

Literatura em aula de francês como língua estrangeira: uma proposta para o Idiomas sem Fronteiras-Francês /

Littérature en cours de français langue étrangère : une proposition pour langues san Frontières-Français

*Lindenbergue de Andrade Gomes**

Graduado em Letras-Francês pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestrando em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

 <https://orcid.org/0009-0002-6991-4823>

*Josilene Pinheiro-Mariz***

Professora titular da UFCG, graduada pela UFMA, mestra doutora em Letras pela USP e pós-doutora pela Université Paris 8, onde realiza, atualmente, um novo estágio pós-doutoral. Pesquisa literaturas de língua francesa ('francófonas'), formação de leitores, ensino de FLE/PLE e intercompreensão de línguas românicas. Foi professora convidada na Universidade Paris 8; é editora da Revista Letras Raras.

 <https://orcid.org/0000-0003-4879-579X>

*Heloísa Brito de Albuquerque-Costa****

Heloísa Albuquerque-Costa é Professora Livre Docente da FFLCH-USP e docente do Programa de Pós-Graduação LETRA. Sua pesquisa aborda a didática das línguas, a formação docente e o ensino de francês para objetivos específicos e universitários. É coordenadora nacional da Rede ANDIFES-IsF-Francês e integrante de grupos de pesquisa do CNPq.

 <https://orcid.org/0000-0002-4621-6822>

Recebido em 30 ago. 2025. Aprovado em: 26 out. 2025.

Como citar este artigo:

GOMES, Lindenbergue de Andrade; PINHEIRO-MARIZ, Josilene; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa Brito de Literatura em aula de francês como língua estrangeira: uma proposta para o Idiomas sem Fronteiras-Francês. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 4, e6750, dez. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17970241.

*

 andradebergue81@gmail.com

**

 josilene.pinheiro@professor.ufcg.edu.br

 heloisaalbuqcosta@usp.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de atividade para a abordagem da literatura em aula de francês como língua estrangeira (FLE), sob as perspectivas das abordagens plurais no âmbito do Idiomas sem Fronteiras-Francês (IsF-F)¹. Para isso, ancoramo-nos nas contribuições de Jover-Faleiros (2009) para a formação do leitor literário, Pinheiro-Mariz (2007; 2014) para o desenvolvimento da competência intercultural e Candelier et al. (2015) para o conceito de plurilinguismo na leitura de textos a partir de diversas línguas. Discutimos e analisamos a importância da abordagem da literatura e da leitura literária em aula de FLE. Para isso, trabalhamos um conto de Scholastique Mukasonga a fim de evocar outras autoras e para promover debates pertinentes sobre pensamento feminista negro e suas interseccionalidades, promovendo a alteridade e a formação de leitores críticos e engajados socialmente. A iniciativa se alinha à forte confluência de línguas no Brasil e aos esforços das Instituições de Ensino Superior (IES) em inserir novas perspectivas de ensino no IsF-F.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Ensino; IsF-Francês; Autoras.

RÉSUMÉ

Cet article présente une proposition d'activité visant à aborder la littérature en classe de Français Langue Étrangère (FLE), à travers le prisme des approches plurielles, dans le cadre du Idiomas sem Fronteiras-Francês (IsF-F). Pour ce faire, nous nous appuyons sur les contributions de Jover-Faleiros (2009) concernant le développement des lecteurs littéraires, de Pinheiro-Mariz (2007 ; 2014) sur le développement de la compétence interculturelle, et de Candelier et al. (2015) autour du concept de plurilinguisme appliquée à la lecture de textes en différentes langues. Nous analysons l'importance de l'enseignement de la littérature et de la lecture littéraire en cours de FLE. Dans cette perspective, nous avons travaillé à partir d'un conte de Scholastique Mukasonga, ce qui nous a permis d'évoquer d'autres autrices et de favoriser des débats pertinents sur la pensée féministe noire et ses interseccionalités, encourageant ainsi l'altérité et le développement de lecteurs critiques et socialement engagés. Cette initiative s'inscrit dans le contexte de forte confluence des langues au Brésil et dans les efforts des Établissements d'Enseignement Supérieur (EES) pour introduire de nouvelles perspectives pédagogiques dans le IsF-F.

MOTS-CLÉS : Littérature ; Enseignement ; IsF-Français ; Autrices.

1 Introdução: pensando o lugar da literatura no ensino de línguas

O ensino de Línguas Estrangeiras (LE), tradicionalmente e por questões diversas, enfrentou uma persistente dissociação entre o componente linguístico e o literário. Por muito tempo, a literatura foi concebida como um domínio exclusivo da elite letrada ou de estudantes em níveis avançados, negligenciando seu potencial no contato inicial com uma LE. Jakobson, no final dos anos de 1960, em seu *Linguística e comunicação*, traz uma discussão necessária para se pensar essa questão, no âmbito dos estudos linguísticos e, consequentemente, dos literários também. Por esse prisma, é importante ressaltar que o olhar para a sala de aula restringia-se

¹ O IsF é uma Rede que tem como objetivo fortalecer a internacionalização do ensino superior brasileiro. A Rede possui coordenadores-supervisores que ajudam na formação inicial e continuada dos professores de línguas. Através da Rede são ofertados cursos em sete línguas para a comunidade acadêmica, sendo essas línguas: inglês, espanhol, italiano, francês, alemão, japonês e português para estrangeiros. As ofertas dos cursos se dividem em local, ou seja, por universidade ofertante para estudantes específicos da universidade ofertante, exemplo: estudantes da UFCG só podem se matricular na oferta da UFCG o processo é interno nesse caso e temos a oferta nacional onde qualquer estudante de qualquer universidade pode se inscrever em um curso, por exemplo: um estudante da UFRJ pode se inscrever num curso ofertado pela UFPB.

predominantemente a aspectos gramaticais, resultando em uma compreensão limitada da língua enquanto fenômeno cultural e social complexo. Essa abordagem fragmentada não apenas inibe o desenvolvimento de uma competência comunicativa, mas também priva os estudantes de uma imersão mais profunda nas nuances culturais e simbólicas que a literatura oferece. Em sua tese de doutorado, Pinheiro-Mariz (2008) apresenta diversos pontos de vista teóricos de professores de linguística e de literatos e de renomados autores, inclusive de obras literárias, que realçam a importância de não descompartimentar a relação língua e literatura.

Historicamente, essa separação está relacionada a metodologias de ensino de línguas que priorizavam muito mais a estrutura da língua em detrimento do seu sentido, bem como do contexto cultural, tal como o método Gramática-Tradução e, em certa medida, as abordagens estruturalistas que desconsideravam a dimensão estética e sociocultural do texto (Beacco, 2007). Dada a sua complexidade, a leitura da obra literária era compreendida como um obstáculo à aquisição linguística inicial, por essa razão era pouco recomendada para os iniciantes da língua, devendo ser ofertada somente nos anos mais avançados do aprendizado, como uma espécie de coroamento pelo avanço na língua (Albert; Souchon, 2000).

Pensando nessa realidade, este artigo caminha no sentido de compreender o texto literário como um tecido construído essencialmente da língua que permite efeitos polissêmicos, logo, fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas. A literatura, longe de ser um apêndice, emerge nesse contexto como uma ponte primordial no ensino de LE, pois é particularmente apropriada para abordar dimensões interculturais, desenvolver práticas de leitura sofisticadas e até mesmo enriquecer a compreensão gramatical. Pinheiro-Mariz (2014) ressalta que a literatura, ao promover a competência intercultural, capacita o professor a proporcionar aos estudantes a compreensão de sua própria cultura a partir do contato com a cultura estrangeira. No entanto, a literatura ainda é frequentemente percebida, inclusive por estudantes de Letras, como uma área apartada da linguística, perpetuando a ideia de uma hierarquia entre convedores de literatura e linguística. Muito embora o seu reconhecimento seja crescente, ainda muito se discute a respeito de “qual deve ser a metodologia na abordagem de um texto literário em aula de LE, nos seus diversos aspectos como: em qual nível, por que ou quando se deve trabalhar literatura em classe [...]” (Pinheiro-Mariz, 2007, p. 18).

Além disso, ainda que alguns livros didáticos de ensino de francês como língua estrangeira, ao longo da história desse ensino, a exemplo de *Tout va bien* (Augé; Cañada-Pujols; Martin; Marlhens, 2005), *Panorama* (Girarde; Cridlig, 1996), *Cours de langue et civilisation française*

(Mauger, 1959), incorporem a literatura ao longo do ensino do FLE, frequentemente o fazem concentrando-se em autores da França Hexagonal. Essa limitação impede uma abordagem mais ampla de questões de alteridade e interculturalidade, que vão além da cultura da língua-alvo em sua versão mais hegemônica. Ademais, impede que o aprendiz conheça a pluralidade da língua francesa e a riqueza linguística e cultural que os países dos diversos continentes podem trazer para as discussões na sala de aula, ampliando os horizontes linguísticos dos aprendizes, restringindo os ricos diálogo possíveis com outras culturas presentes na própria sala de aula e nas produções literárias. É elementar expandir esse horizonte, reconhecendo que a língua é um fenômeno vivo e global, moldado por diversas vozes e geografias.

Nesse cenário, propomos um caminho para partilhar um ensino-aprendizagem de língua estrangeira a partir da literatura, com foco no plurilinguismo, que é concebido como a capacidade de um indivíduo usar diversas línguas em diferentes graus de proficiência; ou seja, “[...] é relativo ao indivíduo. Define a capacidade de uma pessoa de dominar várias línguas” (Olga Anokhina; Emilio Sciarrino, 2024, p. 156), o que é aqui explorado como uma ferramenta que auxilia na compreensão textual e na compreensão de textos em diversas línguas com o mesmo tronco comum. Assim, no ensino de FLE, observamos que as abordagens plurais, mais especificamente a didática integrada das línguas, podem ajudar o professor a entender que nenhum conhecimento linguístico, seja da língua materna ou de línguas estrangeiras, deve ser excluído, pois, em aula de língua, é fundamental reconhecer que “o objetivo é de se apoiar na primeira língua (ou a língua da escola) para facilitar o acesso a uma primeira língua estrangeira e, assim nessas duas línguas, facilitar o acesso a uma segunda língua estrangeira (os suportes que também podem se manifestar como troca)”. (CARAP, 2012, p. 6)². A abordagem conhecida como intercompreensão, por sua vez, permite a compreensão mútua entre locutores de diferentes línguas, segundo Morais Filho (2020, p. 54), que ainda acrescenta que “a compreensão de uma LE não se restringe a elementos linguísticos, mas se apoia em dados extralinguísticos”.

Fomentar a aplicabilidade dessa abordagem em aula de FLE é particularmente relevante no espaço brasileiro, uma vez que o ensino básico brasileiro é pouco plural, no que concerne às línguas estrangeiras; por essa razão, pode ser uma porta aberta para um outro olhar para o ensino

² Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour) (CARAP, 2012, p.6).

de línguas. É nesse campo que identificamos a importância da Rede Andifes-IsF (Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e IsF – Idiomas sem Fronteiras)³, tanto no ensino plurilíngue quanto na consolidação de políticas linguísticas e na formação de professores. Em um mundo globalizado, a capacidade de transitar entre diferentes línguas e culturas não é apenas uma vantagem, mas uma necessidade para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

A literatura atua, nesta esfera, como uma ponte não apenas para o aprofundamento linguístico, mas também para a descoberta de si mesmo e do outro, contribuindo para a formação de leitores críticos e engajados no meio social. Nossa enfoque no Sul Global é estratégico, pois ao selecionar o texto produzido pela autora franco-ruandesa Scholastique Mukasonga, buscamos ouvir vozes que ainda precisam ser mais amplamente difundidas no Brasil e que suscitam debates essenciais para a formação de professores e para o desenvolvimento humano em sua dimensão cidadã. As reflexões de pensadoras como bell hooks e Patrícia Hill Collins, por exemplo, ilustram a necessidade de abordar temas como sexismo, racismo e opressão de classe, promovendo uma compreensão das diversas interseccionalidades e combatendo preconceitos enraizados. A literatura, assim, não apenas avança em quesitos linguísticos, mas também permite trazer diferentes temas para a discussão, configurando-se como um espaço de resistência à “história única”, como registra a nigeriana Chimamanda N. Adichie (2010), promovendo o plurilinguismo e o pluriculturalismo.

Com base nessa perspectiva, este artigo apresenta uma análise da dissociação histórica entre o ensino de língua e literatura em aulas de Língua Estrangeira – LE, discutindo as contribuições pedagógicas e socioculturais do plurilinguismo na abordagem da literatura em aula de FLE. Assim, propomos uma sequência de atividades⁴ e um questionário avaliativo para o ensino de literatura em aula de FLE; e, por fim, demonstramos como a abordagem de literatura em aula de FLE pode viabilizar a manifestação do pensamento crítico e do engajamento social dos estudantes.

³ O histórico detalhado do IsF pode ser acessado em SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO (2018), disponível em <https://hdl.handle.net/1843/77157>,

⁴ Considerando a complexidade subjacente na noção sequência didática, preferimos, aqui, utilizar “sequência de atividades” ou simplesmente “atividades”

2 Pilares para uma educação e ensino plurilíngue a partir da literatura

A proposta metodológica deste artigo se alicerça em um arcabouço teórico-metodológico, articulando três elementos basilares para a abordagem do texto literário no âmbito do ensino de FLE: a formação do leitor literário, o desenvolvimento da competência intercultural e as abordagens plurais, discutidos sob a lente das literaturas do Sul Global e da interseccionalidade.

Sobre o primeiro elemento, Jover-Faleiros (2009, p. 175) nos ajuda a compreender o processo de formação do leitor literário. Para ela, a literatura “não é vista, [...], como uma finalidade em si, mas sim como um meio. Ela representa um discurso que permite um contato com outras culturas, com diferentes subjetividades; é a expressão da relação privilegiada com a língua com os saberes constituídos e códigos sociais”. O que nos leva, naturalmente a pensar que a literatura deve ser entendida como um instrumento de mediação, por assim dizer, pois ela abre possibilidades haja vista a sua dimensão estética e possibilitar diversas visões de mundo, como nos sugere Blondeau (2020, p. 78), ao afirmar que a literatura deve ser vista “como um vetor de abertura ao mundo, de confronto às experiências narradas de múltiplos personagens de tinta e papel, ecos de vida ou imaginários”. Portanto, a literatura está para além de um objeto de estudo isolado em si, ela deve ser compreendida como um espaço para acessos múltiplos. Também é preciso dizer que não é somente ensinar a literatura, é importante estabelecer pontes para esse acesso, que podem ser o ensino da língua e, igualmente, de cultura e formas de pensar, favorecendo, dessa forma, uma aprendizagem crítica e sensível.

Diante dessa realidade, ressalte-se que leitura literária é um processo que pode gerar uma mudança de comportamento do aprendiz, levando-se em conta que ela promove um processo de investigação para além da leitura e vai consolidando a ampliação de horizontes, ou seja, há uma interação entre o sujeito e o mundo, pois a leitura literária vai para além de um simples texto devido a sua polissemia e outras características que lhe são peculiares. Essa perspectiva é capital, pois transcende a mera decodificação linguística, elevando a leitura literária a uma ferramenta de transformação. O leitor literário, ao ser exposto a diferentes mundos e realidades por meio dos textos, é convidado a expandir sua visão de mundo, questionar o senso comum e desenvolver empatia. Ao se deparar com a complexidade das personagens, dos enredos e dos domínios, ele exerce a capacidade de análise crítica, essencial para a formação de um cidadão interessando em realidades diversas e adversas. A literatura, nesse sentido, não é apenas um espelho do mundo, mas uma lente que permite interpretá-lo e, por vezes, transformá-lo.

No que diz respeito ao segundo elemento, a competência intercultural, as reflexões de Pinheiro-Mariz (2007; 2014) oferecem subsídios teóricos relevantes para o desenvolvimento dessa competência em contextos de ensino de língua estrangeira. Nesse sentido, sobre esse aspecto, a autora enfatiza a literatura como um caminho incontornável para efetivar essa competência, assim, a pesquisadora acentua que o texto literário pode ser um adjuvante de imprescindível a capacitar o professor na condução de discussões em sala de aula, instigando a abertura de horizontes a partir dos diálogos interculturais estabelecidos pela obra literária. Entretanto, é indispensável que se pense essa noção de interculturalidade como ela deve ser, de fato, e não apenas, como um caminho metodológico estabelecido e funcionando como algo encerrado em si mesmo, que solucionaria os problemas do ensino de línguas.

Evoque-se, nesse contexto, o que afirmam Blanchet e Coste (2010):

Observa-se também o desenvolvimento de uma acepção “angelical” da noção, mesmo dentro de uma concepção interacionista da questão intercultural, que reduz seu escopo a uma simples expectativa de “relações humanas harmoniosas, apesar das diferenças culturais e linguísticas”. Em outras palavras, só haveria uma relação/dialogo verdadeiramente intercultural, uma situação efetiva de interculturalidade, quando esse objetivo mais ou menos ideal ou idealista fosse alcançado. (Blanchet; Coste, 2010, p. 9)⁵.

Desse ponto de vista, é importante dizer que a perspectiva de harmonia perfeita na sala de aula representaria não dar a dimensão que esse espaço tem, enquanto lugar de harmonia, mas também, de bastante tensão, pois, para o aprendiz da língua, há um confronto com uma língua diferente da sua e, para o professor, em muitos casos, um confronto de ensinar a língua do outro e, nesse cruzamento, uma abordagem da literatura trazendo temáticas, por vezes, duras socialmente. Do ponto de vista do aprendiz, pode haver um amálgama de reações que precisam ser geridos pelo professor. Ora, na abordagem intercultural, o Outro não pode ser visto como um inimigo, deve ser entendido como um interlocutor, alguém com quem se estabelece o diálogo. E o Outro na literatura pode ser essencial para impulsionar a percepção de igualdades, nesse sentido,

⁵ Tradução nossa para : *On observe également le développement d'une acception « angélique » de la notion, même au sein d'une conception interactionnelle de la question interculturelle, qui en réduit la portée à une simple attente de « relations humaines harmonieuses malgré les différences culturelles et linguistiques ». En d'autres termes, il n'y aurait relation / dialogue réellement interculturel(l)e, situation effective d'interculturalité, que lorsque cet objectif plus ou moins idéal ou idéaliste serait atteint.* (Blanchet; Coste, 2010, p.9). Todas as traduções são de nossa autoria, salvo menção contrária.

o intercultural se apresenta como um espaço salvaguardado para as trocas entre pessoas a partir da leitura literária.

A abordagem intercultural pode ser adotada nas práticas docentes que envolvam a relação com os Outros (a alteridade) e a interação. Compreendendo que as sociedades são formadas por indivíduos diversos e plurais, tanto em relação às variantes linguísticas quanto às práticas culturais, a reflexão intercultural pode relativizar a percepção dos indivíduos no que concerne à organização social tida como padrão [...] (Parot de Sousa, 2024, p. 341).

Na mesma esteira de Blanchet e Coste (2010), a reflexão sobre a abordagem intercultural no ensino de línguas, especialmente na formação inicial de professores de FLE, segundo Sousa Parot de Sousa (2024), aponta que a sala de aula é lugar de reconhecimento das diversidades, podendo quebrar visões pré-estabelecidas e homogêneas tanto da língua quanto da cultura, além de encorajar os atores da sala de aula a uma postura mais crítica, de modo especial naqueles contextos que se apresentam como paradigmas estabelecidos. Nesse contexto, trabalhar a alteridade a partir da leitura literária apresenta-se como essencial dada a sua capacidade de negociar sentidos.

Assim, pensar sobre a alteridade, um dos elementos basilares na abordagem da literatura no contexto do ensino de línguas revela-se como medular nesse processo. Ao ler textos de outras línguas/culturas, o estudante é provocado a se descentrar, a reconhecer a existência de outras formas de pensar, sentir e se organizar no mundo. Segundo Pinheiro-Mariz (2014) essa exposição ao outro não apenas enriquece a percepção da cultura-alvo, mas também aprofunda a compreensão e o questionamento da própria cultura. Os desafios de promover a alteridade em sala de aula incluem a superação de estereótipos e preconceitos pré-existentes, o que demanda mediação cuidadosa do professor e a escolha de textos que de fato provoquem essa reflexão, pois, conforme a mesma pesquisadora, (2014, p. 88) os textos literários escritos em francês por autores(as) não franceses(as), “podem ser um caminho de resgate identitário para o aprendiz brasileiro”.

Para melhor compreender como se dá o funcionamento de uma abordagem que enfoca o plurilinguismo no ensino de línguas a partir da leitura do texto literário, é necessário evocar a base das abordagens plurais, que estão em Candelier *et al.* (2015). O documento, desenvolvido por diversos pesquisadores, apresenta argumentos que fundamentam conceitos tais como o de



intercompreensão de línguas aparentadas, situação em que o falante poderia interagir com seu interlocutor, sendo cada um em sua própria língua. No contexto do ensino de línguas, a literatura entra em cena por suas características peculiares e capazes de instigar o aprendiz às mais diversas visões. O plurilinguismo, diferentemente do multilinguismo (que se refere à coexistência de várias línguas em uma sociedade), foca na capacidade do indivíduo de mobilizar seus conhecimentos em diferentes línguas para compreender e se comunicar. A intercompreensão, portanto, é a capacidade de compreender uma língua que não se domina integralmente, baseando-se em conhecimentos prévios de outras línguas do mesmo tronco linguístico e em dados extralingüísticos. Em línguas românicas, por exemplo, a similaridade lexical e gramatical permite que um falante de português compreenda textos em espanhol, italiano ou francês, e mesmo em outras línguas românicas, com certo grau de facilidade, mesmo sem um estudo aprofundado de tais línguas. Essa abordagem otimiza o tempo de aprendizado e fortalece a percepção das conexões entre as línguas, tornando o processo mais natural e motivador.

Em pesquisa que pensa a abordagem plurilíngue e literatura, discute-se o contexto atual da educação básica no Brasil, considerando-se o quanto é marcado pelo debate sobre a necessidade de um currículo nacional unificado, ressaltando a urgência de refletir sobre as políticas linguísticas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Para Pinheiro-Mariz, 2023, esse documento, que se propõe a orientar e padronizar o ensino, pressupõe que a diversidade cultural e linguística do país possa ser condensada em um modelo único de conhecimento a ser transmitido. Mas, a problemática está no fato de o Brasil ser um país altamente diverso, sendo quase impossível se estabelecer os mesmos procedimentos de ensino e conteúdo do Oiapoque ao Chuí. Essa pluralidade constitui, ao mesmo tempo, a riqueza cultural do Brasil e um desafio para a educação, especialmente no que se refere ao ensino de línguas e literaturas.

Nesse argumento, ancoramos nossa problemática sobre o ensino de línguas no nosso país e encontramos nessa pesquisa algumas passagens possíveis para se trabalhar a literatura na perspectiva das abordagens plurais. Pinheiro-Mariz (2023, p. 159) lembra que “Ler obras em outras línguas deve ser um exercício constante na vida do profissional de Letras, pois a essência de nossos estudos está na linguagem, isto é, na língua e na literatura. Só assim, poderemos dar ao jovem aprendiz do ensino básico a possibilidade de ver o mundo com outras lentes”. De acordo com esse posicionamento, compreendemos que a abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR) deve ser implementada desde cedo na educação, pois, quanto mais temporâneamente for o contato com outras realidades a partir de leituras literárias em línguas distintas,

mais chances se têm de desfazer conceitos homogêneos e estabelecidos como padrão. Além disso e para além da educação básica, essa abordagem no âmbito do IsF-F pode ser um procedimento que estimula a aprendizagem de FLE, haja vista provocar reflexões que ajudam o estudante da língua francesa a vislumbrar diversas situações possíveis em contexto de mobilidade acadêmica e a heterogeneidade cultural nos espaços de língua francesa.

Em nossa proposta, partimos das vozes de autoras do Sul Global, observadas sob a perspectiva da interseccionalidade, como eixo central para o trabalho com a literatura em sala de aula. Essa escolha se apoia, de um lado, na grande diversidade linguística dessas regiões e, de outro, na força temática das obras, capazes de suscitar tensões e diálogos interculturais amplos e produtivos. A escolha da autora franco-ruandesa Scholastique Mukasonga para a demonstração da abordagem da literatura em um espaço plurilíngue pode apontar para novos caminhos, revelando-se em ponto estratégico desta proposta. Desse ponto de vista, pode-se descentralizar o cânone literário hegemônico, majoritariamente masculino e eurocêntrico, trazendo à tona vozes representativas e marginalizadas.

A autora bell hooks (2023), ao propor uma crítica ao feminismo tradicional e destacar a interrelação entre raça, classe e gênero, contribui com fundamentos teóricos que dialogam diretamente com nossa proposta de valorização da criação literária feminina e de narrativas centradas nas experiências das mulheres:

Muitas pessoas ainda tendem a ver a desvalorização da mulheridade negra como algo que aconteceu apenas no contexto da escravidão. A desvalorização da mulher negra depois do término da escravidão foi um esforço consciente e deliberado dos brancos para sabotar a construção da autoconfiança e do autorrespeito da mulher negra. A sistemática desvalorização da mulheridade negra não foi uma simples consequência do ódio racial, foi um método calculado de controle social (hooks, 2023, p. 103-104).

Nesse sentido, complementando o pensamento sobre o tema levantado, Patrícia Hill Collins (2019), com a sistematização do conceito de interseccionalidade, fornece o prisma teórico pelo qual a leitura e a discussão dos textos propostos se materializam em sala de aula. A interseccionalidade permite compreender como diferentes sistemas de opressão (sexismo, racismo, opressão de classe) se interligam e se manifestam nas experiências individuais e coletivas. Ao discutir, por exemplo, a importância de ler e analisar textos escritos por mulheres, entendemos que essa escolha possibilita aos estudantes reflexões sobre a exclusão e o

apagamento de determinadas vozes na literatura, bem como sobre a construção de narrativas hegemônicas. Nesse sentido, Collins (2019) afirma:

[...] ainda que minha odisseia pessoal tenha servido para dar origem a este trabalho, hoje sei que minhas experiências não são unicamente minhas. Longe disso. Assim como as mulheres afro-americanas, muitas outras pessoas que ocupam categorias socialmente preteridas foram silenciadas. A voz que busco hoje, portanto, é tanto individual quanto coletiva, é pessoal e política, e reflete a intersecção de minha biografia única com o significado mais amplo do momento histórico em que vivo. (Collins, 2019, p. 19).

A fim de trazer um pensamento nacional sobre essa questão, acrescentamos a noção de “escrevivência” cunhada por Conceição Evaristo. Um conceito que une a escrita à vivência, à experiência do sujeito, especialmente o negro marginalizado, o que nos permite caminhar em consonância com as escritoras supracitadas. Por essas lentes, temos que a:

Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. (Evaristo, 2020, p. 35).

Essa perspectiva permite que os estudantes compreendam a complexidade das identidades, a riqueza das experiências de vida expressas na literatura e a necessidade de equidade e reconhecimento para todas as vozes. O foco em autoras do Sul Global visa, portanto, a formação de cidadãos conscientes dos preconceitos históricos e aptos a uma leitura crítica do mundo. A literatura, nessa alçada, torna-se um particular instrumento de resistência à reiterada história única, segundo Adichie (2019), pois desse prisma, a história nunca é contada pelo menorizado, isto é, nunca seriam as mulheres a contar histórias; dessa forma, pode-se cultivar a pluralidade linguística e cultural a partir de leituras literárias que instigam a amplitude de horizontes.

3 Construindo um modelo didático pensado na abordagem da literatura no ensino de línguas

A metodologia empregada para este trabalho caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada na revisão de literatura e na pesquisa documental. A revisão de

conceitos teórico-metodológicos ancora-se nos preceitos de Lakatos e Marconi (2003) e foi conduzida com o objetivo de levantar e analisar bases que sustentam a integração de literatura em aula de FLE, o plurilinguismo e a perspectiva do Sul Global. Para tanto, foram consultadas bases de dados acadêmicas e periódicos especializados em Linguística Aplicada, Educação e Estudos Literários. Os critérios de seleção incluíram a relevância temática, a reputação das publicações e a atualidade das discussões, privilegiando trabalhos que abordassem a didatização da literatura em contexto de LE e as políticas linguísticas.

A pesquisa documental, conforme delineada por Gil (2002), constituiu a base para a compreensão e a elaboração da proposta de atividade. O documento analisado engloba o próprio texto literário, a saber, o conto *Le Malheur*, de Scholastique Mukasonga; as ementas dos cursos de francês do IsF também foram averiguadas, bem como documentos e pesquisas sobre políticas linguísticas brasileiras e acordos internacionais que fomentam o plurilinguismo nas Instituições de Ensino Superior (IES) através da Rede Andifes-IsF. A análise desses documentos permitiu identificar lacunas nas abordagens existentes e subsidiar a construção de uma proposta didática. A curadoria desses textos se deu a partir de sua relevância temática e sua capacidade de provocar diálogos com os conceitos de alteridade, intercompreensão e interseccionalidade, garantindo que a obra selecionada oferecesse múltiplas camadas de sentido para a discussão em sala.

A abordagem do estudo se desdobra em uma análise teórico-didático-pedagógica, que considera o ambiente da sala de aula como um microlaboratório para a experimentação de novas práticas. A concepção de leitura apresentada por Bordini e Aguiar (1988, p. 52) corrobora as reflexões propostas neste artigo, ao entendê-la como um processo que desencadeia “contínuas investigações que promovem a mudança de comportamento do aluno e, consequentemente, do grupo em que ele interage.”

Embora a proposta apresentada neste texto seja de natureza teórica e prescritiva, elaborada a partir da reflexão dos autores sobre suas vivências e leituras, ou seja, no ensino do FLE, entendemos que ela aponta a potencial aplicação em cenários reais de ensino. Portanto, a metodologia se concentra na construção de um modelo didático conceitual, derivado da intersecção entre o referencial teórico consolidado e a análise crítica dos documentos que justificam a pertinência da proposta plurilíngue e pluricultural.

4 Uma proposta de atividade para o ensino de literatura em aula de FLE

Para ilustrar o objetivo de discutir e analisar a importância da abordagem da literatura em aula de FLE, apresenta-se uma proposta de atividade didática que pode ser dividida em quatro aulas de 2 horas cada. Esta é uma amostra, de um módulo de um curso de 32 horas, que contempla a abordagem de textos de diferentes línguas (italiano, francês, espanhol e português brasileiro) de autoras do Sul Global⁶.

No intuito de contemplar o plurilinguismo e, de modo particular, a intercompreensão, enfocamos neste exemplo a língua francesa, a partir do conto *Le Malheur*, de autoria de Scholastique Mukasonga. A escolha dessa obra justifica-se não apenas pela representatividade de uma autora franco-ruandesa, mas também pela riqueza temática que permeia a questão da paz, da memória coletiva e da voz sufocada, enquanto tema de grande relevância social e política que dialogam profundamente com as discussões sobre alteridade. Além disso, a natureza do texto permite a exploração de diferentes estratégias de leitura e compreensão.

A flexibilidade da proposta permite sua aplicação tanto em um nível iniciante (A1) quanto em um nível intermediário/avançado, a depender, evidentemente, do procedimento pedagógico a ser empregado. Para estudantes em nível A1, a resposta escrita pode ser elaborada tanto em língua materna (o léxico que o aprendiz ainda não conhece) ou em uma segunda língua quanto no francês (foco principal e finalidade), utilizando-a como ponte para a compreensão em língua francesa, sem descharacterizar a proposta de ensino de FLE. Para níveis mais intermediários/avançados, espera-se a produção inteiramente em língua estrangeira, incentivando o desenvolvimento das quatro competências linguísticas.

A sequência de atividades para a condução dessas quatro aulas, detalhando o passo a passo para a abordagem da literatura em sala de aula, é apresentada a seguir no quadro abaixo. Quanto ao questionário avaliativo, este se encontra no anexo para consolidação da atividade completa, para fins de avaliação da compreensão do texto em língua francesa.

⁶ Isto porque este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado ainda em construção.

Quadro 1: Atividades para Abordagem de *Le Malheur*, de Scholastique Mukasonga

| Etapa do Encontro | Ações Propostas |
|--|---|
| Do 1º ao 4º encontro | Sensibilização dos estudantes a partir de referências a questões presentes no texto, como o genocídio em Ruanda; questões culturais; a mulher na cultura ruandesa etc. Essas discussões são inerentes às intervenções. |
| Primeiro Passo: Sensibilização | Introdução sobre o tema da paz e sua relação com o cotidiano. Conversa inicial sobre o que os(as) estudantes já conhecem sobre identidade, memória, genocídio em Ruanda, para sensibilização aos temas que encontrarão no conto. A lógica por detrás deste passo é criar uma conexão pessoal com o tema antes da imersão no texto, facilitando a identificação, a empatia e a alteridade. |
| Segundo Passo: Primeira Leitura Guiada | Início da leitura do conto. A primeira leitura será feita pelo professor, em voz alta. Durante essa primeira leitura o professor intermediará a discussão e as dúvidas no que concerne à parte linguística. Este passo visa à primeira compreensão global do texto, permitindo ao professor identificar dificuldades imediatas e oferecer suporte pontual. |
| Terceiro Passo: Apropriação do Texto e Estratégias de Leitura | Antes da segunda leitura (considerada de apropriação do texto), será apresentada uma estratégia de leitura em língua estrangeira, selecionada conforme a necessidade da turma. A observação das estratégias usadas pelos estudantes na primeira leitura guiada informa a escolha. Exemplos de estratégias incluem: <i>skimming</i> (leitura rápida para captar a ideia geral), <i>scanning</i> (leitura seletiva para encontrar informações específicas), inferência de sentido pelo contexto, identificação de cognatos, entre outras. Este passo é primordial para desenvolver a autonomia do leitor em LE. |
| Quarto Passo: Discussão em Grupo | Discussão em grupo de três estudantes. O conto será dividido em partes para eles lerem e irem montando a história novamente. Cada grupo apresenta suas impressões e análises a partir de suas experiências com o texto. Esta etapa fomenta a colaboração, o desenvolvimento da oralidade em LE e a construção coletiva de sentidos. |
| Quinto Passo: Avaliação Processual | A avaliação é contínua e processual. Ao final das discussões, uma avaliação formal intitulada “ <i>Évaluation des compétences linguistiques – Le Malheur écrit par Scholastique Mukasonga</i> ” será aplicada. A avaliação processual permite acompanhar o desenvolvimento do estudante em suas diversas competências (linguística, leitura, análise crítica, engajamento social) ao longo das etapas, não se limitando apenas ao documento final. |

Fonte: Elaborado pelos autores

Esta proposta demonstra a viabilidade de abordar tanto os aspectos linguísticos quanto os literários de forma integrada, dentro de uma perspectiva comunicativa. As atividades de compreensão leitora (cujo modelo está no Anexo A, como “*Évaluation des compétences linguistiques – Le Malheur écrit par Scholastique Mukasonga*”) visam a avaliar não apenas a aquisição linguística, mas também a capacidade de análise crítica e engajamento com os temas propostos. O objetivo é desmistificar a literatura como um consumo exclusivo de letrados e promover o plurilinguismo como forma de resistência à história única, fomentando a pluralidade linguística e cultural.

A proposta se alinha à perspectiva de bell hooks e Patrícia Hill Collins, instigando posicionamentos críticos sobre o pensamento feminista e as interseccionalidades, conceito central para se pensar em leituras e discussões em sala de aula. A “escrevivência” de Conceição Evaristo conecta teoria e prática da vivência das autoras e encontra ressonância nessa abordagem, permitindo que os estudantes compreendam a complexidade das identidades e a necessidade de equidade. O foco em autoras do Sul Global visa, em consequência, a formação de cidadãos conscientes dos preconceitos e prejuízos históricos e aptos a uma leitura crítica do mundo.

5 Implicações pedagógicas e sociais: rumo à formação integrada

A implementação desta proposta didática está para além da simples aquisição de uma nova língua; ela engloba um profundo impacto pedagógico e social, redefinindo o papel do professor e do estudante, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, pois exige que o professor de FLE mude sua postura, deixando de ser apenas um mero transmissor de regras para se tornar um mediador de culturas e que, assim, leve o estudante à descoberta do outro e sua aceitação. A sensibilidade intercultural é fundamental para o professor, pois permite-lhe gerenciar discussões sobre temas delicados, como preconceito, racismo e desigualdades, aspirando a garantir um ambiente respeitoso, produtivo e harmonioso.

Além disso, o professor deve ter a aptidão de curadoria de materiais, selecionando textos literários que sejam ao mesmo tempo desafiadores, relevantes e acessíveis aos diferentes níveis de proficiência. A flexibilidade metodológica é essencial para adaptar as estratégias de ensino às necessidades e interesses dos aprendizes, incentivando a autonomia e a participação ativa. Por fim, a mediação do plurilinguismo é uma competência essencial, na qual o professor reconhece como as línguas maternas e outras línguas estrangeiras dos aprendizes podem ser recursos valiosos para a aprendizagem da língua francesa.

Já as implicações para o aprendiz, nessa metodologia, representam uma grande oportunidade de desenvolvimento integrado. Além das competências linguísticas, são estimuladas habilidades de pensamento crítico, empatia, análise cultural e engajamento social. A literatura e os temas relevantes podem tornar o aprendizado mais significativo e prazeroso, conectando o conteúdo didático à realidade do estudante e do mundo, resultando em motivação e engajamento. Isto porque o contato com diferentes culturas e perspectivas do Sul Global promove a desconstrução de preconceitos, permitindo que o aprendiz questione estereótipos e desenvolva

uma visão mais plural e inclusiva. Essa imersão em outras realidades culturais e sociais, por meio de vozes diversas, leva à ampliação da visão de mundo, preparando o estudante para ser um cidadão inclusivo.

Ao considerar as implicações para as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Rede Andifes-IsF, entende-se que estas podem se beneficiar, ao apoiar essa abordagem que fomenta a política linguística com a incorporação efetiva do plurilinguismo e da interculturalidade nos currículos e ementas de FLE. Além disso, é importante incentivar a pesquisa, apoiando estudos e projetos que explorem a aplicação e os resultados dessa metodologia em diferentes contextos. A capacitação docente também é indispensável, oferecendo programas de formação continuada para os professores, preparando-os para as novas demandas pedagógicas. Por fim, as instituições podem contribuir com o desenvolvimento de materiais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos que contemplem essa abordagem plurilíngue e pluricultural, com foco em literaturas diversas e não-canônicas.

6 Considerações finais: olhares para o futuro da educação linguística

Ao final destas reflexões nas quais se propôs a articulação do ensino de língua e literatura sob uma perspectiva plurilíngue e pluricultural em aula de FLE, percebe-se que a proposta didática aqui delineada apresenta um potencial significativo para transformar a prática pedagógica no ensino de FLE. Embora os resultados concretos de sua efetividade dependam da aplicação em sala de aula e dos resultados de sua execução, o principal intuito deste artigo foi possibilitar uma reflexão sobre a importância de integrar a literatura no ensino de línguas e oferecer um modelo prático para tal. A contribuição teórico-metodológica reside na demonstração de como a interconexão entre literatura, plurilinguismo e a perspectiva do Sul Global pode preencher lacunas nas abordagens didáticas existentes.

Ao propor a leitura do conto de Scholastique Mukasonga, o artigo não apenas apresenta uma ideia prática, mas também assinala para a descentralização do cânone eurocêntrico. Além disso, insere debates sobre alteridade, interseccionalidade e descolonização do saber na aula. Essa abordagem se diferencia de métodos que singularizam a literatura e limitam a exploração cultural; ao contrário, ela expande o horizonte de leitura e fomenta a construção de um leitor literário crítico. O foco na voz feminina e em temas muitas vezes marginalizados permite que a sala de aula se torne um espaço de resistência, de pluralidade linguística e cultural.



Vislumbra-se, em vista disso, que esta proposta contribui para o campo da Didática das Línguas ao oferecer um referencial teórico-metodológico para a abordagem da literatura que transcende a mera aquisição linguística, visando à formação integral e integrada do estudante como cidadão consciente. Para futuras pesquisas, sugere-se a aplicação empírica desta sequência de atividades em diferentes contextos de ensino-aprendizagem, com a subsequente coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos sobre a recepção dos estudantes, o desenvolvimento de suas competências leitoras, interculturais e plurilíngues.

Isso pode incluir estudos de caso, com o acompanhamento detalhado de turmas específicas, observação de aulas, entrevistas com aprendizes e professores e análise de produções textuais; pesquisas-ação, onde professores implementam a proposta em suas próprias turmas e documentam o processo e os resultados; e estudos comparativos, comparando turmas que utilizam a proposta com turmas que seguem abordagens tradicionais. Além disso, o aprofundamento na criação de materiais didáticos específicos baseados nesta proposta e a exploração de outros autores e gêneros do Sul Global podem enriquecer ainda mais o campo, consolidando a literatura como um pilar indissociável no ensino de FLE. Acreditamos que a literatura em aula de FLE, em sua riqueza e diversidade, é um convite constante à reflexão, ao diálogo e à construção de um mundo mais plural e equitativo.

CRediT

Reconhecimentos: Não é aplicável.

Financiamento: Não é aplicável.

Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Aprovação ética: Não é aplicável.

Contribuições dos autores:

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. GOMES, Lindenbergue de Andrade.

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. PINHEIRO-MARIZ, Josilene.

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição. ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa Brito de.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- ALBERT, Marie-Claude; SOUCHON, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris. Hachette. 2000.
- ANOKHINA, Olga; SCIARRINO, Emilio. *Plurilinguismo literário: da teoria à gênese*. Escritos: Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa, 2024, 12, pp.152-176.
- AUGÉ, H. ; CAÑADA-PUJOLS, M. D. ; MARTIN, L. ; MARLHENS, C. *Tout va bien ! 2 : méthode de français libre de l'élève*. CLE international, 2005.
- BEACCO, Jean-Claude. Les méthodologies d'enseignement des langues. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues. In : _____. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris. Didier. 2007. Acesso em 30 de agosto de 2025. p. 13-36. <https://shs.cairn.info/l-approche-par-competences-dans-l-enseignement-des-langues--9782278058105-page-13?lang=fr>.
- BLANCHET, Philippe; COSTE, Daniel. Sur quelques notions d'« interculturalité » : analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. In : Philippe Blanchet; Daniel Coste (orgs). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris. L'Harmattan, 2010.
- BLONDEAU, Nicole. A literatura como acesso ao mundo. Tradução Josilene Pinheiro-Mariz. In: Blondeau, N.; Boy, V.; Potolia, A. *A escola sem muros: uma escola da “reliance”*. Trad. Org. Joice Galli Armani e Josilene Pinheiro-Mariz. EDUFCG. Campina Grande. 2020.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- Brasil. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 2018.
- CANDELIER, Michel et al. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. Editions du Conseil de l'Europe. Strasbourg. 2012. Disponível em: <https://carap.ecml.at/>. Acesso em 29 de agosto de 2025.
- COLLINS, Hill Patrícia. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e política do empoderamento*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: https://nenp.ufms.br/files/2024/09/COLLINS_Pensamento-feminista-negro-conhecimento-consciencia-e-a-politica-do-empoderamento.pdf.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: Duarte, C.; Nunes, I. (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Ilustrações Goya

Lopes. 1 ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em:
<https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
GIRARDET, Jacky; CRIDLIG, Jean-Marie. *Panorama de la langue française 2 : méthode de français*. CLE International, Paris 1996.

HOOKS, bell. *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. 12 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2023.

JOVER-FALEIROS, Rita. Leitura literária no ensino do Francês Língua Estrangeira: consenso teórico, ausência na prática? *Fragmentos*, número 37, p. 165-179 Florianópolis/ jul - dez/ 2009.
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAUGER, Gaston. *Cours de Langue et de Civilisation Françaises*. Librairie Hachette, 1959.

MORAIS FILHO, Emerson Patrício de. *Línguas, literatura e intercompreensão: estudo sobre as representações de professores*. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

MUKASONGA, Scholastique. *Ce que murmurent les collines : nouvelles rwandaises*. Éditions Gallimard, 2014.

PAROT DE SOUSA, Claire de. *A formação inicial de professores de francês na/pela abordagem intercultural a partir do gênero multimodal dos vlogs: reflexões, interações e ressignificações*. 2024. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. doi:10.11606/T.8.2024.tde-08012025-101619. Acesso em: 2025-09-02.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE). 2007. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. O desenvolvimento da competência intercultural em aula de francês língua estrangeira. In: PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa Brito de. *Leitura(s) em francês língua estrangeira*. Série ENJEU. Vol. 2. São Paulo: Paulistana; Capes, 2014.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Lendo poemas de escritoras barrocas e renascentistas por uma diversidade linguística e ampliação de horizontes. In: Christian Degache; Regina Célia da Silva; Ana Paula Andrade Duarte; Daniela Akie Hirakawa; Leandro Rodrigues Alves Diniz. (Org.). *Distâncias e Proximidades na Aprendizagem das Línguas: Representações, Práticas e Materiais*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2023, v. 1, p. 209-231.

SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros. (orgs). *Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: EDUFMG, 2018. v. 1.

ANEXO A – suggestion des corrigés

| RÉPONSES POSSIBLES | |
|--------------------|------------|
| QUESTION N° | RÉPONSE |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| 6 | Subjective |
| 7 | |
| 8 | |
| 9 | Subjective |
| 10 | |

Évaluation des compétences linguistiques

Le texte de base est *Le Malheur* une nouvelle écrite par, la franco-rwandaise, Scholastique Mukasonga, dans l'anthologie de contes intitulé *Ce que murmurent les collines*.

MUKASONGA, Scholastique. *Ce que murmurent les collines : nouvelles rwandaises*. Éditions Gallimard, 2014.

- 1) Quels sont les *Imana* cités dans la nouvelle *Le Malheur* ?
 - a) Nikkiki, Divin, Mamadou, Hermand, Chéckina, Bamboula, Ya mado,
 - b) Mwikiza, Björn, Jémima...
 - c) Amari, Nia, Djibril, Kai, Mandla, Adia, Nuru, Sékou, Ife, Tendaji...
 - d) Je-sers-à-rien, Ça pue, Je-n'ai-pas-de-nom, Caca-caca, Mavimaviy, Manuko, Ntazina, Kabwa, Ntakimazi, Petit-chien...
 - e) Hashaan, Kamili, Hami, Sefu, Djimon, Jelani, Aya, Nihahsah, Meyya et Faïda...
- 2) À cause du Malheur, un personnage appelé Anonciata a passé plus de six mois fermée, dans un coin, toute seule, parce que l'on supposait qu'il s'agissait d'une maladie. Donc, nous avons trois points :

- a) Premier point : les habitants de la colline avaient pris cette décision à son égard parce que ses cinq enfants étaient morts dans des circonstances inexpliquées. Ils en vinrent à soupçonner qu'Anonciata avait contracté une maladie grave susceptible de menacer l'ensemble du village.
- b) Deuxième point : selon l'administrateur, il s'agissait d'une épidémie de peste bovine, et toutes les vaches furent vaccinées après la décision prise par les autorités.
- c) Troisième point : les femmes portant le prénom Muka expriment leur avis sur les véritables causes du Malheur qui s'est abattu sur la colline.

Ci-dessus, quelques lignes directrices ont été proposées. Dans cette perspective, en observant le contexte dans lequel apparaît le prénom « Anonciata », on peut constater que :

- a) À travers le personnage d'Anonciata, il est possible d'évoquer les récits transmis par les anciens, la diversité des croyances religieuses du peuple rwandais, l'organisation de la société ainsi que l'influence de la colonisation belge.
 - b) Le personnage peut être interprété comme une allusion aux Allemands présents au Rwanda avant l'arrivée des Belges.
 - c) On ne peut rien en déduire : le texte littéraire ne se prêterait pas à l'interprétation, car il serait clos et n'autoriserait pas une lecture qui ne vienne pas de l'auteur lui-même. Dans cette logique, il serait impossible d'attribuer un sens particulier au nom « Anonciata ».
 - d) Le nom « Anonciata » n'aurait alors aucune signification autre que celle de désigner un personnage de l'histoire.
- 3) Les nouvelles du livre *Ce que murmurent les collines* ne font pas référence de manière explicite au génocide des Tutsis en 1994. Cependant, certains éléments évoquent en arrière-plan cet événement et invitent à se souvenir de l'histoire du peuple rwandais, marquée notamment par la colonisation belge. Cela montre que:
- a) Il est possible de négliger les événements vécus par nos ancêtres.
 - b) Il est essentiel de se souvenir de notre histoire pour préserver notre identité.
 - c) Il n'est pas important de raconter les histoires de nos ancêtres.
 - d) La mémoire de nos ancêtres ne contribue en rien à la construction de notre identité.
- 4) Dans le texte analysé, quatre femmes interviennent pour assister Anonciata. Quels sont les prénoms de chacune d'entre elles ?
- a) Mukagisabo, Mukamugisha, Mukamuswi et Mukakigega.
 - b) Mukagatare, Mukamuswi, Mukanyenyeri et Mukakigega.
 - c) Mukanyenyeri, Mukagisabo, Mukandori et Mukakigega.
 - d) Mukandori, Mukagatare, Mukanyenyeri et Mukakigega.
- 5) « Muka est un préfixe qui est le marquer des noms féminins. Il est propre au Rwanda, on ne le trouve jamais au Burundi dont la langue est pourtant si proche de celle du Rwanda. Il pourrait se traduire par « Femme de... », « celle de... ». » (Mukasonga, p. 152).

- I. A partir de cet extrait et de la lecture de la nouvelle, on vérifie que :

- a) Au Rwanda, les femmes n'avaient traditionnellement pas de voix sociale avant de devenir mères.
 - b) Dans la nouvelle *Le Malheur*, nous constatons que plusieurs personnages féminins exercent une voix active au sein de la communauté. Cependant, cette voix ne devient possible qu'après le mariage et s'affirme encore davantage lorsqu'elles deviennent mères de plusieurs enfants.
 - c) Avoir des enfants dans la culture rwandaise n'est pas toujours considéré comme essentiel, car la mortalité infantile reste élevée et beaucoup d'enfants ne survivent pas à la naissance.
 - d) Les enfants ont une grande importance, surtout lorsqu'il s'agit de garçons. Néanmoins, les femmes ayant le plus d'autorité pour exprimer leurs opinions sont celles qui, bien que non mariées, ont des enfants. Un fait notable est également que c'est la mère elle-même qui donne le nom à son fils ou à sa fille.
- 6) À votre avis, que symbolisent les vaches et quelle est leur importance dans le déroulement de la nouvelle *Le Malheur* de Mukasonga ?

Quelques mots-clés pouvant guider votre commentaire : richesse matérielle, survie, responsabilité communautaire, lien avec la terre et les traditions, symbole de statut social, métaphore de protection ou de malheur:

- I. La richesse ;
- II. Liens familiaux ;
- III. Des souvenirs ;
- IV. Le statut social ;
- V. Les aïeux et l'importance de la terre.

Faites votre commentaire en au moins 70 mots et maximum 130 :

- 6) Quel est le point de vue du personnage Mukakigega en relation à la présence d'Anonciata sur la colline ?
- a) Mukakigega veut qu'Anonciata y reste.
 - b) Mukakigega veut qu'Anonciata soit aspergé par son fils qui est prêtre.
 - c) Mukakigega ne s'y soucie pas de la présence d'Anonciata et n'est pas sûre de se souvenir de la mémoire de ses ancêtres.
 - d) Pour qu'il y ait la paix, Mukakigega suggère d'y expulser Anonciata, car elle représente un porte-malheur à tout le monde dans la colline.

Au Rwanda, il existait un moyen de transport utilisé comme litière pour les rois, les reines et les chefs. Pour ces personnes, ce moyen a été remplacé par l'automobile. Cependant, la tradition a perduré pour les autres habitants. L'"automobile" faite de lattes de bambou est employée à la fois pour des cérémonies funèbres et pour des événements de mariage. Il en existe une qui **ne peut pas** servir à transporter de jeunes épouses, car, selon la coutume, elle apporterait le Malheur, y compris pour leur descendance. Quel est le nom de cet "automobile" qui a cette double utilisation mais ne peut remplir les deux fonctions ?

- a) L'ingobyi.
- b) Mahindra.
- c) Hongqi.
- d) Kiira.



- 7) On observe que la majorité des femmes ayant commenté Anonciata étaient en désaccord avec sa présence sur la colline, car, de leur point de vue, elle apportait le Malheur. Cependant, Anonciata était-elle vraiment porteuse de ce Malheur ?

() Oui () Non

Justifiez votre réponse.

- 8) Une personne remet en question la réflexion de Mukamuswi. Elle estime qu'il y a une négligence de la mémoire des ancêtres, laquelle, selon elle, permet de ne pas oublier le passé. Quelle est donc la personne qui conteste la pensée de Mukamuswi ?
- a) Mukakigega.
 - b) Mukandori.
 - c) Mukagisabo.
 - d) Mukamugisha.

| LES CORRIGÉS | |
|--------------|-----------|
| QUESTION N° | RÉPONSE |
| 1 | C |
| 2 | A |
| 3 | B |
| 4 | D |
| 5 | B |
| 6 | Subjetive |
| 7 | D |
| 8 | A |
| 9 | Subjetive |
| 10 | C |