

# RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADES DO BOLSISTA E DO ALUNO VOLUNTÁRIO DO PIBIC/CNPq - UFPE

(Refere-se às atividades realizadas no período de agosto 2018 a julho 2019)

## IDENTIFICAÇÃO

**Nome do Orientador:** Rosiane Maria Soares da Silva Xypas.

**Nome do Aluno:** Paulo Ricardo de Andrade Sobral.

**Título do Projeto:** Interface da Leitura: análise de atividades de interpretação em textos de ficção nos livros didáticos de francês *Tout va bien 4* e *Édito B2*.

## RESUMO DO TRABALHO.

Este projeto se voltou a desenvolver uma análise crítica das atividades elaboradas em livros didáticos de Francês Língua Estrangeira (doravante, FLE) e a propor atividades de leitura literária a partir de teorias da leitura subjetiva em um excerto de texto literário narrativo autobiográfico francófono. Esta pesquisa teve como objetivo geral contribuir com o desenvolvimento da leitura de texto de ficção em língua estrangeira. Como objetivos específicos, investigamos as atividades de interpretação de leitura de texto de ficção encontrados nos livros didáticos *Tout va bien! 4 – Livre de l'élève 4* (AUGÉ, MARQUET, PENDANX, CLE International, 2007) e *Édito – Méthode de Français B2* (HEU, MABILAT, Didier, 2015) e elaboramos atividades de interpretação como retorno a si em um excerto de texto literário francófono para o nível de língua B2 segundo o (QECRL, 2005). A partir da nossa análise quanti-qualitativa, observamos que as tarefas em que o texto literário é trabalhado nos limites formais dele mesmo, ou seja, no que chamamos do menos literário em relação às especificidades deste tipo de texto, predominam nas atividades de leitura propostas pelos LDs. Enquanto que tarefas voltadas para a recepção do aprendiz são relegadas, colocadas em segundo plano, às vezes, nem existem. Enfim, dedicamo-nos à elaboração de uma atividade composta de tarefas de pré-leitura, leitura global, invariantes textuais e pós-leitura segundo Cuq e Gruca (2017), atividades para o nível B2, QECRL (2005), como também à luz da fundamentação teórica de Godard (2015) e Xypas (2018) que favorecem a explicitação da recepção do sujeito-leitor. Ao todo, foram elaboradas 51 questões. Pensamos que esta pesquisa poderá contribuir para os professores de língua estrangeira de modo geral, a trabalharem o texto literário em sala de aula dando prioridade aos processos de aprendizagem desenvolvidos pelo sujeito-leitor, implicando-o totalmente em sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Francês Língua Estrangeira, Literatura, Sujeito Leitor.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	3
OBJETIVOS.....	3
METODOLOGIA DO TRABALHO .....	4
Seleção do corpus. ....	4
A revisão da Literatura. ....	4
A análise quanti-qualitativa do <i>corpus</i> . ....	6
RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	8
Os tipos de tarefas preconizados. ....	8
Proposta de atividade. ....	9
CONCLUSÕES.....	15
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	16
DIFICULDADES ENCONTRADAS .....	16
ATIVIDADES PARALELAS DESENVOLVIDAS PELO ALUNO .....	16

## INTRODUÇÃO

Tendo em vista que o texto literário é frequentemente posto em segundo plano no ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (doravante, FLE) e que quando ele está presente nos Livros Didáticos (doravante, LD), o tratamento dado a ele pelas atividades propostas, é com frequência voltado para elementos linguístico-gramaticais, resultando assim, a utilização do texto literário como pretexto do ensino de língua. Ora, o texto literário não é só língua, mas também cultura e esta dimensão é negligenciada ostensivamente.

Dada as análises quanti-qualitativas que fizemos durante esta pesquisa no *corpus* previamente selecionado constituído de dois LDs, a saber, *Tout va bien! 4 – Livre de l'élève 4* (AUGÉ, MARQUET, PENDANX, CLE International, 2007) e *Édito – Méthode de Français B2* (HEU, MABILAT, Didier, 2015), constatamos que o tratamento do texto literário pelas atividades neles propostas favorece o distanciamento de uma vivência e experiência singular do aprendiz de língua estrangeira. Isto pode resultar negativamente na implicação do sujeito-leitor no processo de aprendizagem. Tarefas do tipo “o que o autor quis dizer?”, “qual o tom do excerto literário?”, “quem é o personagem principal?”, “onde os personagens se encontram?” entre outras, predominam nas atividades de leitura propostas pelos LDs analisados. E, infelizmente, estas predominam ainda há quase uma década, visto que o *corpus* analisado foi publicado entre 2007 e 2015.

Atualmente, as novas tendências no ensino-aprendizagem de Literatura no FLE indicam que para a aprendizagem ser reflexiva, responsabilizando o sujeito-leitor em ação na sociedade, faz-se necessário que ele pense autonomamente, e para tal, postulamos que quanto mais inserido na realização de tarefas que evoquem sua subjetividade, mais ele poderá experienciar a literatura em sua dimensão estética. Em nossa proposta de atividades, procuramos colocar o sujeito-leitor no centro da recepção do texto literário. Por isso, as perguntas acima citadas, encontradas nos LDs analisados, alimentam, ao nosso ver, uma certa tendência pedagógica de distanciar o leitor do texto literário.

## OBJETIVOS

Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral analisar o tratamento do *texto literário* proposto em livros didáticos (doravante, LD) de Francês Língua Estrangeira de nível B2. Como objetivos específicos, identificamos os diferentes tipos de tarefas propostas por dois livros didáticos, a saber, *Tout va bien! 4 – Livre de l'élève 4* (AUGÉ, MARQUET, PENDANX, CLE International, 2007) e *Édito – Méthode de Français B2* (HEU, MABILAT, Didier, 2015), à luz do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR, 2001). O segundo objetivo específico foi o de propor atividades de leitura para alunos do nível de língua B1 segundo o (QERCL, 2001) elaboradas com um excerto de uma autobiografia francófona. Este projeto teve como meta, no primeiro semestre, fazer leituras de teorias sobre o texto literário no ensino de FLE, fazer um levantamento das atividades com textos literários nos livros didáticos de FLE escolhidos e, no segundo semestre, propor atividades de leitura com texto literário.

## METODOLOGIA DO TRABALHO

Seleção do corpus.

Demos início à pesquisa a partir da escolha do nosso *corpus*, isto é, os livros didáticos de FLE de nível B2 mencionados acima. Selecionamos dois livros de décadas diferentes, a saber, um LD publicado em 2007 e o outro, em 2015 para fazer uma análise comparativa entre eles, a fim de compreender se houve avanços nas propostas didáticas no tocante ao tratamento do texto literário em cada livro estudado. A escolha pelo nível B2 não foi arbitrária. O Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR, 2001) preconiza seis níveis de competências para o ensino de Língua Estrangeira (A1, A2, B1, B2, C1 e C2). Em se tratando de texto literário, constatamos que a primeira ocorrência se dá justamente no nível B2.

Uma vez selecionado o *corpus*, fizemos um levantamento quantitativo no tocante ao gênero dos textos literários encontrados nos LDs (poesia, prosa e teatro). No livro *Tout va bien! 4 – Livre de l'élève 4* (CLE International, 2007) encontramos um total de vinte e cinco excertos de textos literários, sendo 5 de poesia, 17 de prosa, 3 de quadrinhos. No livro *Édito – Méthode de Français B2* (Didier, 2015) encontramos no total nove excertos, a saber, 5 de prosa e 4 de quadrinhos. No segundo momento, lemos e relemos cada texto encontrado. Em seguida, analisamos as atividades propostas que compõem os LDs escolhidos e percebemos grandes diferenças entre elas. Trataremos dos resultados na quarta parte deste relatório.

A revisão da Literatura.

Analisamos o *corpus* à luz da fundamentação teórica de Cuq e Gruca (2017), Lino (2014), Xypas (2018) e Bronckart (2003). Para Cuq e Gruca (2017), a utilização do texto literário nos métodos, ou seja, nos livros didáticos “nem sempre se baseia numa verdadeira renovação metodológica” (p. 371). A literatura faz parte de um campo mais global que eleva conceitos de civilização, cultura e suas diversas variações, assim como as noções associadas a eles. Retomando Galisson apud Cuq e Gruca (2017, p. 373), os autores reforçam que o texto literário tem toda sua coerência na didática de línguas, em razão de ser “veículo, produto e produtor de todas as culturas”. Nesse panorama, é fundamental analisar o texto literário e seu tratamento em LDs considerando sua importância cultural.

Cuq et Gruca (2017) refletem, ainda, sobre o que o QECRL (2001) preconiza sobre o texto literário. Os autores consideram-no “como um suporte privilegiado – mas não único – por fazer dialogar culturas e colocar o intercultural no centro da aprendizagem de línguas estrangeiras” (p. 381). É justamente a partir do nível B2 que são feitas ponderações sobre o texto literário. Isto é, deve-se levar em consideração aspectos culturais na produção de atividades e progressões didáticas baseadas em textos literários.

Convém frisar, ainda segundo Cuq e Gruca (2017), que os estudos literários “têm muitos objetivos educacionais, intelectuais, morais e afetivos, linguístico-culturais, não apenas estéticos” (p. 380), no ensino de Francês Língua Estrangeira. Cuq et Gruca (2017) discorrem sobre os níveis de leitura no intuito de favorecer um melhor ensino do texto literário. Eles propõem três níveis de leitura, a saber, a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. A pré-leitura, a abordagem global, a abordagem detalhada e, finalmente, a leitura aprofundada.

A pré-leitura tem como objetivo preparar a leitura, antes mesmo de seu ato, a fim de reduzir a opacidade do excerto, criando um horizonte de espera ou expectativa para o sujeito-leitor. A abordagem global procura responder as questões relevantes para analisar

qualquer situação de comunicação sugerida pelo texto literário: Quem? O quê? Onde? Quando? Como? Por quê? O terceiro nível de leitura evidencia “a compreensão detalhada tanto em pontos específicos para o tipo de texto/fala/gênero, quanto em elementos que asseguram coerência, coesão e progressão” (p. 387). A leitura aprofundada, em conclusão, é o tratamento particular das especificidades do texto, ou seja, a pós-leitura.

Quanto às *atividades e tarefas* em geral, Lino (2014) faz uma distinção entre os conceitos de atividade e tarefa a partir da teoria de Matêncio (2001). De acordo com a autora, “a atividade didática é considerada como uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando ao mesmo tempo várias sequências didático-discursivas” (2014, p. 21). As tarefas, por sua vez, objetivam justamente a realização da atividade. Dito de outra forma, a autora reforça, através de uma noção hierárquica, que “elementos (tarefas) estão contidos num conjunto (atividades)” (2014, p. 21-22), conforme o exemplo ilustrado na Imagem 1.



Imagem 1: Representação da relação entre atividade e tarefa(s).  
Por: Paulo Ricardo de Andrade Sobral

Ainda sobre *atividade*, Lino (2014) faz considerações importantes sobre sua finalidade ao nível de interpretação e análise de texto. Para a autora, “as atividades se prestam a duas grandes finalidades: fixação e verificação do conteúdo” (2014, p. 22). A atividade de interpretar exige diversas tarefas, a saber, a verificação do sentido global do texto (ou de suas partes), a intenção do autor etc. A atividade de análise de texto, no que lhe concerne, pode “envolver tarefas de identificação dos recursos linguísticos selecionados pelo autor para demonstrar sua intenção ou criar efeitos de sentido no texto” (2014, p. 22). Para atividades de leituras de textos literários, busca-se nas tarefas o que favoreça a análise de identificação do sujeito-leitor com o personagem; no caso de narrativas, tarefas que facilitem a interpretação da criação de efeitos de sentido sugeridos no texto lido.

Em se tratando da palavra texto, apoiamo-nos nas observações de Bronckart (2003). Sua noção de texto e texto singular (ou empírico). Para o autor, um texto designa “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (2003, p. 71). Nesses moldes, essa unidade de produção de linguagem deve ser considerada como unidade comunicativa de nível superior. A noção de texto singular (ou empírico), por sua vez, assinala “uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero” (2003, p. 77) e que é formada por vários tipos de discursos, manifestando tomadas de decisões pelo seu autor conforme uma situação de comunicação particular. Convém frisar que “todo texto empírico é objeto de um procedimento de observação ou, mais simplesmente, de leitura” (2003, p. 80), sem dizer com isso, que a

leitura seja uma atividade simples, e é nessa concepção que concentramos nossos esforços nesta pesquisa, sobretudo quando tratamos do texto literário ou texto de ficção. Entendemos que a noção de texto implica na voz deste autor, a noção de leitura que, como acabamos de mencionar, está longe de ser algo simples, demanda daquele que lê, diversos processos a nível cognitivo, emocional e social para a sua realização. Assim, Godard (2015), ao falar sobre as vias ou caminhos de uma renovação para a didática da literatura do FLE, aponta que a literatura é o lugar de aprendizagem no qual os estudantes podem explorar todas as possibilidades (acústicas, gráficas, morfossintáticas, semânticas) da língua estrangeira e todas as virtualidades conotativas pragmáticas e culturais. A autora favorece, assim, a total banalização do texto literário que resultaria em uma utilização deste tipo de texto como fonte linguística e a sacralização que faria da literatura um “monumento” inacessível. Como não dissociamos este trabalho de leitura literária com o sujeito-leitor, apontamos que este é o elemento literário a ser tratado com urgência.

Assim, Xypas (2018) faz considerações sobre a recepção do sujeito-leitor, a atividade de leitura literária e o papel da emoção nesse panorama. A autora postula que “todo sujeito leitor é um ser que apreende a obra com sua experiência de vida, sua razão e sua emoção” (2018, p. 15) e que as emoções não devem ser descartadas nas análises de leitura literária na escola porque as emoções são elementos que guiam a construção de sentido do sujeito-leitor. Desta forma, considera “a atividade de leitura literária como atividade que abriga emoções diversas do leitor literário” (2018, p. 20). Esse entendimento é fundamental na elaboração de atividades – e tarefas – em torno de textos literários. Para Xypas (2018) deve-se “levar em conta as emoções na atividade de leitura por sua influência na atenção porque esta servirá como arquivo de curto, médio e longo prazo agindo positivamente na aprendizagem do sujeito-leitor” (p. 34). Isto é, a produção de atividades e progressões didáticas deve incorporar elementos subjetivos como fomentadores do processo de aprendizagem.

A análise quanti-qualitativa do *corpus*.

Após ter feito o levantamento do nosso *corpus*, identificamos e analisamos as atividades que os compõem. Decompomos as atividades em tarefas, conforme a proposta de Lino (2014). Em seguida, distinguimos estas tarefas em relação às etapas apontadas por Cuq e Gruca (2017), a saber: pré-leitura, leitura (primeiro e segundo nível de leitura) e pós-leitura (leitura aprofundada).

Em conjunto, achamos pertinente subdividir as tarefas de cada etapa de leitura acima mencionada em duas modalidades distintas T1 e T2: 1) aquelas em que o texto é trabalhado nos limites formais dele mesmo as quais denominaremos de T1 e 2) aquelas voltadas para a experiência e a realidade do aprendiz de língua estrangeira que denominaremos de T2.

Para demonstrar todas essas informações de maneira clara e simplificada, optamos por elaborar representações arbóreas, partindo do pressuposto de que estas contribuem para uma interpretação essencialmente hierárquica e sucinta do nosso objeto de estudo.

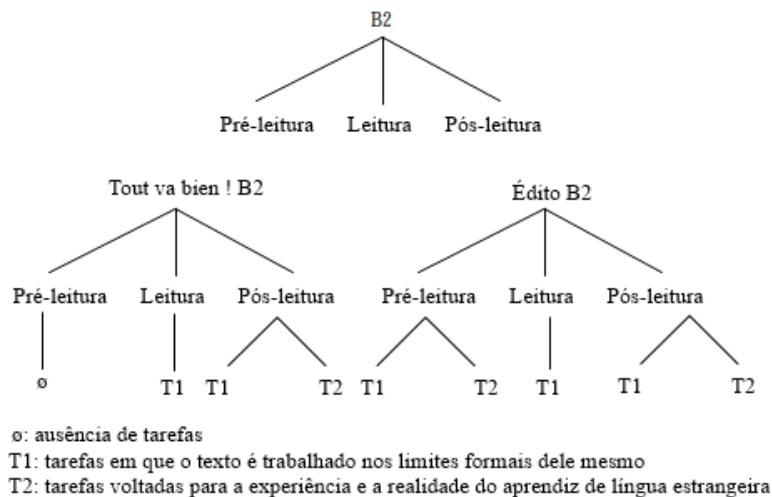


Imagem 2: Representação arbórea de tarefas presentes nos livros *Tout Va Bien! 4 B2* (2007) e *Édito B2* (2015).

Por: Paulo Ricardo de Andrade Sobral

Constatamos, assim, a ausência de tarefas de pré-leitura no *Tout va bien! 4 – Livre de l'élève 4* (CLE International, 2007). Em se tratando de tarefas de leitura, identificamos neste LD apenas tarefas pertencentes ao grupo T1, isto é, tarefas em que o texto é trabalhado nos limites formais dele mesmo. Tomemos como exemplo a atividade ilustrada na Imagem 3.

- 1 Décrivez avec précision la planche de BD qui se trouve ci-dessus.
- 2 Résumez en trois phrases l'histoire qu'elle raconte.

Imagem 3: Foto digital das atividades 1 e 2 da página 62 do livro *Tout va bien! 4 – Livre de l'élève 4* (CLE International, 2007). 1. Descreva com precisão o quadro dos quadrinhos que se encontra abaixo. 2. Resuma em três frases a história que a HQ narra.

Ao trabalhar os Quadrinhos intitulados *Un p'tit tour dans le futur*, as tarefas propostas pelo LD exigem que o aprendiz de língua estrangeira descreva o quadrinho com precisão e que, logo após, ele resuma em três frases a história narrada pela HQ. Esse tipo de tarefa voltado para questões exclusivamente intrínsecas ao texto demandam do estudante uma reflexão superficial sobre o que foi lido. O trabalho voltado para a subjetividade do aprendiz a partir de tarefas pertencentes ao grupo T2 só ocorre nas atividades de Pós-leitura, sendo relegado nas etapas anteriores. Nesta tarefa, pergunta-se ao aprendiz se ele compartilha da visão do autor.

No *Édito – Méthode de Français B2* (HEU, MABILAT, Didier, 2015), em contrapartida, observamos tarefas pertencentes ao grupo T1 nos três níveis de leitura. Por sua vez, as tarefas do grupo T2, isto é, tarefas voltadas para a experiência e a realidade do aprendiz de língua estrangeira, foram reservadas à pré-leitura – conforme ilustra a imagem a seguir – e à pós-leitura, um avanço em comparação a progressão didática do *Tout va bien! 4 – Livre de l'élève 4* (CLE International, 2007).

### **Entrée en matière**

Connaissez-vous Montesquieu ?

### **Lecture**

Quel est le ton de cet extrait littéraire ?

Imagem 4: Foto digital das atividades 1 e 2 da página 17 do livro *Édito – Méthode de Français B2* (Didier, 2015).

A tarefa pertencente à seção *Entrée en matière* pergunta se o aprendiz de língua estrangeira conhece Montesquieu – célebre pensador político, precursor da sociologia e filósofo iluminista francês. Partindo de questões que preexistem ao texto e que retomam a experiência de vida do aprendiz, o LD consegue criar um horizonte de expectativa e conceder uma leitura facilitada. A experiência do aprendiz é novamente exigida na seção *Production Orale*, posta em geral ao final de cada atividade, na pós-leitura.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os tipos de tarefas preconizados.

O gráfico a seguir representa os dados encontrados detalhadamente.

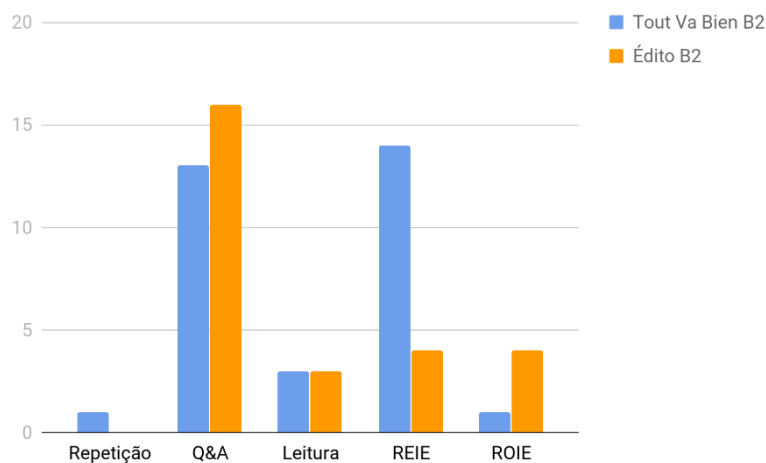


Imagem 5: Tarefas presentes nos LDs conforme QECR (2001).  
Por: Paulo Ricardo de Andrade Sobral

Observamos que há uma predileção pelas tarefas de pergunta e resposta (Q&A) em ambos os livros didáticos. Estas, porém, permanecem nos limites formais do texto (vide representação arbórea). As tarefas de REIE (Resposta Escrita para uma Instrução Escrita), por sua vez, encontram-se como o segundo tipo de tarefa mais utilizado. O livro *Tout va bien! 4 – Livre de l'élève 4* (CLE International, 2007), porém, apresenta este tipo de tarefa com maior regularidade.

As tarefas de leitura, isto é, as tarefas em que é pedido ao aprendiz de língua estrangeira que ele leia o texto literário presente na atividade, são o terceiro tipo de tarefa mais utilizado no *Tout va bien! 4 – Livre de l'élève 4* (2007) e o quarto no *Édito – Méthode de Français B2* (2015).

As tarefas de repetição, convém frisar, foram as menos presentes no nosso *corpus*, sequer aparecendo no *Édito – Méthode de Français B2* (2015). Consideramos essencial para a aprendizagem em geral, e a da leitura em particular, atividades de repetição em leitura, porque elas permitem ao aprendiz o reforço da fixação na aprendizagem.



Notamos, a princípio, a falta de clareza no tocante às competências linguísticas trabalhadas em cada tarefa proposta. Ou seja, não fica claro se o aluno deve escrever ou oralizar suas respostas às questões do LD. Ainda que haja um certo esforço do *Édito – Méthode de Français B2* (2015) em indicar qual competência linguística pode e/ou deve ser trabalhada em cada tipo de tarefa, ambos os LDs ficam, ao nosso ver, a desejar, ou contribuem pouco para a realização adequada de tarefas na disposição e apresentação de atividades.

As tarefas em que o texto é trabalhado nos limites formais dele mesmo predominam as atividades de leitura propostas pelos LDs. Encontramos perguntas como “quem é o personagem principal?”, “onde os personagens se encontram?”, “o que o autor quis dizer com isso?”. Pedem-se, por vezes, um trabalho de resumo/paráfrase, no qual o aprendiz deva falar/escrever de forma resumida ou de maneira diferente o que estava escrito no texto. Em alguns casos, a tarefa se volta para um ponto linguístico específico e as dimensões específicas do texto literário são postas integralmente de lado.

As tarefas voltadas para a experiência e realidade do aprendiz são relegadas e colocadas em segundo plano, sendo trabalhadas apenas na pós-leitura do *Tout Va Bien! 4 B2* (2007) e na pré-leitura e pós-leitura do *Édito B2* (2015). Esta realidade vai de encontro com o que defendemos em nossa fundamentação teórica. Segundo Xypas (2018) é preciso “levar em conta as emoções na atividade de leitura por sua influência na atenção porque esta servirá como arquivo de curto, médio e longo prazo agindo positivamente na aprendizagem do sujeito leitor” (2018, p. 34). Foi justamente nesta questão que concentramos nossos esforços na proposta de produção de atividades de *textos literários* desenvolvida nesta pesquisa.

Proposta de atividade.

Após analisarmos nosso *corpus* à luz da fundamentação teórica de teorias literárias com Cuq e Gruca (2017) e Xypas (2018), e teorias linguísticas com Lino (2014), e Bronckart (2003), dedicamo-nos à elaboração de uma atividade composta de três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura sendo as de leitura, incluindo à global e invariantes textuais e pós-leitura. Para tanto, escolhemos uma narrativa autobiográfica intitulada *L'Alphabète* de Agota KRISTOF, 2011. Deste, escolhemos o capítulo intitulado *Le Désert* retirado do livro. Nossa seleção não foi arbitrária, pois compreendemos que aprendizes de FLE de nível B2 são capazes de apreciar o texto literário e, enquanto sujeitos-leitores, poderão refletir e debater sobre os tempos e os espaços de leitura. Atrémos às atividades com textos literários a uma aprendizagem em uma língua estrangeira representada como cultural. Neste caso preciso, a língua francesa para a autora com a qual trabalhamos suscita uma representação social da língua francesa como de imigração, de choque cultural, de deserto social, entre outros.

Apresentamos neste parágrafo, o processo de elaboração de atividades de leitura com o capítulo da narrativa fazendo leituras e releituras atentas do capítulo escolhido. O capítulo é curto mas bastante denso, o que nos proporcionou reflexões sobre os possíveis temas mencionados nos seus onze parágrafos. Tomamos nota destes e consideramos a importância de cada um individualmente. Em seguida, cogitamos tarefas específicas para cada parágrafo, produzindo assim, 62 (sessenta e duas) questões no total.

Agрупamos estas questões em marcadores específicos, a saber, 1) tempos e lugares da leitura; 2) Escrever; 3) o deserto; 4) imigração e nostalgia do país; 5) rotinas e hábitos. Reconsideramos as 62 questões e fizemos alterações. Retiramos as questões sinalizadas com o marcador 5) *rotinas e hábitos* por entender que estas não faziam parte de todo coerente composto pelos demais marcadores.

Analizamos as questões mais uma vez e fizemos cortes e adaptações de modo que estas ficassem mais claras. Mantivemos ao todo 51 (cinquenta e uma) questões, sendo 21 (vinte e uma) de pré-leitura, 7 (sete) de leitura global, 13 (treze) do estudo das invariantes textuais, discursivas, genéricas e tipológicas, 5 (cinco) de leitura aprofundada e 5 (cinco) de pós-leitura.

## La pré-lecture.

### 1. Temps et espaces de lecture.

1. Avez-vous l'habitude de lire ?
2. Que lisez-vous en ce moment ?
3. Quels sont vos livres préférés ?
4. Quels sont vos écrivains préférés ?
5. Aurait eu un livre qui a changé votre vie ?
6. Quel écrivain mort ou vivant auriez-vous rêvé de rencontrer ?
7. Avez-vous l'habitude de lire des poèmes ?
8. Quel est votre poème préféré et qui l'a écrit ?

### 2. Écrire.

1. Avez-vous l'habitude d'écrire ? Si oui, quel type de texte écrivez-vous ? Écrivez-vous en quelle langue ?
2. Avez-vous un journal intime ? Si oui, vous y écrivez tous les jours ?
3. Où écrivez-vous (chez vous, à la fac, à l'école, au travail entre autres) ?
4. Avez-vous déjà écrit un texte littéraire (un récit, un poème entre autres) ? Si oui, quelle était la thématique ?

### 3. Le désert.

1. Le mot « désert » vous évoque quoi ?
2. Cherchez dans un dictionnaire la définition du mot « désert ». Quels sont les points divergents et convergents entre votre description et celle que vous avez trouvé dans le dictionnaire choisi ?
3. Demandez à quelqu'un à l'extérieur de la salle la définition du mot « désert ».
4. Écrivez cinq synonymes et cinq antonymes du mot « désert ».
5. Cherchez sur *google-images* le mot « désert ». Selon vous, quelle image (fixe ou en mouvement) représente mieux le concept que vous avez donné du mot en question ?

### 4. Les immigrants et le mal du pays.

1. Avez-vous déjà entendu parler de l'expression « centre de réfugiés » ? Si oui, êtes-vous capable de l'expliquer ?
2. Définissez l'expression « le mal du pays ».
3. Quels mots associez-vous à l'expression « le mal du pays » ?
4. Connaissez-vous des immigrants ?

## L'approche globale.

1. Lisez le texte ci-dessous :

Du centre de réfugiés de Zurich, nous sommes « distribués » un peu partout en Suisse. C'est comme cela, par hasard, que nous arrivons à Neuchâtel, plus précisément à Valangin, où nous attend un appartement de deux pièces meublé par les habitants

du village. Quelques semaines plus tard, je commence le travail dans une fabrique d'horlogerie à Fontainemelon.

Je me lève à cinq heures et demie. Je nourris et j'habille mon bébé, je m'habille, moi aussi, et je vais prendre le bus de six heures trente qui me conduira à la fabrique. Je dépose mon enfant à la crèche, et j'entre dans l'usine. J'en sors à cinq heures du soir. Je reprends ma petite fille à la crèche, je reprends le bus, je rentre. Je fais mes courses au petit magasin du village, je fais du feu (il n'y a pas de chauffage central dans l'appartement), je prépare le repas du soir, je couche l'enfant, je fais la vaisselle, j'écris un peu, et je me couche, moi aussi.

Pour écrire des poèmes, l'usine est très bien. Le travail est monotone, on peut penser à autre chose, et les machines ont un rythme régulier qui scande les vers. Dans mon tiroir, j'ai une feuille de papier et un crayon. Quand le poème prend forme, je note. Le soir, je mets tout cela au propre dans un cahier.

Nous sommes une dizaine de Hongrois à travailler dans l'usine. Nous nous retrouvons pendant la pause de midi à la cantine, mais la nourriture est tellement différente de celle dont nous avons l'habitude que nous ne mangeons presque pas. Pour ma part, pendant une année au moins, je ne prends que du café au lait et du pain pour le repas de midi.

À l'usine, tout le monde est gentil avec nous. On nous sourit, on nous parle, mais nous ne comprenons rien.

C'est ici que commence le désert. Désert social, désert culturel. À l'exaltation des jours de la révolution et de la fuite se succèdent le silence, le vide, la nostalgie des jours où nous avons l'impression de participer à quelque chose d'important, d'historique peut-être, le mal du pays, le manque de la famille et des amis.

Nous attendions quelque chose en arrivant ici. Nous ne savions pas ce que nous attendions, mais certainement pas cela : ces journées de travail mornes, ces soirées silencieuses, cette vie figée, sans changement, sans surprise, sans espoir.

Matériellement, on vit un peu mieux qu'avant. Nous avons deux chambres au lieu d'une. Nous avons assez de charbon et une nourriture suffisante. Mais par rapport à ce que nous avons perdu, c'est trop cher payé.

Dans l'autobus du matin, le contrôleur s'assied à côté de moi, le matin c'est toujours la même, gros et jovial, il me parle pendant tout le trajet. Je ne le comprends pas très bien, je comprends tout de même qu'il veut me rassurer en m'expliquant que les Suisses ne permettront pas aux Russes de venir jusqu'ici. Il dit que je ne dois plus avoir peur, je ne dois plus être triste, je suis en sécurité à présent. Je souris, je ne peux pas lui dire que je n'ai pas peur des Russes, et si je suis triste, c'est plutôt à cause de ma trop grande sécurité présente, et parce qu'il n'y a rien d'autre à faire, ni à penser que le travail, l'usine, les courses, les lessives, les repas, et qu'il n'y a rien d'autre à attendre que les dimanches pour dormir et rêver un peu plus longtemps de mon pays.

Comment lui expliquer, sans le vexer, et avec le peu de mots que je connais en français, que son beau pays n'est qu'un désert pour nous, les réfugiés, un désert qu'il nous faut traverser pour arriver à ce qu'on appelle « l'intégration », « l'assimilation ». À ce moment-là, je ne sais pas encore que certains n'y arriveront jamais.

Deux d'entre nous sont retournés en Hongrie malgré la peine de prison qui les y attendait. Deux autres, des hommes jeunes, célibataires, sont allés plus loin, aux États-Unis, au Canada. Quatre autres, encore plus loin, aussi loin que l'on puisse aller, au-delà de la grande frontière. Ces quatre personnes de mes connaissances se sont donné la mort pendant les deux premières années de notre exil. Une par les

barbituriques, une par le gaz, et deux autres par la corde. La plus jeune avait dix-huit ans. Elle s'appelait Gisèle.

2. Dans le premier paragraphe, l'auteur décrit son appartement. Comparez avec le vôtre. Quelles sont les différences et les similitudes ?
3. Relisez, puis réécrivez le deuxième paragraphe en utilisant la troisième personne du singulier.
4. Sur votre portable, enregistrez le deuxième paragraphe du texte lu depuis « je me lève à cinq heures » jusqu'à « moi aussi » en utilisant le plus-que-parfait.
5. Transformez le deuxième paragraphe en Bande Dessinée. Justifiez vos choix.
6. D'après les trois premiers paragraphes, dites si c'est vrai [ V ] ou faux [ F ].

- [ ] Agota travaille dans une fabrique d'horlogerie.
- [ ] Elle se lève à six heures du matin, tous les jours.
- [ ] Elle prend le bus de six heures et demi.
- [ ] Il n'y a pas de chauffage central dans son appartement.
- [ ] Pour écrire des poèmes, l'usine n'est pas très bien.
- [ ] Dans son tiroir, Agota garde une feuille de papier et un crayon.
- [ ] Le soir, Agota mets tout ses poèmes au propre dans un cahier.

7. Au sixième paragraphe, la narratrice évoque deux types de désert. Expliquez-les.

### **L'étude des invariants textuels, discursifs, génériques et typologiques.**

1. Selon vous, quel est le type de texte de cet extrait ? Relevez les aspects du texte qui soutiennent votre réponse.
2. Cherchez sur internet un poème et une chanson qui présentent la thématique lue dans le deuxième paragraphe de « Désert ».
3. Choisissez un paragraphe et transformez-le en utilisant un genre textuel différent (une nouvelle, un poème, une lettre, un mail, etc).
4. Dans l'extrait lu, il existe onze paragraphes. Résumez chaque paragraphe, transformez chacun en graphique de mots de votre réception de lecture.

#### 1. Le désert.

1. Si on ajoute les mots « social » et « culturel » au mot désert : cela vous évoque quoi ?
2. Avez-vous déjà ressenti ces deux types de désert ?
3. Quel mot associez-vous au mot « désert » (silence, vide et nostalgie) ?

#### 2. Les immigrants et les réfugiés.

1. Avez-vous des amis qui sont des immigrants ? Si oui, ils viennent d'où ?
2. Savez-vous s'ils existent des réfugiés dans votre entourage ?
3. Avez-vous des amis qui sont réfugiés ?
4. Savez-vous la différence entre immigrant et réfugié ?
5. D'après vous, comment un réfugié décrirait le mot « désert » ?
6. Qu'est-ce que l'exil ?

### **La lecture approfondie.**

1. Relisez le cinquième paragraphe, l'auteur a écrit ce qui suit :

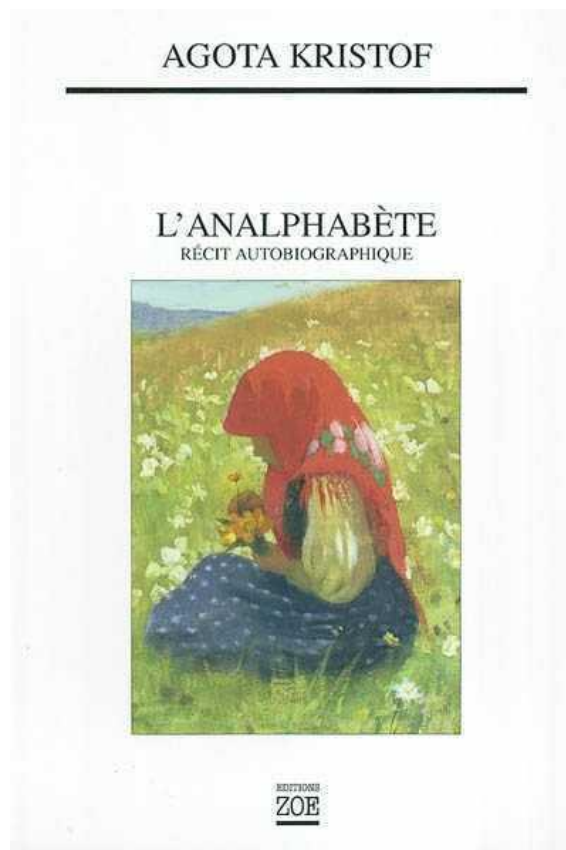
« À l'usine, tout le monde est gentil avec nous. On nous sourit, on nous parle, mais nous ne comprenons rien. » (p. 42).

Avez vous déjà ressenti cette sensation de ne rien comprendre durant votre apprentissage de langue étrangère ? Si oui, continuez l'écriture de ce paragraphe selon votre expérience. Si non, imaginez une situation en tant qu'apprenant de langue française. (80 mots minimum).

2. Analysez la force psychologique du « Je » dans le chapitre étudié en ce qui concerne la thématique en question.
3. Développez en 60 mots une argumentation favorable en ce qui concerne l'extrait suivant : « son beau pays n'est qu'un désert pour nous, les réfugiés, un désert qu'il nous faut traverser pour arriver à ce qu'on appelle « l'intégration », « l'assimilation » » (p. 44).
4. Selon vous, comment l'acte d'écrire est exploité dans ce chapitre ? Relevez les termes appartenant au champ sémantique de l'écriture.
5. Croyez-vous que la langue française peut favoriser votre ascension sociale ?

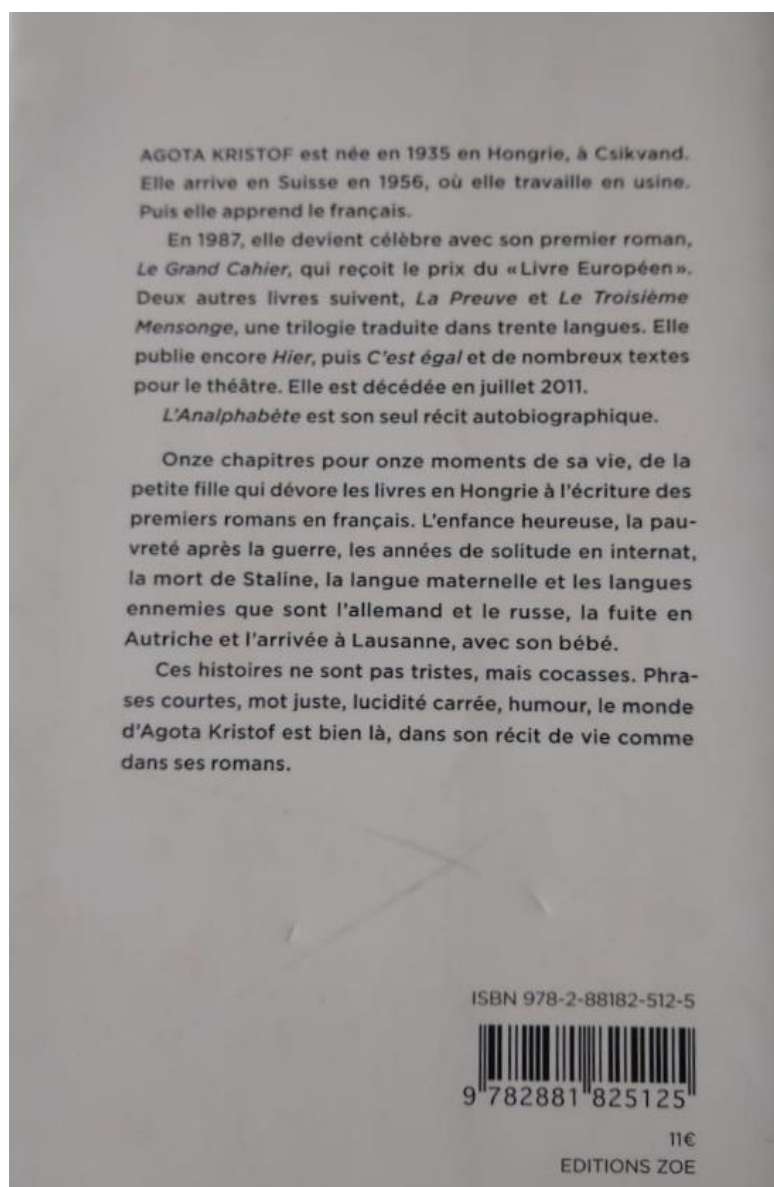
### Post-lecture.

1. Pensez-vous que l'on vit actuellement un peu mieux qu'avant ?
2. Observez la couverture ci-dessous : elle est composée de nom d'auteur, titre de l'ouvrage, maison d'édition, le genre littéraire. À partir de ces éléments, de quelle origine est l'auteur ? Le titre de l'ouvrage où vous avez lu le chapitre « le désert » correspond-il au contenu de l'ouvrage ?



3. Faites une recherche sur internet sur la maison d'édition Zoé et sur l'auteure étudiée. A-t-elle écrit d'autres ouvrages ? Si oui, lesquels ?
4. En ce qui concerne l'image de la couverture, décrivez-la. Est-ce qu'elle correspond au contenu lu ? Cherchez d'autres couvertures du même ouvrage.

5. Lisez la quatrième de couverture<sup>1</sup> ci-dessous. Normalement, on dit que par ce paratexte éditorial, on achète ou pas le livre. Acheteriez-vous celui-ci d'après ce que vous venez de lire ? Si, oui. Pourquoi ?



<sup>1</sup> Ver tradução abaixo.

<sup>2</sup> Agota Kristof, nascida em 1935 na Hungria, em Csikvand. Chega na Suíça em 1956 e trabalha em uma usina. Em seguida, ela aprende francês. Em 1987, ela se torna famosa com seu primeiro romance *Le Grand Cahier* (O Grande Caderno) que recebe o prêmio *Livre Européen*. Dois outros livros se seguem, *La preuve* (A prova) e *Le troisième mensonge* (A terceira mentira), uma trilogia traduzida em trinta línguas. Ela publica ainda *Hier* (Ontem), depois *C'est égal* (É indiferente) e inúmeros textos para o teatro. Agota Kristof morre em julho de 2011. *L'Analphabète* (A analfabeta) é sua única narração autobiográfica. Onze capítulos para onze momentos da sua vida, da menina que devora os livros na Hungria à escrita dos primeiros romances em francês. A infância feliz, a pobreza após a guerra, os anos de solidão em um internato, a morte de Stalin, a língua materna e as línguas inimigas que são o alemão e o russo, a fuga na Áustria e a chegada em Lausanne, com seu bebê. Essas histórias não são tristes, porém surpreendentes. Frases curtas, palavras justas, lucidez, humor, o mundo de Agota Kristof é esse, em sua narração de vida, como em seus romances.

## CONCLUSÕES

Esta pesquisa procurou contribuir com o desenvolvimento da leitura de texto de ficção em língua estrangeira e para tal, tratou das seguintes questões: como trabalhar o texto literário no ensino de Francês Língua Estrangeira? E como dar lugar ao sujeito-leitor nas atividades de leitura de textos literários no ensino-aprendizagem do FLE? Por um lado, analisamos o tratamento do texto literário em livros didáticos de FLE de nível B2, a saber, *Tout va bien! 4 – Livre de l'élève 4* (AUGÉ, MARQUET, PENDANX, CLE International, 2007) e *Édito – Méthode de Français B2* (HEU, MABILAT, Didier, 2015) e verificamos os diferentes tipos de atividades e tarefas. Por outro, propomos atividades e tarefas a partir do capítulo intitulado *Le Désert* da narrativa autobiográfica *L'Analphabète* de Agota Kristof, escritora francófona.

Para alcançar o primeiro objetivo específico, fizemos uma análise quanti-qualitativa nos livros didáticos escolhidos. Identificamos e analisamos as atividades e tarefas propostas nos LDs. Em seguida, distinguimos estas tarefas em relação às etapas apontadas por Cuq e Gruca (2017), a saber: pré-leitura, leitura (abordagem global e estudo das invariantes) e pós-leitura (leitura aprofundada). Notamos nos livros analisados que o texto literário é trabalhado nos limites formais dele mesmo, ou seja, sem evocar as especificidades deste tipo de texto. Com efeito, onde ficariam a experiência e vivência do aprendiz de língua estrangeira exigidas para que ele se torne um sujeito-leitor autônomo?

No tocante, ao segundo objetivo específico, escolhemos o capítulo intitulado *Le Désert* retirado do livro *L'Analphabète* (KRISTOF, 2011) e, em seguida, dedicamo-nos à elaboração de uma atividade composta de tarefas de pré-leitura, leitura global, invariantes textuais e pós-leitura, à luz da fundamentação teórica proposta por Xypas (2018). Surpreendentemente, para nós, foram elaboradas 51 tarefas de leitura com o excerto escolhido.

A referida pesquisa permitiu que o discente pudesse inicialmente familiarizar-se com os desenvolvimentos mais recentes no ensino de literatura em contexto de FLE, sobretudo a partir dos fundamentos da leitura subjetiva. O aluno pôde refletir e repensar as estratégias e procedimentos didáticos encontrados nos livros didáticos adotados pelos cursos e escolas que ensinam o francês como língua estrangeira (FLE). A elaboração de atividades e tarefas, a partir de excertos de textos literários de língua francesa lhe permitiram, não só repensar a progressão do nível B2, mas também aquela dos demais níveis preconizados pelo QECRL (2005).

Terminamos esta pesquisa com a seguinte pergunta: como os fundamentos da leitura subjetiva podem reverberar nas demais competências linguísticas quando decidimos colocar o foco da aprendizagem no aluno? Pensamos, enfim, que esta poderá contribuir para futuros professores de língua estrangeira de modo geral, a trabalhar o texto literário em sala de aula dando prioridade aos processos de aprendizagem desenvolvidos pelo sujeito-leitor, implicando-o totalmente em sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGÉ, H. MARQUET, M. PENDANX, M. 2007. *Tout va bien! 4 – Livre de l'élève 4*. CLE International, Paris.
- BRONCKART, J-P. 2003. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Editora da PUC, São Paulo, p. 69-89.
- CUQ, J-P. GRUCA, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG, Grenoble, p. 371-390.
- GODARD, A. 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier, Paris.
- HEU, E. MABILAT, J-J. 2015. *Édito – B2*. Didier, Paris.
- KRISTOF, A. 2011. *L'Analphabète*. Editions Zoé, Paris, p. 41-44.
- LINO, D. 2014. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. Livro Rápido, Olinda, p. 17-49.
- QECRL. 2005. Conselho da Europa. Edições ASA, Portugal, p. 59-61, 69, 89, 140, 145.
- XYPAS, R. 2018. *A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor*. Nova Presença, Olinda, p. 11-54.

## DIFICULDADES ENCONTRADAS

Falta de apoio financeiro pela Propesq por se tratar de um trabalho voluntário.

## ATIVIDADES PARALELAS DESENVOLVIDAS PELO ALUNO

1. Professor-estagiário do Núcleo de Línguas e Culturas, dos níveis A1.1 e A1.2 de Francês.
2. Monitor da disciplina Português III – Morfossintaxe II, ministrada pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andrea Knöpfler.
3. Monitor da disciplina Francês I – Fonética e Fonologia, ministrada pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosiane Maria Soares da Silva Xypas.

---

Data e assinatura do orientador

---

Data e assinatura do aluno