



As literaturas francófonas em aula de FLE: do sentido ao prazer do texto e ao intercultural /

Les littératures francophones en classe de FLE : du sens au plaisir du texte et à l'interculturel

Gabriela Jardim*

Doutora em Literatura Francesa (UFRGS), Gabriela Jardim é docente na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Brasil. Especialista em literatura fantástica e em tradução literária, interessa-se igualmente pela didática do francês como língua estrangeira (FLE). Sua produção bibliográfica versa, sobretudo, sobre as dificuldades de compreensão e/ou tradução do francês para o português brasileiro, seja no contexto literário, seja no domínio do FLE. É coautora de livros consagrados aos jogos em aula de FLE.



<https://orcid.org/0000-0002-7758-5241>

Recebido em: 04 Out. 2025. Aprovado em: 10 out. 2025.

Como citar este artigo:

JARDIM, Gabriela. As literaturas francófonas em aula de FLE: do sentido ao prazer do texto e ao intercultural. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 4, e7276, dez. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17958634.

RESUMO

Inscrito no âmbito da didática das línguas-culturas, em sentido amplo, e da didática do francês língua estrangeira (FLE), em particular, este artigo visa consagrar-se às literaturas francófonas na aula de FLE sob a perspectiva (a) da primazia do sentido; (b) do prazer do texto; e (c) da interculturalidade. Apesar do desenvolvimento de pesquisas sobre o tratamento da literatura no contexto do ensino-aprendizagem do FLE e da conscientização do interesse em seu uso, sua aplicação em diferentes contextos resta desigual. Muitas vezes, o texto literário torna-se um pretexto, seja para a aprendizagem de estruturas morfossintáticas ou do léxico, seja para desencadear a fala, o valor literário permanecendo em segundo plano ou desaparecendo completamente. É a essa problemática, associando teoria e práticas de campo, que este artigo se propõe a fornecer elementos de resposta.

PALAVRAS-CHAVE: Didática do FLE; Literatura; Literaturas francófonas; Prazer do texto; Intercultural.

RÉSUMÉ

Inscrit dans le champ de la didactique des langues-cultures, au sens large, et de la didactique du FLE, en particulier, le présent article a pour but de se consacrer aux littératures francophones en classe de FLE dans la perspective (a) de la primauté du sens ; (b) du plaisir du texte ; et (c) de l'interculturel. Malgré le développement des recherches concernant le traitement de la littérature dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE et une prise de conscience à propos de l'intérêt de son utilisation, son application dans les différents contextes est très inégale. Trop souvent le texte littéraire devient un prétexte, que ce soit pour l'apprentissage de structures morphosyntaxiques ou du lexique, ou pour déclencher la parole, la valeur littéraire restant au second plan ou disparaissant totalement. C'est à

*



gabriela.jardim@furg.br



cette problématique, en associant théorie et pratiques de terrain, que cet article se propose d'apporter des éléments de réponse.

MOTS-CLÉS: *Didactique du FLE; Littérature; Littératures francophones; Plaisir du texte; Interculturel.*

1 Introdução

Atualmente, no domínio do ensino-aprendizagem das línguas-culturas (incluindo o Francês como Língua Estrangeira-FLE), a utilização da literatura é frequentemente tímida, ou até mesmo inexistente. Tais limitações são inerentes a diversos fatores, dentre os quais destacaremos, por um lado, a ausência do hábito da leitura literária no contexto brasileiro¹ e, por outro lado, uma demasiada preconização do utilitarismo no âmbito dos cursos e formações em línguas-culturas, nos quais o texto literário não desempenha um papel preponderante.

No que diz respeito particularmente à língua francesa, leituras em “versão facilitada” (ou *français facile*), cujos títulos são, em sua maioria, adaptações de clássicos da literatura francófona, foram introduzidas pelo mercado editorial ao longo das últimas décadas. No presente artigo, tratamos, contudo, da utilização de textos originais, pois as atividades que preconizamos se baseiam no prazer estético da literatura e nas suas possibilidades no domínio das descobertas a nível sociocultural e histórico das culturas francófonas.

No âmbito da problemática da inserção e da exploração do texto literário em aula de línguas-culturas, este artigo dedica-se ao estudo da literatura enquanto suporte pedagógico em aula de FLE e fornece algumas reflexões que sustentam uma introdução gradual do texto literário em sala de aula (seja em contexto escolar ou universitário). É, então, necessário questionar por que utilizar a literatura em aula de línguas estrangeiras/adicionais, discutir a importância do texto literário enquanto documento autêntico (sem, contudo, banalizá-lo), e abordar o provável ponto que gravita em torno da utilização da literatura em aula de língua estrangeira, na medida em que o texto literário não deve(ria) ser considerado como um pretexto para o ensino da língua.

¹ Como demonstram, por exemplo, as pesquisas conduzidas pelo Instituto Pró-livro:
<https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>



2 A literatura em aula de FLE

As metodologias de ensino-aprendizagem das línguas-culturas que se sucederam propuseram tratamentos diversos à literatura. Se a Metodologia Tradicional concedeu-lhe um espaço muito importante em seu projeto (ao lado da gramática e da tradução), na medida em que o texto literário figurava, no escopo dessa metodologia, como o modelo de uma norma que deveria ser respeitada, as metodologias que se seguiram (Direta, Áudio-Oral e Estruturo-Global-Audiovisual) suprimiram-na quase completamente, principalmente na medida em que a primazia deslocara-se do componente escrito para o componente oral (Cuq; Gruca, 2014, p. 255 *et passim*). A partir dos anos 1980, e com o advento da Abordagem Comunicativa, “o escrito é reabilitado” (*Idem*, p. 268, tradução nossa) e a literatura parece poder reencontrar seu lugar. No entanto, como Cuq e Gruca sublinham,

a abordagem comunicativa, em seus inícios, não oferece quase nenhum discurso particular sobre o domínio literário, mesmo que ela o reintegre em seus materiais de aprendizagem [...] ele é considerado como um documento de comunicação como outro qualquer, sem levar em conta suas particularidades”. (*Idem*, p. 417, tradução nossa).

Na mesma linha de raciocínio, os dois autores debruçam-se sobre a utilização do texto literário em manuais de FLE, listando algumas lacunas. Como exemplo, podemos citar duas: (a) “[o esquecimento] quase generalizado da literatura francófona”; e (b) “a não consideração das teorias sobre a intertextualidade que poderiam realçar a interculturalidade do fenômeno” (*Idem*, p. 419, tradução nossa). Com base em nossa experiência profissional, acrescentaremos também a constatação de que muitos manuais de FLE apresentam excertos literários essencialmente como pretexto para abordar questões pontuais de gramática e/ou de léxico, o que desnatura grandemente os propósitos da literatura.

No desdobramento da Abordagem Comunicativa, a Perspectiva Acional (ou Perspectiva Orientada para a Ação), definida e preconizada pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (doravante QECR), também se mostra menos refratária ao texto literário do que as metodologias desenvolvidas até os anos 1980. No entanto, o QECR revela-se sucinto ao tratar do lugar do texto literário no ensino-aprendizagem das línguas-culturas. Embora os seus autores reconheçam a importância da literatura, como destacam na subseção 4.3.5 (“Os estudos literários têm numerosas finalidades educativas, intelectuais, morais e afetivas, linguísticas e culturais, e não apenas estéticas” (2001, p. 47, tradução nossa)), este documento só se refere ao texto literário



como um gênero passível de ser apreendido através da competência de leitura a partir do Nível B2 (Conselho da Europa, 2001, p. 26 *et passim*, tradução nossa).

Na sua evolução, e com a publicação de um *Volume Complementar* em 2018, o QECR acrescenta, contudo, três novos itens que tratam do texto criativo e da literatura: “Ler como atividade de lazer (unicamente para o processo de recepção); exprimir uma reação pessoal em relação a textos criativos (menos intelectual, níveis inferiores); analisar e formular críticas literárias (mais intelectual, níveis superiores)” (Conselho da Europa, 2018, p. 53, tradução nossa), e novos descritores relativos ao texto literário (*Idem*, p. 121 *et passim*).

Talvez não seja supérfluo notar que, apesar dos avanços constatados com a Abordagem Comunicativa e com a Perspectiva Acional, o tratamento da literatura, no caso o texto literário, seja devido aos manuais de FLE, seja devido à postura de professores cuja formação em literatura nem sempre é suficientemente aprofundada, permanece desigual e frequentemente relegado a um pretexto para conduzir os aprendizes a escreverem e/ou falarem, ou mesmo para ensinar pontos de língua. Nesse sentido, e antes mesmo de se pensar em uma abordagem pedagógica, é essencial debruçar-se sobre a seguinte questão: “Para que serve a literatura?”

3 Da “utilidade do inútil” ao prazer do texto

O utilitarismo implicitamente promovido pela didática atual do FLE, assim como as representações que os professores podem ter do uso da língua, podem prejudicar o aspecto crítico e reflexivo necessário a todo processo de ensino-aprendizagem. É, aliás, o que confirmam Beacco *et alii* quando observam que:

convém, em particular, zelar para não limitar o ensino da linguagem a saberes funcionais e práticos, mesmo que isso pareça prioritário em certos contextos, sem questionar tal necessidade. *Importam igualmente saberes do tipo criativo, lúdico, literário, imaginativo que, sendo menos diretamente utilitários, enriquecem diversamente o repertório e realçam as funções das línguas que não são simplesmente comunicativas (função poética).* (Beacco *et alii*, 2016, p. 18, grifo nosso, tradução nossa)

No que diz respeito a certas interpretações da Abordagem Comunicativa, é comum dizer equivocadamente que “o importante é que a mensagem passe”. Quanto à Perspectiva Acional, o princípio que preconiza que todos os saberes e *savoir-faire* adquiridos e/ou apre[e]ndidos devem



contribuir para a realização de uma tarefa final pode engendrar uma simplificação e um empobrecimento prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem. Em tal contexto, que papel a literatura desempenha ou pode desempenhar? Como notamos anteriormente, a literatura em aula de FLE é reabilitada a partir dos anos 1980, mas embora as suas utilizações sejam variadas, elas permanecem raras, não são sempre coerentes, são muitas vezes mal posicionadas no interior de uma sequência didática, e frequentemente empregadas como fonte de aprendizagem de gramática e/ou de léxico.

Para melhor definir o papel da literatura em aula de FLE, num primeiro momento e na medida em que a utilização de documentos autênticos representa uma das vias recomendadas pela didática das línguas-culturas, recomendaremos o recurso à *verdadeira literatura* e não a adaptações em *français facile*, a fim de não desnaturar algumas das suas funções primordiais (catártica, estética, cognitiva, político-social etc.) (Jardim, 2018, p. 3 *et passim*). A não consideração dessas funções da literatura no ensino-aprendizagem das línguas-culturas é o resultado de uma lógica contemporânea que visa privilegiar o lucro e a rentabilidade imediata, implicitamente privilegiados pelo QECR e pela Perspectiva Acional.

A este respeito, embora numa perspectiva mais geral, Nuccio Ordine sublinha, em *A Utilidade do Inútil*, que “ao longo das últimas décadas, as disciplinas humanísticas foram cada vez mais marginalizadas [...] Por que gastar dinheiro em domínios condenados a não produzir lucro algum? Por que consagrar fundos a saberes que não resultam em uma utilidade econômica imediata e tangível?” (Ordine, 2014, p. 6-7, tradução nossa). A esta questão, ele fornece imediatamente uma resposta:

Nós não temos consciência, na verdade, de que a literatura e os saberes humanísticos, a cultura e a instrução constituem o líquido amniótico ideal no qual somente as ideias de democracia, de liberdade, de justiça, de laicidade, de igualdade, de direito à crítica, de tolerância, de solidariedade e de bem comum podem desenvolver-se com vigor. (*Idem*, p. 8-9, tradução nossa)

A ideia que Ordine sustenta remete à função político-social da literatura evocada *supra*. Ignorar esse aspecto significa, além disso, afastar-se de um dos princípios listados pelo QECR, a saber, conceber “o usuário e o aprendente de uma língua como atores sociais” (Conselho da Europa, 2001, p. 15, tradução nossa).

Para além da função político-social, convém igualmente referir-se às funções catártica e estética, provavelmente as mais representativas no domínio literário. No que diz respeito ao ensino-aprendizagem, a leitura que suscita no aprendiz o prazer estético, a catarse e a reflexão

político-social só pode contribuir para uma dupla motivação: por um lado, a motivação intelectual num sentido mais amplo e, por outro lado, a motivação em relação à sua aprendizagem do FLE, visto que, neste caso, ele pode se reconhecer competente para apreender o sentido e as implicações de um texto literário autêntico, e, consequentemente, sentir-se valorizado (Jardim, 2018, p. 3). Este último aspecto concerne à função cognitiva da literatura, cujo objetivo não pode, consequentemente, limitar-se aos usos focados no trabalho morfossintático, que alguns manuais fazem, e/ou lexicais, no caso dos textos em *français facile*.

4 Literatura e intercultural

Apesar da expansão da produção literária ligada à multiplicação das editoras, à facilitação da publicação, aos financiamentos coletivos de obras etc., é preciso constatar que os efetivos de leitores literários estão sempre em declínio. No que diz respeito à leitura literária em aula de FLE, para além dos estudos que se debruçam sobre o seu tratamento no ensino-aprendizagem das línguas-culturas, formulamos a hipótese, baseada em nossa experiência, de que a literatura vê o seu lugar ser reduzido, suplantada por outros gêneros discursivos.

Entre as razões que podem explicar o *déficit* de atratividade do texto literário para o professor de FLE, além do aspecto considerado pouco utilitarista anteriormente evocado, formularemos também a hipótese de que muitos consideram esse tipo de escrita muito difícil e, consequentemente, reservado a níveis avançados (esse fator é provavelmente uma das causas da propagação do fenômeno da leitura em *français facile* nas aulas de FLE). Em tal contexto, é necessário contribuir para a *dessacralização* do gênero literário, ao se sugerir tratamentos acessíveis e coerentes com as competências, as necessidades e as apetências dos aprendizes. Para fornecer elementos de resposta a esta problemática, debruçamo-nos sobre a literatura em aula de FLE nas perspectivas: (a) da *dessacralização* do fenômeno literário, facilitando notadamente o acesso ao sentido; (b) do prazer do texto; e (c) do intercultural.

Já nos dedicamos a (a) e a (b) e torna-se pertinente, consequentemente, debruçarmo-nos sobre os aspectos interculturais. Para isso, apoiamo-nos na sociologia da literatura, que “tem por objeto estudar o fato literário enquanto fato social [e] sobre a literatura enquanto fenômeno social, do qual participam diversas instituições e indivíduos que produzem, consomem, julgam as obras, e sobre a inscrição das representações de uma época e dos desafios sociais no seu interior”



(Sapiro, p. 1, 2023, tradução nossa), em detrimento de domínios como a crítica e a poética da literatura, ramos teóricos que atribuiremos às disciplinas de literatura *stricto sensu*.

Na medida em que a literatura é um fenômeno social, ela representa uma fonte infinita de possibilidades para o tratamento do intercultural. Embora sistematicamente desenvolvida a partir da publicação do QEGR, a abordagem intercultural o antecipa em 30 anos: “nos anos 1970, num contexto migratório europeu ligado à escolarização de migrantes” (Chaves *et alii*, 2012, p. 15, tradução nossa). O QEGR, por sua vez, destaca o objetivo da abordagem intercultural no ensino-aprendizagem das línguas:

O conhecimento, a consciência e a compreensão das relações (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” estão na origem de uma tomada de consciência intercultural. É preciso sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. Ela se enriquece igualmente com a consciência de que existe uma maior variedade de culturas do que aquelas veiculadas pelas L1 e L2 do aprendiz. Isso ajuda a situá-las ambas em contexto. (Conselho da Europa, 2001, p. 83, tradução nossa)

No prolongamento da explicitação do objetivo da abordagem intercultural, o QEGR lista as aptidões e o *savoir-faire* interculturais:

A capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira – a sensibilização para a noção de cultura e a capacidade de reconhecer e utilizar estratégias variadas para estabelecer o contato com pessoas de outra cultura – a capacidade de desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e de gerir eficazmente situações de mal-entendidos e de conflitos culturais – a capacidade de ir para além de relações superficiais estereotipadas. (*Idem*, p. 84, tradução nossa)

A respeito das relações entre literatura e intercultural, destacamos os *savoir-faire* ligados às capacidades de (a) estabelecer relações entre a cultura de origem e as culturas estrangeiras (plural, visto que nos referiremos às culturas francófonas); (b) desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e as culturas estrangeiras e de gerir eficazmente eventuais situações de mal-entendidos e de conflitos culturais; e (c) ir para além de relações superficiais estereotipadas. Este último ponto é sempre sensível no que diz respeito às culturas



francófonas, e especialmente no que diz respeito à cultura francesa (ainda muito estereotipada em certos contextos do ensino-aprendizagem, o que pode ser facilmente constatado pela análise de manuais de FLE, mesmo entre os mais recentes, e por outros suportes, notadamente audiovisuais, dedicados ao ensino da língua francesa).

5 As literaturas francófonas

Em primeiro lugar, convém sublinhar que não existe consenso entre os escritores e os pesquisadores a respeito desta nomenclatura. O termo *literaturas francófonas*, embora generalizante, pode levar a crer falsamente que as produções assim categorizadas representam um fenômeno homogêneo. Tal designação poderia igualmente remeter a uma premissa de superioridade da literatura franco-francesa, colocando as *outras* ditas literaturas francófonas numa situação periférica. Estas são algumas das razões pelas quais um grupo de quarenta e quatro escritores assinou em 2007 o manifesto intitulado “Por uma ‘literatura-mundo’ em francês”:

Literatura-Mundo porque, evidentemente múltiplas, diversas, são hoje as literaturas de língua francesa pelo mundo, formando um vasto conjunto cujas ramificações envolvem vários continentes. Mas Literatura-Mundo, também, porque em toda parte estas nos falam do mundo que emerge diante de nós, e ao fazê-lo reencontram, após décadas de ‘interdito da ficção’, aquilo que desde sempre foi a vocação dos artistas, dos romancistas, dos criadores: a tarefa de dar voz e rosto ao desconhecido do mundo – e ao desconhecido em nós. (*Le Monde des livres*, 15 de março de 2007, tradução nossa).

Esta problemática parece-nos suficientemente interessante e pertinente para que a levemos em conta no desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, se empregamos o termo *literaturas francófonas* para designar as literaturas em língua francesa produzidas notadamente fora da França Hexagonal (ou *Hexagone*), visto que a literatura francesa é também uma literatura francófona, fazemo-lo por razões pragmáticas, sendo este termo ainda hoje o mais difundido.

Graças à sua presença nos cinco continentes, as literaturas francófonas constituem um fenômeno literário extremamente rico e heterogêneo. Sobre as suas origens, Bergez chama a atenção para o fato de que, “se a maioria remonta aos séculos anteriores, é sobretudo a partir do século XX, e do movimento de decolonização que então se opera, que elas começam a ser



consideradas como partes integrantes da criação literária de expressão francesa" (Bergez, 2020, p. 450, tradução nossa). No contexto pós-colonial, as literaturas francófonas se desenvolvem como consequência de diversas problemáticas (identitárias, históricas, políticas e linguísticas), e ao longo de todo o século XX vemos emergir correntes, movimentos, e até mesmo manifestos que defendem uma escrita que, ao mesmo tempo, denuncia e ultrapassa o passado colonial.

Relativamente a estes movimentos, é essencial fazer referência à Negritude, que representa a primeira grande ruptura com o colonialismo. Criado em Paris nos anos 1930 em torno de Aimé Césaire (martinicano) e de Léopold Sédar Senghor (senegalês), o movimento da Negritude foi, segundo Semujanga, "não apenas uma corrente poética, mas sobretudo uma corrente de pensamento oriunda da primeira geração de intelectuais negro-africanos que quiseram definir o projeto dos povos negros sob o ângulo literário, cultural e político" (Semujanga, 2004, p. 20, tradução nossa). Devido à sua importância, este movimento inspirou outros que o sucederam.

Para citar o caso das Antilhas, referimo-nos (a) à Antilhanidade (*Antillanité*), corrente que "se apoia na história e na cultura próprias das ilhas do Caribe, [e que] valoriza a crioulidade (*créolité*), uma identidade nascida do sincretismo e da mestiçagem, tanto linguística quanto cultural, reunindo uma realidade humana mais compósita" (*Idem*, p. 46, tradução nossa), e (b) à Crioulidade, movimento literário surgido nos anos 1980 e cuja uma das finalidades é "renunciar ao fetichismo linguístico do francês acadêmico e preconizar um uso livre, responsável e criador do francês, notadamente pela crioulização da língua de Molière" (*Idem*, p. 52, tradução nossa).

Buscar tratar o conjunto das literaturas francófonas em sua riqueza não é, por um lado, o nosso objetivo e seria, por outro lado, inviável. Se recomendamos a inserção gradual e refletida destas literaturas em aulas de FLE, é não apenas pelo conjunto de razões evocadas *supra*, mas também porque levar em conta a Francofonia por meio da difusão das suas literaturas só pode contribuir para a compreensão da complexidade das relações culturais e interculturais nascidas da expansão da língua francesa no mundo.

6 Pistas rumo ao objetivo *didático-teórico*



Partindo da nossa experiência profissional e das leituras que realizamos até o presente desta publicação, estamos aptos a fornecer algumas pistas (ou diretrizes) rumo ao objetivo didático-teórico almejado nesta proposta.

Num primeiro momento, convergimos com o que Christian Puren considera como a “versão forte da perspectiva acional” (Puren, 2015, p. 23, tradução nossa) em relação à literatura, e cuja finalidade é que “os alunos se tornem no final da sequência didática não mais apenas leitores, é claro, nem mesmo atores do seu contacto com os textos (na leitura, na interpretação) ou autores literários (na escrita, portanto), mas sim agentes no campo social da literatura” (*Ibidem*, grifo do autor, tradução nossa). Puren lista em seguida atividades que podem ser implementadas para atingir este objetivo ambicioso: “redação de críticas [...], organização de debates públicos [...], organização de uma 'Festa da Literatura / da Poesia / do Romance / do Teatro' etc.” (*Ibidem*, tradução nossa).

Para dar continuidade, e em consonância com o que preconizam Margarete Schlatter e Pedro Garcez em “Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular”², estabelecemos que a utilização do texto literário em aula de FLE deve ocorrer, seja qual for o contexto, no âmbito de uma sequência didática cujos temas e gêneros estruturantes são estabelecidos de antemão (Schlatter; Garcez, 2009, p. 142 e *passim*). Em outras palavras, a seleção dos textos literários sobre os quais os aprendizes irão se debruçar não deve ser realizada ao acaso nem de acordo com as aptidões do professor, mas deve fazer sentido em relação à sequência didática, e notadamente em relação ao nível de língua dos aprendizes e aos objetivos especificamente visados.

Finalmente, partimos do princípio de que os aprendizes/estudantes, de todos os níveis de competência linguística, podem ser colocados em contato com o que chamamos anteriormente de *verdadeira literatura*, ou seja, diferentemente do que define o QECR quando só associa competências em leitura literária a partir do Nível B2, esperamos que, desde o Nível A1, os aprendizes estejam em condições de se confrontar com textos literários originais. Neste cenário, serão utilizados textos curtos (ex.: haicais ou outros poemas curtos, microcontos etc.) e simples (crônicas ou outros textos literários sobre o quotidiano, diários etc.). Contudo, estamos conscientes de que, quanto mais iniciantes forem os aprendizes, mais complexa será a tarefa de seleção de

² Embora este capítulo seja consagrado ao ensino-aprendizagem das línguas inglesa e espanhola em contexto escolar, as suas lições sobre a estruturação de uma sequência pedagógica podem ser transferíveis para outros contextos, incluindo o do ensino-aprendizagem do FLE.



um *corpus* adaptado, daí a necessidade de bem formar os futuros professores de FLE e de zelar pelo enriquecimento do seu repertório literário.

Em guisa de conclusão

Após ter defendido uma utilização mais reflexiva e menos dogmática da literatura no âmbito do ensino-aprendizagem do FLE, debruçamo-nos sobre certos aspectos do ensino da literatura de expressão francesa: as representações socioculturais através da abordagem intercultural e o tratamento das literaturas francófonas, as possibilidades de linguagem e, finalmente, os projetos artísticos e culturais.

Em função da nossa experiência profissional, e a partir do que expusemos, convém reafirmar que, para melhor utilizar o texto literário em aula de FLE, o professor deveria dispor de uma sólida formação em literaturas francófonas e em didática do FLE, assim como de um vasto repertório literário, com o objetivo de propor aos seus aprendizes textos literários que estejam em consonância com as suas apetências e as suas competências linguísticas.

Estamos persuadidos de que o emprego do texto literário em todas as fases do ensino-aprendizagem do FLE (incluindo os públicos iniciantes, A1 e A2, se nos referirmos ao QECR) e numa perspectiva do prazer do texto só pode contribuir para uma formação mais rica e crítica, revelando-se, ao mesmo tempo, menos utilitarista. Cremos igualmente que uma escolha de textos literários focada nos interesses dos aprendizes e/ou estudantes é essencial para motivá-los a se tornarem verdadeiros leitores literários (incluindo na sua língua materna) e agentes capazes de inscreverem-se socialmente através do discurso.

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: JARDIM, Gabriela.



Referências

- BEACCO, Jean-Claude. et alii. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe, 2016.
- BERGEZ, Daniel. et alii. « Les littératures francophones ». In : _____. *Précis de littérature française*. Paris : Armand Colin, 2020. pp. 450-453.
- CHAVES, Rose-Marie ; FAVIER, Lionel ; PÉLISSIER, Soizic. *L'Interculturel en classe*. Grenoble : PUG, 2012.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, 2001.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris: Conseil de l'Europe, 2018.
- CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.
- JARDIM, Gabriela. A literatura como suporte pedagógico em aula de francês língua estrangeira (FLE). In : *Anais do I Seminário Internacional de Língua e Literatura*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2018. v. único. pp. 1-14.
- ORDINE, Nuccio. *A Utilidade do inútil*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2016.
- PUREN, Christian. Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. In : VIGNERON, D. ; VANDEWOODE, D. ; PINEIRA-TREMONTANT, C. *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*. Arras: Artois Presses Université, 2015.
- SAPIRO, Gisèle. LITTÉRATURE - Sociologie de la littérature. In : *Encyclopædia Universalis*. Disponível em : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/litterature-sociologie-de-la-litterature/>
- SCHLATTER, Margarete ; GARCEZ, Pedro. Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SEDUCRS, 2009.
- SEMUJANGA, Josias. Panorama des littératures francophones. In : NDIAYE, Christiane. (Org.). *Introduction aux littératures francophones : Afrique · Caraïbe · Maghreb*. Nouvelle édition. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2004. pp. 1-111.