

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
FRANCÊS**

PRISCILLA VIEIRA DE BIASI CORDEIRO

LEITURAS LITERÁRIAS EM AULA DE FRANCÊS

Rio de Janeiro

2025

PRISCILLA VIEIRA DE BIASI CORDEIRO

LEITURAS LITERÁRIAS EM AULA DE FRANCÊS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de especialização em Ensino de francês, do programa de pós-graduação *lato sensu* 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): Profa. Dra. Patrícia Alves Carvalho Corrêa

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II

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

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C794 Cordeiro, Priscilla Vieira de Biasi
Leituras literárias em aula de francês / Priscilla Vieira de Biasi
Cordeiro. - Rio de Janeiro, 2025.

30 f.

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

Orientador: Patrícia Alves Carvalho Corrêa.

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Texto literário. 3.
Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 4. Livros e leitura. 5. Livro
didático. 6. Ensino - Metodologia. I. Corrêa, Patrícia Alves Carvalho.
II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 440

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

PRISCILLA VIEIRA DE BIASI CORDEIRO

LEITURAS LITERÁRIAS EM AULA DE FRANCÊS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de especialização em Ensino de francês, do programa de pós-graduação *lato sensu* 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 19 de maio de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Patrícia Alves Carvalho Corrêa
Colégio Pedro II
Orientadora

Profª. Dra. Erika Noel Ribas Dantas
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2025

RESUMO

CORDEIRO, Priscilla Vieira de Biasi. **Leituras literárias em aula de francês**. 2025. 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, 2025.

A presente monografia se propõe a abordar o tema do uso de textos literários em aulas de FLE a partir da discussão da perspectiva teórica de Albert e Souchon (2000) e da análise de dois manuais de ensino: *Tout va bien!* 3 (2005) e *L'Atelier* 3 (2020), ambos indicados ao nível B1 de aprendizado. O objetivo deste trabalho é propor uma análise sobre a presença do texto literário no ensino de FLE, discutindo uma abordagem teórico-metodológica clássica e investigando sua presença em dois livros didáticos ao longo do tempo. A partir de um exame de como o texto literário é tratado nos métodos supracitados, sendo o primeiro mais antigo e o segundo mais contemporâneo, tentaremos compreender se há mudanças metodológicas ao longo do tempo. Além disso, buscaremos refletir sobre os desafios e as possibilidades da inserção do texto literário nas aulas de FLE. Esta monografia se justifica por poder contribuir para a compreensão do papel do texto literário em aulas de francês, articulando uma teoria clássica sobre o tema e a análise da presença da literatura em materiais didáticos de diferentes épocas. A partir dessa investigação, esperamos contribuir para o debate sobre a importância da literatura na aprendizagem do francês como língua estrangeira e sobre estratégias que possibilitem sua integração efetiva no ensino, tornando a experiência linguística mais enriquecedora e significativa para os alunos. Algumas das conclusões apontam para uma certa banalização do texto literário no percurso das duas obras analisadas, não indo ao encontro, assim, do que preconizam Albert e Souchon sobre o equilíbrio entre sacralização e banalização da literatura.

Palavras-chave: texto literário; ensino de FLE; livros-método

RÉSUMÉ

CORDEIRO, Priscilla Vieira de Biasi. **Leituras literárias em aula de francês**. 2025. 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, 2025.

Ce travail final vise à aborder la question de l'usage des textes littéraires en classe de FLE à partir de la discussion de la perspective théorique d'Albert et Souchon (2000) et de l'analyse de deux manuels pédagogiques : *Tout va bien ! 3* (2005) et *L'Atelier 3* (2020), tous deux indiqués au niveau d'apprentissage B1. L'objectif de ce travail est de proposer une analyse sur la présence du texte littéraire dans l'enseignement du FLE, en discutant une approche théorico-méthodologique classique et en étudiant sa présence dans deux manuels au fil du temps. En nous basant sur un examen de la manière dont le texte littéraire est traité dans les méthodes susmentionnées, la première étant plus ancienne et la seconde plus contemporaine, nous tenterons de comprendre s'il y a des changements méthodologiques au fil du temps. Par ailleurs, nous chercherons à réfléchir aux enjeux et aux possibilités d'inclure des textes littéraires dans les cours de FLE. Ce travail se justifie par sa capacité à contribuer à la compréhension du rôle du texte littéraire dans les cours de français, en articulant une théorie classique sur le sujet et l'analyse de la présence de la littérature avec les supports pédagogiques de différentes périodes. À partir de cette recherche, nous espérons contribuer au débat sur l'importance de la littérature dans l'apprentissage du français langue étrangère et sur les stratégies qui permettent son intégration efficace dans l'enseignement, rendant l'expérience linguistique plus enrichissante et significative pour les étudiants. Certaines conclusions pointent vers une certaine banalisation du texte littéraire au cours des deux œuvres analysées, ne répondant ainsi pas à ce que préconisent Albert et Souchon concernant l'équilibre entre sacralisation et banalisation de la littérature.

Mots-clés : texte littéraire; enseignement du FLE; méthodes de français

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	BREVE PANORAMA DE LE TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE LANGUE, DE ALBERT E SOUCHON (2000)	9
2.1	Elementos fundamentais sobre o uso do texto literário em sala de aula de FLE	9
3	ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS-MÉTODO <i>TOUT VA BIEN! 3</i> E <i>L'ATELIER 3</i>	14
3.1	<i>Tout va bien! 3</i>	14
3.2	<i>L'Atelier 3</i>	21
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
	REFERÊNCIAS	30

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras tem passado por diversas transformações ao longo das últimas décadas, acompanhando mudanças metodológicas e teóricas que buscam tornar a aprendizagem mais significativa e eficaz. Nesse contexto, o uso do texto literário em aula de língua, em especial aqui, na aula de Francês Língua Estrangeira (FLE), tem sido objeto de amplo debate. A presente monografia se propõe a abordar o tema a partir da discussão da perspectiva teórica de Albert e Souchon (2000) e da análise de dois manuais de ensino de FLE: *Tout va bien! 3* (2005) e *L'Atelier 3* (2020), ambos indicados ao nível B1 de aprendizado.

Historicamente, a literatura já teve um espaço privilegiado no ensino de línguas, por outro lado, também já foi tratada como um elemento secundário ou reservado aos alunos mais avançados, especialmente em abordagens tradicionalmente voltadas para o ensino gramatical e comunicativo. Alguns estudos que tratam do uso do texto literário na aula de FLE, como o de Albert e Souchon (2000), por exemplo, têm demonstrado que a literatura pode desempenhar um papel mais central e importante no aprendizado da língua, favorecendo não apenas a compreensão de estruturas linguísticas, mas principalmente o desenvolvimento da competência interpretativa, crítica e intercultural dos alunos.

Este trabalho tem como objetivo geral propor uma análise sobre o papel do texto literário no ensino de FLE, discutindo uma abordagem teórico-metodológica e investigando sua presença em dois livros didáticos ao longo do tempo. Os objetivos específicos são: examinar as propostas de Marie-Claude Albert e Marc Souchon (2000) sobre o uso do texto literário em sala de aula de FLE; bem como investigar como o texto literário é tratado nos métodos de FLE *Tout va bien! 3* e *L'Atelier 3*, sendo o primeiro mais antigo (2005) e o segundo mais contemporâneo (2020), para compreender se há mudanças metodológicas ao longo do tempo. Além disso, buscaremos refletir sobre os desafios e as possibilidades da inserção do texto literário nas aulas de FLE.

Esta monografia se justifica por seu potencial de contribuir para a compreensão do papel do texto literário em aulas de francês, articulando uma teoria clássica sobre o tema e analisando a presença da literatura em materiais didáticos de diferentes épocas.

A partir dessa investigação, esperamos contribuir para o debate sobre a importância da literatura na aprendizagem do francês como língua estrangeira e sobre estratégias que possibilitem sua integração efetiva no ensino, tornando a experiência linguística mais enriquecedora e significativa para os alunos.

Este trabalho está dividido da seguinte maneira: Na primeira seção, ofereceremos um

breve panorama sobre a obra de Marie-Claude Albert e Marc Souchon, intitulada *Le texte littéraire en classe de langue*, e publicada no ano 2000. Apesar dos 25 anos que decorreram desde sua aparição, o livro ainda é uma grande referência quando se pensa no binômio literatura e aula de FLE, pois seus preceitos se mantêm atuais. Na segunda seção, apresentaremos uma análise crítica de dois livros-métodos de FLE: O *Tout va bien! 3* (2005) e o *L'Atelier 3* (2020). Embora haja uma distância temporal de 15 anos entre os dois, encontramos ocorrências de textos literários em ambas as obras, e, por isso, as analisamos criticamente tentando manter a conexão com os preceitos da teoria que embasa este trabalho.

2 BREVE PANORAMA DE *LE TEXTE LITTERAIRE EN CLASSE DE LANGUE*, DE ALBERT E SOUCHON (2000)

Esta obra é uma referência no que tange ao uso da literatura em aula de língua estrangeira, especialmente no ensino de FLE. Para os autores, a presença da literatura na sala de aula de língua estrangeira deve servir a instruir e proporcionar prazer (2000, p.11). Albert e Souchon nos guiam em um percurso de reflexão, principalmente, sobre a terceira via que eles indicam escolher entre a banalização e a sacralização do texto literário. Discorreremos neste capítulo sobre a busca desse equilíbrio, levando em consideração o aluno/leitor como polo decisivo da recepção de um texto literário.

2.1 Elementos fundamentais sobre o uso do texto literário em sala de aula de FLE

Os autores iniciam a obra afirmando que “a matéria prima da literatura é a língua” (2000, p.15, tradução nossa)¹, e questionam se existe uma língua de escritor, uma língua que seria exclusivamente da literatura. Para responder essa pergunta, eles examinam diferentes abordagens e metodologias de ensino de literatura na aula de língua estrangeira.

A abordagem tradicional do ensino da literatura historicamente se concentrou no estudo da língua e do estilo, considerando o estilo como um efeito particular do uso da língua por um escritor. De acordo com tal abordagem, o valor literário está na forma como a linguagem é manipulada e estilizada, ou seja, que “não há estilo senão onde a língua é trabalhada” (Albert e Souchon, 2000, p.17, tradução nossa)².

Em uma concepção tradicional, a literatura ocupa o espaço da *belle langue*, ou seja, tem um domínio exclusivo da elegância e do refinamento linguístico. Durante muito tempo, a literatura foi vista como um modelo ideal de linguagem, caracterizado por um vocabulário sofisticado e uma sintaxe impecável. No entanto, essa percepção começou a ser desconstruída ao longo do tempo, especialmente a partir do romance realista do século XIX, que introduziu personagens de classes populares e incorporou sua linguagem ao discurso literário. O escritor não inventa uma língua completamente distinta, mas reestrutura e reinventa elementos já existentes na língua cotidiana, explorando suas potencialidades expressivas.

Outra concepção importante trazida por Albert e Souchon é a de Deleuze. A língua

¹ No original: “la « matière première » de la littérature est la langue”.

² No original: “qu’il n’est de style que là où la langue est travaillée”.

literária seria como uma língua estrangeira. Deleuze apresenta assim uma visão da literatura como um espaço de transformação da língua. Em vez de ser simplesmente uma extensão da norma ou um desvio dela, a literatura reinventaria a língua a partir dela mesma, criando novas possibilidades sintáticas e expressivas. Esse processo geraria um efeito de estranhamento, que pode ser experimentado tanto por falantes nativos quanto por quem está aprendendo a língua.

O deslocamento da noção de “língua literária” para a de “discurso literário” considera a literatura como um ato de comunicação. A diferença essencial entre essas concepções está no fato de a ideia de “língua literária” sugerir um código estático e normativo, enquanto o “discurso literário” é entendido como um processo interativo, no qual há um emissor e um receptor envolvidos em um intercâmbio de sentidos.

Sobre a relação do leitor com o texto, o modelo tradicional de comunicação literária centrado no emissor é uma abordagem que tem raízes na tradição francesa. Nesse modelo, a comunicação literária é descrita como uma interação unidirecional, em que o autor ocupa uma posição de destaque como fonte de conhecimento, elevação moral e estética, enquanto o leitor desempenha o papel passivo de receptor de um legado cultural “valioso”. Esse modelo tem implicações pedagógicas relevantes. No ensino de línguas, essa perspectiva pode levar a práticas de ensino centradas no professor, que assume o papel de mediador exclusivo do conhecimento literário. No caso do ensino de FLE, essa abordagem se torna ainda mais problemática, pois pressupõe que o aluno deve absorver um conjunto de valores estéticos e morais da cultura francesa sem necessariamente estabelecer um diálogo com sua própria bagagem cultural.

Já no modelo de comunicação literária centrado no texto, influenciado pelo estruturalismo e pelos estudos do Círculo de Praga, a literatura deve ser analisada como um sistema fechado e autossuficiente, em que o texto se basta a si mesmo e sua interpretação não depende de fatores externos, como a biografia do autor ou a recepção dos leitores. Por fim, o modelo de comunicação literária centrado no receptor surge como uma resposta às limitações dos modelos anteriores (centrados no emissor e no texto). Enquanto as abordagens tradicionais enfatizavam o papel do autor como gênio criador ou do texto como um sistema fechado de significados, essa terceira abordagem coloca o leitor no centro do processo interpretativo. Essa abordagem reforça a ideia de que o ensino de literatura em FLE não deve se limitar à transmissão de um saber fechado, mas deve incentivar a participação ativa dos alunos no processo de construção de sentidos.

Albert e Souchon destacam ainda a perspectiva sartriana. De acordo com tal visão, o escritor escreve para um leitor universal, mas, na realidade, sua obra é lida apenas por um grupo

restrito de leitores. Esse descompasso entre o público ideal e o público real geraria um paradoxo na comunicação literária, pois o autor escreveria dentro de um contexto histórico específico, mas sua obra ultrapassaria essa situação, podendo ser reinterpretada por leitores de diferentes tempos e espaços. A literatura, segundo essa perspectiva, tem uma característica singular: ela está, ao mesmo tempo, enraizada em seu contexto de produção e separada dele. Isso significa que, embora um texto tenha sido escrito dentro de certas condições sociais e culturais, ele não está preso a essas condições. Pelo contrário, sua capacidade de ser lido e ressignificado ao longo do tempo e em diferentes contextos culturais é o que possibilita seu alcance para leitores estrangeiros e de outras épocas.

No que tange à didática de línguas, especialmente as estrangeiras, as abordagens comunicativas enfatizam a necessidade de contextualizar os textos para que os alunos possam compreendê-los melhor. No entanto, a literatura não se encaixa perfeitamente nesse modelo, pois os textos literários não estão limitados a um único contexto comunicativo e podem ter múltiplas leituras.

Em uma breve análise do conceito de “horizonte de expectativa” (*horizon d’attente*), desenvolvido por Hans Robert Jauss, um dos principais teóricos da Estética da Recepção, tem-se que a leitura de um texto nunca acontece em um vácuo, mas é influenciada por um conjunto de fatores socioculturais, históricos e individuais que moldam a recepção da obra. O “horizonte de expectativa” se refere ao conjunto de referências, conhecimentos e experiências prévias que um leitor traz para uma nova leitura. A teoria de Jauss propõe que o significado de uma obra não é fixo, mas muda conforme o horizonte de expectativa dos leitores se transforma. Um romance que fez sucesso no início do século XX, por exemplo, pode não ter o mesmo impacto hoje, pois os leitores contemporâneos possuem referências e expectativas diferentes. Esse conceito é relevante para o ensino da literatura no FLE, uma vez que evidencia que a leitura literária é um processo de interação entre o texto e o repertório do leitor, e não apenas um exercício de decodificação linguística.

A partir de uma mudança de perspectiva no uso do texto literário em sala de aula de FLE, a literatura deixa de ser tratada como um simples instrumento para transmissão de conhecimento (linguístico, histórico ou cultural), e ganha uma abordagem que valoriza a interação do aluno com o texto, promovendo um processo ativo de construção de sentido. Em resumo, a literatura deve ocupar um papel central no ensino de FLE, não como um objeto de estudo estático, mas como um meio dinâmico de interação linguística e cultural.

Ainda nesse contexto, Albert e Souchon destacam o estabelecimento de uma relação entre o texto e o aluno, em vez de uma mediação rígida do professor. Os autores rejeitam a ideia

de que o professor deve ser um intérprete absoluto do texto, determinando seu significado e conduzindo os alunos a uma única leitura correta. Ao contrário, o papel do professor deve ser o de fornecer ferramentas e estratégias para que os alunos construam seus próprios sentidos, tornando a leitura literária uma experiência autônoma e construída.

Jean Ricardou (1990, *apud* Albert e Souchon, 2000, p. 60) sugere que a leitura, por si só, não completa o processo de interação com um texto, pois para que o leitor tenha uma experiência plena, ele deve também assumir o papel de escritor (*scripteur*). Isso se aplica ao ensino de FLE, visto que a escrita literária permite ao aluno participar ativamente do processo de construção textual. O objetivo principal da escrita literária em sala de aula não é estimular a criatividade. Em vez disso, a escrita literária deve ser valorizada por seu papel na reflexão sobre a linguagem. Ao escrever, o aluno percebe o texto não como algo fixo e acabado, mas como um processo em construção. Isso reforça sua participação na leitura, pois ele se torna leitor de seus próprios textos e compreende melhor os mecanismos da escrita. Outro ponto importante é que a escrita literária ajuda a dessacralizar o texto literário. Muitas vezes, os alunos veem a literatura como algo intocável, reservado a autores prestigiados. Ao assumir o papel de escritor, o aluno percebe que a escrita não é um espaço fechado e que ele pode interagir com o texto, reescrevê-lo e reinterpretá-lo.

No que se refere à questão dos tipos de textos que podem ser escritos em sala de aula, ressalta-se que a escolha do gênero textual é fundamental para orientar a produção dos alunos. A escrita literária em aula de FLE não deve ser vista apenas como um exercício criativo, mas como um meio de aprofundar a relação dos alunos com a linguagem e a literatura. A relevância da noção de gênero literário no ensino de francês como língua estrangeira é discutida, mesmo quando o objetivo não é ensinar literatura em si, mas proporcionar o prazer e a competência leitora. Os gêneros textuais têm uma origem social e histórica, presentes desde as tradições orais, e são fundamentais para a compreensão e produção de textos. Desde a infância, aprendemos a reconhecer e esperar certas características de cada gênero. Leitores nativos fazem isso intuitivamente, apoiando-se em sinais paratextuais e contextuais para identificar e escolher textos conforme seus objetivos – seja para se informar sobre o real ou para escapar dele por meio da ficção.

Segundo Albert e Souchon, “é a experiência adquirida no contato com a própria literatura que permite ao aprendiz encontrar seu caminho nos textos em língua estrangeira” (2000, p.132, tradução nossa)³. Este trecho destaca que os gêneros literários são construções

³ No original: “C’est l’expérience acquise au cours de la fréquentation de sa propre littérature qui permet à

culturais e sociais que moldam as expectativas dos leitores. Cada sociedade possui suas próprias convenções de gênero, e essas nem sempre coincidem com as de outras culturas. Assim, no ensino de línguas, é importante considerar que o aluno estrangeiro pode interpretar os textos com base nos gêneros que conhece em sua língua materna. Quando há divergência entre os sistemas de gêneros, isso pode gerar estranhamento e dificuldades na compreensão dos textos em língua estrangeira.

Ao ler um texto, o importante não é compreender cada palavra isoladamente, mas captar seu sentido global — que vai além da simples soma das partes. O significado surge da intenção comunicativa do autor e da forma como o leitor interpreta o conjunto do texto. J. M. Adam (1996, p. 112, *apud* Albert e Souchon, 2000, p. 149) chama isso de *l'effet de texte*, resultado da articulação entre a estrutura global (configuração) e a sequência dos enunciados. Destaca-se esse efeito na literatura, em que o sentido só emerge plenamente após a leitura completa. Por isso, o uso de trechos isolados pode comprometer a compreensão da obra e reduzir seu impacto.

Em uma perspectiva intercultural, é interessante considerar o que as obras estrangeiras despertam na memória dos alunos: que textos da própria literatura deles são lembrados ao ler um texto em língua estrangeira? Isso pode exigir que o professor tenha acesso a essas referências, e as traduções podem ser úteis nesse processo. A tradução, aliás, é um recurso pedagógico subutilizado, embora seja mais estimulante do que os chamados textos simplificados, que, ao sofrerem alterações no formato, vocabulário e sintaxe, perdem seu caráter literário e deixam de contribuir para o desenvolvimento real da competência de leitura. Além disso, adaptações entre literatura e cinema, quadrinhos ou encenações teatrais de textos originalmente não dramáticos podem enriquecer muito as atividades em sala de aula.

Em conclusão, a obra de Albert e Souchon (2000) oferece uma reflexão profunda sobre o papel do texto literário no ensino de línguas estrangeiras, especialmente no contexto do FLE. Ao deslocar o foco de uma concepção tradicional e normativa da literatura para uma abordagem mais interativa e centrada no aluno, os autores propõem um ensino da literatura que valoriza o sentido como construção compartilhada entre texto e leitor. A literatura é vista como um espaço de experimentação linguística e intercultural, capaz de provocar estranhamento, diálogo e reflexão. A leitura literária, nessa perspectiva, não é um fim em si, mas um processo ativo que mobiliza experiências prévias e referências culturais.

Ao mesmo tempo, a escrita literária é resgatada como uma prática didática relevante,

l'apprenant de trouver son chemin dans les textes de langue étrangère”.

que permite ao aluno tornar-se sujeito do discurso, experimentando a linguagem como oportunidade de criação. Em resumo, a proposta de Albert e Souchon convida à construção de um trabalho com a literatura mais sensível à diversidade cultural dos alunos e sua formação.

3 ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS-MÉTODO *TOUT VA BIEN! 3* E *L'ATELIER 3*

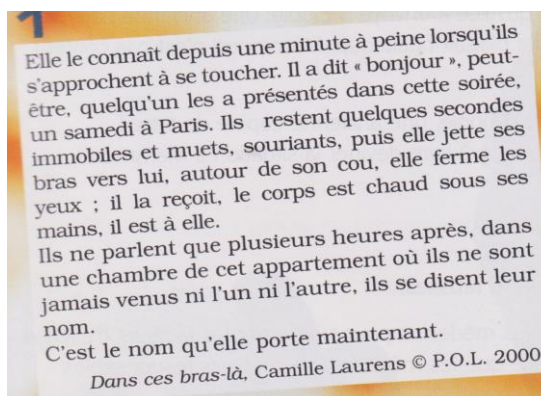
Nesta seção, analisaremos criticamente a presença da literatura em dois livros-método amplamente utilizados no ensino-aprendizagem de FLE. Apesar das propostas pedagógicas serem distintas, as obras compartilham os objetivos de desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas. A análise a ser aqui desenvolvida tem como foco as ocorrências e o tratamento do texto literário em cada uma dessas obras, buscando identificar de que maneira a literatura é inserida no percurso de aprendizagem proposto. Iniciaremos com o livro mais antigo, *Tout va bien! 3* (2005) e passaremos em seguida ao *L'Atelier 3* (2020).

3.1 *Tout va bien! 3*

O livro-método *Tout va bien! 3*, publicado pela primeira vez em 2005 e de autoria de Augé *et al* se propõe ao ensino de adolescentes e adultos que já chegaram ao nível B1 de aprendizagem de acordo com o *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), visando uma competência de comunicação intermediária. Segundo os autores, os objetivos e conteúdos do livro respondem às necessidades linguísticas escritas e orais dos estudantes que já utilizaram os volumes 1 e 2 do mesmo método. É importante destacar que em nenhum momento de seu *avant-propos*, a literatura aparece como *outil* a ser trabalhado ou como finalidade no aprendizado da língua, apesar de encontrarmos ocorrências de textos literários no decorrer da obra.

Na unidade introdutória (U0), intitulada *En tête*, há presença de um pequeno extrato de texto literário. Como a seção não tem um assunto bem definido, a ocorrência do texto literário é de certa forma aleatória, e não encontra muita sintonia com nenhum tema específico. Na página 11, na seção *Lire*, há um exercício (n. 1) com quatro pequenos textos e 6 questões, e na primeira o aluno deve relacionar os textos e as opções apresentadas de “a” a “f”: um romance, um testemunho, um extrato de artigo de revista, uma publicidade, uma entrevista em um jornal e uma definição de dicionário. A opção n. 1 de texto se refere a um excerto do romance *Dans ces bras-là*, de Camille Laurens (2000):

Figura 1: Dans ces bras-là



Fonte: Augé *et al*, 2005, p.11

Em seguida há algumas perguntas que fazem referência a todos os quatro excertos em conjunto, como “Qual é o tema comum a esses textos?” e “Qual título você daria a cada texto?”, por exemplo. Essa proposta permite aos alunos identificar diferentes gêneros textuais e refletir sobre suas características específicas, contribuindo para o desenvolvimento da competência de leitura em francês. A inclusão de um excerto de romance na seleção de textos até favorece a familiarização com a linguagem literária, no entanto, a atividade poderia ser enriquecida com questionamentos mais aprofundados sobre o texto, incentivando uma análise discursiva que vá além da simples classificação do gênero. O texto literário é, nesta atividade, equiparado a outros gêneros, o que remete a uma certa banalização da literatura, conforme preconizam Albert e Souchon (2000) em sua obra.

Na unidade 1, *À coeur ouvert*, encontramos na lição 1, na página 16, um extrato do texto *Carte postale*, de Tahar Ben Jelloun, publicado no jornal *L'Express* em 20/07/2000, conforme ilustra a figura 2.

Figura 2: Carte postale

1 Lisez ce texte et repérez les apparitions du pronom *on* : quelle est sa valeur dans chaque cas ?

<p>Tanger, juillet 2000. Je vous écris de la terrasse d'une falaise. C'est un café, un des plus anciens cafés de Tanger. On y boit surtout du thé à la menthe. La salle est minuscule. Par terre, des nattes. [...] Au fond, par temps clair, on voit l'Espagne. Des maisons blanches, de la lumière, une vague figure de rêve. On a l'impression que l'Espagne ne nous voit pas ou ne nous regarde pas. Quand on vient au café Hafa, on ne pense pas à la traversée. On laisse le temps passer avec lenteur, avec une douceur rare que confirment les nombreux chats qui y trouvent refuge. Leur nonchalance, leur élégance rappellent que le temps est en nous. Alors on s'assoit, on cale la table et on se laisse aller à la gratuité. On est là pour le rien. Peut-être pour l'oubli. [...]</p>	<p>Je suis assis sous un figuier et je regarde le port. Des bateaux entrent, d'autres attendent au large. Autour de moi, des jeunes gens modestes jouent aux cartes, d'autres jouent au parché, un jeu espagnol. On lance un dé sur une marelle. Je ne suis pas doué pour le jeu. Alors je les observe avec amusement. [...] Le café est plein mais il est dispersé sur plusieurs niveaux. On ne voit pas les autres consommateurs. On les entend. On entend aussi la radio et on sent par moments des effluves de kif.</p> <p>Le propriétaire est un héros. Il a refusé toutes les offres et beaucoup d'argent pour céder ce lieu à une entreprise plus performante. Il a résisté. Qu'il soit remercié pour l'éternité.</p>
--	--

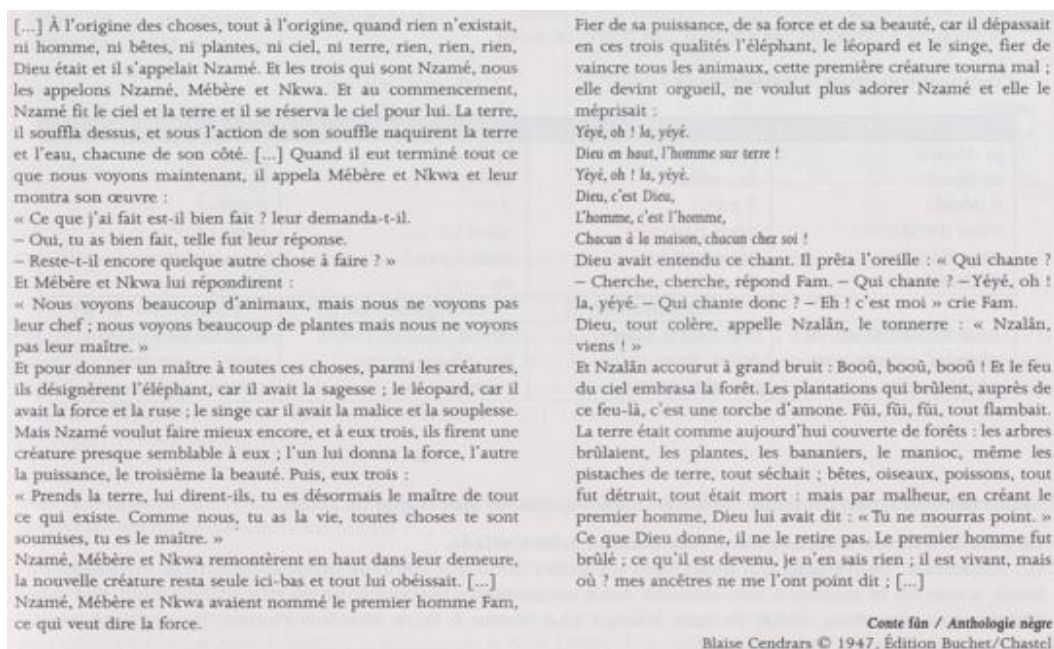
Carte postale, Tahar Ben Jelloun © L'Express. 20/07/2000

Fonte: Augé *et al*, 2005, p.16

O exercício n. 1 pede que o estudante observe as ocorrências do pronome *on* e qual seu valor em cada caso. Não há outros comandos nas páginas seguintes ligadas a esse texto, por isso, entendemos que se trata de um caso em que o texto literário é usado apenas como apoio para trabalhar um ponto gramatical, esvaziando-o de seu sentido, sua polissemia, e de qualquer outra característica referente a sua literariedade. Além disso, o texto também parece estar “jogado” no meio da seção gramatical, sem muita conexão com os temas que o contornam na unidade, como esportes, aeróbica etc.

Já na página 25, na lição 2 da mesma unidade, encontramos um grande extrato do texto *La légende des origines* (1947), do romancista e poeta suíço-francês Blaise Cendrars (figura 3).

Figura 3: *La légende des origines*




Fonte: Augé et al, 2005, p.25

O exercício que segue oferece a oportunidade de escutar a parte da narrativa por meio do registro em áudio do livro-método, e traz as três questões seguintes: 1. Você gostou da narrativa? Quais são os elementos que te agradaram, desagradaram e divertiram? 2. De que lenda se trata? De que continente ela provém? Que personagens ela coloca em cena? 3. Você conhece outras narrativas que retomem a mesma tradição? De que cultura elas vêm? Quais variantes elas apresentam? Entendemos que, aqui, ainda que não seja um trabalho completo com a literatura, com, por exemplo, atividade de sensibilização e aprofundamentos, o trabalho com o texto é um pouco mais detalhado do que o caso anterior, pois exige que os alunos não apenas compreendam a narrativa, mas também expressem sua opinião, identifiquem elementos

culturais e estabeleçam relações intertextuais. Desta vez, o texto literário está um pouco mais inserido no contexto da unidade, pois, em seu entorno há outros documentos e exercícios sobre o passado, tempos de outrora etc.

Na lição 8 da unidade 4, encontramos, na página 110, uma proposta de leitura *Lire* com o texto *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules* (1997), de Philippe Delerm.

Figura 4: *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*

<p>Des gâteaux séparés, bien sûr. Une religieuse au café, un paris-brest, deux tartes aux fraises, un mille-feuille. À part pour un ou deux, on sait déjà à qui chacun est destiné – mais quel sera celui-en-supplément-pour-les-gourmands ? On égrène les noms sans hâte. De l'autre côté du comptoir, la vendeuse, la pince à gâteaux à la main, plonge avec soumission vers vos désirs ; elle ne manifeste même pas d'impatience quand elle doit changer de carton – le mille-feuille ne tient pas. C'est important, ce carton plat, carré, aux bords arrondis, relevés. Il va constituer le socle solide d'un édifice fragile, au destin menacé.</p> <p>–Ce sera tout !</p> <p>Alors la vendeuse engloutit le carton plat dans une pyramide de papier rose, bientôt nouée d'un ruban brun. Pendant l'échange de monnaie, on tient le paquet par en dessous, mais dès la porte du magasin franchie, on le saisit par la ficelle, et on l'écarte un peu du corps. C'est ainsi. Les gâteaux du dimanche sont à porter comme on tient un pendule. Sourcier des rites minuscules, on avance sans arrogance, ni fausse modestie. Cette espèce de componction, de sérieux de roi mage, n'est-ce pas ridicule ? Mais non. Si les trottoirs dominicaux ont goût de flânerie, la pyramide suspendue y est pour quelque chose – autant que ça et là quelques poireaux dépassant d'un cabas.</p> <p>Paquet de gâteaux à la main, on a la silhouette du professeur Tournesol* – celle qu'il faut pour saluer l'effervescence d'après messe et les</p>	 <p>bouffées de P.M.U.**, de café, de tabac. Petits dimanches de famille, petits dimanches d'autrefois, petits dimanches d'aujourd'hui, le temps balance en ostensor au bout d'une ficelle brune. Un peu de crème pâtissière a fait juste une tache en haut de la religieuse au café.</p> <p>Philippe Delerm. <i>La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules</i>, L'Arpentour, Éditions Gallimard, 1997</p>
--	--

Fonte: Augé *et al*, 2005, p.110

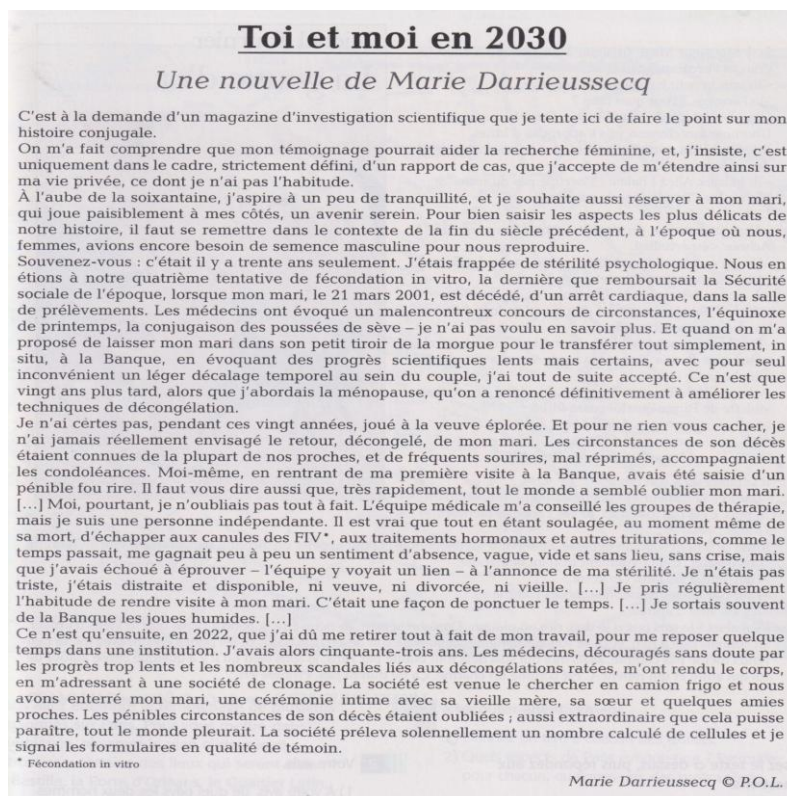
Os exercícios que seguem e que se referem ao texto demandam uma leitura bastante abrangente por parte do estudante, a descrição da cena que está no extrato e a escolha de um título para ele (apesar do título original estar presente ao final do texto). Em seguida, é perguntado se o hábito francês evocado no texto existe no país de quem lê e se essa tradição faz parte dos “prazeres minúsculos”, citados no texto. Há ainda dois exercícios que permitem a análise dos parágrafos de maneira mais técnica, com perguntas do tipo “quantos nomes de bolos encontrou?” e “O autor emprega três imagens para designar a embalagem. Quais são?”, por exemplo. O exercício de número 6 solicita a interpretação do aluno, no sentido de dizer quais são os hábitos dos franceses evocados de acordo com certas frases do texto. Pede-se ainda que o leitor diga, em sua opinião, que visão o narrador tem sobre o domingo. Após um percurso em um pequeno quadro sobre estratégias de compreensão de texto, é proposto um debate com os

colegas de classe sobre os hábitos de cada um no que tange a convites, refeições, atividades cotidianas etc, e uma produção escrita bastante interessante, que pede ao aluno para escrever um texto curto apresentando um de seus ritos preferidos, tema do texto de Philippe Delerm. A *consigne* sugere ainda a busca por imagens que ilustrem a produção do estudante.

Percebemos que essa sequência de atividades propõe um trabalho um pouco mais aprofundado com o texto, indo além do simples fazer gramatical. Além disso, o tema do texto e a foto que se encontra ao seu lado estão em consonância com o tema da gastronomia, restaurantes etc., que contornam o texto na seção. A nosso ver, no entanto, a exploração da polissemia poderia ser aprofundada ainda mais, pois não há uma reflexão explícita sobre os possíveis sentidos que o texto pode assumir dependendo do contexto de leitura. Se a intenção fosse ampliar essa exploração, poderiam ser incluídas atividades que discutissem, por exemplo, a conotação das palavras e a relação entre linguagem e experiência individual. Isso tornaria a leitura ainda mais abrangente, permitindo aos alunos perceberem como a linguagem literária se abre para múltiplas interpretações.

Nas páginas 122 e 123, lição 9 da unidade 5, há um texto intitulado *Toi et moi en 2030*, novela de Marie Darrieussecq, e exercícios a ele correspondentes.

Figura 5: *Toi et moi en 2030*



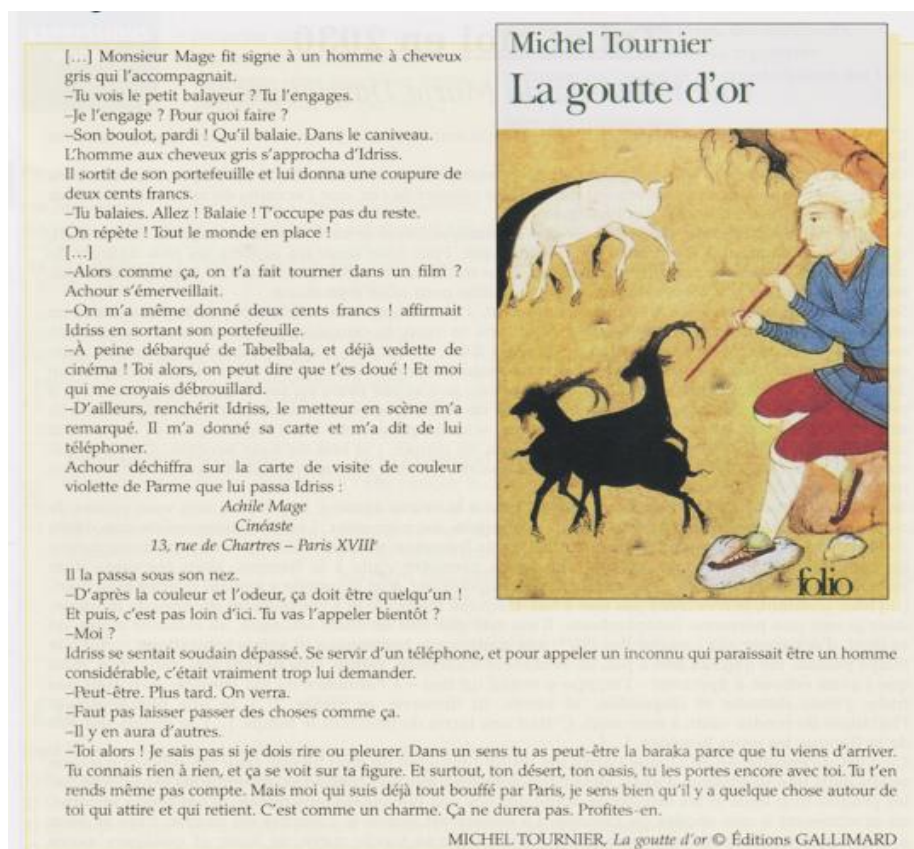
Fonte: Augé *et al*, 2005, p.123

A proposta do item *Lire*, traz 7 perguntas de interpretação. São elas: “Como o personagem principal justifica seu testemunho?”, “Qual a ordem cronológica da narrativa?”, “Que proposta fazem os médicos à viúva? Que inconveniente ela apresenta?”, “Qual a reação das pessoas próximas diante da morte de seu marido? Por quê?”, “Como os sentimentos dessa mulher evoluem no curso de 20 anos?”, “A coleta de células resulta em uma clonagem?” e “O que você pensa sobre essa novidade? Essa história seria possível nos dias de hoje?”. Em seguida, no item *Écrire*, há uma proposta de redação. O estudante é convidado a fazer um pequeno resumo da narrativa lida, para depois compará-lo ao texto inicial, a partir de uma lista de elementos que podem ajudar o leitor a entender o que poderia ser eliminado ou acrescentado ao resumo, como “Fornecer uma explicação ou interpretação” e “Descrever reações, comportamentos e sentimentos”, por exemplo. Essa lista é também a base para outra proposta de produção textual, na qual o aluno deve “continuar” o texto proposto em 200 palavras. É importante destacar que o texto, mais uma vez, encontra-se “solto” no que tange ao assunto da seção e das atividades de seu entorno, que abordam os temas pesquisa e ciências.

A nosso ver, essas atividades refletem uma abordagem que de certo modo valoriza tanto a compreensão textual quanto a capacidade de expressão escrita dos estudantes. A proposta de leitura promove um exame de certa forma detalhado da narrativa, incentivando a reflexão sobre aspectos estruturais e temáticos do texto. É verdade, porém, que nem sempre várias perguntas de interpretação textual servem a guiar o aluno para uma leitura mais aprofundada e reflexiva do texto, pois, dependendo da formulação das questões, elas podem restringir a interpretação a respostas pontuais e direcionadas, limitando a autonomia do leitor na construção de sentidos. Já a etapa de escrita permite que os alunos não apenas sintetizem as informações lidas, mas também desenvolvam um olhar crítico sobre os elementos essenciais da narrativa apresentada. Além disso, ao serem estimulados a continuar a história, eles exercitam a criatividade na produção textual em francês, por meio de uma interação ativa com o texto literário.

Por fim, a lição 10 da mesma unidade traz logo em seu início, na página 124, um extrato do texto literário de Michel Tournier, *La goutte d’or*. O texto tem alguma relação com o tema das outras atividades, que trazem localização e discurso direto e indireto como assunto principal.

Figura 6: La goutte d'or



Fonte: Augé et al, 2005, p.124

A proposta de trabalho com esse excerto é, novamente, um rol de 6 questões a responder. Apesar de as questões parecerem interessantes, entendemos que a atividade se assemelha em demasia com a proposta das páginas imediatamente anteriores, o que pode ser enfadonho para o estudante, restringindo seu entendimento do que significa o trabalho com um texto literário. As perguntas são as seguintes: “Em que Idriss está envolvido sem querer?”, “O que essa passagem do romance nos ensina sobre Idriss, sobre suas origens, seu status social, sua vida em Paris?”, “Como Achour reage àquilo que seu primo acaba de contar?”, “Por que Idriss hesita em telefonar ao cineasta?”, “Que conselhos Achour dá a ele?” e “Em que a situação de Achour é diferente daquela de Idriss?”. Embora essas questões incentivem a compreensão do enredo e a caracterização dos personagens, elas seguem um modelo de interpretação pautado essencialmente na extração de informações do texto, sem necessariamente explorar dimensões mais amplas, como a construção discursiva ou os efeitos de sentido. Além disso, a repetição da estrutura das atividades pode levar os alunos a encarar a leitura literária como um exercício mecânico de resposta a perguntas, em vez de uma experiência de imersão e reflexão crítica. Para diversificar o trabalho com o texto, seria interessante incluir atividades que fomentassem

discussões mais abertas e conexões intertextuais que permitissem ao aluno interagir de forma mais criativa com a obra.

Diante dessa análise, percebemos que, ao longo do *Tout va bien! 3*, o texto literário é frequentemente reduzido a um papel secundário, sendo utilizado ora como suporte para o ensino gramatical, ora como mero pretexto para atividades de interpretação bastante direcionadas. Em diversos momentos, a literatura aparece de maneira deslocada em relação aos temas das unidades, sem uma integração efetiva ao percurso pedagógico proposto pelo manual. Além disso, a exploração das propriedades discursivas e da polissemia dos textos literários é, na maioria dos casos, superficial ou inexistente, limitando as possibilidades de reflexão e análise crítica por parte dos estudantes.

Esse tratamento contribui para uma certa banalização da literatura, como apontam Albert e Souchon (2000), ao colocá-la no mesmo nível de outros gêneros textuais sem considerar sua especificidade enquanto produção estética e cultural.

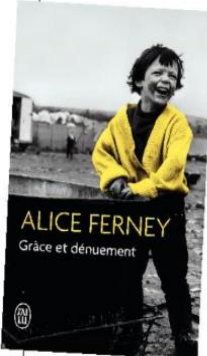
3.2 *L'Atelier 3*

O livro-método *L'Atelier 3* é direcionado, assim como o *Tout va bien! 3*, para um público B1 de aprendizado conforme o CECRL. Essa obra relativamente mais recente, de 2020, e de autoria de Cocton *et al* propõe uma metodologia baseada em “agir, cooperar e aprender”, em consonância com o *Cadre*. Ao contrário do livro anterior, em que a literatura não é mencionada no *avant-propos*, no caso do *L'Atelier* os autores citam o *extrait littéraire* como meio para compartilhar “emoções e sentimentos”.

A primeira ocorrência de um texto literário nessa obra está na página 28, e traz um breve extrato do texto *Grâce et dénuement* (1997), de Alice Ferney, escritora francesa.

Figura 7: *Grâce et dénuement*

Esther, une bibliothécaire déterminée, fait découvrir la magie de la lecture à des enfants gitans*. Elle leur lit des livres et découvre, chez ces gens, une chaleur et une tendresse particulières : l'humanité !



5 L'étrangeté des mots captivait les adultes autant que les petits. Esther ressentait un trouble à être ainsi observée [...] Lorsqu'elle s'interrompait trop longtemps, les enfants lui disaient : Allez ! Lis ! Lis ! [...] Et c'était ce qu'elle faisait [...] Elle allait dans les textes, un mot après l'autre, chaque phrase isolée, bien prononcée pour qu'ils ne manquent rien, qu'ils trouvent ce plaisir de croire à une histoire. À la fin Anita, la plus grande, demandait
20 inmanquablement : mais c'est quoi ce truc ? Elle était troublée [...]

Elle était devenue un plaisir de leur vie [...] Les enfants l'attendaient. Les parents lui parlaient. Elle ne posait jamais de question, elle écoutait [...] De tout l'automne, Esther ne manqua pas un mercredi. Elle arrivait à onze heures. Elle lisait les histoires aux enfants et elle écoutait les parents. La grand-mère était sa favorite. Dès que les enfants quittaient Esther, la vieille s'en approchait. « Mais cela, lut Esther, les enfants ne pouvaient l'entendre ni
30 le comprendre et c'était bien ainsi, car les enfants ne doivent pas tout savoir. » Ah ! Ah ! fit Sandro. J'aime pas cette histoire, dit Michaël [...]

Alice Ferney (écrivaine française), *Grâce et dénuement*, Actes Sud, 1997.

* des gens (du voyage) qui se déplacent dans des caravanes de campement en campement

Fonte: Cocton *et al*, 2020, p. 28

O texto parece estar de acordo com o tema da unidade (*Écoute*) e de um dos objetivos: falar de uma relação de amizade, pois evoca algumas relações da protagonista Esther.

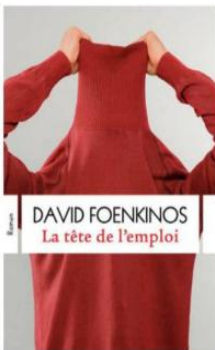
Na mesma página estão três comandos para as atividades: *observer*, *réagir* e *rédigier*. No primeiro caso, o aluno deve ler uma pequena introdução e completar a frase *C'est l'histoire d'une femme...* Essa atividade visa, a nosso ver, fazer uma pequena transposição do texto já existente, e pode ser considerado uma forma de sensibilização ao texto que será lido. Na proposta *Réagir*, deve-se, individualmente, descrever o contexto respondendo às questões *où? qui? quoi? quand?* Em seguida, responder à questão “Qual é a pessoa preferida de Esther?” e imaginar o porquê. A proposta que segue solicita a formação de grupos, para explicar uma frase do texto, achar a palavra *trouble*, que aparece duas vezes no texto e explicar de que *trouble* se trata e, por fim, discutir com os colegas o que achou do extrato. A proposta de texto demanda a redação de uma lista de conselhos para dar a uma criança para que ela leia mais.

As atividades propostas para o excerto de *Grâce et dénuement* da unidade 1 parecem tratar o texto literário de forma superficial. A fragmentação do texto em um pequeno trecho,

sem um aprofundamento no contexto global da obra, limita sua interpretação a elementos isolados, restringindo a experiência literária dos alunos. Embora a proposta do *réagir* incentive a interação dos alunos com o texto, ela se baseia mais em respostas subjetivas do que em uma análise mais aprofundada dos aspectos literários. A última atividade, que solicita a redação de uma lista de conselhos para incentivar a leitura infantil, parece desconectada do excerto analisado, deixando de explorar sua riqueza linguística e temática. Para evitar a banalização do texto literário, seria interessante propor atividades que estimulassem uma reflexão mais crítica sobre o estilo da autora, a construção do discurso etc.

Na unidade 2, o excerto do texto *La tête de l'emploi* (2014), do escritor francês David Foerkinos, vem também reservado à seção *L'extrait*, na página 44.

Figura 8: *La tête de l'emploi*



– Je vais devoir me séparer de Mireille. Elle fait du très bon travail au guichet. Elle est très souriante. Mais je dois alléger la masse salariale*.

– Je comprends...

– Et donc, je voudrais que vous la remplaciez.

– Quoi ?

– Enfin, pas à temps plein, bien sûr. Vous conservez votre bureau, et votre poste. Mais il faudrait que vous

15 soyez au guichet une vingtaine d'heures par semaine.

– ...

– Vous m'avez entendu ?

– ...Oui.

– Alors ?

20 – Mais... ce n'est pas possible...

– C'est comme ça. Je ne peux pas faire autrement.

– ...Et mes clients ?

– Vous vous arrangerez. Nous n'avons pas le choix. Vous me comprenez ? Je ne peux pas faire autrement.

25 – ...

– Voulez-vous un autre café ?

Je suis sorti de son bureau, complètement abasourdi. Je devais accepter de redescendre au rez-de-chaussée de l'ambition pour conserver mon poste. Mais pourqu

30 moi ? J'avais une telle ancienneté. Je ne méritais pas ça [...]

« Vous avez une belle tête Bernard. J'ai besoin de quelqu'un comme vous à l'accueil ». Ma tête avait bon dos. C'était une humiliation. On devait tout accepter

35 pour ne pas finir dehors. Je me suis enfermé dans mon bureau. J'avais envie de pleurer ou de crier.

* diminuer le nombre de salariés

David Foerkinos (écrivain français),
La tête de l'emploi, Flammarion, 2014.

Fonte: Cocton *et al*, 2020, p. 44

Na primeira atividade - *observer* - temos novamente o que parece ser uma sensibilização ao texto, desta vez utilizando um elemento paratextual: a capa do livro. O aluno deve responder

o que ele pensa da relação entre a foto de capa e o título do texto. Depois, ele deve, individualmente, descrever o personagem de Bernard em relação a trabalho, emoções e reação, e explicar a decisão de seu patrão. Posteriormente, em grupos, os estudantes devem comentar uma das frases do texto, dizer o sentimento que o texto evoca em cada um, e relatar uma experiência similar vivida (ou não) de humilhação profissional. Os outros colegas devem demonstrar compaixão, como em uma cena teatral. Por fim, há uma proposta de redação de um testemunho profissional que mimetize o texto lido: 100 palavras em diálogo e 60 sobre o sentimento em relação a ele.

Entendemos que, ainda que o tema do texto esteja conectado à proposta da unidade - o mundo do trabalho - a sensação que se tem ao analisar a proposta em geral é de que algo está ausente ou faltando em algum ponto. O texto literário é tratado novamente de forma instrumental e superficial. A primeira etapa, que explora um elemento paratextual – a capa do livro –, pode ser uma estratégia interessante para estimular inferências iniciais sobre a obra, mas se limita a uma interpretação livre sem necessariamente conduzir o aluno a uma compreensão mais densa do texto em si. A sensação de ausência mencionada anteriormente pode estar ligada à falta de um olhar mais crítico sobre o texto literário, seus efeitos de sentido e sua construção estilística, aspectos essenciais para evitar uma abordagem meramente utilitária da literatura em sala de aula.

Na página 60, na unidade 3 encontramos um extrato do texto *Le Grand Jeu* (2016), da escritora francesa Céline Minard. Nesse caso, o texto até pode encontrar relação com o tema da unidade (*Vie*), mas parece um pouco desconexo das outras atividades que vêm antes e depois, uma vez que, na obra como um todo, a literatura é reservada a uma seção específica dentro da unidade (*L'extrait*), não necessariamente se envolvendo com os assuntos que a circundam.

Figura 9: *Le Grand Jeu*

Installée dans un refuge moderne accroché à une roche, une femme s'isole du reste du monde. En plus de la solitude, elle s'impose un entraînement physique et spirituel intense dans des conditions extrêmes

5 au cœur des éléments.



S'il y a une esthétique dans ce volume, c'est celle de la survie. S'il y a une décision, c'est la

10 mienne, celle de vouloir m'installer dans des conditions difficiles. En grande autonomie. À l'abri. Dans un lieu

15 couvert, chauffé par le soleil, où entre la lumière, qui protège. L'environnement dans lequel j'ai situé mon abri

20 est celui qui me convient. Qui me procure, par l'extérieur, en frottant et raclant l'enveloppe de mon corps, qui résiste et s'adapte, la forme nécessaire de ma vie. Ce monde d'isolement, de

25 vide, de grands froids, de grosses chaleurs, de roche dure, de silence et de cris d'animaux, laisse peu de choix. C'est un guide précis. La situation dans laquelle je suis est pensée, calculée pour établir un entraînement maximal. Je l'ai soigneusement choisie. Je lui ai accordé mon assentiment

30 le plus profond. Reste à découvrir si l'empreinte qu'elle a laissée dans mon esprit est une lumière - ou une erreur.

Céline Minard (écrivaine française),
Le Grand Jeu, Payot et Rivages, 2016.

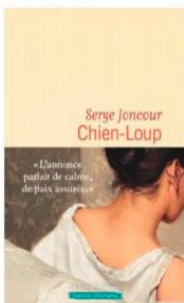
Fonte: Cocton *et al.*, 2020, p. 60

Novamente temos as três mesmas etapas, *observer, réagir e rédiger*. A atividade de sensibilização é feita novamente com a capa do livro: o aluno deve descrevê-la e imaginar as condições de vida naquele ambiente. Em seguida, ele deve ler o excerto e responder, individualmente, a duas perguntas que visam retirar informações do texto. Já em grupo, os alunos devem procurar no texto dois gerúndios, dizer o que traz o refúgio à personagem, e explicar o que pensa da sua escolha de vida e se faria o mesmo. Antes da proposta de escrita, há um pequeno quadro com frases que podem ser utilizadas para exprimir uma intenção. A *consigne* da redação sugere que o aluno se coloque no lugar do personagem do texto lido, redigindo, então, uma página de um diário após vários meses de vida naquele ambiente. A atividade descrita no parágrafo segue uma estrutura repetitiva, que pode limitar a experiência literária ao restringi-la a um esquema fixo. A sensibilização por meio da capa do livro pode ser um recurso interessante para estimular inferências iniciais, mas, se não for aprofundada, corre o risco de reduzir a interpretação do texto a um exercício meramente visual e especulativo. A

etapa seguinte, que propõe perguntas individuais para retirar informações do texto, parece priorizar uma leitura pontual ao invés de incentivar uma análise mais aprofundada dos elementos discursivos e narrativos. A atividade em grupo inclui um aspecto linguístico – a busca por gerúndios –, mas a maneira como isso é explorado não está clara. Por fim, a proposta de escrita, que sugere a redação de uma página de diário na perspectiva da personagem, pode ser um exercício produtivo para estimular a imersão na obra. No entanto, se não houver um direcionamento claro sobre como essa produção deve dialogar com as escolhas estilísticas e narrativas da autora, há o risco de transformar a atividade em um simples exercício de escrita sem conexão real com a construção do texto original.

Na unidade 4, página 76, temos novamente a seção *L'extrait*, que traz um extrato do texto *Chien-loup*, de Serge Joncour, escritor francês. No caso em questão, não há, a nosso ver, nenhuma inserção do texto dentro do tema da unidade, que é reciclagem.

Figura 10: *Chien-loup*



Lise était tombée sur cette annonce en cherchant au hasard sur Internet. En lisant ce descriptif [...] elle y retrouvait

5 une grande partie des critères qu'elle s'était fixés : la nature, le soleil et l'isolement*. L'isolement justement. Le petit détail qui l'intriguait, c'est que parmi toutes

10 les locations présentées sur le site celle-ci était la seule dont aussi peu de cases étaient cochées. Les équipements semblaient minces.

l'installation rudimentaire, autant dire qu'il n'y aurait pas

15 de piscine, pas de clim, et même pas de télé. Mais surtout pas de téléphone, et par conséquent pas de Wi-Fi [...] Depuis plusieurs années Lise disait souffrir des ondes [...], voilà pourquoi elle voulait faire l'expérience de s'en tenir à l'écart. Et plus que tout, vivre le plus sainement

20 possible, au rythme des jours, voir le soleil se lever et le suivre jusqu'à son coucher, regarder le temps en face, ne rien faire d'autre que marcher, méditer, respirer un air traversé d'aucune particule, d'aucun bruit... En poussant les recherches, elle avait repéré qu'au premier

25 village on trouvait un magasin bio, pour le reste elle se voyait déjà cueillant des baies et des fleurs, des racines qu'elle avait répertoriées, tel était son rêve, passer trois semaines dans un état de nature, trois semaines quasi sauvages en étant coupée de tout.

30 - Je t'assure, Franck, des gîtes en pleine nature, sans télé ni Wi-Fi, ça n'existe pas. Une chance que je sois tombée sur celui-là, et en plus il est encore libre tout le mois d'août !

- C'est ce qui m'inquiète. Tu vois bien qu'il n'y a pas

35 un avis, pas un commentaire de client, c'est quand même étrange.

Serge Joncour (écrivain français), *Chien-Loup*, Éditions Flammarion, 2018.

*être séparé, tenu à l'écart, coupé de tout

Na capa do livro, há uma citação: *L'annonce parlait de calme, de paix assurée*. Essa frase é a base para a atividade *observer*. O aluno deve dizer de que anúncio ele pensa se tratar e justificar por que foi escolhida essa citação. Em seguida, é pedido que, individualmente, sejam redigidos anúncios de partida e que se listem os critérios da mulher presente no texto. Em duplas, os estudantes devem nomear os personagens e explicar seus sentimentos face ao anúncio. Em grupos, eles devem recuperar dois elementos gramaticais no texto: o *dont* e o *plus-que-parfait*. Pede-se ainda que sejam listadas as regras sobre o particípio passado conhecidas. A letra “e” questiona se o aluno gostou da personagem Lise e se ela se parece com o leitor. Por fim, há uma proposta de redação de um *carnet de voyage* de 160 palavras. Há, no fim da página, um pequeno quadro com expressões que exprimem inquietude/preocupação. A atividade descrita segue o mesmo modelo das unidades anteriores, com uma estrutura que privilegia a sensibilização inicial, a extração de informações do texto e a produção escrita, mas apresenta algumas fragilidades na abordagem do texto literário. A primeira etapa (*observer*), baseada na interpretação de uma citação retirada da capa do livro, pode estimular inferências interessantes, mas também pode levar a uma leitura fragmentada, uma vez que não há proposta de discussão em pequenos grupos ou com toda a turma para elaboração/debate de hipóteses. As atividades seguintes parecem oscilar entre tarefas de escrita e exercícios gramaticais. O foco na gramática, com a identificação de *dont* e *plus-que-parfait* e a listagem de regras do particípio passado, pode ser relevante para a aprendizagem linguística, mas aparece de maneira isolada, sem uma articulação clara com o efeito desses elementos dentro da estrutura textual. Por fim, a proposta de redação de um *carnet de voyage* pode ser um exercício interessante de escrita, mas, como nas unidades anteriores, sua conexão com a obra original não está explícita.

Devido à limitação de páginas que tem uma monografia de especialização, e também devido à repetição de um mesmo padrão de textos e atividades encontrados no *L'Atelier 3*, não analisaremos todas as ocorrências, que se encontram ao final de cada unidade, na seção *L'extrait*. Nas páginas 92, 108, 124, 140, 156 e 172, encontramos exatamente a mesma estrutura: um extrato de texto e três etapas com atividades: *observer*, *réagir* e *rédigier*. A primeira atividade pode ser considerada uma sensibilização ao texto e normalmente explora a capa do livro. A proposta seguinte traz perguntas que individualmente ou em grupos são respondidas com elementos do texto, de maneira superficial. A terceira parte traz, em geral, uma proposta de escrita que nem sempre está ligada ao texto lido.

Ao longo da análise do *L'Atelier 3*, observamos uma abordagem padronizada e pouco aprofundada do texto literário. A estrutura repetitiva das atividades – *observer*, *réagir*, *rédigier* – sugere uma tentativa de integrar a literatura ao ensino da língua, mas essa integração se dá de

forma superficial e fragmentada. O uso recorrente da capa do livro como elemento de sensibilização pode ser um ponto de partida interessante, mas, sem um direcionamento mais aprofundado, limita-se a uma interpretação especulativa. Da mesma forma, as atividades de compreensão, focadas em questões factuais e na identificação de elementos textuais isolados, não incentivam uma análise mais crítica e reflexiva dos aspectos discursivos e estilísticos da obra.

O texto literário parece servir como pretexto para atividades gramaticais ou práticas, em vez de ser explorado em sua complexidade estética e discursiva. Esse tratamento contribui para a banalização da literatura no ensino de francês, ao esvaziá-la de seu valor como objeto de reflexão crítica e construção de sentido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do panorama que tentamos oferecer sobre a obra de Albert e Souchon (2000), concluímos que o texto literário deve ser um espaço de experimentação e reflexão sobre a própria linguagem na aula de FLE, e que entre a sacralização e a banalização do texto literário existe um ponto de equilíbrio, sobre o qual discorrem os autores ao longo da obra. Assim, os autores rompem com uma visão passiva da leitura e defendem a utilização do texto literário como oportunidade de interação, criação e apropriação, da qual o aluno é convidado a participar ativamente.

A análise dos livros *Tout va bien! 3* e *L'Atelier 3* evidencia um padrão recorrente na abordagem do texto literário em materiais didáticos voltados ao ensino de francês como língua estrangeira, ainda que tenham datas de publicação tão distantes, com 15 anos de diferença. Em ambas as obras, a literatura aparece como um elemento complementar, inserida de forma fragmentada e muitas vezes instrumentalizada, seja para a introdução de vocabulário, seja como estímulo para produções escritas que pouco dialogam com os aspectos discursivos e estilísticos das obras originais.

No manual *Tout va bien! 3*, a ausência de menção à literatura no *avant-propos* já sugere seu papel secundário na metodologia proposta. O uso de excertos literários não segue uma lógica, e o texto serve mais como um suporte para atividades de língua do que como um objeto de análise crítica. Algo similar acontece em *L'Atelier 3*, ainda que este ao menos reconheça a literatura como um meio para compartilhar emoções e sentimentos. No entanto, sua estrutura fixa de atividades – *observer*, *réagir*, *rédigier* – acaba restringindo a experiência literária a exercícios repetitivos, muitas vezes pautados por inferências superficiais ou atividades gramaticais que desconsideram a especificidade do discurso literário.

Essa abordagem revela uma tendência à banalização do texto literário no ensino de FLE sobre a qual discorrem Albert e Souchon (2000). A literatura é tratada como um recurso acessório, desprovida de sua complexidade e potencial formativo. Em vez de estimular uma leitura crítica e aprofundada, os materiais analisados priorizam uma compreensão mais utilitária, de certa forma “desperdiçando” a riqueza da experiência literária. Para que o ensino de francês possa se beneficiar da literatura, poderia haver, por exemplo, projetos ao longo das unidades que estimulassem não só a leitura de textos completos e não somente dos extratos que são oferecidos, mas também a escrita criativa e conectada ao texto literário lido.

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil* n. 2, 2010. p. 145-155. Disponível em : https://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_prectceille.pdf. Acesso em: 23 de abr. de 2025.
- ALBERT, M. C.; SOUCHON, M. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette, 2000.
- ALLOUACHE, F., BLONDEAU, N. *Littérature progressive de la francophonie*: Niveau intermédiaire B1/B2. Paris: CLE International, 2006.
- AUGÉ, H. *et al. Tout va bien! 3* - méthode de français. Paris: CLE International, 2005.
- COCTON, M. N. *et al. L'Atelier B1*- méthode de français. Paris, Didier, 2020.
- 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 23 de abr. de 2025.
- CUNHA, Daniele Azambuja de Borba. *L'utilisation de textes littéraires dans la classe de français langue étrangère (FLE) à l'école*. Tese (Doutorado em Letras) - UFRGS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/233239>. Acesso em: 23 de abr. de 2025.
- GODARD, Anne. *La littérature dans l'enseignement de FLE*. Paris : Didier, 2015.
- JOUBERT, Jean-Louis. Enseigner les littératures francophones. *Le français dans le monde* n.343, 2001. p. 23-25. Disponível em: https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=24129. Acesso em: 23 de abr. de 2025
- PINHEIRO-MARIZ, J. *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. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05052008-114942/publico/TESE_JOSILENE_PINHEIRO_MARIZ.pdf. Acesso em 20 de mar. de 2025.
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. *Le Sujet lecteur*. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2004.
- XYPAS, R. A leitura literária no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE): modos de ler e de aprender lendo. *Discursividades*, 2022. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REDIS/arte/view/950>. Acesso em: 20 de mar. de 2025.
- XYPAS, Rosiane; AUBIN, Simone. *Littérature et enseignement du FLE* - démarches et dispositifs innovants. Araraquara: Letraria, 2022. Disponível em: <https://www.lettraria.net/litterature-et-enseignement-du-fle/>. Acesso em: 20 de mar. de 2025.