujeitos sociais: não existe a inteligibilidade pura sem um aspecto interior (2004, p. 234).

A palavra literária é um recurso, um instrumento de transformação social desde que não seja tratada como disciplina escolar, desde que seja concebida como instrumento de conscientização cultural, social e política. Leahy-Dios completa:

A transformação de nossa sociedade em espaços de construção mais democráticos requer professores que tenham e promovam o acesso a ferramentas teóricas que lhes informarão como atuar e que resultados esperar do ato de ensinar a alunos ativos e críticos (2004, p. 235).

Assim, professores bem formados, capazes de adequar os resultados esperados para cada turma com as quais trabalhem, que consigam escapar do mecanicismo repetitivo do material didático, vão promover uma ruptura no sistema educacional bancário. A capacidade criadora do professor, aliada a um texto literário revolucionário e contextualizado às necessidades específicas de cada grupo, tem um grande potencial de contribuir para rupturas sociais que ultrapassem a sala de aula com a formação de educandos ativos, críticos, conscientes e socialmente engajados.

Essa lógica do material didático petrificado no tempo e no espaço é ainda mais visível nos manuais de ensino de língua que, primeiro, trazem uma nítida separação entre língua e

literatura; em segundo lugar, os textos literários, quando existem, são unicamente instrumentalizados para servir de material de apoio para algum conteúdo gramatical ou para a prática de algum vocabulário específico. O material didático de ensino de língua estrangeira, com raríssimas exceções, materializa de forma incontestável a rigidez e a separação entre ensino de língua e de literatura.

No entanto, é preciso considerar que a capacidade criadora e a autonomia intelectual do professor podem promover a utilização consciente e seletiva do material didático. Assim, esse professor terá autonomia para tratar o material didático como mais uma ferramenta de apoio pedagógico e não como fonte incontestável de formação intelectual e de prática pedagógica em suas aulas de educação literária.

3 PROPOSTA DIDÁTICA DA COLEÇÃO *DÉFI* E O ENSINO DE LITERATURA NA AULA DE LÍNGUA FRANCESA PARA ALUNOS INICIANTE

Segundo o que foi proposto até aqui, acreditamos que o professor de língua estrangeira, especificamente o de língua francesa, também é um educador e, nesta condição, tem o papel social de promover uma educação criadora, capaz de confrontar estruturas sociais e cânones estabelecidos, além de exercer sua função com autonomia intelectual e pedagógica.

Propôs-se, ainda, uma educação literária, a partir de formação teórica sólida do professor, como um dos caminhos para a prática de um ensino criador, crítico e ativo. Essas mesmas práticas podem (e devem) estar no horizonte pedagógico do professor de francês já que este é também um educador e pode atuar ativamente para a formação de um educando ciente de seus papéis sociais e culturais, a partir do contraste consciente com a cultura/língua do outro.

Essa esfera do conhecimento, envolvido na aprendizagem de uma outra língua e de uma outra cultura, pode, também, encontrar no texto literário uma possibilidade de acesso a esse outro universo de representação, alinhado a uma abordagem decolonial em que o aprendiz não seja subjugado por formas coloniais de relações culturais e sociais. Buscamos, assim, aproximar, inclusive, os universos literários externos às possibilidades de criação artística do aluno.

O material didático traz vantagens para educadores e educandos, como a sistematização das regras gramaticais, transcrição de pronúncias e recortes de comportamentos culturais bastante úteis para aprendizes; no entanto, há algumas ressalvas como: separação nítida entre língua e literatura; rigidez dos conteúdos, previamente selecionados, a partir de uma visão eurocêntrica de mundo que desconsidera o contexto específico de cada realidade nacional e local; há certa mecanização nas sequências apresentadas, e ainda, uma sistematização que favorecerá uma prática pedagógica repetitiva e passiva por parte do professor.

Diante desse cenário e de acordo com o que trouxemos até aqui, no contexto de educação aqui proposto: um curso de extensão de língua francesa, proposto por professores do ensino superior de instituição federal que visam preparar seus discentes, futuros professores, para a prática literária no ensino de francês, destinado a público com nível iniciante ou básico de conhecimento da língua, utilizando como ponto de apoio o material didático *Défi 1* e *2*, porém, com a possibilidade de utilização de textos literários desde o início do processo de aprendizagem da língua.

3.1 Panorama geral da proposta pedagógica da série *Défi*

A coleção de materiais didáticos *Défi*, publicada originalmente em 2018, pela *Editions*

Maison des Langues é adotada em muitas escolas de línguas e cursos livres espalhados pelo mundo afora, inclusive em muitas Alianças Francesas.

A coleção é atual e constantemente atualizada, sustentada por propostas pedagógicas contemporâneas, que incorporam atividades interativas para serem feitas online. Ela se apresenta como destinado a adolescentes mais velhos e a adultos e apresenta uma *approche actionnelle* para o ensino de língua, conforme informativo do site do material. Além disso, a coleção ainda apresenta documentos autênticos, variados e atualizados e um papel importante é dado à interculturalidade:

A coleção tem cinco livros originais (A1 até C1), bem como um caderno de exercícios para cada livro e alguns suplementos relacionados à coleção principal. Além de um CD com atividades, áudios, vídeos, gabaritos, cujo conteúdo já está disponível online no site do material. Ou seja, a aquisição do livro físico pelo aluno dá acesso ao site interativo com atividades bastante diversificadas. Trata-se de coleção de muito boa qualidade, com atividades pertinentes e acessíveis nas quais o educando pode perceber sua evolução na aprendizagem de aspectos práticos da língua francesa e da cultura francófona.

Ressalvamos que, como a maioria dos materiais didáticos, mesmo que haja atualizações frequentes, as formas como os conteúdos são propostos conferem certa regularidade e rigidez, mesmo quando se trata de eventos reais; a impressão que fica é que os tais eventos também são enrijecidos e paralisados em um tempo encenado, carecendo, assim, de uma abordagem mais matizada pelas abstrações das experiências humanas capazes de confrontar a artificialidade das propostas. Na perspectiva aqui proposta, o professor poderia trazer esses matizes humanizadores em suas reflexões com os estudantes e, assim, evitar seguir o material como algo canonizado e que contempla todo o percurso de saber que o aluno deve adquirir.

Como nossa proposta visa alunos iniciantes em francês, nosso interesse é trabalhar o texto literário já nos primeiros contatos do aluno com a língua e a cultura francófona. Além disso, dada a natureza desta pesquisa, não será possível analisar os cadernos de atividades, embora possa ser uma atividade bastante interessante.

Tanto o livro 1, quanto o 2 são divididos em 8 capítulos, cada um com dois *dossiers* e, cada capítulo, tem um tema, por exemplo, o capítulo 06, do livro 2, tem como tema *Gagner sa vie*; o capítulo 04, do livro 01, segue o tema *Entre quatre murs*. Esses temas perpassam as atividades propostas nos dois dossiers e na lição correspondente no caderno de atividades. Cada um dos capítulos apresenta atividades de *Communication, Grammaire, Lexique, Culture(s) et Société(s)* e *Capsules de phonétique*.

3.1.1 O livro *Défi 1*

O livro traz, de forma geral, uma abordagem mais prática e aplicada da língua, com propostas pedagógicas alinhadas a situações de uso com traços culturais mais concretos. Em relação às situações de uso da língua, há infográficos, mapas, dados estatísticos, pesquisas, pessoas se apresentando, enfim, situações de aprendizagem ricas e diversificadas.

Nas seções destinadas a cultura e a sociedade, são exploradas questões como: festas e pratos típicos de países francófonos, pontos turísticos, artistas famosos, formas de lazer, lugares para passar férias, ritmo de vida, casa típica de Bruxelas, mapa do metrô de Paris, mapa das regiões do Hexágono francês, etc.; ou seja, são aspectos culturais bastante genéricos, aplicados a situações concretas de construção cultural, tendo como centro de referência a vida na Europa francófona, sobretudo na França.

Por outro lado, neste volume 1, não há nenhuma atividade envolvendo texto literário, nem menção a qualquer possibilidade de relação entre os temas tratados e algum texto literário como manifestação cultural ou como elemento de construção de identidade social ou cultural.

Neste primeiro volume, a proposta cultural considera aspectos culturais visíveis, bastante alinhados a formas de comportamento e a hábitos cotidianos; não há indicação de elementos simbólicos e abstratos envolvidos na construção da cultura das francofonias expostas, o que, naturalmente, não provocará reflexão nos educandos para além das diferenças comportamentais mais visíveis.

3.1.2 O livro *Défi 2*

Esse volume segue praticamente a mesma linha do volume 1, apresentando, naturalmente, novos conteúdos gramaticais e relacionados à utilização da língua. Em relação aos aspectos de cultura e sociedade, o volume traz outros temas, outros aspectos práticos do cotidiano como esportes do mundo e da França, características do sistema educativo da França, situações envolvendo o mundo do trabalho, monumentos e eventos literários no Quebec, mercado de livros novos e usados, viagens, etc. Embora traga realidades de diversas regiões francófonas, é ainda bastante centrado na francofonia europeia.

Embora o volume não apresente nenhum texto literário, traz algumas propostas com elementos de construção artística, como na página 26, como uma amostra de arte feita a partir de materiais reutilizados; isso é interessante pois traz nuances de representação e de autorrepresentação, sugerindo uma construção simbólica que confere camadas à identidade cultural para além de hábitos cotidianos.

Na mesma linha, as páginas 78 e 79 trazem charges com representações de situações

culturais revelando um olhar de si para si mesmo, com alguma intenção de transformação social.

Na página 106, ao falar sobre o Festival Literário de Montreal, o material traz a sinopse de algumas obras literárias separadas por gêneros, sem, no entanto, trazer nenhuma amostra dos textos.

3.2 Posicionamento crítico da pesquisadora: por que as ausências?

Naturalmente, não há intenção aqui, dado o escopo deste trabalho, de elaborar justificativas que discutam as escolhas pedagógicas do material; nosso intuito, na condição de educadores e pesquisadores da área de língua e literatura francesa, é propor possibilidades de investigações futuras e de aplicações transformadoras e ativas no curso de língua aqui idealizado.

Uma das possibilidades que levantamos para a ausência de textos literários integrais no volume 1 é que este volume destina-se a uma sensibilização inicial para os hábitos práticos de vida, para gerar alguma comparação com o cotidiano do aluno; além disso – e esta alternativa é extensiva ao volume 2 -, os idealizadores da obra podem ter imaginado que textos literários, dado seu caráter polissêmico e de construções culturais mais metafóricas, sejam de difícil acesso para um estudante iniciante, como se ele precisasse primeiro conhecer alguns elementos básicos do idioma e de aspectos da cultura geral para, só então, ser iniciado num texto literário.

Outra possibilidade é a de que os estudantes de língua estrangeira não se interessam por textos literários e preferem conhecer a prática da língua francesa em contextos ordinários de utilização. Ou, ainda, a crença na impossibilidade de o texto literário oferecer recortes relevantes e realistas das identidades culturais e sociais manifestadas pelo e para os falantes da língua francesa (Amorim, 2019).

Precisaríamos de um trabalho acadêmico de muito fôlego para discutir tais possibilidades, porém, dado o percurso que seguimos até aqui, todas essas alternativas me parecem incorretas: a leitura literária para o ensino da língua francesa em seus aspectos culturais, sociais e simbólicos é acessível aos iniciantes no estudo do idioma, bem como o texto literário pode despertar o interesse do aluno, dado seu potencial de recortes subjetivos e originais de características próprias do grupo artisticamente representado na literatura. Além disso, o texto literário é o lugar onde um estudante vai encontrar, por meio do imaginário, aspectos inusitados do real e uma relação mais humanizada com o processo de aprendizagem da língua francesa.

4 PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA PARA O ENSINO DE FRANCÊS

Nesta seção, serão propostas atividades utilizando-se, como principal elemento mediador entre o educando e a língua francesa, textos literários. Dada a natureza desta pesquisa, serão propostas apenas uma atividade para cada um dos volumes analisados na seção anterior (*Défi 1* e 2). Naturalmente que, para cada uma das unidades dos dois livros, poderiam ser feitas propostas envolvendo textos literários.

As escolhas das unidades e dos textos foram feitas a partir da possibilidade do encontro temático entre o texto literário e o tema proposto na unidade, sempre visando uma ampliação da percepção do educando sobre a construção simbólica do grupo cultural e social artisticamente representado na obra literária.

4.1 *Il pleure dans mon cœur...* e a melancolia do tempo livre: *Défi 1*

A proposta aqui apresentada poderá estabelecer um diálogo com a unidade 06 do livro 1, *Échappées belles* (Figura 1).

Figura 1 - Página de abertura da unidade 06, *Défi 1*



Fonte: Imagem do livro *Défi 1* (2018).

Esta unidade é focada no lazer, na amizade, em viagens, ou seja, em maneiras de passar

o tempo. Esta proposta pedagógica terá como texto literário o poema de Paul Verlaine abaixo transcrito:

Il pleut doucement sur la ville
(Arthur Rimbaud)

Il pleure dans mon cœur
Comme il pleut sur la ville ;
Quelle est cette langueur
Qui pénètre mon cœur ?

Ô bruit doux de la pluie
Par terre et sur les toits !
Pour un cœur qui s'ennuie,
Ô le chant de la pluie !

Il pleure sans raison
Dans ce cœur qui s'écœure.
Quoi ! nulle trahison ?...
Ce deuil est sans raison.

C'est bien la pire peine
De ne savoir pourquoi
Sans amour et sans haine
Mon cœur a tant de peine!

Para sensibilização inicial, serão apresentados alguns aspectos da vida do escritor, em seguida, será feita a leitura do poema por todos os alunos que se interessarem, com o apoio do professor para chamar a atenção para os aspectos sonoros, as “brincadeiras” com os verbos *pleuvoir* e *pleurer*, as repetições das palavras nos primeiros e últimos versos de cada estrofe, além do isolamento do 2º verso que não rima com nenhuma palavra na estrofe.

É fundamental a exploração do aspecto sonoro – mesmo que algumas palavras sejam desconhecidas -, nessa primeira atividade, para que o estudante tenha a chance de perceber pelo ritmo e pela cadência dos versos a materialização sonora da melancolia e da monotonia que o sujeito poético experimenta. É importante que, nesta fase, o professor não conduza o aluno para nenhuma direção de entendimento, permitindo que o estudante “sinta” o poema sem se apegar a sentidos.

Num segundo momento, seria feita uma leitura para o entendimento das palavras e o saneamento das dúvidas sobre alguma construção sintática, este é o momento, ainda, de uma leitura mais referencial e denotativa do poema.

Finalmente, o professor conduziria a leitura para a construção simbólica do texto e para responder às perguntas: que sentimento predomina no poema e como se dá o percurso de

produção desse sentimento?

Após a exploração das metáforas e da resposta às questões – que deverão ser feitas oralmente, em que o professor pode ir colocando no quadro as respostas e os percursos de construção simbólica – o professor poderá comparar os sentimentos do sujeito poético com as fotos das pessoas felizes retratadas na lição, nas páginas 96 e 97, justamente para que o aluno tenha contrastes e matizes, estabelecendo para si uma imagem mais diversa dos espaços de francofonia, em que há lugares ótimos para se visitar, amizades para se consolidar, mas também a melancolia e o tédio de momentos em que nada de intenso acontece na vida das pessoas e ficamos apenas com a barulho da chuva monótona no telhado.

4.2 O desconforto do retorno: *Défi 2*

Para o livro 2, propomos uma atividade que poderia trazer um contraste com a unidade 8, *Ça vaut le détour!*. Esta unidade traz o tema das viagens.

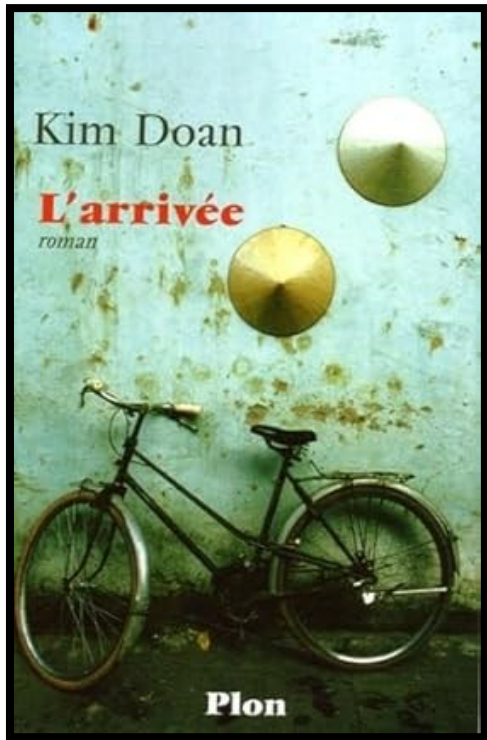
Figura 2 – Página de abertura da unidade 08, *Défi 2*



Fonte: Imagem do livro *Défi 2* (2018).

Para expansão e diálogo sobre o tema, proponho a leitura de um excerto do livro *L'Arrivée* (Figura 01), da autora vietnamita, radicada na França, Kim Doan de 2005.

Figura 3 – Capa do livro *L'arrivée*



Fonte: <https://www.amazon.de/-/en/Kim-Doan/dp/2259202764>

Abaixo o excerto da obra:

En descendant de l'autocar, je me retrouve devant le marché central. La rue de mon enfance commence à droite, sous l'arcade. De l'autre côté des halles, à trois pâtés de maisons, se dresse l'université que j'ai fréquentée. Je tourne le dos à mon ancien quartier. Je n'ai aucune raison d'y revenir. Je ne connais plus personne dans le voisinage. Je n'éprouve pas non plus le désir d'en revoir les coins familiers.

Le fleuve n'est pas très loin, au bout de l'avenue, mais je ne veux pas me mettre en sueur en marchant sous le soleil avec ma valise. Je hèle un cyclo et je me fais conduire à un hôtel près des berges. Je ne monte même pas pour inspecter ma chambre. Je laisse ma valise à la réception et je me rends à pied jusqu'aux quais.

À l'embarcadère, je loue une barque à moteur pour la journée. Je m'assois à l'ombre, sous le toit de bambou, pendant que le batelier fait marche arrière. Des péniches passent. Des bacs accostent sans cesse, repartent dans différentes directions vers le delta.

La jetée s'éloigne. Au milieu du fleuve, un remorqueur remonte lentement le courant, avec deux barges chargées de sable. Après un coude, les canaux commencent à apparaître des deux côtés de la rivière. Je regarde la rive où je suis né et où j'ai vécu près de trente-cinq ans. Elle me semble encore plus étrangère que la chambre meublée que j'ai louée ces dernières années (DOAN, 2005).

Para a exploração, num primeiro momento, o professor poderia propor uma investigação sobre a identidade pública e a história da autora Kim Doan e sobre a colonização francesa no Vietnã. Num segundo momento, seria feita a leitura em voz alta do texto, para que os educandos apreendam a sonoridade, a especificidade de palavra francesa em estado literário, o ritmo, a melodia, as uniões e rupturas sonoras, com a consciência de que as escolhas são todas intencionais e visando o reforço do efeito de sentido produzido pelos elementos narrativos que a história traz.

Em seguida, será feita uma leitura atenta com os educandos para sanar dúvidas acerca do vocabulário, escolhas lexicais, sintaxe e outras questões de ordem referencial ou denotativa. Após essa exploração, o educador pode mergulhar nos percursos simbólicos e imagéticos que o excerto traz, para responder às questões: quais são os sentimentos que as imagens constroem sobre esse homem neste lugar?

Finalmente, os alunos poderiam continuar a narrativa, escrevendo o que vai acontecer com esse homem quando (se) ele chegar a seu destino. Reforça-se, no entanto, que o foco maior é realmente trazer um contraponto em relação ao que o material didático traz, para dar nuances para o educando sobre as diversidades de sentimentos possíveis quando estamos fora de nossos espaços familiares e de como pode ser difícil retornar para lugares em que já tivemos alguma vivência.

Esse texto permitiria muitas outras explorações dentro do tema, inclusive a discussão do impacto dos processos de colonização na construção cultural do indivíduo em diáspora, como no caso da autora e do personagem, que volta à sua terra natal e se sente um estranho, um excluído de sistema de representações culturais e sociais. Será que a nova pátria também constrói um novo repertório simbólico e cultural que vai sufocar o anterior? Que relações esse sujeito estabelece com todas as diferenças entre culturas?

Muitas são as possibilidades de exploração que, sem dúvidas, vão problematizar não só o tema, mas o próprio processo de ensino de francês dos alunos do curso, a partir de uma visão de interferências mútuas entre culturas e aspectos sociais. O aluno do curso de francês carrega consigo um repertório cultural e simbólico que pode e deve fazer parte do processo de aprendizagem da língua francesa; o educando é um sujeito em processo de aquisição da cultura do outro e é importante que ele tenha consciência dos impactos que isso gera em sua identidade pessoal e social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a proposta de Paulo Freire de educação como ato criador (2022), o professor de línguas adicionais também deve se reconhecer no lugar de agente de transformação social e, dessa forma, praticar uma educação libertadora a partir das aulas de língua. Nessa linha, a proposta de uma educação literária (Leahy-Dios, 2004) se mostra bastante pertinente para fazer ver o poder revolucionário do texto literário (Perrone-Moisés, 2006) e, assim, ampliar o repertório de mundo dos educandos e possibilitar que estes entendam melhor os espaços simbólicos, históricos e sociais em que atuam e vivem. A educação literária virá de um professor crítico, bem formado e intelectualmente autônomo, capaz de reproduzir essas práticas a seus alunos que terão condições de assumir uma postura decolonial e não subalternizada em relação à língua alvo.

Além disso, segundo o entendimento da professora Beth Brait (2000), não há sustentação na cisão entre língua e literatura: estudar literatura é também estudar língua, em sua dimensão de utilização criativa, humanizada e capaz de mobilizar, no aluno, não só o repertório lexical como também as regras gramaticais da língua alvo, neste caso, o francês; assim, os professores de língua adicional não só podem, como devem, proporcionar a seus aprendizes um ensino amplo que atue para uma formação integral, crítica e profunda.

Diante do que foi exposto nesta pesquisa, é possível a utilização de texto literário como ferramenta não só de aprendizagem do francês como código linguístico, mas, sobretudo, a literatura como representação de matizes e de sensações humanas que podem ou não condizer com o que o material didático apresenta.

Essas propostas de atividades atuam na legitimação e no autorreconhecimento do professor de língua estrangeira como agente de transformação social, pois o texto literário confronta a superficialidade e a objetividade das representações culturais presentes nos livros didáticos e tem potencial de contrapor-se, inclusive, à visão de mundo eurocentrada que os materiais possam apresentar.

Afinal, para Edgardo Lander, “os problemas do eurocentrismo não se localizam apenas na distorção da compreensão dos outros. Está simetricamente implicada igualmente a distorção da autocompreensão europeia, ao conceberem-se como centro, como sujeitos únicos da história da modernidade” (2005, p. 22-23).

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marcel Alvaro de; DA SILVA, Thiago Cavalcante. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (RE)existências possíveis. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela & AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019. Pp. 153-179.
- BIRAS, Pacal *et al.* **Défi 2 : méthode de Français**. Livre de l'élève. U.E. : Editions Maison des Langues, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa : Edições 70, 2021.
- BRAIT, Beth. Língua e Literatura: uma falsa dicotomia. **Revista ANPOLL**, n.8, p. 187-206, jan./jun. 2000.
- CHAHY, Fatiha *et al.* **Défi 1 : méthode de Français**. Livre de l'élève. U.E. : Editions Maison des Langues, 2018.
- DOAN, Kim. **L'arrivée** (excerto). In: **25 textes de l'Asie**: Cambodge, Chine, Corée, Indonésie, Japon, Vietnam. Disponível em: <https://bop.fipf.org/wp-content/uploads/2017/06/10-Kim-Doan.pdf>. Acesso em 18 de fevereiro de 2026.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23º ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84ºed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Pp. 8 – 23. Disponível em: <http://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/colonialidade.pdf>. Acesso em 09 de março de 2026.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação Literária como Metáfora Social**: desvios e rumos. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- Maison des Langues. <https://www.emdl.fr/defi/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2026.
- QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS. Aprendizagem, ensino e avaliação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em 17 de fevereiro de 2026.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. A criação do texto literário. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Flores da Escrivania**. 2º reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. P. 100-110.
- VERLAINE, Paul. *Il pleure dans mon cœur*. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1516441t/f24.item.r=Romances%20sans%20paroles>. Acesso em 09 de maio de 2026.