

Introdução de excertos literários em aula de francês língua estrangeira: entre reflexões didáticas e pistas pedagógicas /

Introduction d'extraits littéraires en cours de français langue étrangère : entre réflexions didactiques et pistes pédagogiques

Pierre-Yves Roux *

Mestre em Sociolinguística (Université d'Aix-Marseille) e Mestre em Políticas Linguísticas e Educativas (Université de Rouen), Pierre-Yves Roux é especialista e expert internacional em didática das línguas estrangeiras e, particularmente, no ensino-aprendizagem de alófonos. É autor de obras consagradas à avaliação, à produção oral e aos jogos em aula de FLE.



<https://orcid.org/0000-0003-2031-2223>

Recebido em 30 ago. 2025. Aprovado em: 05 out. 2025.

Como citar este artigo:

ROUX, Pierre-Yves. *Introduction d'extraits littéraires en cours de français langue étrangère : entre réflexions didactiques et pistes pédagogiques*. Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 14, n. 4, e7277, dez. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17969995.

RESUMO

Apesar das reticências frequentemente manifestadas por alguns professores de francês como língua estrangeira (FLE), o texto literário pode encontrar, de forma vantajosa, o seu lugar em um curso de FLE. Não faltam argumentos para justificar essa introdução, podendo ir desde a valorização dos aprendentes até a descoberta de um gênero potencialmente tão rico quanto inovador. No entanto, para ser atrativa e eficaz, a exploração pedagógica de suportes literários deve respeitar certos princípios, que envolvem tanto a escolha do material quanto os objetivos visados, ou ainda as práticas em sala de aula. Após apresentar uma breve defesa que, se necessário, justifica a utilização de textos de autores nas aulas de francês como língua estrangeira, recordaremos e desenvolveremos neste artigo alguns desses princípios, que devem ser vistos apenas como pistas de reflexão e certamente não como injunções obrigatórias. Sabe-se, de fato, que a qualidade de uma aula de língua depende de sua adequação aos elementos contextuais que a definem: tantas turmas quantas forem, tantas variáveis possíveis na aplicação das sugestões formuladas a seguir.

PALAVRAS-CHAVE: FLE; Literatura; Princípios pedagógicos; Eficácia.

RÉSUMÉ

Malgré les réticences trop souvent manifestées par certains enseignants de français langue étrangères (FLE), le texte littéraire pourra avantageusement trouver sa place dans un cours de FLE. Les arguments pouvant justifier cette introduction ne manquent pourtant pas, pouvant aller de la valorisation des apprenants à la découverte d'un genre potentiellement aussi riche que novateur mais, pour être attractive et efficace, l'exploitation pédagogique de supports littéraires doit répondre à certains principes pouvant relever tant du choix du support que des objectifs visés, ou encore des pratiques de classe. Après avoir évoqué un rapide plaidoyer pouvant s'il le fallait justifier l'exploitation de textes d'auteurs en cours de français langue étrangère, nous rappellerons et développerons dans cet article certains de ces

*



pyroux@yahoo.fr

principes, qui ne doivent être vus que comme des pistes de réflexion et certainement pas comme d'incontournables injonctions. On le sait en effet, la qualité d'un cours de langue ne vaut que par son adéquation avec les éléments contextuels qui peuvent le définir : autant de classes, autant de variables possibles dans la mise en œuvre des suggestions formulées ci-dessous.

MOTS-CLÉS : *FLE ; Littérature ; Principes pédagogiques ; Efficacité.*

1 Por que o texto literário na aula de francês língua estrangeira?

Mesmo que nem sempre tenha sido assim, é preciso primeiramente constatar (lamentando-o) que o texto literário é um gênero pouco explorado pelos professores de francês língua estrangeira (FLE), à parte alguns raros textos presentes nos manuais e principalmente pretextos para uma reflexão morfossintática. As razões evocadas para justificar essa reticência são múltiplas e variadas, indo desde a ideia preconcebida de que se trata de textos complexos, reservados apenas aos níveis avançados, ou até muito avançados, a uma rejeição de tudo o que não apresenta um caráter funcional comprovado e imediato no âmbito de uma didática muitas vezes guiada hoje por preocupações demasiadamente utilitaristas.

Sem pretender desenvolver aqui um argumentário exaustivo em favor da introdução de excertos literários na aula de FLE¹, contentar-nos-emos em assinalar que os argumentos não faltam e permitir-nos-emos, em primeiro lugar, recordar a presença de novas escalas de descriptores dedicadas a este domínio no *Volume Complementar do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (CECR) (Conselho da Europa, 2018), e isto logo a partir dos primeiros níveis².

Podemos deduzir que os autores do CECRL tomaram consciência do interesse potencial desses textos e preencheram, assim, uma das lacunas constatadas na versão original do *Quadro*. Notemos também as pesquisas convergentes que demonstram o interesse e a motivação dos aprendizes por textos que lhes podem dar a impressão de “entrar para o grupo dos adultos” e que podem, então, validar percursos de aprendizagem. E no que diz respeito à operacionalização mais

¹ Para um argumentário mais completo, cf. Anne-Aber Godard; *La littérature dans l'enseignement du FLE* (Didier, 2015).

² Três novas escalas tratam do texto criativo e da literatura: Ler como atividade de lazer (somente para o processo de recepção) / Expressar uma reação pessoal a textos criativos (menos intelectual, níveis inferiores) / Analisar e formular críticas literárias (mais intelectual, níveis superiores) – *Volume Complementar*, p. 53.

pragmática da competência, remetemos para Nuccio Ordine quando ele retoma a necessidade do supérfluo, já destacada por Voltaire, para demonstrar “A Utilidade do Inútil”.

Entre os argumentos didáticos, contentemo-nos em evocar a descoberta de campos lexicais novos, de um percurso que pode ir da compreensão à produção, ou ainda, a disponibilização de um espaço infinito de criação linguística. No plano cultural e intercultural, realçar as potencialidades de um texto de autor, seja na perspectiva da descoberta do patrimônio literário francófono ou de um ponto cultural atual ou passado será interessante³.

Quanto a pensar, por fim, que muitos aprendizes jamais se confrontam com a literatura, inclusive na sua língua materna, infelizmente, certamente não estamos muito longe da verdade! E o tratamento de textos literários na aula de FLE poderá, então, ser a ocasião para dessacralizar o gênero, seja qual for a língua da sua escrita.

Podemos, no entanto, estar convencidos do interesse potencial dos textos literários na aula de FLE, ao mesmo tempo em que continuamos a questionar-nos não mais sobre o porquê, mas sim sobre o quê e o como... Para ser eficaz e integrar-se de forma harmoniosa num currículo de FLE, a exploração de um texto literário deve, de fato, respeitar um certo número de princípios que dizem respeito tanto aos objetivos quanto aos conteúdos ou, ainda, às práticas pedagógicas⁴.

Mas talvez não seja inútil começar por identificar os critérios que poderão, antes de tudo, ajudar a decidir a escolha do texto que será submetido aos aprendizes.

2 A escolha dos textos

Observação preliminar: não analisaremos aqui os textos literários presentes nos manuais de FLE, restringiremos a nossa reflexão aos materiais que o professor poderia ele próprio identificar antes de conceber um tratamento pedagógico para eles.

2.1 Textos Autênticos

³ A literatura na aula de FLE é uma ferramenta de abertura cultural que permite ao aprendiz vivenciar a experiência da alteridade e descobrir outras práticas culturais (CERVERA, Roser. “À la recherche d'une didactique littéraire”, *Synergies Chine*, 2009).

⁴ A leitura literária [em LE] requer competências e estratégias particulares que nem sempre são transponíveis da língua materna para a língua estrangeira. (RIQUOIS, Estelle. *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile. Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Université de Genève, Março 2010, Genebra).



Por *autênticos*, distinguiremos os textos originais dos textos chamados “em francês fácil” (*en français facile*), que são mais *fáceis* de abordar, como o nome indica, mas muito menos ricos e podem ser considerados substitutos que já não pertencem ao campo da literatura. A experiência demonstrou-nos, além disso, que verdadeiros textos literários podem ser introduzidos logo nos primeiros níveis, sem que seja preciso desnaturalá-los, sempre com a condição, é claro, de respeitar certos princípios e, notadamente, de adaptar as atividades e as exigências. Com esta observação, não pretendemos negar, nem sequer minimizar o interesse potencial dos textos em francês fácil, mas insistiremos no fato de que esses textos não são *literatura* no sentido original do termo e, portanto, não serão incluídos na nossa reflexão.

2.2 Sem hierarquia

É claro que cada um tem o direito de ter e de expressar as suas preferências literárias, mas o professor não deve, na escolha dos seus textos, hierarquizá-los ou limitar-se a um número restrito de tipos de textos. Pelo contrário, deverá mostrar-se eclético na sua seleção e privilegiar a diversidade dos suportes, além de garantir a sua adequação aos seus objetivos e ao nível dos seus aprendizes.

Literatura clássica, contemporânea, juvenil, francesa, francófona, contos, novelas, prosa, teatro e poesia, ou mesmo quadrinhos: todos os tipos de literatura têm o mesmo valor (pelo menos no plano pedagógico) e podem ser explorados na aula de FLE, desde que, evidentemente, proponham objetivos, abordagens e tipos de atividades adaptados e, portanto, diferenciados. Esta última observação impede que se proponha uma abordagem-tipo, modeladora, que sirva para todos os textos. É assim, exemplificamos, que poemas como “Le Dormeur du Val”⁵ (Arthur Rimbaud) ou “Demain dès l’Aube”⁶ (Victor Hugo), cujo interesse principal reside no desfecho, merecerão uma abordagem cronológica e progressiva. O professor poderá dividir os textos, propor uma exploração linear, estrofe após estrofe, e não fornecer o último terceto ou a última frase do poema aos aprendizes antes que estes tenham tido a possibilidade de expressar hipóteses sobre

⁵ RIMBAUD Arthur, "Le Dormeur du Val" (Cahier de Douai II, 1870).

⁶ HUGO Victor, "Demain dès l’Aube" (Les Contemplations, 1847).



o final da *história*. Em contrapartida, outros poemas, incluindo poemas dos mesmos autores, poderão ser apresentados aos aprendentes na sua integralidade logo no início da sessão, com uma abordagem mais global e talvez menos cronológica.

2.3 Extratos ou textos curtos, mas coerentes

Manifestemos um pouco de empatia e reconheçamos que um aprendiz confrontado com um texto muito longo e que apresente numerosas dificuldades de compreensão pode rapidamente ficar desmotivado e juntar-se àqueles que pensam, erradamente é claro, que o francês é uma língua difícil, que exige demasiado esforço e, portanto, não é feita para eles *a priori*... Ora, num primeiro momento, o objetivo de qualquer professor deve ser evitar essa desmotivação e despertar o interesse da sua turma. Nesta perspectiva, deve-se evitar os textos integrais, incluindo os contos que podem parecer curtos ao professor, e privilegiar os excertos ou textos curtos (no caso de poemas, por exemplo). O empirismo baseado em numerosas experiências leva-nos a crer que a exploração de vários excertos curtos (ou mesmo muito curtos, sendo que por vezes uma dezena de linhas pode ser suficiente) será preferível à exploração de um texto mais longo que, a longo prazo, corre o risco de suscitar aborrecimento e desinteresse por parte de aprendizes habituados ao *zapping* em muitos domínios, incluindo o pedagógico.

Sendo a primeira preocupação dos aprendizes confrontados com um texto, seja ele qual for, perceber o seu sentido, mesmo que de forma global, deve-se também garantir que o extrato proposto narre um evento ou, pelo menos, que seja coerente e se baste a si próprio no plano narrativo. E se o excerto se revelar relativamente longo, não se deve hesitar em dividi-lo em várias partes para permitir uma abordagem e uma descoberta progressivas.

2.4 Há textos mais simples de abordar?

Esta é uma pergunta que os professores fazem frequentemente, e à qual daremos uma resposta dita “normanda”, ou seja, sim e não ao mesmo tempo. De fato, embora alguns textos possam, *a priori*, parecer mais simples do que outros, são essencialmente as atividades propostas que podem fixar o grau de dificuldade.

A título de exemplo, é perfeitamente possível propor o mesmo texto a aprendizes dos níveis A2 e C1, desde que as atividades propostas e as respostas e produções esperadas difiram e correspondam aos níveis visados⁷. A calibragem das atividades pode residir no detalhe da leitura e da compreensão ou no conteúdo das respostas esperadas (exemplo: da simples compreensão global a partir de questionários de múltipla escolha para um nível A2, a uma compreensão menos guiada, mais exaustiva, e a respostas desenvolvidas e argumentadas para um nível B2 ou C1).

2.5 Quais temáticas?

Também neste ponto deve-se procurar privilegiar a pluralidade e a diversidade das temáticas, e isso em diferentes perspectivas. Pode-se, de fato, tanto propor temas diretamente relacionados aos centros de interesse dos aprendizes, na esperança de captar mais facilmente a sua atenção e de solicitar eventuais conhecimentos que possam ter, ou, pelo contrário, propor temáticas às quais não estão habituados, a fim de dilatar o espectro dos seus conhecimentos e, assim, participar mais amplamente na sua educação.

Não se trata aqui de escolher entre estas duas opções, mas sim de alternar, adaptando mais uma vez as formas de atuação: partir das suas experiências e representações para os assuntos que lhes são familiares, ser mais expositivo/magistral — sem o ser em demasia — no caso de temáticas que lhes são estranhas, pouco conhecidas, mal conhecidas ou totalmente desconhecidas⁸.

2.6 O caso dos audiolivros

Os audiolivros participam da diversidade de suportes que podem ser explorados e, portanto, podem ser utilizados em aula. A principal competência visada será, então, a

⁷ Ele [o texto literário] precisa, pelo contrário, de flexibilidade, de uma adaptação necessária à sua especificidade. (Renata ALALA DE MELLO, Réflexions sur le texte littéraire en classe de FLE, In : *La dimension littéraire et culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues*, Revistes Catalanes, 2019, Universidade de Barcelona).

⁸ Textos que não são escolhidos apenas pela sua função ilustrativa de um tema, mas que dão conta de um contexto cultural específico, de um universo discursivo particular e que se organizam em torno de códigos genéricos e retóricos que não fazem parte da experiência espontânea dos alunos (VIGNER, Gérard. *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE, 2001, p. 91).

compreensão oral e, por conseguinte, deve-se ter o cuidado de propor extratos curtos, pois a escuta ativa pode ser para alguns uma das atividades mais exigentes.

Pode-se complementar o trabalho com o audiolivro com a entrega do texto escrito, mas os objetivos devem ser claramente identificados e distinguidos. A complementaridade oral-escrito só poderá ser feita no final do percurso pedagógico, na perspectiva de uma verificação, através do texto escrito, daquilo que foi transmitido, escutado e talvez mal compreendido.

3 Os objetivos

No que diz respeito aos objetivos, insistiremos de imediato no fato de ser essencial atribuir à aula de FLE os objetivos que lhe correspondem e distingui-los explicitamente dos que podem ser relevantes para um curso de literatura *stricto sensu*. Lembrar que, no caso de um trabalho sobre um texto, a finalidade de uma aula de línguas é a compreensão do sentido e a aquisição de novos conteúdos linguísticos não é um lugar-comum, e este truismo deve evitar que tenhamos uma abordagem centrada nas correntes ou no estilo literários, ou ainda na qualidade intrínseca da escrita. Em outras palavras, numa perspectiva FLE, trabalhar-se-á primeiro o conteúdo (o sentido) e não a forma (a escrita), sendo esta última da responsabilidade de um curso de literatura.

Notemos que as duas abordagens não são incompatíveis e que, mesmo na perspectiva de uma aula de literatura, uma primeira abordagem centrada na compreensão do sentido do texto será muitas vezes muito útil antes de levar os aprendizes a refletirem sobre aspectos mais nocionais e, por vezes, mais abstratos, que pertencem diretamente à análise literária. Poder-se-ia então falar de primazia do conteúdo sobre a forma, não excluindo um ou outro.

3.1 Integração na progressão

A exploração de um texto literário não deve parecer desconexa do restante do programa, mas, pelo contrário, integrar-se harmoniosamente na progressão pedagógica, ou seja, respeitar os seus conteúdos e objetivos. Quer o objetivo seja definido em termos de temática, de conteúdos linguísticos, de domínio cultural etc., a escolha do texto de apoio deverá integrar esse dado, sob o risco de perturbar a rigorosa harmonia da sequência pedagógica. Entre o suporte literário e o

restante das atividades propostas, as palavras-chave devem ser, portanto, coerência, por um lado, e complementaridade, por outro.

Pode-se presumir que, se o professor utilizar um método FLE que proponha excertos literários, estes pontos foram pensados e respeitados pelos autores, mas ele deve estar particularmente atento a uma integração criteriosa de um suporte literário no caso em que ele próprio seja a sua origem.

3.2 Texto literário e ensino da gramática?

Você se reconhece entre os muitos professores que propuseram uma atividade sobre o *passé composé* a partir do poema “Déjeuner du matin” de Jacques Prévert? Embora este material se preste muito bem a este ponto gramatical, deve-se, no entanto, ter o cuidado de não o tornar um pretexto demasiado óbvio para uma aula focada prioritariamente na morfossintaxe⁹. Esforçar-se-á, de fato, num primeiro momento, para ver o texto pelo que ele é, ou seja, um poema, com um sentido imediatamente visível e um sentido menos aparente, antes de o transformar, eventualmente, num motivo gramatical. Entrar na literatura é, acima de tudo, um ato de leitura e não de análise linguística.

No seu livro *O Prazer do Texto*, Roland Barthes desenvolvia a ideia de que o prazer do texto é o objetivo primordial da leitura, e podemos temer que a predominância da gramática faça desaparecer ou bloqueie este prazer nos aprendizes... Não se trata, portanto, de se privar deste material, que é particularmente adaptado a uma aula de FLE, mas sim de distinguir os objetivos (sentido e forma) e, novamente, de privilegiar o conteúdo narrativo antes de se debruçar sobre a construção do *passé composé* num segundo momento, e apenas se for considerado útil e pertinente.

3.3 E quanto aos aspectos culturais e interculturais?

⁹ Se, à imagem de certas práticas ou métodos, a escolha do texto for ditada pelas suas características linguísticas e a sua exploração se reduzir a um exercício lacunar de verificação do uso dos tempos do passado, restringe-se terrivelmente o seu alcance (DELNOOZ, Isabelle. *L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE*. Paris: Editions Maison des Langues, 2020).

A observação anterior é igualmente válida para os aspectos culturais e interculturais. Embora o texto literário possa representar um suporte privilegiado para a introdução de temáticas culturais atuais ou mais históricas¹⁰, os domínios inerentes só poderão ser abordados num segundo momento, após a leitura, a compreensão e, eventualmente, uma exploração linguística do material (cf. a noção de unidade didática explorada abaixo).

4 A unidade didática

Observação: o que chamaremos aqui de “unidade didática” corresponde à integralidade da sequência centrada em torno de um mesmo documento desencadeador, neste caso, um extrato literário. Este conjunto inclui, consequentemente, as atividades propostas antes ou após sua exploração. Trata-se de um conjunto lógico e coerente, especialmente em termos de objetivos.

4.1 Atividades Introdutórias

Estas atividades nunca são indispensáveis, mas podem revelar-se interessantes a fim de evitar introduzir o texto de forma demasiadamente brusca ou inesperada. Elas podem corresponder a uma sensibilização à temática, mas também podem ser a oportunidade para uma revisão lexical ou gramatical, se necessário, de modo a facilitar o primeiro contato dos aprendizes com o suporte literário escolhido.

4.2 Uma Abordagem Progressiva

Embora um texto literário não seja mais do que um documento autêntico no sentido em que não foi produzido na perspectiva do ensino-aprendizagem do FLE, é preciso reconhecer a sua especificidade¹¹. No entanto, para além destas particularidades, a sua exploração poderá, pelo

¹⁰ É também considerado um espaço favorável de encontro com outras culturas para sensibilizar o aprendiz para a diferença e a diversidade, estimular e desenvolver nele o lado intelectual. Trata-se, portanto, nesta perspectiva intercultural, de desenvolver no aprendiz a capacidade de se abrir à cultura do Outro e permite o confronto com uma outra percepção do mundo. (ALLAM-IDDOU, Samira, “De l’usage des textes littéraires comme outil didactique pour l’enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère”, *Synergies Chili* n° 11 - 2015, p. 101).

¹¹ Ler um artigo de imprensa ou uma carta de tipo administrativo e ler uma página literária resultam num ato idêntico e complexo que assenta em diversos processos cognitivos e que pressupõe vários parâmetros, entre os mais importantes, o conhecimento do sistema linguístico, discursivo e das regras socioculturais. Mas, num caso, o texto

menos numa primeira fase, respeitar os princípios do tratamento de qualquer documento autêntico e ser progressiva, ou mesmo cronológica no caso de um evento a ser narrado. Progressiva ao passar de uma abordagem global para uma abordagem mais detalhada e, consequentemente, para uma compreensão guiada do sentido e da *história* contada pelo texto, e cronológica porque deve respeitar o desenrolar do evento, quando existe, com o seu início, o seu desenvolvimento e a sua conclusão.

4.3 Pluralidade, diversidade e progressividade das atividades

Como mencionado anteriormente, cada texto deve ser objeto de um tratamento específico, pois é adaptado, mas o princípio a reter é o da diversidade das atividades propostas.

Para categorizar estas atividades, pode-se recorrer à classificação proposta por Christine Tagliante em *L'Évaluation*, que não só distingue as atividades fechadas (sem produção, resposta proposta, perguntas de múltipla escolha etc.) das atividades abertas, que exigem uma produção, como também lembra que uma progressão pedagógica ganhará em respeitar um percurso que vai das atividades mais fechadas para as atividades mais abertas, passando, se possível, por algumas etapas intermediárias.

4.4 Da compreensão à produção

A observação anterior subentende, na exploração de um suporte literário, uma progressão que vai da compreensão (escrita ou oral, no caso de um audiolivro), com as atividades específicas da competência visada, a uma produção que também pode ser oral e/ou escrita, eventualmente guiada numa primeira fase, antes de se tornar mais livre e mais criativa no final do percurso. A título de exemplo, a produção guiada poderá consistir num resumo do texto, e a produção livre num comentário crítico.

4.5 E depois?

assenta numa situação de comunicação evidente e entrega uma mensagem que se deixa ver. No outro caso, se mensagem houver, ela não se deixa apreender tal qual: o leitor a deve construir (Isabelle, GRUCA. "Le texte littéraire en classe de langue: un parcours méthodologique pour la compréhension", In: *Etudes de Lettres*, 2007).

Não voltaremos aqui à questão do lugar da gramática ou dos aspectos culturais, já abordados anteriormente, mas lembraremos que eles podem encontrar o seu espaço após a exploração do texto, tornando-se esta última um pretexto para a introdução ou o reforço de novos conteúdos.

Um exemplo de conteúdos de unidade didática

Texto: *Le Chat et l'oiseau* – Jacques Prévert

1. Atividades introdutórias: jogos de letras e de palavras em torno do gato.
2. Exploração do texto:
 - pluralidade e diversidade das atividades;
 - das atividades fechadas às atividades abertas;
 - da compreensão à produção.
3. Para ir além:
 - construção verbal *Si + Imperfeito + Condicional* (morfossintaxe);
 - os franceses e os seus animais domésticos (aspectos culturais).

A unidade didática poderá, naturalmente, estender-se para além de uma única aula (unidade de tempo), sendo o principal que ela se mantenha lógica e coerente, tanto nos seus conteúdos como no seu desenrolar.

5 Práticas pedagógicas

Apesar da sua especificidade, o texto literário continua a ser um documento autêntico e, tal como acontece com estes, não se trata de visar sempre uma compreensão lexical exaustiva, ainda mais no caso de uma literatura clássica que pode utilizar um vocabulário hoje obsoleto ou fora de uso. É necessário prever solicitações por parte dos aprendizes sobre termos desconhecidos, mas o trabalho do professor pode então consistir em levá-los a considerar o sentido global do enunciado e a fazer hipóteses sobre o significado das palavras desconhecidas. Os aprendizes devem tomar consciência de que compreender um texto não significa necessariamente compreender com precisão e exatidão todas as suas palavras.

O ponto anterior evoca uma abordagem baseada na maiêutica, sendo esta, segundo a fórmula de Sócrates: “A arte de dar à luz os espíritos”. Também chamado de método interrogativo, ele leva o professor a refletir sobre o seu lugar e o seu papel na sua relação com os aprendizes. Não se trata de dizer, de fazer, de explicar etc., mas de conduzir os aprendizes a descobrirem certos conteúdos por si próprios, a partir de um questionamento orientado. Para retomar uma frase de Louis Porcher, este dava como conselho aos professores: “Não fazer nada, mandar fazer tudo, não deixar de fazer nada”. Salientamos que as ciências cognitivas vão no mesmo sentido, observando que as aquisições realizadas desta forma são mais duradouras do que quando os mesmos conteúdos são dados pelo mestre. Não se trata, portanto, de uma apresentação erudita do texto por parte do professor, mas da implementação de uma pedagogia ativa que privilegia o lugar e o papel do aprendiz.

Em complementação à observação anterior, e para ir mais longe, notemos que o texto literário, como qualquer suporte explorado na aula de FLE, deve também ser visto como um desencadeador de fala. O professor deve, assim, aproveitar todas as ocasiões oferecidas pelo suporte para pedir aos aprendizes que se exprimam. Salientamos que se tratará então de distinguir e hierarquizar dois tipos de objetivos diferentes, embora complementares: num primeiro momento, a tomada da palavra e, unicamente num segundo momento, a correção linguística da produção. Tomar a palavra pode ser um exercício difícil e desconfortável para alguns aprendizes, e se se insistir desde logo na correção estrita e normatizada da sua produção, corre-se o sério risco de inibir a fala, o que é o oposto do efeito procurado.

Na maioria das vezes, os recursos não faltam para complementar o texto escrito com outros suportes que o retomam, desenvolvem e/ou enriquecem. Pode se tratar: da musicalização de poemas¹², da versão áudio de certos livros, da sinopse de obras literárias adaptadas ao cinema, de quadrinhos¹³, de ilustrações, de referências históricas ou biográficas relativas à obra ou ao seu autor, de opiniões e críticas etc. Esta diversidade convergente de suportes permitirá uma abordagem cruzada do texto e poderá completá-lo utilmente. Aproveitamos esta observação para sublinhar o interesse de atividades que recorrem a suportes iconográficos. Uma ilustração pode certamente ajudar na compreensão do texto, mas contribui sobretudo para tornar a atividade

¹² Muitos exemplos em: https://www.senscritique.com/liste/Poemes_Francais_en_chanson/149625.

¹³ A título de exemplo, cf. *L'Étranger* (Albert Camus, adaptação em banda desenhada por FERRANDEZ Jacques, Gallimard BD, 2013).



menos austera e mais atrativa para aprendizes que, por vezes, sentem-se pouco à vontade com o mundo da escrita, ou mesmo são refratários... Podemos, portanto, combinar texto e ilustrações para não afastar alguns aprendentes de forma demasiadamente rápida ou definitiva.

6 Em guisa de conclusão

Os suportes literários podem e devem encontrar o seu lugar numa aula de FLE, na medida em que permitem completar a panóplia dos documentos autênticos que podem servir de suporte ou de documento desencadeador. Mesmo que alguns princípios aplicáveis aos outros documentos autênticos também possam ser válidos para os textos literários, estes últimos são suficientemente específicos para que a sua exploração possa ser parcialmente pensada de forma diferente. Mas, como toda introdução inovadora, esta deverá ser progressiva e preparada para poder trazer um valor à aula.

Os princípios aqui evocados são apenas pistas resultantes da experiência e do empirismo, e apenas a reflexividade do professor – isto é, a sua capacidade de se fazer as perguntas certas antes, durante e depois da sua aula (“E se fosse para refazer?”) – poderá ajudá-lo a propor sequências lógicas, coerentes e eficazes, esperando-se (por que não?) que os aprendizes possam, então, ganhar gosto por um gênero muitas vezes distante das suas preocupações primárias.

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. ROUX, Pierre-Yves.

Referências

BARTHE, Marie ; CHOVELON, Bernadette. *Le français par les textes.* (B1-B2) Grenoble : Éditions



PUG (Presse Universitaires de Grenoble), 2008.

BARTHE, Marie ; CHOVELON Bernadette. *Lectures d'auteurs. Textes littéraires annotés avec exercices*. Grenoble : Éditions PUG, 2009.

BERTHELOT, Reine. *Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner*. Paris : L'Harmattan, 2011.

BOUCHERY, Caroline ; TAILLANDIER Isabelle. *Le FLE par les textes. Littérature et activités de langue*. Paris : Éditions Belin, 2009.

COMPAGNON, Antoine. *La littérature, pour quoi faire ?* Aula inaugural pronunciada em 30 de novembro de 2006.

DEFAYS et alii. *La Littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette FLE, 2014.

FIEVET, Martine. *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE International, 2013.

GODARD, Anne et alii. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Éditions Didier, 2023.

ORDINE, Nuccio. *L'Utilité de l'inutile*. Traduzido do italiano. Fayard : Paris, 2016.

PREVERT, Jacques. Déjeuner du matin. In. Idem. *Paroles*. Paris : Gallimard, 1945.

PREVERT, Jacques. Le Chat et l'oiseau. In : Idem. *Histoires et d'autres histoires*. Paris : Gallimard, 1946.

ROUXEL, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1996.

ROYER BAHJA, Charlotte. *Le FLE par la littérature (B1 – C1)*. Paris: Editions Ellipses, 2023.

TAGLIANTE, Christine. *L'Evaluation*. Paris : CLE International, coll. « Techniques de classe », 1992.