

## Os textos literários na aula de francês: reflexões teóricas e práticas em sala de aula /

### *Les textes littéraires en cours de français : réflexions théoriques et pratiques de classe*

Daniele Azambuja de Borba Cunha \*

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Colégio de Aplicação da UFRGS.

 <https://orcid.org/0000-0002-3368-5304>

**Recebido** em: 10 nov. 2025. **Aprovado** em: 15 nov. 2025.

#### Como citar este artigo:

CUNHA, Daniele Azambuja de Borba. Os textos literários na aula de FLE: reflexões teóricas e práticas em sala de aula. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 4, e7282, dez. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17970684.

#### RESUMO

Este trabalho se propõe a refletir sobre a noção de leitura e de leitura literária, bem como de compartilhar atividades realizadas em aula com alunos de uma escola pública brasileira. Para começar, apresento brevemente uma situação relativa aos hábitos de leitura, ocorrida durante uma aula, e que deu origem às reflexões desenvolvidas neste artigo. Em seguida, explico a noção de leitura literária como vaivém dialético (DUFAYS *et al.*, 2015), conceito que tento transpor nas práticas que efetuo em minhas aulas. Após, comento algumas atividades de abordagem do texto literário realizadas com estudantes de 6º e 7º anos do Ensino fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, em dois contextos diferentes: na aula de francês como língua estrangeira (FLE) e em uma aula dedicada à leitura que reunia também alunos que não estudam francês. A apresentação de cada sequência didática é acompanhada de comentários sucintos sobre os objetivos das atividades e sobre sua relação com o quadro teórico exposto anteriormente. Concluo com alguns elementos de reflexão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Leitura literária como vaivém dialético; FLE; Ensino Fundamental e Médio; Texto literário.

#### RÉSUMÉ

Ce travail se propose de réfléchir sur la notion de lecture et de lecture littéraire, ainsi que de partager des activités réalisées en classe avec des élèves d'une école publique brésilienne. Pour commencer, je présente brièvement une situation relative aux habitudes de lecture, survenue au cours d'une séance, et qui a donné naissance aux réflexions développées dans cet article. J'explique ensuite la notion de lecture littéraire envisagée comme un va-et-vient dialectique (DUFAYS *et al.*, 2015), concept que j'essaie de transposer dans les pratiques que je mets en œuvre dans mes cours. Je commente par la suite quelques activités d'approche du texte littéraire menées auprès d'élèves de 6<sup>e</sup> et de 7<sup>e</sup> années de l'Enseignement Fondamental et de la 3<sup>e</sup> année de l'Enseignement Moyen, dans deux contextes différents : soit dans la classe de français langue étrangère (FLE), soit dans un cours consacré à la lecture réunissant également des élèves qui n'étudient pas le français. La présentation de chaque séquence didactique est suivie de commentaires

---

\*

 [danielecunha.cap@gmail.com](mailto:danielecunha.cap@gmail.com)

*succincts portant sur les objectifs des activités et leur lien avec le cadre théorique exposé précédemment. Je conclus enfin par quelques éléments de réflexion.*

*MOTS-CLÉS: Lecture; Lecture littéraire comme va-et-vient dialectique; FLE; Ensino Fundamental et Médio; Texte littéraire.*

## 1 Introdução

Na escola onde trabalho, situada em uma grande cidade do sul do Brasil, temos uma matéria chamada “Oficina”, que consiste em uma aula semanal (um encontro de 80 minutos) com duração de um semestre. Nesse horário, as e os professores podem propor atividades variadas: por exemplo, já tivemos oficinas sobre arte em espanhol, sobre esportes olímpicos, sobre cinema em inglês e em francês, sobre jogos e brincadeiras tradicionais, sobre a natureza do entorno da escola. Em geral, proponho oficinas que abordam a cultura de países e regiões francófonas. Algumas vezes, o enfoque é a leitura e a literatura.

Era o primeiro dia de aula de uma oficina que eu propunha cujo objetivo era trabalhar com textos literários em francês. Eu tinha levado para a aula uma mala antiga cheia de livros dos quais gosto muito: coletâneas de poemas, de contos, romances, livros pop-up, quadrinhos etc. Antes de mostrar meus livros, perguntei aos estudantes se eles tinham o hábito de ler e se gostavam dessa atividade. A maior parte deles respondeu que não. Fiquei intrigada: por que haviam escolhido uma oficina de leitura se não gostavam de ler? Fiz outras perguntas sobre seus hábitos de leitura, e eles começaram a explicar que liam poemas, quadrinhos, mangás e até alguns romances. Entendi, então, que o problema era a diferença de compreensão acerca das noções de leitura e de literatura: os estudantes não consideram aquilo que eles leem como literatura (o que não é uma novidade, nem me surpreende), mas nem sequer entendem que isso é leitura — e isso me surpreendeu. Vale ressaltar que, na escola onde trabalho (bem como em muitas outras), as aulas de literatura em língua materna incluem publicações recentes muito interessantes e gêneros bastante variados. Além disso, os estudantes são estimulados a ler o que desejam, e não somente as obras propostas pelos professores. Ainda mais importante, as leituras escolhidas pelos estudantes são valorizadas da mesma forma que aquelas indicadas pela escola.

Esse breve episódio revela que, apesar dos esforços feitos pelas e pelos professores para suscitar o gosto pela literatura, apesar da renovação dos títulos estudados na escola e da valorização das preferências pessoais dos estudantes, o peso da tradição permanece

considerável. Com frequência, os estudantes continuam entendendo a literatura e a leitura como atividades entediadas, impostas contra a sua vontade, sem ter a sensação de que a escola realmente leva em conta os interesses deles.

Se os professores de língua materna e de literatura enfrentam essa dificuldade quando procuram incentivar a leitura de textos literários, o desafio torna-se ainda mais complexo na aula de língua estrangeira, em que a barreira da língua pode facilmente desmotivar os estudantes. Todavia, ensinar também é compartilhar aquilo de que gostamos, que nos toca e nos inspira. Esse talvez seja o caminho pelo qual podemos convidar os alunos a entrar na leitura literária de uma outra forma, com curiosidade e prazer.

Neste artigo, procuro estabelecer uma ligação entre uma teoria sobre a leitura literária, minhas próprias observações e minhas práticas de ensino no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde sou professora atualmente do 6º e do 7º anos do Ensino Fundamental. Em um primeiro momento, apresento o marco teórico que orienta minhas reflexões; em seguida, comento algumas atividades que já fiz em aula. Por fim, proponho uma breve reflexão sobre essas experiências e sobre aspectos a explorar a fim de qualificar minha prática e contribuir para esse campo de estudo particularmente rico que é a abordagem da literatura na aula de FLE.

## 2 A leitura na perspectiva do leitor

Diversos debates sobre o uso de textos literários na aula de FLE são de extrema importância – como a interculturalidade, o acesso à literatura, o acesso ao mundo através da literatura, o prazer de ler – e estão presentes nas minhas reflexões e nas minhas escolhas didáticas. Contudo, neste artigo, decidi dedicar minha reflexão teórica ao aspecto metodológico da abordagem da leitura de textos literários em aula. Segundo Dufays *et alii*, a partir do fim dos anos 1970, o contexto da pesquisa sobre a leitura sofre modificações consideráveis, e o debate se desloca “para uma reflexão metodológica” (DUFAYS *et alii*, 2015, p. 35) visando a compreender como se desenvolve o ato de ler, quais são os processos cognitivos que permitem que o leitor construa o sentido de um texto, como desenvolver nos aprendizes uma aptidão para entender os textos que leem.

As teorias que começam a se desenvolver nessa época postulam que a leitura só é efetivada quando o texto é lido, por isso a importância de se estudar o leitor e seu processo no momento de recepção de uma obra. De acordo com Dufays (2006, n. p.), duas grandes linhas teóricas centradas no leitor se impõem: as teorias internas ou do efeito do texto e as teorias externas ou da recepção. Nas teorias internas, centradas “sur l’effet de lecture produit par le texte, sur les structures immanentes qui contraignent l’activité du lecteur”,<sup>1</sup> os autores mais conhecidos são Umberto Eco e Wolfgang Iser, que conceberam as noções de “leitura cooperativa” e de “leitor modelo” (*Lector in fabula*, Umberto Eco) bem como a de “leitor implícito” (*L’acte de lecture*, Iser). Essas noções postulam, em linhas gerais, que o leitor participa da construção do sentido do texto, mas seu papel é previsto no momento da escrita. Assim, essas teorias buscam compreender a atividade do leitor durante a leitura, mas, nesse caso, o leitor tem uma função limitada: ele deve encontrar o(s) sentido(s) do texto determinado(s) pelo seu autor.

Por sua vez, as teorias externas privilegiam as leituras efetuadas pelos leitores a partir de suas bagagens intelectuais e culturais. Elas se propõem, portanto, a examinar as interpretações de uma mesma obra realizadas pelos leitores em diferentes épocas a fim de compreender o que é determinante para as diferentes interpretações da obra. Um dos exemplos mais conhecidos das teorias externas é a estética da recepção, desenvolvida por Hans Robert Jauss. Relativamente a essa teoria, Dufays *et alii* (2015, p. 69) afirmam que “chaque œuvre et chaque lecture s’inscrivent dans un ‘horizon d’attente’ littéraire, c’est-à-dire dans un ensemble de connaissances relatives aux genres littéraires, aux ‘intertextes’ possibles (sources) et aux courants esthétiques. Étudier le destin d’une œuvre consistera dès lors à identifier ses rapports avec les différents ‘horizons’ dans lesquels elle a été insérée”<sup>2</sup>. As teorias externas afastam a ideia segundo a qual a leitura é programada pelo texto, ponto central das teorias internas. Dufays ressalta que “uma exclusividade concedida à recepção daria curso livre ao espontaneísmo desenfreado [...] e às ilusões do construtivismo radical, deixando esquecidos os saberes e as exigências da formação cultural”. Nesse caso, o risco é uma interpretação excessivamente subjetiva que ignore os indícios textuais essenciais para a construção das possibilidades de leitura.

---

<sup>1</sup> Em tradução livre, “no efeito de leitura produzido pelo texto, nas estruturas imanentes que condicionam a atividade do leitor”.

<sup>2</sup> Em tradução livre, “cada obra e cada leitura se inscrevem em um ‘horizonte de expectativa’ literário, ou seja, em um conjunto de conhecimentos relativos aos gêneros literários, aos ‘intertextos’ possíveis (fontes) e às correntes estéticas. Estudar o destino de uma obra consistirá, portanto, em identificar suas relações com os diferentes ‘horizontes’ nos quais ela está inserida”.

Essas duas correntes teóricas – a do efeito e a da recepção – representaram, na época, uma verdadeira renovação nos estudos sobre a leitura, porque propuseram analisar e entender o processo de leitura a partir de quem a torna concreta: o leitor. Todavia, seus limites parecem opostos. As teorias do efeito tendem a reduzir o papel do leitor à descoberta de um sentido previamente fixado pelo autor, o que o torna um leitor essencialmente passivo. No sentido inverso, as teorias da recepção valorizam um leitor ativo, produtor do sentido com base em seus conhecimentos e que relaciona o texto com seu próprio contexto. No entanto, se essas abordagens divergem em vários pontos, elas não se excluem – são, na verdade, complementares.

### 3 Quatro concepções de leitura literária

O deslocamento do foco, não mais no autor ou no texto, mas no leitor, bem como o desenvolvimento das teorias do efeito e da recepção, estão entre os elementos que dão origem à noção de leitura literária. Entretanto, Dufays *et alii.* (2015) destacam que esse termo é frequentemente empregado como se referisse uma única concepção, ao passo que, na realidade, ele abrange algumas abordagens da leitura. Esses autores distinguem pelo menos quatro sentidos principais do termo, cuja síntese apresento a seguir:

- a) Leitura literária como leitura de textos literários: nessa concepção, o texto é o elemento central, e o papel do leitor consiste em buscar o sentido já presente no texto;
- b) Leitura literária como distanciamento (ou leitura erudita): privilegia uma leitura unicamente analítica e exclui a interferência da subjetividade e da afetividade do leitor no processo de compreensão e de interpretação;
- c) Leitura literária como participação (ou leitura comum): inversamente à acepção anterior, esta valoriza a leitura psicoafetiva e não favorece (ou pouco o faz) a aprendizagem de novos conhecimentos;
- d) Leitura literária como vaivém dialético: concebida no estudo que Michel Picard apresenta em *La lecture comme jeu*, combina distanciamento e participação, considerando os aspectos psicoafetivos e o trabalho intelectual como dois momentos de um mesmo processo. Segundo Dufays,

l'observation des lectures réelles montre que ces deux modes [participation et distanciation] sont, dans les faits, très fréquemment *mêlés*, adoptés tour à tour au cours d'une même lecture, et même à propos d'une même portion de texte :

le mode ordinaire de la lecture est celui du va-et-vient, de l'oscillation et, plutôt que des attitudes optionnelles, la participation et la distanciation s'avèrent être toutes deux inhérentes à toute lecture. (DUFAYS, 2019)<sup>3</sup>

Portanto, a leitura literária como vaivém dialético integra maneiras de ler distintas e leva em conta as diferentes atividades do leitor quando ele lê. Como a leitura como participação é a mais comumente realizada fora da escola, em geral esta se preocupa em ensinar a leitura como distanciamento. O resultado disso é a perda de interesse pela leitura de textos literários na escola, como vimos na breve história que abre este artigo. Ao combinar as leituras subjetiva e psicoafetiva com a análise do texto, a noção de leitura literária como vaivém dialético valoriza mais o papel do leitor e favorece a realização de uma atividade mais completa.

#### 4 Leitura literária como vaivém dialético

Nesse ponto de nossas reflexões, é preciso explicar brevemente alguns conceitos que embasam a leitura literária como vaivém dialético. Começamos pelo par *game* et *playing*. Segundo Vincent Jouve (2002, p. 111), “o *playing* é um termo genérico para todos os jogos de representação ou de simulacro, fundamentados na identificação com uma figura imaginária. O *game*, por sua vez, remete aos jogos de tipo reflexivo, precisando de saber, inteligência e sentido estratégico (tais, por exemplo, o go ou o xadrez)”. Em *La lecture comme jeu* (1986), Michel Picard aplica esses conceitos à literatura analisando o primeiro encontro de Julien Sorel e Madame de Rênal em *O Vermelho e o Negro* (Stendhal), estudo explicado por Jouve:

a constante alternância dos pontos de vista impede que se adote o olhar de uma das duas personagens; a ironia do narrador com respeito a Julien obriga a considerar esse último com certa distância; a incapacidade dos protagonistas de se decifrarem mutuamente contribui para despertar a consciência crítica do leitor. O texto não autoriza, portanto, um abandono completo; o romance favorece ao mesmo tempo o investimento e o limite regulamentando as modalidades. (JOUVE, 2002, p. 112)

---

<sup>3</sup> Em tradução livre, “a observação das leituras reais mostra que esses dois modos [participação e distanciamento] estão, na prática, muito frequentemente entrelaçados, sendo adotados alternadamente ao longo de uma mesma leitura e até mesmo em relação a uma mesma parte do texto: o modo comum de ler é o do vaivém, da oscilação e, mais do que atitudes opcionais, a participação e o distanciamento revelam-se ambos inerentes a toda leitura”.

Dessa maneira, a articulação entre o *playing* e o *game* contribui para instaurar um equilíbrio entre uma leitura predominantemente psicoafetiva e uma leitura mais analítica. Segundo Picard (1986), três instâncias do leitor realizam o *playing* e o *game*: trata-se do *liseur* (ledor), do *lu* (lido) et do *lectant* (leitante):

Le jeu dédouble celui qui s'y adonne en sujet *jouant* et sujet *joué* : ainsi y aurait-il un *liseur* et, si l'on ose dire, un *lu*. Le *joué*, le *lu*, seraient du côté de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la reconnaissance et du principe de plaisir : il ranime l'objet d'investissement qu'il fut pour sa mère, dans l'illusion qu'elle entretint. D'où la forme passive. Le sujet *jouant*, le *liseur*, seraient du côté du réel, *les pieds sur terre*, mais comme vidés d'une partie d'eux-mêmes, sourdes-présences : corps, temps, espaces à la fois concrets et poreux ; le jeu s'enracine dans une confuse expérience des limites, vécue quasi physiologiquement, dedans/dehors, moi/autre, présent/passé, etc. Cependant, en dépit du caractère un peu hypnotique de sa situation, n'oublions jamais que le champ visuel du *liseur* embrasse nécessairement une étendue qui excède très largement la surface du livre ouvert ; que, comme pour l'illusionniste de grande classe, il 'voit les mains', qui manipulent les pages dont il *entend* le léger bruit, il *pèse* le poids du livre dans les doigts, ou sur les genoux, ou sur la poitrine, il *sent* l'odeur du papier, de la colle, de l'encre, il *touche* la couverture (de carton, de plastique, de toile, de cuir), tourne des feuillets plus ou moins épais, regarde éventuellement des illustrations, tient compte doucement de l'épaisseur du volume, du format, des caractères, des blancs, etc. Le monde réel extérieur, certes désinvesti, ne cesse pas d'exister pour autant, et le *liseur* en fait partie [...] (PICARD, 1986, pp. 111-112)<sup>4</sup>

O *lu* é aquele que se deixa levar pela leitura, ele corresponde ao leitor da leitura literária como participação. O *liseur* é a instância associada ao lado físico, sensorial da leitura, que é frequentemente esquecido quando propomos atividades de leitura. No entanto, para Picard, o jogo e a literatura encontram-se em uma área transicional situada entre a realidade e a ilusão, e a sensorialidade tem um papel importante, pois impede o leitor de se deixar levar pela leitura. Chamo a atenção para um aspecto fundamental do *liseur*: o uso do corpo pode contribuir para estimular a

---

<sup>4</sup> Em tradução livre, "O jogo duplica aquele que nele se envolve em sujeito que joga e sujeito jogado: assim, haveria um ledor e, se ousarmos dizer, um lido. O jogado, o lido, estariam do lado do abandono, das pulsões mais ou menos sublimadas, das identicações, do reconhecimento e do princípio do prazer: ele reanima o objeto de investimento que foi para sua mãe, na ilusão que ela sustentou. Daí a forma passiva.

O sujeito que joga, o ledor, estaria do lado do real, com os pés no chão, mas como que esvaziado de uma parte de si mesmo, presença surda: corpo, tempo, espaços ao mesmo tempo concretos e porosos; o jogo enraiza-se numa experiência confusa dos limites, vivida quase fisiologicamente — dentro/fora, eu/outro, presente/passado etc.

Entretanto, apesar do caráter um tanto hipnótico de sua situação, não devemos esquecer que o campo visual do ledor abrange necessariamente uma extensão que ultrapassa em muito a superfície do livro aberto; que, como para o ilusionista de alto nível, ele "vê as mãos" que manipulam as páginas cujo leve ruído ele ouve, sente o peso do livro entre os dedos, ou sobre os joelhos, ou sobre o peito, sente o cheiro do papel, da cola, da tinta, toca a capa (de papelão, plástico, tecido, couro), vira folhas mais ou menos espessas, olha eventualmente as ilustrações, leva em conta, ainda que de modo suave, a espessura do volume, o formato, os caracteres, os espaços em branco, etc.

O mundo real exterior, certamente desinvestido, não deixa de existir por isso, e o leitor faz parte dele.



dimensão lúdica da leitura. Assim, associar a leitura na escola a atividades que trabalham com os sentidos, a jogos que mobilizam o corpo, a recortes e colagens ou, até mesmo, a um ambiente onde os estudantes possam se colocar em uma posição confortável também são formas de tornar o momento da leitura mais agradável para aqueles que não têm o hábito e/ou não gostam de ler.

O *lectant*, que realiza “une activité de réception réflexive, interprétative et critique” (PICARD, 1986, p. 213),<sup>5</sup> completa as três instâncias do leitor. Ele corresponde ao leitor da leitura literária como distanciamento: é ele que faz a análise do texto.

Jouve atribui ainda outras atividades ao *lectant* e ao *lu*. No que concerne ao primeiro, postula que o leitor tem consciência de que o autor do texto tem a intenção de guiar a leitura e que ele joga com o texto, tenta descobrir as estratégias narrativas propostas pelo escritor: “o leitor do *Estrangeiro* vai, desse modo, num mesmo movimento, ‘brincar’ com o narrador fazendo previsões sobre o futuro de Meursault e analisar o texto para destacar seu sentido” (JOUVE, 2002, pp. 51-52).

Em relação ao *lu*, Jouve o divide em duas noções: o *lisant* é « la part psychoaffective consciente et ludique de chaque lecteur »<sup>6</sup> (aquele que, ao mesmo tempo, dá espaço à sua imaginação e mantém sua ligação com o real), enquanto o *lu* é mais estritamente ligado à identificação pessoal, subjetiva com a leitura:

Existe de fato um nível de leitura em que, por meio de certas “cenas”, o leitor reencontra uma imagem de seus próprios fantasmas. Assim, de fato, ele que é lido pelo romance: o que está em jogo então na leitura é a relação do indivíduo com ele mesmo, de seu eu com seu inconsciente. O interesse do leitor pelas cenas de violência ou de amor reativaria assim o voyeurismo infantil; a vontade de poder dos heróis de romance falaria com nossos desejos ocultos. (JOUVE, 2002, p. 52)

Dufays ressalta que, quando propõem exemplos de interpretação de textos literários, Picard e Jouve tendem a privilegiar a figura do *lectant* – e, portanto, uma leitura marcada pelo distanciamento – em detrimento das outras instâncias do leitor. Essa observação é importante, pois evidencia uma tendência própria a provavelmente todos os professores de língua e de literatura: quando trabalhamos com um texto literário, corremos o risco de privilegiar a leitura analítica em detrimento da leitura afetiva. Portanto, sejamos vigilantes!

---

<sup>5</sup> Em tradução livre, “uma atividade de recepção reflexiva, interpretativa e crítica”.

<sup>6</sup> Em tradução livre, « a parte psicoafetiva consciente e lúdica de cada leitor”.



O último conceito importante para a leitura literária como vaivém dialético é o de estereótipos, que “désigne une structure, une association d’éléments qui peut se situer sur le plan proprement linguistique (syntagme, phrase), sur le plan théorico-narratif (scénarios, schémas argumentatifs, actions, personnages, décors) ou sur le plan idéologique (propositions, valeurs, représentations mentales)”<sup>7</sup> (DUFAYS *et alii*, 2015, p. 104). Os estereótipos apresentam cinco traços principais: 1) frequência (uma estrutura frequentemente repetida); 2) fixação (por seu emprego frequente, o estereótipo torna-se um bloco sintagmático conhecido e fixado); 3) ausência de origem precisamente identificável; 4) enraizamento na memória coletiva; 5) caráter abstrato e sintético. Os estereótipos podem ajudar o leitor a entender melhor um texto, a identificar seus gostos e preferências em termos de leitura, assim como a desenvolver estratégias de leitura. Eles constituem igualmente ferramentas preciosas para os professores que desejam integrar a leitura literária em suas aulas.

Agora, vejamos como podemos passar da teoria à prática.

## 5 Na sala de aula

Neste artigo, optei por apresentar algumas atividades que fiz em aula organizadas na forma de sequências didáticas. Cada uma delas tem objetivos específicos, mas compartilham igualmente finalidades comuns a todas: 1) suscitar o gosto pela leitura; 2) estimular a leitura de textos literários; 3) favorecer a leitura em francês; 4) levar à descoberta de escritores e escritoras e de literaturas de/em língua francesa. Apresento brevemente minhas proposições sobre três textos: um excerto de *Lettres à une noire* (Françoise Éga), um livro de literatura infantil chamado *Le Café* (Walid Taher) et um trabalho a partir de alguns caligramas de Apollinaire.

Nas atividades propostas, busco mobilizar os conceitos apresentados anteriormente sobre a leitura literária como um vaivém dialético: o *game* e o *playing*; o *lu*, o *liseur* e o *lectant*; os estereótipos. Esses conceitos intervêm ora durante a preparação para a leitura, ora no decorrer das atividades de compreensão, de interpretação ou de produção.

---

<sup>7</sup> Em tradução livre, “designa uma estrutura, uma associação de elementos que pode situar-se no plano propriamente linguístico (sintagma, frase), no plano teórico-narrativo (cenários, esquemas argumentativos, ações, personagens, cenários) ou no plano ideológico (proposições, valores, representações mentais)”.

### 5.1 *Lettres à une noire*

Contexto: uma turma de estudantes de francês do Ensino Médio de nível A1 do *Cadre européen commun de référence pour les langues* que têm entre 17 e 18 anos. Objetivos: apresentar a Martinica; apresentar a escritora Françoise Éga; promover o contato com um texto literário; suscitar a discussão sobre temas atuais e significativos relacionados à vida em sociedade. Essa sequência foi realizada em três aulas de 45 minutos cada. Ela teve três momentos distintos: 1) descoberta da escritora, de seu país de origem e de sua relação com a escritora brasileira Carolina Maria de Jesus; 2) leitura de um excerto de *Lettres à une noire*, obra de Éga escrita na forma de cartas cuja interlocutora é Carolina Maria de Jesus, seguida de questões de compreensão e interpretação; 3) leitura do texto “Uma carta para Françoise Éga” seguida da escrita de uma carta para Françoise Éga pelos estudantes.

A descoberta da escritora foi feita através de um jogo. Os estudantes receberam imagens evocando diferentes momentos da vida de Éga: uma estrela e uma cruz acompanhadas de datas para indicar seu nascimento e sua morte, um mapa da Martinica, alianças de casamento, cinco crianças para simbolizar sua família, uma máquina de escrever e um livro para evidenciar sua atividade como escritora e um vestido de empregada doméstica. Em duplas, eles escreveram uma frase em francês para cada imagem. Para a correção coletiva, apresentei slides contendo as imagens; cada dupla leu a sua frase, e a correção foi verificada por meio de um slide que confirmava a informação. Após essa etapa, projetei uma apresentação complementar para introduzir o livro *Lettres à une noire* e explicar a relação entre Françoise Éga e Carolina Maria de Jesus.<sup>8</sup>

Em seguida, os estudantes acessaram o texto:

Le 16 juin 1963  
Je suis partie en grand décolleté chez les patrons de Renée (...).  
Pour la première fois depuis que je me suis lancée dans la profession de femme de ménage, j'ai un prénom, la dame me l'a donné. Elle ne veut pas changer ses habitudes, c'est moi qui changerai de prénom, je m'appellerai Renée en attendant que la vraie Renée revienne. C'est clair et net. Qu'on m'appelle Renée, et je répondrai quand je penserai qu'il s'agit de moi. (EGA, 1976, n.p.)

---

<sup>8</sup> As duas mulheres não se conheciam pessoalmente: Carolina Maria de Jesus nunca conheceu Françoise Éga. Esta última, por sua vez, descobriu Jesus por meio de uma reportagem publicada em uma revista francesa, como ela mesma relata em *Lettres à une noire*.

Depois da leitura, eles responderam a questões. As questões 1 a 4 visavam à compreensão do texto: o sentido da expressão *femme de ménage*, a frase que resume melhor o excerto, o assunto principal do trecho e uma questão sobre o tom do texto em que eles deviam escolher um ou mais adjetivos entre “sério”, “triste”, “irônico”, “engraçado”, “tenso”, “tranquilo”. Esta última questão misturava compreensão e subjetividade. A questão seguinte abordava a razão pela qual a patroa chamava a empregada de “Renée”, exigindo sobretudo o exercício de interpretação do texto. Em seguida, os alunos foram convidados a expressar sua opinião pessoal e seus sentimentos: como cada um enxerga o tratamento dado pela patroa à sua empregada e qual sentimento o excerto desperta neles. Após o compartilhamento das respostas, refletimos coletivamente sobre a última pergunta: como as pessoas que trabalham com limpeza são tratadas nos lugares que vocês frequentam? Como vocês os tratam? Aqui, o objetivo era fazer refletir sobre um aspecto social importante, mas também estabelecer uma relação entre a leitura e a realidade dos estudantes. Finalmente, após esse trabalho com o texto, lemos um texto em português escrito como uma carta a Françoise Éga e, depois, os estudantes foram convidados a escrever suas próprias cartas a Éga contando um pouco da realidade atual.

Em relação ao texto de Éga, um aspecto lúdico foi integrado à preparação para a leitura a fim de estimular a curiosidade dos alunos pela escritora e por seu texto. A apresentação da relação entre Éga e Jesus visava a favorecer uma identificação dos estudantes com o texto a partir daquilo que Jesus representava para Éga. As questões e a produção escrita pós-leitura tinham como objetivo simultâneo trabalhar a compreensão, a interpretação, a expressão de opinião pessoal e a subjetividade. Vale ressaltar que, apesar de o texto ser bastante curto, os alunos apresentaram certas dificuldades para compreendê-lo.

## 5.2 *Le Café*

Contexto: uma turma de estudantes de francês do 6º ano do Ensino Fundamental com idade entre 11 e 12 anos. Era o primeiro ano de estudos de francês. A atividade foi realizada perto do fim do ano letivo. Essa sequência foi desenvolvida em duas aulas de 90 minutos e foi dividida em seis partes: 1) retomada da noção de francofonia; 2) descoberta de países africanos onde a

língua francesa está presente; 3) descoberta do escritor Walid Taher; 4) observação do alfabeto árabe; 5) apresentação do livro *Le Café*; 6) leitura coletiva seguida de atividades.

As etapas 1 a 5 tiveram como suporte uma apresentação com um vídeo sobre a francofonia, um mapa-múndi, uma mapa do continente africano, uma foto do autor acompanhada de uma breve biografia em francês e uma imagem do alfabeto árabe. Para uma próxima realização dessa sequência, acrescentarei vídeos em árabe para que os estudantes conheçam a sonoridade da língua. Depois, mostrei à turma o livro (o objeto) para que eles pudessem ver que a leitura é feita no sentido contrário ao dos livros em português, da direita para a esquerda, como nos mangás (um gênero bastante familiar aos estudantes dessa idade). Como o livro mede 10 cm x 10 cm, fiz cópias das páginas para projetá-las. O livro apresenta a história de dois amigos, Baar e Gabal, que não gostam das mesmas coisas, mas são amigos porque gostam um do outro. O livro é escrito em árabe, mas há um caranguejo tradutor que conta a história em francês. Nós fizemos uma leitura coletiva (os alunos que se sentiam encorajados liam algumas frases).

Nessa sequência didática, além das questões de compreensão do texto (questões de múltipla escolha e de respostas dissertativas simples), os alunos completaram uma ficha com alguns elementos do livro, como o título, o nome do autor, sua nacionalidade, as línguas do livro, o animal que traduz e o nome dos personagens. Para isso, receberam cópias de algumas páginas do livro para poderem localizar as informações solicitadas. Essa atividade tinha um objetivo duplo: por um lado, valorizar a produção literária e fazer com que compreendessem a organização do objeto livro; por outro, levar os alunos a encontrarem informações em um objeto livro diferente daquele que temos no Brasil, já que *Le Café* é organizado da direita para a esquerda. Os estudantes puderam manipular o livro original para observar a diferença em relação aos livros brasileiros. Assim, essa atividade teve como objetivo também explorar o objeto livro e aprender onde encontrar algumas informações concernentes à produção editorial, atividade que os estudantes fazem também na aula de língua materna. No que diz respeito ao aspecto afetivo da leitura e à subjetividade, eles fizeram uma atividade de produção escrita e oral em que apresentavam as semelhanças e as diferenças em relação aos seus melhores amigos.

### 5.3 Caligramas

O trabalho com os caligramas é provavelmente um dos mais frequentes nas aulas de língua que abordam a literatura, pela natureza lúdica desse gênero de poesia. Escolhi apresentar essa experiência por duas razões. A primeira é o contexto: uma turma de alunos de 6º e 7º anos composta tanto por estudantes de francês quanto por estudantes que não estudam francês. Nesse caso, a natureza do trabalho é diferente, porque é preciso fazer com que estudantes que estão tendo os primeiros contatos com o francês entendam o texto. A segunda é o efeito que a atividade teve para um estudante, que será apresentado mais adiante. Essa sequência foi realizada em quatro etapas: 1) descoberta de Apollinaire; 2) introdução aos caligramas; 3) leitura coletiva de alguns caligramas; 4) criação de um caligrama.

Comecei o trabalho pela apresentação de Apollinaire e dos caligramas. Em seguida, estudamos alguns caligramas: primeiro observamos a forma para, a partir dela, identificar o assunto, depois realizamos a uma leitura coletiva. O primeiro texto estudado foi *La Cravate*. Antes da leitura, os estudantes compartilharam suas ideias sobre o que representa uma gravata: uma vestimenta formal, associada a pessoas com uma certa condição social, e frequentemente vista como desconfortável. Depois lemos o texto e os ajudei a compreender o sentido. Após, analisamos outros caligramas, e os alunos formularam hipóteses sobre o seu conteúdo a partir da forma e de algumas palavras próximas ao português, o que lhes permitiu mobilizar seus conhecimentos para interpretar o texto.

Em seguida, passamos para a criação de um caligrama, o que foi feito a partir de um texto produzido pelo estudante ou de um texto já existente: um verso de música ou de poema, um excerto de texto em prosa, um provérbio etc. Os caligramas constituem um gênero literário naturalmente lúdico e estimulante para os estudantes. Nesse caso, a produção não era necessariamente em língua francesa, pois o objetivo principal era a descoberta do gênero literário e a compreensão do texto a partir das imagens e das palavras transparentes, fazendo a atividade de um modo agradável e motivador. A subjetividade foi igualmente exigida, pois os aprendizes criaram trabalhos a partir de textos que tinham sentido para eles ou que eles mesmos haviam escrito. Além disso, essa produção implicava um exercício de compreensão e de representação, reforçando ao mesmo tempo a interpretação e a criatividade dos alunos.

Uma semana após as produções, estávamos fazendo uma outra atividade na qual os estudantes procuravam textos, frases ou palavras em revistas brasileiras. Então um estudante encontrou uma propaganda de uma companhia aérea que mostrava um céu azul no qual voava um avião. Esse avião não era uma fotografia: era formado por frases dispostas de maneira a

desenhar a forma de um avião. O aluno disse imediatamente: “professora, é um caligrama”. Para mim, esse pequeno acontecimento se reveste de um significado particular: ele ilustra como uma aprendizagem obtida em um texto literário, em um trabalho sobre leitura literária, pode se reativar em outro contexto da vida cotidiana do estudante, mostrando o impacto durável e transversal da atividade feita em aula.

### Considerações finais

O texto literário se constitui em uma ferramenta essencial para acessar a cultura, refletir sobre a interculturalidade, questionar certos aspectos da sociedade, trabalhar a leitura e estimular o gosto pela leitura, entre outros. Em outro trabalho (CUNHA, 2019), debruicei-me sobre essas questões e tento integrá-las à minha prática em aula. Neste artigo, contudo, escolhi compartilhar alguns aspectos de uma teoria que aborda o uso do texto literário em contexto escolar que considero como uma contribuição significativa para todas aquelas e todos aqueles que desejam trabalhar a literatura na aula de língua estrangeira.

Para mim, o aspecto mais importante dessa teoria reside na lembrança de que a leitura afetiva e subjetiva é tão importante quanto a leitura analítica. Essa ideia se torna ainda mais significativa no meu contexto de trabalho, uma escola pública, onde os alunos nem sempre se mostram interessados por leitura ou por literatura e onde crianças e adolescentes são chamados a ler textos em língua estrangeira, enquanto, às vezes, encontram dificuldades para ler em sua própria língua. Nesse contexto, o prazer de ler se torna primordial. Estou convencida de que a articulação entre análise, subjetividade e dimensão lúdica constitui uma via privilegiada para despertar o gosto pela leitura e pela literatura, ao mesmo tempo contribuindo para o trabalho coletivo. Em última análise, esses estudantes formam uma pequena comunidade que compartilha uma língua estrangeira e leituras nessa língua. Assim, os aspectos teóricos apresentados aqui não são receitas, mas referências e fontes de inspiração: o verdadeiro caminho permanece em construção, em função do grupo de alunos, do contexto social e geográfico no qual estamos inseridos e das afinidades próprias a cada coletivo.

Retorno agora ao breve episódio evocado no início deste artigo. Na escola – e, talvez, em todo lugar – não se trata somente de ajudar o aprendiz a descobrir o gosto pela literatura, mas também de fazê-lo tomar consciência de que ele já lê textos literários, que ele lê (simplesmente!)

e que ele gosta de ler. Já faz cerca de 10 anos que me dedico à abordagem do texto literário na aula de FLE, e a dificuldade que sentem meus alunos em reconhecer que eles gostam de ler e que apreciam a literatura (ou pelo menos alguns gêneros ou obras) destaca, para mim, a importância de seguir contribuindo para o desenvolvimento desse campo de estudo.

CRediT
<b>Reconhecimentos:</b> Não é aplicável.
<b>Financiamento:</b> Não é aplicável.
<b>Conflitos de interesse:</b> Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
<b>Aprovação ética:</b> Não é aplicável.
<b>Contribuições dos autores:</b> 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: CUNHA, Daniele Azambuja de Borba.

## Referências

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, 2001.

CUNHA, Daniele. *L'utilisation de textes littéraires dans la classe de français langue étrangère (fle) à l'école*. Thèse de doctorat. Porto Alegre : UFRGS, 2019.

DUFAYS, Jean-Louis. La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques. In : LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lidil/60>. Acesso em : 20 ago.2025.

DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015.

DUFAYS, Jean-Louis. *Stéréotype et littérature : L'inéluctable va-et-vient*. In : *Le Stéréotype : Crise et transformations* [en ligne]. Caen : Presses universitaires de Caen, 1994 (généré le 02 septembre 2019). Disponível em: <<http://books.openedition.org/puc/9702>>. Acesso em: 20 ago.2025.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa dos textos narrativos*. 2<sup>ème</sup> édition. Traduit par Attilio Cancian. São Paulo: Perspectiva, [1979], 2002.

EGA, Françoise. *Lettres à une noire*. Montréal : Lux Éditeur, 1976. Version e-book.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura. Teoria do efeito estético*. Traduit par Johannes Kretschmer. São Paulo : Editora 34, 1996.





JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo : Editora UNESP, 2002.

PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit, 1986.

SILVA, Alexandra Lima da. Uma carta para Françoise Ega. In: *Pensar a Educação em Pauta*. Belo Horizonte, 2021.