



**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**

**FERNANDA ESTIMA BORBA**

**O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA DE FLE:**  
entre o cânone e a literatura francófona

Rio de Janeiro

2026

**FERNANDA ESTIMA BORBA**

**O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA DE FLE:**  
entre o cânone e a literatura francófona

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.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Patrícia Alves Carvalho Corrêa.

Rio de Janeiro

2026

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

<p>B726 Borba, Fernanda Estima O texto literário em sala de aula de Fle : entre o cânone e a literatura francófona / Fernanda Estima Borba. – Rio de Janeiro, 2026.</p> <p>30 f.</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.</p> <p>Orientador Patrícia Alves Carvalho Corrêa.</p> <p>1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Literatura francesa. 3. Leitura. 4. Interculturalidade. I. Corrêa, Patrícia Alves Carvalho. II. Colégio Pedro II. III. Título.</p> <p>CDD 440</p>
---

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

**FERNANDA ESTIMA BORBA**

**O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA DE FLE:  
entre o cânone e a literatura francófona**

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 20 de março de 2026.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Patrícia Alves Carvalho Corrêa  
Colégio Pedro II  
Orientadora

---

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

Rio de Janeiro  
2026

## RESUMO

BORBA, Fernanda Estima. **O texto literário em sala de aula de FLE: entre o cânone e a literatura francófona.** 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 trabalho se propõe a investigar o uso do texto literário canônico e do texto literário integrante da literatura francófona, ou mais recentemente *littérature-monde*, na aula de francês, em uma abordagem intercultural. Partindo de temáticas associadas ao aspecto intercultural presente no texto literário – identitários, de aquisição e domínio de uma língua, de busca por liberdade – elaboramos propostas de didatização de excertos literários extraídos do seguinte *corpus* selecionado: *O estrangeiro*, de Albert Camus (1942) e *O azul das abelhas*, de Laura Alcoba (2013). Discutimos a dimensão intercultural da leitura literária e o papel atribuído ao professor no processo de construção da alteridade do estudante-leitor. Abordamos a dicotomia entre cânone e *littérature-monde*, demonstrando ainda como os dois textos selecionados podem contribuir para a abordagem intercultural da leitura literária em aula de francês. Adotamos as teorias de ensino-aprendizagem de literatura em aula de FLE de Anne Godard e Isabelle Gruca, especialmente quando esta última recomenda a abordagem intercultural do texto literário por temáticas agrupadas, facilitando assim a construção de sentido por parte dos estudantes. As propostas de didatização incluem ora os textos trabalhados isoladamente, ora em diálogo um com o outro, ora em uma relação de intertextualidade com outros textos. Demostramos, assim, ser possível explorar tanto o cânone quanto a *littérature-monde* em sala de aula de FLE em uma abordagem intercultural da leitura literária.

**Palavras-chave:** leitura literária; *littérature-monde*; interculturalidade.

## RÉSUMÉ

BORBA, FERNANDA ESTIMA. **Les textes littéraires dans la classe de français langue étrangère** : entre le canon et la littérature francophone. 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.

Cette recherche vise à étudier, dans une perspective interculturelle, l'utilisation des textes littéraires canoniques et des textes appartenant à la littérature francophone, ou plus récemment à la *littérature-monde*, dans l'enseignement du français. À partir de thèmes liés à la dimension interculturelle présente dans les textes littéraires – identité, acquisition et maîtrise du langage, et quête de liberté –, nous proposons des pistes pour la didactique d'extraits littéraires tirés des corpus suivants : *L'étranger* d'Albert Camus (1942) et *Le bleu des abeilles* de Laura Alcoba (2013). Nous analysons la dimension interculturelle de la lecture littéraire et le rôle de l'enseignant dans la construction de l'altérité chez l'élève-lecteur. Nous abordons la dichotomie entre canon et *littérature-monde*, et montrons comment les deux textes sélectionnés peuvent enrichir l'approche interculturelle de la lecture littéraire dans l'enseignement du français. Nous avons adopté les théories d'enseignement-apprentissage de la littérature en cours de français langue étrangère (FLE) d'Anne Godard et d'Isabelle Gruca, notamment la recommandation de cette dernière d'une approche interculturelle des textes littéraires par le biais de regroupements thématiques, facilitant ainsi la construction du sens par les étudiants. Les méthodes pédagogiques proposées incluent tantôt l'étude de textes isolément, tantôt leur mise en dialogue, tantôt leur mise en relation avec d'autres textes. Nous démontrons ainsi qu'il est possible d'explorer à la fois le canon et les textes appartenant à la *littérature-monde* en classe de FLE, dans le cadre d'une approche interculturelle de la lecture littéraire.

**Mots-clés:** lecture littéraire ; *littérature-monde* ; interculturalité.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	7
2	A LEITURA LITERÁRIA NA AULA DE FRANCÊS .....	10
2.1	A dimensão intercultural do texto literário .....	10
2.2	O papel do professor na leitura literária .....	13
3	O LEITOR ENTRE O CÂNONE E A <i>LITTÉRATURE-MONDE</i> .....	15
3.1	O embate entre o cânone e a <i>littérature-monde</i> .....	15
3.2	A leitura das obras <i>O estrangeiro</i> e <i>O azul das abelhas</i> .....	18
4	PROPOSTAS DE DIDATIZAÇÃO .....	23
5	CONCLUSÃO .....	28
	REFERÊNCIAS .....	29

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura pode contribuir de forma relevante com o processo de ensino e aprendizagem de francês. Muito se observa o uso do texto literário em sala de aula de francês para exploração linguística, de caráter gramatical ou lexical, ou até mesmo para análise crítica literária. No entanto, ao propor uma reflexão sobre o outro, suscitando novos olhares e despertando novos apontamentos, o texto literário pode ir além, e colaborar com a construção da alteridade do educando.

Este trabalho busca discutir o uso do texto literário na aula de francês segundo a perspectiva intercultural. Diante dessa perspectiva, o professor servirá mais do que nunca como guia para a descoberta e a exploração dos aspectos interculturais trazidos pelo texto literário.

Ao longo da pesquisa, nutrimo-nos de leituras que constituem um quadro teórico abrangente, que discute desde a importância do ato de ler com Paulo Freire até a inserção da literatura em aula, com Anne Godard, Isabelle Gruca e Cyana Leahy-Dios. Partimos do conceito de cultura de Terry Eagleton, fundamental para estudar a questão da interculturalidade na sala de aula, e que, por sua vez, encontra eco na voz de Martine Abdallah-Pretceille. Destacamos ainda as contribuições de Josilene Pinheiro Mariz e Belén Artuñedo Guillén, respectivamente sobre a prática pedagógica com o texto literário em sala de aula e a escolha pela abordagem de textos da chamada *littérature-monde*<sup>1</sup>.

A pergunta que orienta o presente trabalho é a dicotomia entre o texto literário classificado como cânone e aquele que pertence à chamada *littérature-monde*: devem ambos, indiferentemente, ser adotados em aula de francês?

O *corpus* do presente trabalho é assim composto por duas obras literárias escritas em francês: *O estrangeiro*, de Albert Camus (1942) e *O azul das abelhas*<sup>2</sup>, de Laura Alcoba (2013). A primeira é reconhecidamente canônica, ao passo que a segunda se insere no que o manifesto de 2007 denomina *littérature-monde*.

*O estrangeiro*, de Albert Camus, por razões diversas, ocupa a prateleira do cânone da literatura francesa. A obra-prima de Albert Camus tem estilo depurado - com frases curtas, narração no presente e um tom neutro capaz de criar um distanciamento dos fatos -, bem como

---

<sup>1</sup> Expressão apresentada pelo escritor Michel Le Bris, no manifesto “Pour une *littérature-monde* en français”, divulgado pelo jornal Le Monde em 15 de março de 2007, para significar o reconhecimento de uma literatura que vai além do formalismo da língua, extrapolando assim a clássica oposição entre literatura francesa e literatura francófona.

<sup>2</sup> Em francês: *L'étranger e Le bleu des abeilles*. A escolha no presente trabalho foi apresentar em português os títulos das obras em francês que já foram traduzidas para a nossa língua.

um personagem icônico, o protagonista Meursault. *O estrangeiro* é parte da reconhecida produção literária de Camus que engloba ainda peças de teatro, romances, novelas, poemas e ensaios onde desenvolve os temas do absurdo da condição humana e a revolta como resposta ao absurdo.

Meursault tem ascendência francesa e espanhola, vive em Argel, capital da Argélia, enquanto o país estava sob o domínio do colonialismo francês. A narrativa se inicia com o protagonista recebendo um telegrama do diretor do abrigo de idosos onde sua mãe reside, comunicando-lhe que ela falecera. Na sequência, Meursault se comporta como se a morte da mãe não o tivesse abalado emocionalmente. A crítica ao seu comportamento, contrário às convenções sociais e em especial ao fingimento de emoções, atinge o máximo quando sem qualquer motivação racional, mas apenas sensorial, ele dispara vários tiros em um jovem de origem árabe. A segunda parte do romance se passa durante a prisão de Meursault. Há então uma crítica ao sistema judiciário francês, pois as acusações que mais parecem pesar sobre Meursault são em razão de seu comportamento face ao luto materno e não pelo assassinato em si. Meursault é condenado à morte e o romance termina com o protagonista confirmando a ausência de sentido da existência, ideia central da filosofia do absurdo, eixo da obra.

O romance *O azul das abelhas*, por sua vez, foi escrito a partir da correspondência que a autora Laura Alcoba mantinha com seu pai, quando criança, enquanto ele permanecia preso pela ditadura militar do General Videla, na Argentina, entre 1979 e 1981. A protagonista deixa seu país aos 10 anos para encontrar a mãe, refugiada na França. A dura realidade do exílio logo se mescla com a descoberta de um país e de uma nova língua. O enredo chega ao leitor pelo olhar de uma criança, o que torna a leitura particularmente envolvente.

Laura Alcoba obteve a cidadania francesa aos 15 anos. Atualmente é tradutora, professora e autora de vários romances em francês, mesmo não sendo essa sua língua materna.

As obras foram escolhidas por seu caráter identitário, por evocar a aquisição e o domínio da língua francesa, por tratar de questões que permeiam a existência humana e por assumirem-se como obra canônica e não canônica. Se por um lado, *O estrangeiro* afirma-se como obra canônica, *O azul das abelhas* insere-se no rol da chamada *littérature-monde*, produzida por uma escritora imigrante que adotou o francês como língua de criação literária.

Ao longo deste trabalho buscaremos apresentar e discutir especificamente a contribuição desses textos literários para a aula de francês. No primeiro capítulo, abordaremos a importância da utilização do texto literário, enquanto “passarela entre culturas”, na aula de francês. Buscaremos compreender de que forma a dimensão intercultural do texto literário contribui com a construção da alteridade do estudante-leitor. Ainda neste capítulo, refletiremos

sobre o papel do professor, enquanto mediador, na condução da leitura literária na aula de francês.

Já o capítulo seguinte aborda a dicotomia entre cânone e *littérature-monde*, buscando compreender como se estabelece o cânone e o que constitui a *littérature-monde*. Concluímos o capítulo abordando a forma como os dois textos literários selecionados podem contribuir para a abordagem intercultural da leitura literária em aula de francês.

Finalmente, o capítulo anterior à conclusão apresenta propostas de didatização concernentes a uma abordagem intercultural dos textos literários que constituem o *corpus* do presente trabalho, seja em diálogo um com o outro, seja trabalhado cada um isoladamente, ou ainda numa relação de intertextualidade com outros textos.

## 2 A LEITURA LITERÁRIA NA AULA DE FRANCÊS

Segundo Paulo Freire (1982), a educação deveria ter por alicerce a problematização do conhecimento no sentido dialético. Os programas de ensino - inclusive o de literatura - deveriam considerar a reflexão sobre questões que afetam o ser humano e o mundo. Caberia ao professor suscitar e conduzir tais reflexões.

Em seu livro *Educação literária como metáfora social* (2020), Cyana Leahy-Dios propõe que o professor partilhe em amplo sentido seu saber com os alunos “para juntos desenvolverem as habilidades críticas necessárias para efetuar escolhas racionais tanto no trabalho intelectual quanto na vida” (2020, p. 177).

As prescrições de Freire e Leahy Dios configuram-se como verdadeiros desafios aos docentes, pois ambas partem da premissa de que ao professor cabe algo muito além do que a simples apresentação de conteúdos programáticos.

Neste capítulo, nos deteremos na presença da literatura em sala de aula de francês, em sua dimensão intercultural, e no papel do professor na condução desta abordagem, que ressalta a experiência da alteridade e pode configurar a própria aprendizagem da língua estrangeira.

### 2.1 A dimensão intercultural do texto literário

A autora de *O azul das abelhas*, Laura Alcoba, escolheu um texto de Clarice Lispector, extraído da obra *A descoberta do mundo*, como epígrafe para o seu livro:

Pour voir le bleu, nous regardons le ciel.  
La terre est bleue aux yeux de qui la regarde du ciel.  
Le bleu est-il une couleur en soi, ou une question de distance ?  
Ou une question de grande nostalgie ?<sup>3</sup>

A epígrafe transcrita acima evoca curiosamente certa interculturalidade: foi escrita originalmente em português, por uma escritora brasileira, traduzida para o francês a fim de constar como epígrafe de uma obra escrita em francês, cuja autora é argentina e tem o espanhol como língua materna.

Em *O azul das abelhas*, a cor azul remete ao deslocamento, ao distanciamento, à visão da terra pelos astronautas, que têm o privilégio de observar a terra estando fora dela. É sobre

---

<sup>3</sup> Para vermos o azul, olhamos para o céu. A terra é azul para quem a olha do céu. Azul será uma cor em si, ou uma questão de distância? Ou uma questão de grande nostalgia? O inalcançável é sempre azul (Alcoba, 2013, epígrafe). Tradução nossa.

este olhar direcionado ao outro, ao diferente, metaforicamente apresentado no texto literário, que discorreremos neste ponto.

A educação intercultural responde hoje, mais do que nunca, à exigência de integração entre grupos diversos em uma sociedade pluriétnica (Guillén, 2009, p. 237). Não se trata de impor ao estudante a competência cultural do nativo, mas sim de fazer com que ele compreenda as regras implícitas de pertencimento de uma outra cultura a partir do reconhecimento de sua própria identidade cultural. Assim, o aprendizado da língua não só conduzirá o aprendiz a valorização de suas experiências pessoais, bem como evitará a construção de falsos estereótipos.

O conceito de identidade se encontra, pois, no centro da reflexão sobre a interculturalidade. Possuir uma identidade significa experimentar um sentimento de pertencimento a um determinado grupo. A construção identitária é dialógica, visto que ela só se realiza a partir do outro, da experiência da alteridade que se encontra centrada na interação verbal.

A pesquisadora Josilene Pinheiro Mariz, em sua tese de doutorado intitulada *O texto literário em aula de FLE* (2008) dedica um capítulo à relação entre língua e literatura (capítulo 1 da Parte II). Nele, a autora refaz o percurso histórico do ensino da língua e da literatura francesa na aula de francês. Ao descrever o percurso da linguística do discurso enquanto ciência da linguagem, apresenta o texto literário como gênero discursivo. Embora reconheça existirem laços bastante estreitos entre língua e literatura, e até mesmo uma associação natural entre elas, Josilene destaca que a prática pedagógica não consegue alcançar o equilíbrio da relação entre esses dois campos de estudo. A associação entre língua e literatura não seria assim tão evidente, o que faz com que o questionamento sobre “por que trabalhar o texto literário” permaneça entre os especialistas. A conclusão de Josilene Pinheiro Mariz dialoga com as ideias apresentadas por Beth Brait em seu artigo “*Língua e literatura: uma falsa dicotomia*”, segundo o qual deve-se aos estudos Bakhtinianos o estreitamento da relação entre a linguística do discurso e a semiótica literária, bem como a preocupação pedagógica com o texto literário (2000, p. 204).

Martine Abdallah-Preteille (2010) destaca que o texto literário se configura como uma das formas de compreensão do mundo, pois é ele mesmo escrita deste mundo:

Le texte littéraire, production de l’imaginaire par excellence, est un genre inépuisable pour la rencontre de l’Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même. La littérature permet d’étudier l’homme dans sa complexité et sa variabilité. Elle permet d’explorer une pluralité de personnages, de situations. Elle est à la fois actualisation mais aussi anticipation de visions du monde et du genre humain (Abdallah-Preteille, 2010, p. 147).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> O texto literário, produção do imaginário por excelência, é um gênero inesgotável para o encontro com o Outro:

Para ser completa, a competência linguística deve incluir uma competência intercultural, pois é esse aspecto que vai permitir a afirmação da identidade individual.

Terry Eagleton (2011) destaca o caráter dialético da relação entre língua e cultura: a língua expressa a cultura, mas também a molda; a cultura vive na língua, mas também pode transformá-la. Complementando essa noção, encontramos em Cuq e Gruca a seguinte explicação para os conceitos imbricados de língua e cultura: “*la culture est le domaine de références qui permet à l’idiome de devenir langue : c’est la fonction symbolique de ces références qui établit la langue comme maternelle, seconde ou étrangère et conditionne la fonction communicative*” (2017, p. 84/85).<sup>5</sup> Tanto na língua como na cultura estão subjacentes valores, ideologias, identidades e poderes. Configuram-se assim como espaços simbólicos de disputa. O conceito de língua, por sua vez, comportaria dois aspectos: um abstrato (e sistemático) e outro social; o que remonta à dicotomia saussuriana entre *langue* e *parole*.

A literatura tanto reflete o presente quanto projeta o futuro da humanidade e de suas perspectivas. Neste sentido, o texto literário propõe representações da realidade. Trata-se de uma interpretação artística do real. Esta interpretação pode ser ao mesmo tempo um elemento interno, uma condição da produção e a reprodução de relações sociais.

Por outra ótica, a literatura incarna a articulação entre subjetividade e contexto social: a partir da literatura é possível construir uma abordagem intercultural permitindo enxergar todo ser ao mesmo tempo diferente e idêntico a mim enquanto leitor. O texto literário permite, assim, apreender o outro a partir de suas variações e de suas modulações.

As sociedades contemporâneas são, indubitavelmente, sociedades multiculturais. Todavia, o multiculturalismo não é um fenômeno recente. As culturas, ao longo da história, sempre tiveram contatos entre si, gerando fenômenos de hibridação intercultural. O fenômeno das migrações e das populações refugiadas, crescente no mundo inteiro, além de gerar problemas sociais e humanitários de várias ordens, constitui um desafio no que diz respeito à reconfiguração social decorrente da inclusão de povos e de culturas diferentes.

De que maneira a abordagem intercultural do texto literário na aula de francês difere das abordagens tradicionais? A abordagem intercultural repudia a ideia de que um povo deve civilizar um outro. Ao contrário, ela valoriza a troca, o diálogo e o reconhecimento da

---

encontro por procuração, é verdade, mas encontro mesmo assim. A literatura permite estudar o homem em sua complexidade e sua variedade. Permite explorar uma pluralidade de personagens, de situações. Ela é ao mesmo tempo atualização e antecipação de visões do mundo e do gênero humano (Abdallah-Preteille, 2010, p. 147) Tradução nossa.

<sup>5</sup> A cultura é o conjunto de referências que permite ao idioma se tornar língua, pois é a função simbólica dessas referências que estabelece a língua, seja como materna, segunda ou estrangeira e condiciona a função comunicativa (Cuq e Gruca, 2017, p. 84/85). Tradução nossa.

diversidade cultural. Essa abordagem tenta trazer à lume diferenças culturais, relativizando estereótipos. A literatura, nesse contexto, é usada como ferramenta privilegiada para acessar universos culturais diversos, permitindo a reflexão sobre identidade, alteridade e aprendizagem da língua como experiência de transformação. Os textos que mais valorizam tal experiência são aqueles que exploram temas como exílio, migração, bilinguismo e conflito identitário.

## 2.2 O papel do professor na leitura literária

Cabe ao docente a adoção de práticas pedagógicas que contribuam com a formação crítica de seus alunos. Saber ouvir os discentes, valorizando experiências e reflexões pessoais, é o primeiro passo para criar pontes com os estudantes e, assim, conseguir trazer para dentro da sala de aula assuntos da atualidade e de interesse do grupo. Em uma perspectiva intercultural, é possível confrontar realidades. Se a maioria dos estudantes depende do transporte público para se deslocar, por exemplo, pode-se confrontar a realidade local com a de diferentes países francófonos. Como é a mobilidade urbana no Senegal? E na Martinica? E na França? E assim é possível tratar de temas como meio-ambiente, desigualdade social, produção artística e cultural, sistema de ensino dentre tantos outros.

Outro ponto importante é apresentar as diferentes comunidades francófonas espalhadas pelos cinco continentes, que tem falares e léxicos característicos e peculiares.

O docente deve ainda estar atento para interferir sempre que se esconder, por trás da linguagem, preconceitos - velados ou não - a falantes de países francófonos sugerindo a hegemonia da língua falada e escrita na França. Neste ponto a intervenção pode se dar para esclarecer que não há línguas inferiores e que é possível conviver com o plurilinguismo. Mesmo na França há também as línguas regionais - *le breton*, *l'occitan*, *le corse*, *l'alsacien*, *le catalan*, *la langue basque* - que são parte do patrimônio cultural do país, como forma de compreensão das variantes.

A escolha de textos literários, excertos de obras ou obras completas a serem trabalhados em sala de aula com o olhar crítico sobre o conteúdo, evitando abordagens preconceituosas e priorizando as que contenham uma visão intercultural e transcultural, são absolutamente fundamentais.

Esta visão intercultural é propiciada por reflexões sobre a língua e por diálogos entre culturas em obras de autores diversos, a exemplo de Agota Kristof, em *L'analphabet*, quando ela conta sua aprendizagem do francês no momento do exílio e a dificuldade permanente de escrever. Outra escritora que atua como *passeur culturel* é Assia Djebar, de origem argelina,

que usa o francês como língua de escrita e que recorre à temática da tensão entre duas línguas no contexto da colonização para explicar como assumir o desaparecimento de uma identidade, de um passado que conduz ao mutismo, ao apagamento de uma língua: o árabe. Muitos dos seus romances abordam essa temática, em especial *La disparition de la langue française* e *L'amour, la fantasia*.

Cristina Pietraroia, na obra *Littérature et enseignement du FLE* (2022), relata suas experiências com a leitura literária em aula de francês, defendendo que o trabalho com a literatura deve estar absolutamente presente na sala de aula. Os textos literários podem ser apresentados de diferentes maneiras aos estudantes para suscitar o interesse: por uma leitura expressiva, precedida de uma contextualização utilizando-se um filme, uma peça de teatro, pinturas, associadas aos cinco sentidos.

A valorização da língua materna dos estudantes é outra estratégia da qual o docente pode se servir durante o trabalho com a leitura literária em sala de aula de francês. É por meio da língua materna que filtramos o mundo e que também nos constituímos enquanto sujeitos.

É inegável, portanto, que na leitura de textos literários escritos em francês, numa perspectiva intercultural, o leitor é convidado a acolher o estrangeiro, o outro, e é exatamente para esse aspecto que a literatura pode contribuir com a constituição da alteridade de cada indivíduo.

### 3 O LEITOR ENTRE O CÂNONE E A *LITTÉRATURE-MONDE*

Neste capítulo, abordaremos o embate entre o cânone e a *littérature-monde*, e refletiremos sobre como o professor de francês pode trabalhar textos canônicos e não-canônicos em sala de aula. Apresentaremos também as duas obras literárias que compõem o *corpus* do presente trabalho, destacando os aspectos interculturais presentes em cada uma delas.

#### 3.1 O embate entre o cânone e a *littérature-monde*

Fatima Chnane-Davin (2021) questiona o porquê de continuarmos associando a língua francesa ao seu passado colonial. A autora destaca que a literatura francesa não é superior a uma literatura francófona produzida fora do Hexágono, razão pela qual não faz sentido hierarquizar a produção literária em categorias. Chnane-Davin instiga o leitor a lutar pelo seu direito de acesso a todo o conjunto da literatura de língua francesa, apropriando-se dela em prol da alteridade e da diversidade cultural. E se insurge contra a pressuposta legitimidade exclusiva do Francês nativo para se expressar em francês: “*Pourquoi un Français serait-il plus “légitime” qu’un Québécois, un Belge, un Sénégalais, un Libanais ou un Marocain du moment que chacun utiliserait le français pour s’exprimer, lire, écrire et interagir avec les locuteurs francophones ?*” (Chnane-Davin, 2021, p. 172).<sup>6</sup>

O conceito de cânone está ligado a um ideal (regras determinando um ideal, no verbete “*canon*” do dicionário Le Robert). Quando se trata de obra literária, usa-se também a expressão “clássico” como sinônimo do cânone. Simone Aubin e Rosyane Xypas, na obra *Littérature et enseignement du FLE* (2022), fazem uma reflexão sobre os clássicos, de início adotando a ideia de que o clássico é uma obra que resistiu ou pode resistir ao tempo. Os clássicos seriam inesquecíveis pois comportam uma espécie de denominador comum, presente em diferentes povos. Sobre a cartase que tais obras produziriam em seus leitores, afirmam que “*À travers la lecture des classiques, les enfants et les jeunes pourraient exprimer leurs anxiétés, angoisses, aspirations et conflits intimes, qui parfois sont les mêmes que ceux des enfants et jeunes d’autrefois*” (2022, p. 117).<sup>7</sup>

Ao questionar se nós, professores de francês, podemos/devemos usar textos canônicos,

---

<sup>6</sup> Por quê um francês seria mais legítimo que um quebequense, um belga, um senegalês, um libanês ou um marroquino desde que todos usem o francês para se expressar, ler, escrever e interagir com falantes de francês? (Chnane-Davin, 2021, p. 172). Tradução nossa.

<sup>7</sup> Por meio da leitura dos clássicos, as crianças e os jovens poderiam exprimir suas ansiedades, suas angústias, aspirações e conflitos íntimos, que muitas vezes são os mesmos das crianças e jovens de outrora (Xypas e Aubin, 2022, p. 117) Tradução nossa.

precisamos conhecer seu significado bem como entender os mecanismos pelos quais o cânone se estabelece. Tais mecanismos resultam da combinação de inúmeros fatores, dentre eles: a recepção do público leitor; a crítica literária; as práticas das editoras (*les grandes maisons d'édition françaises*, muito poderosas); a difusão no ensino e na pesquisa acadêmica; a influência de instituições culturais, como as academias de letras, que premiam autores e suas obras.

Assim, o cânone não se estabelece sozinho, ou melhor, não é o autor da obra que a classifica em cânone: essa etiqueta vem com os leitores, com a crítica, com os prêmios literários, ou seja, é um reconhecimento que decorre geralmente ao longo do tempo.

Cyana Leahy-Dios defende que visitar os clássicos significa questionar a ordem das coisas, o *status quo*. Afirma que o cânone tem uma tendência de classe, de gênero, de origem e que tais parâmetros/condicionantes provocam uma luta ideológica (Leahy-Dios, 2020, p. 161). De qualquer modo, para que essa luta se estabeleça, é necessário conhecer os clássicos.

Já o conceito de *littérature-monde*, oposto ao cânone nesse embate, deriva de um manifesto intitulado “Pour une *littérature-monde* en français”, assinado por quarenta e quatro escritores francófonos, e divulgado na edição de 15 de março de 2007 do jornal *Le Monde*. As vozes dos escritores que firmaram o manifesto ecoavam a partir de diversos continentes, numa pluralidade de origens que é o que permite a circulação de ideias, tornando a literatura riquíssima.

No manifesto “Pour une *littérature-monde* en français” propõe-se o rompimento da definição tradicional da francofonia literária como um conjunto de literaturas associadas a ex-colônias francesas ou delimitadas geograficamente, adotando-se uma nomenclatura múltipla para essa produção literária em francês por escritores fora do Hexágono: literaturas francófonas, literaturas transnacionais, *littérature-monde*, esse último numa referência ao manifesto de 2007, e que, por sua autenticidade, foi o termo escolhido no presente trabalho para contrapor-se ao cânone.

Estamos, portanto, diante de uma dicotomia: de um lado, os estudantes de FLE têm direito a conhecer a cultura legitimada socialmente e prevista nos exames com os quais vão se deparar ao longo de sua trajetória de formação. De outro lado, também devem ser apresentados aos autores que tratam de violências ligadas ao deslocamento, à migração, ao êxodo, à racialização, enfim o paradigma didático deixa de ser a “civilização” – a carga dos “colonizadores” – para ser a interculturalidade. Isso implica uma redefinição do *corpus* literário ensinado em FLE, orientando os professores a incluir obras de autores estrangeiros que escrevem em francês, valorizando assim a diversidade cultural e linguística e promovendo uma

abordagem mais aberta e integrada da língua.

Para melhor distinguir essa dicotomia é necessário abordar o processo de colonização que se faz presente na origem da literatura francófona, esta entendida como toda produção fora do Hexágono. De fato, durante o período colonial francês, que perdurou até a década de 1951-1960, a língua francesa era utilizada como língua administrativa e cultural nas colônias.

Ilustrando essa dicotomia, apresentamos a seguir um texto de autoria do escritor haitiano Dany Laferrière. Em *La langue*, extraído da narrativa autobiográfica *Je suis fatigué* (2001), Laferrière evoca sua tenra infância e o estranhamento quanto à obrigatoriedade de aprender francês na escola quando sua língua materna era o *créole*.

Il me fallait maintenant aller à l'école. Pour apprendre ce que je savais déjà. Oui, me répondait-on, mais cette fois-ci en français. Et c'est quoi le français ? Un fruit exotique, une variété de poisson ou un mot obscène ? Non, c'est pire, une nouvelle langue. Mais j'en parle déjà une, pourquoi en apprendre une autre ? Personne n'a jamais pu répondre directement à cette question (Laferrière, 2001, p. 90).<sup>8</sup>

Da mesma forma como o autor do cânone selecionado para esta pesquisa, Albert Camus, nascido na África, em Mondovi, na Argélia, logo um *pied noir* – francês nascido na África – Dany Laferrière também é oriundo de uma antiga colônia francesa e conquista uma grande honraria – a eleição para a Academia Francesa – após se tornar um escritor reconhecido no mundo francófono justamente por adotar como língua de escrita o francês. Tornar-se cânone então independe inclusive dessa cisão entre literatura produzida no Hexágono e fora do Hexágono. Lemos a seguir Fatima Chnane-Davin que, em 2021, testemunha essa cisão até mesmo nas livrarias francesas:

Souvent quand on se présente dans une librairie pour chercher des auteurs francophones, on constate qu'ils sont séparés dans les rayons de ceux de la littérature française presque comme la littérature étrangère. Parfois même les auteurs originaires des îles françaises sont séparés et présentés comme des auteurs de littérature des Antilles et des Caraïbes : c'est le cas de Patrick Chamoiseau et même d'Aimé Césaire (Chnane-Davin, 2021, p. 184).<sup>9</sup>

A ideia da categórica superioridade qualitativa do cânone pode ser desconstruída a partir

<sup>8</sup> Era necessário agora ir à escola. Para aprender o que eu já sabia. Sim, me respondiam, mas desta vez em francês. E o que é o francês? Um fruto exótico, uma variedade de peixe ou uma palavra obscena? Não, pior, uma nova língua. Mas eu já falo uma língua, por que aprender uma outra? Ninguém nunca pôde responder exatamente essa questão. (Laferrière, 2001, p. 90). Tradução nossa.

<sup>9</sup> Frequentemente, ao visitar uma livraria em busca de autores francófonos, nós nos deparamos com eles separados da literatura francesa nas prateleiras, quase como se fossem literatura estrangeira. Às vezes, até mesmo autores originários das ilhas francesas são apresentados separadamente como autores de literatura antilhana e caribenha: é o caso de Patrick Chamoiseau e até mesmo de Aimé Césaire (Chnane-Davin, 2021, p. 184). Tradução nossa.

da sala de aula na escola. O professor de francês do Colégio Pedro II, Dr. Luiz Paulo dos Santos Monteiro relata a sua experiência com poemas de Alfred de Musset em uma turma de alunos do 1º ano do ensino médio do Colégio Pedro II no 2º semestre de 2023, no projeto intitulado “A releitura do romantismo de Alfred de Musset no ensino escolar de francês da rede pública” (Monteiro, 2025, p. 108). A pergunta que norteou o trabalho em sala foi: “*Pour vous qu’est-ce qu’être romantique ?*”<sup>10</sup> Contrapôs os poemas de Alfred de Musset intitulados “*À George Sand I*” e “*À George Sand VI*” a imagens românticas presentes na letra do Rap do Solitário composta por MC Marcinho (1994 e 1995). Conseguiu, assim, atrair os alunos a partir de uma manifestação cultural de interesse dos mesmos alunos. A atividade proposta valorizou o conhecimento artístico dos alunos e ajudou a desconstruir a ideia de que a obra clássica tem um valor superior ou inatingível.

Belén Artuñedo Guillén (2009, p. 240/241/242) lista diversos autores que permitem essa abordagem intercultural pela experiência do pertencimento na aprendizagem do francês como língua estrangeira: Milan Kundera, Ying Chen, Marco Micone, Amin Maalouf, Nancy Huston, Leila Sebbar, Dai Sijie, Brina Svit, Nimrod. Todos contam seus percursos identitários utilizando a criação literária em francês, língua não materna. Ela destaca ainda o escritor de origem chinesa François Cheng como representante do grupo de escritores que refletem sobre a língua francesa e o diálogo entre culturas, especificamente na sua obra *Le dialogue*, onde ele descreve sua passagem do chinês ao francês, construindo no exílio uma nova identidade na perspectiva intercultural. Além dele, Vassilis Alexakis, Jorge Semprún, Andrei Makine e Chahdortt Djavann compõem a lista de Guillén de escritores representantes da literatura de exílio, migrante, transnacional, francófona – essa última nomenclatura no sentido revitalizado e dissociado da relação de poder entre o Hexágono e suas antigas colônias.

A seguir apresentamos as obras que constituem o *corpus* do presente trabalho, com foco nos aspectos interculturais abordados em ambas.

### 3.2 A leitura das obras *O estrangeiro* e *O azul das abelhas*

As obras escolhidas para compor o *corpus* desta pesquisa têm pontos em comum mas estão distantes não só no tempo como no espaço ficcional: *O estrangeiro* foi escrito em Paris, em 1942, retratando a vida do protagonista Meursault em Argel, na Argélia, enquanto *O azul das abelhas* foi escrito também na região de Paris, em 2013, relatando a infância da autora

---

<sup>10</sup> Em tradução livre: “Para vocês, o que é ser romântico?”

inicialmente em La Plata, na Argentina, e depois em Blanc-Mesnil, na França, para onde emigrou Laura Alcoba.

*O estrangeiro*, de Albert Camus, é um grande sucesso editorial.<sup>11</sup> Foi objeto de inúmeras interpretações, críticas, pesquisas, estudos comparativos, como é natural para uma obra clássica que já conta com mais de oitenta anos desde a sua publicação em 1942. Vale mencionar dois trabalhos sobre a obra, de autoria de Roland Barthes (*O grau zero da escrita*, 1953) e de Jean-Paul Sartre (*Explicação de O Estrangeiro*, 1943) em que ambos apreciaram a obra em seu aspecto filosófico. Por sua atuação como escritor e filósofo renomado, Camus foi agraciado com o prêmio Nobel de Literatura em 1957.

A narrativa surpreende desde o primeiro parágrafo quando um telegrama anuncia a morte da mãe do protagonista, Meursault. A razão é a indiferença diante dos acontecimentos: a morte da mãe, o amor da namorada, o apelo do chefe para que ele, Meursault, ocupe um cargo de mais destaque, nenhum desses eventos tem o condão de emocionar o protagonista.

A narrativa é dividida em duas partes: na primeira, Meursault retrata sua rotina em Argel, como funcionário de um escritório, apresentando a nova namorada, o restaurante onde almoça diariamente e os vizinhos do prédio onde mora. Dentre esses vizinhos, encontra-se Raymond Sintès, proxeneta, que se aproxima de Meursault, pedindo a ele a princípio para escrever uma carta com intuito de vingança de uma certa mulher e em seguida para depor na polícia a seu favor, quando ele agride essa mesma mulher. A narrativa segue um fluxo que tem seu clímax no assassinato do irmão desta mesma mulher, por Meursault – e não pelo agressor da irmã da vítima. A primeira parte da obra termina com essa morte e a certeza de Meursault de que “eu havia destruído o equilíbrio do dia, o silêncio excepcional de uma praia onde eu havia sido feliz” (Camus, 1942, p. 95)<sup>12</sup>. Na verdade, as sensações parecem dominar a vida de Meursault. O fato de fazer calor, dele estar ou não com sono, a sensação da água no corpo, a ausência de ruído, o sol intenso, tudo isso faz o protagonista definir as suas ações.

A segunda parte da narrativa começa com Meursault já na prisão, enfrentando as audiências com o juiz e na sequência desenrola-se o processo do julgamento com a condenação do protagonista à pena de morte.

A obra pode contribuir com a abordagem intercultural em diversos trechos. O aspecto mais importante talvez seja a tensão entre os franceses e os árabes na Argel dominada pela

---

<sup>11</sup> Foi traduzido em mais de quarenta línguas e já atingiu a marca de seis milhões de exemplares vendidos. É o maior sucesso da editora Gallimard após *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, segundo informações no próprio site da editora ([gallimard.fr/actualites-entretiens/l-etranger-d-albert-camus](http://gallimard.fr/actualites-entretiens/l-etranger-d-albert-camus)).

<sup>12</sup> Tradução nossa.

colonização francesa. No início do livro, Meursault descreve o movimento da cidade, as roupas que as pessoas usam, lê a placa de um café que ele vê de seu apartamento, vai ao cinema para assistir a um filme com a namorada, a qual prefere um filme cômico com o ator Fernandel, demonstrando que a cidade onde Meursault vivia era uma cópia de uma cidade francesa, na cultura, nos costumes e na língua. Antes dessa descrição, ainda no asilo onde a mãe morava, Meursault dialoga com o zelador do lugar que era parisiense e, num diálogo um pouco mórbido, compara o tempo em que o morto pode ficar sem ser enterrado na França e na Argélia: “Em Paris, o cadáver aguarda três ou quatro dias até ser enterrado. Aqui não há tempo para fazer isso” (Camus, 1942, p. 15-16)<sup>13</sup>. Retornando ao tema da tensão entre duas culturas, há a carta que Meursault escreve a pedido de Raymond para uma *Mauresque*, que será inclusive objeto de uma das propostas de didatização a seguir.

O convite do chefe de Meursault para trabalhar em uma sucursal em Paris repercute mais adiante na narrativa, quando ele relata à namorada o convite e ela diz que tem vontade de conhecer Paris. Ele responde que já morou lá por algum tempo e quando a namorada pergunta como é a cidade, ele diz que “é suja, há pombos e rios escuros” (Camus, 1942, p. 70).<sup>14</sup>

Retornando mais uma vez ao tema da tensão no país, há o uso indiscriminado da expressão *Arabes* ou *un groupe d'Arabes*. E o fato, já na segunda parte da narrativa, de Meursault ter sido preso numa cela com outros detentos, a maior parte deles árabes (“No dia da minha prisão, me encerraram numa cela onde já havia muitos outros detentos, a maioria deles árabes” (Camus, 1942, p. 113/114))<sup>15</sup>, aos quais responde, após ser perguntado o que havia feito para estar preso, que havia matado um árabe (“Eu disse que havia assassinado um árabe e eles se calaram” (Camus, 1942, p. 114)).<sup>16</sup> A visita que a namorada faz a Meursault na prisão também destaca a presença maciça de árabes e suas mulheres: “Eu vi Maria na minha frente com seu vestido listrado e seu rosto bronzeado. Ao meu lado, havia uma dezena de detentos, a maioria árabes. Maria estava rodeada de mulheres árabes” (Camus, 1942, p. 115).<sup>17</sup> O sistema prisional existente se destinava, portanto, aos árabes, não aos franceses, daí a condição de Meursault de ser ou estar estrangeiro.

Outro tema que é bem explorado na obra é a liberdade: o protagonista relata os dias na prisão e a tomada de consciência da privação da liberdade a partir da primeira e única visita de Maria, sua namorada (“No início da minha prisão, no entanto, o mais difícil foi eu ter

---

<sup>13</sup> Tradução nossa.

<sup>14</sup> Tradução nossa.

<sup>15</sup> Tradução nossa.

<sup>16</sup> Tradução nossa.

<sup>17</sup> Tradução nossa.

pensamentos de homem livre” (Camus, 1942, p. 119)).<sup>18</sup>

Finalmente, o sentimento de ser/estar estrangeiro, que se passa durante o julgamento, especialmente porque o fato de Meursault ter ficado apático em relação à morte da mãe teve um peso considerável ou mesmo reforçou sua culpabilidade quando do seu julgamento pela morte do árabe (“Eu tive uma vontade estúpida de chorar porque senti como eu era detestado pelas pessoas que ali estavam.” (Camus, 1942, p. 138)).<sup>19</sup> O final da primeira parte também traz um excerto muito intenso sobre os quatro tiros que Meursault dispara no corpo já morto, fato que repercute muito negativamente durante o julgamento (“Então eu atirei mais quatro vezes num corpo inerte onde as balas entravam sem parecer. E foi como quatro pancadas breves que dei na porta do infortúnio” (Camus, 1942, p. 95)).<sup>20</sup>

Esse sentimento ele experimenta também ao dizer que não teve a intenção de matar o árabe, após a acusação do promotor de justiça durante o julgamento. Na sequência, o presidente da sessão diz que até então não conseguia compreender o sistema de defesa do acusado e pede a Meursault para ele precisar os motivos que inspiraram o ato criminoso. A resposta de Meursault é inesperada: atribui ao sol o cometimento do crime ao mesmo tempo em que toma consciência do ridículo em que se encontra (“Eu disse rapidamente, trocando um pouco as palavras e me dando conta do ridículo da minha situação, que foi por causa do sol” (Camus, 1942, p. 158)).<sup>21</sup>

*O azul das abelhas* é uma obra ficcional, mas com cores de autobiografia, escrita por Laura Alcoba para contar sua partida ainda criança da Argentina para a França, onde sua mãe a aguardava. Seus pais sofreram ambos retaliação do regime por serem militantes da resistência à ditadura militar que se instaurou naquele país, na década de setenta: o pai foi preso em La Plata enquanto a mãe se refugiou nos arredores de Paris, exatamente em Le Blanc-Mesnil.

A narrativa foi escrita a partir da correspondência trocada com o pai durante dois anos, de 1979 a 1981, cujo conteúdo a autora não teve a coragem nem a força de ler a não ser em 2012, divulgando o livro em seguida, em 2013.

A obra pode contribuir com a abordagem intercultural em diversos trechos, a exemplo do encantamento diante da nova língua, do estranhamento quanto à condição de migrante, do sentimento de saudade por estar longe do pai, do confronto de uma cultura até então desconhecida com a sua própria, da perda de liberdade etc.

---

<sup>18</sup> Tradução nossa.

<sup>19</sup> Tradução nossa.

<sup>20</sup> Tradução nossa.

<sup>21</sup> Tradução nossa.

Laura conta a sua vida na região de La Plata, na Argentina, antes de partir para a França. Lá inicia as aulas de francês com uma professora que lhe apresenta Paris com os símbolos culturais mais difundidos: a Torre Eiffel, o rio Sena, os croissants e os crepes como alimentos preferidos, os amigos franceses imaginários etc. Esse cenário não vai corresponder ao subúrbio onde se instala, Le Blanc Mesnil, onde não encontra tampouco o conforto que esperava. Relata também as visitas ao pai, na prisão, quando passava por revistas. Após chegar na França, Laura continua se comunicando com seu pai em espanhol. Isto porque era proibido aos detentos receber ou enviar cartas em língua estrangeira, qualquer que fosse ela. É, portanto, em sua língua materna que experimenta os sentimentos que permeiam sua relação com o pai: o amor, o trauma da separação, o sofrimento das visitas na prisão. Laura narra como seu pai e ela liam os mesmos livros, ele em espanhol e ela em francês, e como as leituras passavam a fazer parte da correspondência trocada entre eles. Um desses livros é *A vida das abelhas*, de Maurice Maeterlinck, enquanto o outro é *Les fleurs bleues*, de Raymond Queneau.

Destaca uma frase de *A vida das abelhas* que não ofereceu trabalho para compreender: “le bleu est la couleur préférée des abeilles” (Alcoba, 2013, p. 28).<sup>22</sup>

Já com relação ao francês, a língua que ela abraça e precisa para sobreviver no país que a acolheu, Laura descreve a descoberta de novos sons e signos – como o *c cedilha* - e o desconforto de não dominar a língua. Traz uma metáfora em que associa as tubulações de água (que são aparentes no seu apartamento) com o cérebro, imaginando o mesmo percurso para a informação em outra língua do nosso ouvido até chegar ao cérebro. Finalmente, anuncia o seu encantamento diante de ter conseguido falar e pensar em francês ao mesmo tempo. Credita à leitura do livro de Raymond Queneau – *Les fleurs bleues* – a conquista da nova língua.

Compõe a narrativa a visita de um casal amigo, ambos argentinos, que se exilaram na Suécia. Esta visita se presta bem à exploração da interculturalidade pois a cultura sueca é vista de maneira peculiar pelo casal visitante. Por essa razão, um dos trechos escolhidos para leitura é exatamente extraído do capítulo *Tables basses*, no qual a visita é narrada.

---

<sup>22</sup> Tradução nossa.

#### 4 PROPOSTAS DE DIDATIZAÇÃO

A seguir apresentaremos cinco propostas de atividade elaboradas a partir das obras que compõem o *corpus* literário da presente pesquisa. São atividades que envolvem a prática de leitura literária em sala de aula de FLE e uma reflexão sobre a dimensão intercultural presente nos trechos selecionados. Tratam-se, assim, de exercícios de leitura literária voltada à mobilização da alteridade do leitor.

O público-alvo da atividade pedagógica são adolescentes ou adultos em nível intermediário de língua francesa, portadores de um nível de língua francesa a partir do A2 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.

Como dinâmica, propomos que em uma primeira etapa de sensibilização, o professor apresente os autores, as obras e a justificativa para a escolha de cada uma delas. Em seguida, os textos podem ser distribuídos e os alunos iniciam a leitura silenciosa e individual.

Na sequência, faz-se uma leitura em grupo, com cada aluno lendo um parágrafo do trecho selecionado. O próximo passo é o levantamento das palavras desconhecidas para exploração lexical. Em seguida, o texto lido é devidamente contextualizado a partir da obra de onde fora retirado.

Isabelle Gruca (2009, p. 180) propõe o agrupamento de textos reunidos numa temática específica para a abordagem intercultural. O método proposto é disponibilizar aos alunos os textos agrupados sob um título: esta estratégia pode ajudar o aluno a construir o sentido do texto. Também permite com maior facilidade o confronto e a interação entre os textos, permitindo identificar as características comuns e específicas, quer sejam textuais, genéricas, estéticas e/ou temáticas (Gruca, 2009, p. 181). Tal confrontação resultou nos excertos a seguir selecionados e agrupados.

A primeira proposta tem como tema: “As diferenças culturais em *O estrangeiro*”.

Selecionamos o episódio da carta redigida por Meursault a pedido do vizinho Raymond:

Quand il m’a dit le nom de la femme, j’ai vu que c’était une Mauresque. J’ai fait la lettre. Je l’ai écrite un peu au hasard, mais je me suis appliqué à contenter Raymond parce que je n’avais pas de raison de ne pas le contenter. Puis j’ai lu la lettre à haute voix. Il m’a écouté en fumant et en hochant la tête, puis il m’a demandé de la relire. Il a été tout à fait content. Il m’a dit: “Je savais bien que tu connaissais la vie”. Je ne me suis pas aperçu d’abord qu’il me tutoyait. C’est seulement quand il m’a déclaré: “Maintenant, tu es un vrai copain”, que cela m’a frappé (Camus, 1942, p. 54).

Para explorar as diferenças culturais, o professor, então, poderá propor questões como:

Après avoir lu l'extrait ci-dessus, cochez la bonne réponse pour les trois questions suivantes :

- *Qu'est-ce que signifie le mot Mauresque ?*

- a) *une femme Française*
- b) *une femme Arabe*
- c) *une femme Espagnole*

- *“Puis j'ai lu la lettre à haute voix. [...] puis il m'a demandé de la relire”. Pourquoi Raymond a demandé à Meursault de lire et de relire la lettre ?*

- a) *parce que Meursault était distrait, peu attentif, dispersé*
- b) *parce que Raymond voulait être sûr de son contenu*
- c) *parce que Raymond ne savait pas ni écrire ni lire*

- *Après avoir déclaré à Meursault : “Je savais bien que tu connaissais la vie”. [...] “Maintenant, tu es un vrai copain”, Raymond passe à utiliser :*

- a) *le vouvoiement*
- b) *le tutoiement*

*Expliquez la différence entre les deux actions en 80 mots maximum.*

A segunda proposta, trata do tema “Sentir-se estrangeiro” e sugere um diálogo entre as obras do *corpus*. Para tal, o professor deve sugerir, por exemplo, a leitura do trecho de *O estrangeiro* que narra o momento em que Meursault e Raymond caminham pela praia e encontram dois árabes.

Le soleil était maintenant écrasant. Il se brisait en morceaux sur le sable et sur la mer. [...] Tout au bout de la plage, nous sommes arrivés enfin à une petite source qui coulait dans le sable, derrière un gros rocher. Là, nous avons trouvé nos deux Arabes. Ils étaient couchés, dans leurs bleus de chauffe graisseux. Ils avaient l'air tout à fait calmes et presque contents. Notre venue n'a rien changé. Celui qui avait frappé Raymond le regardait sans rien dire (Camus, 1942, p. 89).

Em *O azul da abelhas*, o trecho escolhido refere-se ao momento em que a pequena Laura ouve a mãe e sua amiga Raquel comentarem o destino de diferentes guerrilheiros, a partir de seus nomes de guerra. Muitos haviam sido exilados, estavam desaparecidos ou mortos: “[...] quelquefois on retient mieux quand on ne comprend pas tout. [...] “Comme pour les langues, il arrive que les choses nous restent mieux ainsi, précisément parce qu'on s'est laissé porter, parce qu'on a lâché prise” (Alcoba, 2013, p. 100).

As leituras permitem reflexões sobre o sentimento de ser estrangeiro, sobre o contexto de guerra, a clandestinidade. É necessário prestar atenção ao silêncio, bem como à falta de compreensão do que se passa ao redor.

Propomos como atividade:

Après avoir lu les extraits répondez aux questions suivantes :

- Identifiez les éléments spatio temporels qui sont présents dans les deux oeuvres, en complétant la grille ci-dessous :

Oeuvre	Événement historique	Espace	Temps
<i>L'étranger</i>	Colonialisme		
<i>Le bleu des abeilles</i>	Dictature militaire		

- Associez chaque qualificatif à ce qu'il signifie :

	Qualificatif		Significat
1	<i>étranger</i>	A	<i>quelqu'un qui s'est installé loin de son pays ; quelqu'un qui est éloigné d'un lieu</i>
2	<i>immigrant</i>	B	<i>personne dont la nationalité n'est pas celle d'un pays donné ; personne qui ne fait pas partie d'un groupe</i>
3	<i>exilé</i>	C	<i>personne qui immigre dans un pays</i>

- Le silence est décrit d'une façon différente dans les deux œuvres. Justifiez avec un extrait de chaque texte comment le silence touche/influence/concerne le protagoniste :

Oeuvre	Page	Extrait
<i>L'étranger</i>		
<i>Le bleu des abeilles</i>		

O terceiro roteiro de didatização tem por tema: “A descoberta da língua francesa em *O azul das abelhas*.”

J'étais dans mon lit, la lumière éteinte. Tandis que j'essayais de distinguer dans la pénombre les tuyaux du papier peint de ma chambre, j'essayais de comprendre : c'est comment dans la tête d'Astrid ? Et dans celle de Nadine ? Comment font-elles pour penser en français puis pour parler aussitôt, dans un même mouvement ? [...] Il était là le problème, je le savais bien : moi, je pensais toujours en espagnol, puis je traduisais mentalement ce que je voulais dire avant d'ouvrir la bouche. [...] Mais un jour, pour la première fois, j'ai pensé en français. Sans m'en rendre compte, comme ça. J'ai pensé et parlé en français en même temps. [...] C'est alors que, soudain, je me suis entendue demander à ma mère, depuis mon lit : tu m'as laissé les clés ? Elle était tellement surprise ! [...] Moi aussi j'étais stupéfaite, et comment ! (Alcoba, 2013, p. 132/133/134).

Depois da leitura do trecho destacado, o professor poderá propor questões como:

- Identifiez les mots : *surprise; stupéfaite; émerveillée; effarée;*
- Présentez votre expérience personnelle en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère. Vous pouvez utiliser la structure : *Au début, je .../ Puis, ... /Un jour, j'ai remarqué que ... ;*
- Discussion dans le grand groupe : *Quand sait-on vraiment une langue ?*

A quarta proposta de didatização tem por tema: “Intertextualidade *O azul das abelhas*”. No primeiro texto destacado, Laura faz referência aos conhecimentos trazidos pelo livro que o pai a recomendara: *A vida das abelhas*.

C'est que j'aime bien, dans les lettres que nous nous écrivons, mon père et moi, c'est que parfois j'arrive à oublier où il est - parler des abeilles et des couleurs auxquelles elles sont sensibles, j'adore ça. D'après toi, pourquoi elles préfèrent le bleu ? Et comment a-t-on pu s'en rendre compte ? Je lui pose souvent les mêmes questions. Dire qu'on sait quelle est la couleur préférée d'un insecte, c'est bizarre, tu ne trouves pas ? Et si c'est vrai pour les abeilles d'ici, est-ce que c'est forcément la même chose pour les abeilles de là-bas ? Et pour toutes les abeilles de la planète ? [...] Mais depuis quelques semaines, malgré les abeilles, je n'arrive plus à oublier que mon père est en prison. (Alcoba, 2013, p. 51/52/53/54).

Após a leitura do texto destacado, propomos:

- *En binôme, développez un jeu de rôle à partir de cet extrait où un élève joue le rôle de la fille et l'autre le rôle du père ;*
- *Formulez vos hypothèses pour expliquer les sentiments qui persistent dans la mémoire de Laura face à la prison de son père.*

A segunda leitura é um trecho de *O azul das abelhas* que trata da dificuldade que Laura teve para compreender o livro *Les fleurs bleues*, de Raymond Queneau :

Je crois que dans la lettre de ce lundi-là, [...] je lui ai raconté pour ces mots français qui étaient sortis de ma bouche sans que j'aie eu à y penser. Et que j'ai enfin osé parler à mon père du livre de Queneau. Mais rien qu'un peu. C'est que, même si j'étais arrivée au bout de ma lecture, je savais très bien, au fond, que je n'y avais pas compris grand-chose. J'avais avalé les mots et les phrases, j'avais ingurgité le livre jusqu'à la dernière ligne. Mais ce qui m'en était resté, au final, demeurait assez confus... Pourtant, alors que tant de choses m'avaient échappé, j'avais l'impression que ce livre avait fini par faire effet, à sa manière. [...] Puis j'ai traduit pour lui, en espagnol, la dernière phrase du roman - d'abord, parce que c'était plus prudent que d'en raconter davantage, mais aussi parce qu'elle me semblait vraiment parfaite. [...] Même si tant de choses étaient pour moi restées dans l'ombre, même si ça avait été si difficile d'aller jusqu'au bout de ma lecture, dès que j'ai lu cette phrase je me suis dit qu'elle valait à elle seule toute cette peine: « *Une couche de vase couvrirait encore la terre, mais, ici et là, s'épanouissaient déjà de petites fleurs bleues* ». (Alcoba, 2013, p. 138-140).

Para trabalhar a empatia e os sentimentos que estão presentes no excerto, propomos uma atividade de produção oral a exemplo do teatro de emoções (*saynètes*): após a leitura dos dois excertos literários, os alunos interpretam uma cena curta sorteando uma carta “emoção” – raiva, tristeza, alegria, medo – que eles devem expressar sem nomear.

O quinto roteiro tem por tema: “A modernidade da cultura sueca em *O azul das abelhas*”.

No capítulo « Mesas de centro », Laura está encantada com os presentes que um casal de amigos de sua mãe traz. São Raquel e Fernando, argentinos refugiados na Suécia. Raquel relata como os suecos têm uma cultura diferente tanto dos argentinos como dos franceses:

[...] tout ce qui est suédois est forcément moderne, ils sont en avance sur tout, ils n'arrêtent pas d'inventer. Quoi, par exemple ? C'était moi qui l'interrogeais, cette fois. Alors Raquel a expliqué que les Suédois n'arrêtaient pas d'imaginer de nouveaux objets, tout ce qui concerne la vie quotidienne les passionne et les inspire, du tire-bouchon à la cafetière. Tout là-bas est plus moderne et plus pratique qu'en Argentine et même bien plus qu'ici, en France : en Suède, on ouvre les bouteilles et les boîtes de conserve sans effort, on se sert du thé sans en mettre partout, on se brosse les dents sans se fatiguer inutilement. Les Suédois ont dans leurs maisons toutes sortes de couteaux électriques, des remonte-cornichons ingénieux, des ramasse-miettes tout petits et fins qui font tout disparaître après les repas, comme par enchantement. Et tout ça est toujours surprenant, toujours nouveau - moderno (Alcoba, 2013, p. 97).

Laura continua a comparar a altura das mesas suecas à altura dos móveis aos quais ela estava acostumada em sua casa francesa:

Tout en me disant aussi qu'elles étaient vraiment bizarres, ces tables suédoises, trop hautes surtout. C'est alors que j'écoutais Raquel, faisant et défaisant mon tricot, que je m'en suis rendu compte. Certes, j'étais assise par terre, mais le plateau m'arrivait presque au niveau du menton. Même en changeant de position, en glissant les pieds sous les fesses comme pour me faire un coussin qui me rehaussait un peu, elles étaient encore trop hautes. Elles ont vraiment été conçues pour les Suédois, pour les géants blonds du Grand Nord - voilà ce que je me disais tandis que je ratais encore une maille, avant de revenir en arrière (Alcoba, 2013, p. 101).

O professor então pode propor as seguintes atividades:

- *Imaginez-vous un pays où tout est moderne ? Où le peuple est créatif, où la vie quotidienne est simple, et où on ne s'ennuie pas ? Connaissez-vous les objets dont on parle ?*
- *Et quant à la taille des Suédois, qu'est-ce que vous pensez ? C'est vrai qu'ils sont des géants ?*
- *Représentez artistiquement la culture suédoise après les réflexions ci-dessus, soit en BD, soit en format d'un dessin, d'une affiche. Bref, la tâche artistique est ouverte à l'imagination.*

## 5 CONCLUSÃO

Partindo de um enfoque intercultural, demonstramos que é possível trabalhar o texto literário em sala de aula de FLE, seja ele canônico, seja integrante da denominada *littérature-monde*. Confrontamos uma obra reconhecidamente canônica, *O estrangeiro*, a uma não-canônica, *O azul das abelhas*, e elaboramos propostas de didatização utilizando as prescrições de Anne Godard e Isabelle Gruca no que se refere ao ensino-aprendizagem de literatura em aula de FLE, com foco nos aspectos interculturais constantes dos textos literários. Tais propostas contribuem para a utilização do texto literário na perspectiva de Isabelle Gruca para quem, no que concerne a literatura, “il ne s’agit pas de la sacraliser, mais il ne faut pas non plus la banaliser et la considérer comme un simple document authentique” (2019, p. 182).<sup>23</sup>

Em síntese, a literatura – aqui expressa de maneira ampla, sem restrição de território ou de política linguística como fonte de poder, até mesmo sem que o fantasma da colonização hierarquize tal produção em inferior ou superior - está disponível aos que a buscam, permitindo um olhar sobre o outro que priorize a compreensão deste outro como extensão do eu, em uma construção da alteridade do estudante-leitor.

Especificamente para um público de estudantes brasileiros de Francês Língua Estrangeira, as duas obras que constituem o *corpus* deste trabalho são bem instigantes, já que os próprios títulos despertam a curiosidade de quem entra em contato com uma outra língua: o que significa ser estrangeiro? e o que representa o azul em se tratando de abelhas?

De fato, as obras selecionadas dialogam uma com a outra em vários sentidos: são ambientadas em espaços de privação de liberdade, permitindo reflexões sobre a identidade, o ser/estar estrangeiro, a aquisição e o domínio de uma língua, o amor, o luto, a amizade, em suma, temas universais.

Concluimos, portanto, que o presente trabalho conseguiu traduzir em palavras a exploração intercultural de textos literários – tanto canônicos como não-canônicos - para a sala de aula de FLE, objetivo último que motivou sua elaboração.

---

23 “Não se trata de sacralizar a literatura, nem tampouco banalizá-la, considerando-a como simples documento autêntico”. Tradução nossa

## REFERÊNCIAS

ALCOBA, Laura. **Le bleu des abeilles**. Paris: Gallimard, 2015.

CAMUS, Albert. **L'étranger**. Paris: Gallimard, 1942.

CHNANE-DAVIN, Fatima. La littérature "française" ? "francophone" ? Le grand débat. In: **Le FLE et la francophonie dans le monde**. CHISS, Jean-Louis (dir.). Malakoff (France): Armand Colin, 2021.

CUQ, J-P, GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo (4). São Paulo: Cortez Editora, 1982.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GODARD, Anne (Org.). **La littérature dans l'enseignement du FLE**. Paris : Didier, 2015.

LAFERRIÈRE, Dany. La langue. In : Laferrière, Dany. **Je suis fatigué**. Outremont : Lanctôt, 2001. p. 89-91.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação como metáfora social**: desvios e rumos. Niterói: EdUFF, 2020.

LE ROBERT MINI PLUS. **Le mini dictionnaire le plus complet**. Paris : Dictionnaires LE ROBERT, 2014.

PIETRARROIA, Cristina. Que peut l'enseignant de FLE pour la lecture littéraire ? In: **Littérature et enseignement du FLE** : démarches et dispositifs innovants. XYPAS, Rosiane; AUBIN, Simone (dir.). Araraquara: Letraria, 2022.

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

XYPAS, Rosiane; AUBIN, Simone. Les Objets Sémiotiques Secondaires (OSS) dans l'enseignement du FLE: une étude de l'œuvre *Tistou, les pouces verts* de Maurice Druon. In: **Littérature et enseignement du FLE** : démarches et dispositifs innovants. XYPAS, Rosiane; AUBIN, Simone (dir.). Araraquara: Letraria, 2022.

Textos on line:

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. In : **Synergies Brésil** n° spécial 2 - 2010 pp. 145-155. Disponível em: [gerflint.fr/Base/Bresil\\_special2/abdallah\\_pretceille.pdf](http://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_pretceille.pdf). Acesso em: 2 fev. 2026.

ARAÚJO, Marco André Franco de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. **REVELLI**:

**revista de educação, linguagem e literatura**, Inhumas, v. 7, n. 1, p. 63-76, jun. 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19526>. Acesso em: 2 fev. 2026.

BRAIT, Beth. (2000). Língua e literatura: uma falsa dicotomia. **Revista Da Anpoll**, 1(8). <https://doi.org/10.18309/anp.v1i8.355> . Acesso em: 2 fev. 2026.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris, 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home> . Acesso em: 2 fev. 2026.

GUILLÉN, Belén Artuñedo. La “littérature-monde” dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue. In : **Synergies Espagne** n° 2 - 2009 pp. 235-244. Disponível em <https://gerflint.fr/Base/Espagne2/belen.pdf> . Acesso em: 8 fev. 2026.

GRUCA, Isabelle. Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité. In : **La place de la littérature dans l'enseignement du FLE**. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Athènes: Université d'Athènes, 2010, p. 165-185. Disponível em [https://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/depts/frl.uoa.gr/www/uploads/files\\_sinedria/Actes\\_Colloque\\_4-5\\_juin\\_2009.compressed.pdf](https://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/depts/frl.uoa.gr/www/uploads/files_sinedria/Actes_Colloque_4-5_juin_2009.compressed.pdf) . Acesso em 4: mar. 2026.

JOUBERT, Jean-Louis. Enseigner les littératures francophones. **Le français dans le monde** n. janvier-février 2006. Disponível em: <https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/joubert2006.htm> . Acesso em: 1 fev. 2026.

LE MONDE. **Pour une “littérature-monde” en français**. 15 mar. 2007. Disponível em: [http://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde\\_883572\\_3260.html](http://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html) . Acesso em: 10 fev. 2026.

MONTEIRO, Luiz Paulo dos Santos. A leitura de um clássico em francês pelo viés da Descolonização. In: ALVES, Shirlei Marly; SANTOS, Luana Ferreira dos; MELO, Bárbara Olímpia Ramos de (org.). **I Congresso Nacional de Letramentos - Letramentos nos domínios da literatura e da pesquisa científica**. Teresina: EdUESPI, 2025. Disponível em: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/book/236>. Acesso em: 10 fev. 2026.

Discurso:

LAFERRIÈRE, Dany. **Discours de réception**. Académie française, 28 de maio de 2015. Disponível em: [academie-francaise.fr/discours-de-reception-de-dany-lafferriere](http://academie-francaise.fr/discours-de-reception-de-dany-lafferriere). Acesso em: 9 mar. 2026.

Tese de doutoramento:

MARIZ, Jossilene Pinheiro. **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)**. 2008. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi: [10.11606/T.8.2008.tde-05052008-114942](https://doi.org/10.11606/T.8.2008.tde-05052008-114942). Acesso em: 1 fev. 2026.