



## A leitura literária no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE): modos de ler e de aprender lendo

Literary reading in the teaching-learning of French as Foreign Language (FFL): ways of reading and learning by reading

 Rosiane M. Soares da Silva

**Resumo:** No âmbito do ensino-aprendizagem de língua-cultura estrangeira, temos igualmente observado que a leitura em língua estrangeira demanda estratégias específicas, diferenciadas daquelas de língua materna. No entanto, diversos aprendizes não têm nenhum conhecimento dos hábitos de leitura desencadeados durante a leitura em língua estrangeira. Diante dessa problemática, o objetivo deste artigo, é contribuir com a capacitação dos futuros professores de língua estrangeira no campo do ensino da leitura literária. Para tal, investigamos os conhecimentos prévios de oito aprendizes sobre suas próprias atitudes diante da leitura literária, e propomos percursos didáticos em etapas para viabilizar um melhor desempenho do aprendiz durante a leitura. Resultados da análise apontam a necessidade de uma tomada de consciência dos futuros profissionais de língua estrangeira sobre seus próprios atos de ler e a tomada de consciência de seus processos interpretativos para consolidar o aprendizado na língua alvo. Fundamentando-nos nas teorias da compreensão em língua estrangeira com Gaonac'h e Fayol (2003) e os conhecimentos anteriores Cyr (1998) e Xypas (2017); com

---

Rosiane M. Soares da Silva. Professora da Graduação e da Pós-Graduação em Letras e Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Email: rosiane.mariasilva@ufpe.br



as metodologias de ensino de línguas com Germain (1993) e atividades de ensino de leitura literária com Giasson (1990) e Xypas (2020).

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Ensino. FLE. Leitura literária.

**Abstract:** In the context of teaching and learning a foreign language-culture, specialists claim, and we have equally observed, that reading in a foreign language requires specific strategies, different from those used for the mother tongue. However, many learners do not know their reading habits triggered while reading in a foreign language. Faced with this issue, this paper aims to contribute to the training of future foreign language teachers in the field of teaching literary reading. To this end, we investigated the prior knowledge of eight learners about their attitudes towards literary reading and proposed didactic pathways in stages to enable the learner to perform better during reading. Results of the analysis point to the need for future foreign language professionals to be aware of their acts of reading and their interpretative processes that consolidate learning in the target language. Based in theories of foreign language comprehension with Gaonac'h & Fayol (2003) and previous knowledge with Cyr (1998) and Xypas (2017); with languages methodologies with Germain (1993) and activities for teaching literary reading with Cornaire (1999) and Xypas (2020).

**Keywords:** Learning. Teaching. FFL. Reading literary.

## Introdução

A leitura literária não é uma atividade separada que estaria em concorrência com a vida, ela é uma dessas condutas pelas quais, cotidianamente, damos uma forma, um sabor, e mesmo um estilo a nossa existência.

*Modos de ler, maneiras de ser.*

(M. Macé, 2011, p. 10)



Macé (2011), na epígrafe acima, sugere a leitura como uma atividade inseparável da vida, uma representação da leitura literária como atividade atravessada na vida social e íntima do sujeito-leitor. No entanto, para que haja esta representação no campo do ensino-aprendizagem, a atividade de leitura literária deve provocar movimentos de foco de aproximação e de afastamento no ato de ler. O foco de aproximação é compreender o que se passa na cabeça do leitor quando ele lê, e o de afastamento é, às vezes, entender que a leitura é implosão e abandono.

Integrando-a no campo do ensino-aprendizagem da leitura em língua estrangeira, dois grandes princípios podem ser anunciados: o primeiro releva do saber que os processos interpretativos do sujeito-leitor originam-se dos conhecimentos anteriores em leitura utilizados em língua materna; e o segundo, da tomada de consciência no agir professoral que deve dar conta da leitura individual de cada aprendiz. Desse modo pensar sobre os processos interpretativos, os conhecimentos anteriores e as atitudes de leitura favorecem a elaboração de um ensino de leitura literária que faça avançar a ciência da leitura. De fato, compreender definitivamente que “um dos grandes prazeres da leitura [é] aprender coisas novas” (WILLINGHAM, 2021, p. 30).

No âmbito das didáticas de língua-cultura, doravante DLC, as competências de ler, escrever, falar e ouvir devem ser desenvolvidas no ensino, e não serem apenas avaliadas, como tem sido constante, por exemplo, com a leitura na escola. Geralmente, parte-se do princípio que o aprendiz sabe ler em língua materna, doravante LM, e que o que se aprendeu na LM pode seguir um fluxo natural em língua estrangeira, doravante LE. Entretanto, o



ato de ler se apoia em saberes relativos, não somente da língua oral e escrita, mas de todos os domínios de saber (WEIL-BARRAIS, 2014). Nesse sentido, a aprendizagem pode desestabilizar o aprendiz, a depender dos conhecimentos anteriores adquiridos na língua-cultura materna.

Na DLC, como afirma Xypas (2021), o texto literário faz experimentar pela leitura, a liberdade criativa do autor no surgimento de representações diversas de qualquer tema que seja atrelado *à vida*, como o amor e o ódio; *ao tempo* eterno e breve e *à morte*, dor, sofrimento, negação, proibição, ressurreição. Com efeito, cabe ao leitor compreender não apenas *o que* o texto diz, mas *como* diz através daquilo que ressoa na pessoa que lê. Nesse sentido, a dimensão intercultural da leitura em língua estrangeira não deve ser negligenciada no ensino. O papel dos conhecimentos anteriores é fundamental nesse aspecto. Ora, em se tratando de compreensão de textos, “sujeitos-leitores leem mais rápido os textos que tratam de suas próprias culturas e retêm melhor a informação” (GIASSON, 1999, p. 170).

Nesse sentido, como promover um ensino-aprendizagem de leitura literária em língua estrangeira eficaz para o campo profissional do futuro professor de língua estrangeira? A proposta de ensino pode ser voltada para a compreensão do saber do aprendiz sobre suas próprias representações de leitura literária, como ele lê textos literários em língua estrangeira, descobrir seus limites e dificuldades e como ultrapassá-los.

O objetivo deste artigo é contribuir com a formação da leitura literária dos futuros professores de língua estrangeira no que tange aos conhecimentos anteriores do aprendiz adulto. Para tal, dois percursos foram seguidos: no primeiro, investigou-se o lu-



gar da língua materna na história das metodologias de línguas no tocante à leitura literária; no segundo, elaborou-se um questionário com objetivo de compreender as representações da leitura literária dos iniciantes em Literatura de língua francesa.

Este artigo está dividido em quatro partes: a primeira apresenta noções de leitura literária e de conhecimentos anteriores; a segunda, o lugar da língua materna e estrangeira na história das metodologias de línguas; a terceira apresenta a metodologia escolhida e os modos de ler dos futuros professores de FLE, e a última, a análise das respostas obtidas pelo questionário intitulado *Acolher os conhecimentos anteriores em leitura* para entender as representações do aprendiz sobre a literatura e seus elementos, como também para conhecer as atitudes de leitura dele, e por fim, para promover a explicitação dos hábitos de leitura incluindo os espaços e os gestos de quem lê consolidando a aprendizagem.

### Noções de leitura literária e de conhecimentos anteriores

Uma pergunta que não é rara, no meio acadêmico, é se leitura literária existe. Todavia, lê-se uma placa de sinalização de trânsito e um poema do mesmo modo? Pensa-se que não. Dessa maneira, o acréscimo do adjetivo literária à palavra leitura é natural na DLC, quando se trata de leitura de textos de literatura. Xypas (2020) afirma que leitura literária é atividade mental e dinâmica, e que por mais que o corpo daquele que lê pareça estático, a dinâmica não deixa de existir nos dois polos do leitor: o psicológico e



o físico. Entende-se com isso, que no agir professoral é *sine qua non* a observação das manifestações mentais e físicas daquele que lê: a observação das manifestações psicológicas (choro, riso, satisfação, desprezo) e as manifestações físicas (jogar o livro na parede de raiva, abandoná-lo para sempre no meio da leitura). Com efeito, a leitura literária desencadeia a personalidade profunda do leitor para assentar o conhecimento adquirido através do texto. Willingham (2021) afirma que adultos com um amplo conhecimento prévio adquiriram-no por meio da leitura. Precisamos de conhecimento para ler e a leitura nos traz conhecimento.

O sujeito-leitor deve entender com a afirmação acima, o valor da indissociabilidade da LM na LE. Segundo Gaonac'h (2003), pode-se pensar que o que já foi adquirido em língua materna pode ser facilmente transferido para a língua estrangeira. Mas nem sempre é assim. Entende-se que os processos desencadeados durante a atividade de leitura favorecem seleções dos elementos privilegiados por aquele que lê. Essas seleções garantem o sucesso da compreensão de texto porque há uma luta cognitiva e afetiva entre a consolidação dos novos conhecimentos em detrimento aos conhecimentos anteriores encontrados na cabeça do sujeito-leitor. A DLC amplia a noção mesma de leitura voltada para um ensino e não apenas para avaliação. A leitura é vista “como processo e não só como produto” (XYPAS, 2020, p. 13).

Valorizando a leitura como processo e em se tratando dos conhecimentos adquiridos pela língua materna do leitor, Blanc e Brouillet (2005) afirmam que eles representam uma fonte de ativação determinante na produção de inferências que são manifestações do processo mental permitindo ao leitor chegar a conclusões partindo de premissas, ativando seus conhecimentos de





mundo. Segundo Xypas (2017), os conhecimentos anteriores devem levar o leitor a uma tomada de consciência no tocante a sua relação com a língua estrangeira, tomada de consciência necessária para entender a construção identitária bilingue rica tanto dos conhecimentos da língua materna, como também dos adquiridos na língua alvo.

No campo do ensino-aprendizagem, deve-se igualmente lançar mão de interações entre os sujeitos-leitores durante a leitura em sala de aula porque o leitor lê em língua estrangeira com a dimensão linguístico-cultural oriunda de sua língua materna. Desse modo, seria bom que o agir professoral levasse em conta a dimensão intercultural que se instala durante o processo de leitura literária em língua estrangeira. No campo do ensino da literatura em FLE pensa-se em um ensino-aprendizagem da alteridade enquanto via de acesso à cultura antropológica e mediação intercultural. Desse modo, o ensino da literatura favorece um espaço de encontros entre as diferenças, um percurso necessário construído por transformações, acréscimos e supressões oriundas de experiências vividas pela ficção e das experiências vividas pela vida real do sujeito-leitor. A literatura vista como uma via de acesso antropológico, defende o encontro de usos e costumes do mundo-singular e único do leitor com o mundo do autor presente na obra.

Castellotti (2001) afirma existir diversos problemas advindos das representações da língua materna dos leitores durante sua aprendizagem. Assim, é crucial o “papel central das aquisições linguísticas anteriores tanto para o acesso aos novos conhecimentos quanto para a construção social e identitária dos locutores” (CASTELLOTTI, 2001, p. 19). Nesse sentido, a leitura literária apresenta uma construção social e identitária fundamentada na



dimensão interativa despertada pelos conhecimentos anteriores do leitor entre experiência e resistência. Entende-se, desse modo, que a leitura literária não depende exclusivamente de estratégias empregadas pelo leitor para compreender o que lê. Para fazer avançar a ciência da leitura de texto de ficção, pensa-se em posturas profissionais que permitam reflexões sobre a leitura para além das estratégias empregadas que, às vezes, definem sucintamente como o sujeito-leitor lê. Dito em outras palavras, faz-se necessário pensar em atividades que viabilizem as experiências efetivamente realizadas pelo leitor no âmbito psicológico e/ou fictício.

Só através das experiências, segundo Xypas (2020), pode haver o desenvolvimento da sensibilidade no ensino da leitura literária favorecendo uma aprendizagem diferenciada, por exemplo, daquela do ensino da leitura de textos informativos. Essa distinção é essencial, pois não se lê da mesma maneira todos os gêneros textuais. Por isso, o avanço no domínio da leitura literária deve ser dado em tópicos, indo além de estratégias para a compreensão dos processos interpretativos desencadeados durante a atividade de leitura. Desse modo, a explicitação do que se passa na cabeça do leitor-lendo é o fio condutor da proposta de um ensino inovador. Procura-se saber quais os processos construídos para edificar os sentidos do texto. Se por um lado, o futuro professor de língua estrangeira deve ler todos os tipos de textos sobre diferentes suportes, por outro, não se pode excluir do plano de ensino, a diversidade de textos que poderão contribuir para um melhor desenvolvimento linguístico-cultural do leitor no ensino da Literatura.

Entende-se que a leitura está longe de ser considerada uma competência fácil de ser adquirida, e em se tratando da literária em língua estrangeira considerada como recepção autêntica,





é preciso propor um ensino de leitura pautado no indivíduo que lê. Vale ressaltar que desde 1980, o ensino da leitura literária se concentra sobre a leitura individual da literatura” (GODARD, 2015, p. 39). Porém, como o professor poderá dar conta da leitura individual de seus aprendizes? Isso depende, dentre outros fatores, do lugar da língua materna de quem aprender?

### Breve panorama da língua materna no ensino do francês como língua estrangeira

Na história das metodologias do ensino de línguas, segundo Germain (1993), no século XVI, constata-se que a língua visava a fins comunicativos, ao aperfeiçoamento do estilo e aos estudos linguísticos. É então “ao aperfeiçoamento do estilo que objetivavam sobretudo os futuros escritores” (GERMAIN, 1993, p.75). Porém, no século XVII, o lugar da língua materna foi visto como um princípio de aprendizagem “porque uma vez a língua materna aprendida, a criança pode se liberar para o estudo de outra língua” (GERMAIN, 1993, p. 86-77).

Mas no século XVII, o método de Comenius - fundador da didática das línguas enquanto disciplina científica autônoma – aponta que “de agora em diante é necessário aprender mais de uma língua” (GERMAIN, 1993, p. 85) para se instruir. Com efeito, a língua é vista antes de tudo “como um instrumento servindo para designar as coisas e para representar os pensamentos antes de ser considerada como um instrumento de comunicação” (GERMAIN, 1993, p. 86). Assim, a língua deve ser ensinada, os erros imediatamente corrigidos e as ocasiões de falar devem ser asseguradas.



No *ensino tradicional* das línguas, ele é dedutivo, ou seja, a regra vem primeiramente, e depois a aplicação. A língua, nesse tipo de ensino, serve aos aprendizes para ler “obras literárias escritas na língua estudada [...]” (GERMAIN, 1993, p. 102). A aprendizagem é apreciada porque a leitura é vista como uma atividade intelectual.

No tocante à *abordagem natural*, deve-se compreender que ela é fundada sobre a observação da aprendizagem da língua materna do aprendiz. A corrente mais antiga, é a do *método direto*. Neste, a concepção da língua é a seguinte: Se se “aprende a utilizar a língua para comunicar [deve-se aprender] a questionar” (GERMAIN, 1993, p. 127). Nesta abordagem, privilegia-se sobretudo, o uso da língua considerada como fenômeno oral e escrito de comunicação. A língua levada em conta, é a língua de todos os dias, a língua falada pelos locutores nativos.

No século XX, e com ele entramos na Era científica, engloba-se a corrente integrada dos métodos centrados na natureza da língua e sua aprendizagem. Destaca-se o processo e /ou condição dos processos da aprendizagem. No século em questão, surgem os *métodos áudio-oral*, que apresentam uma concepção da língua tendo como objetivo geral, a comunicação na língua estrangeira aprendida. Eles priorizam as quatro competências tais como as da compreensão oral e escrita, e a expressão oral e escrita. A situação da comunicação visa à vida de todos os dias; é o *método estrutural global audiovisual (SGAV)* que visa à aprendizagem da língua para comunicar destacando, por exemplo, a correção da pronúncia e a aprendizagem da gramática. *As abordagens integradas e a corrente linguística* contêm os métodos centrados sobre a natureza da língua.



Ainda uma outra abordagem do século XX, ela considera a língua como forma de comunicação e estamos falando da *abordagem integrativa*. Esta leva em conta o domínio das formas linguísticas. Com efeito, a língua é ao mesmo tempo um sistema de comunicação e um código linguístico. Como seu nome indica, este método visa a integrar as quatro competências, porque “a compreensão ajuda a leitura, a leitura ajuda a memorizar a aprendizagem, e conseqüentemente, [...] a abordagem em questão destaca a comunicação oral utilizando a leitura como suporte do oral, sobretudo no início da aprendizagem” (GERMAIN, 1993, p. 170).

Nos anos 70 do século XX, a *abordagem comunicativa* nasce, visando ao desenvolvimento das quatro competências, mas tudo depende das necessidades linguísticas do aprendiz. A língua ainda é vista como um instrumento de comunicação, mas tem algo a mais, ela é também vista como um instrumento de interação social. Os defensores da *abordagem comunicativa* consideram que “uma comunicação eficaz implica uma adaptação das forças linguísticas que devem ser ligadas ao mesmo tempo à intenção e à situação de comunicação” (GERMAIN, 1993, p. 203).

No campo das abordagens do ensino-aprendizagem de línguas, encontramos ainda a *abordagem natural* que visa a “valorizar a ausência de todo ensino de ordem gramatical assim como a ausência de recurso à L1 do aprendiz e [...] o foco é colocado na compreensão [...] sem que seja necessário recorrer à análise ou às regras gramaticais” (GERMAIN, 1993, p. 243-245). No tocante à concepção da língua neste método, ela favorece uma exposição da mesma em um meio natural e de fato com isso vai tornar a sala de aula inútil. O objetivo dessa abordagem é promover os processos de compreensão e de comunicação e as duas



competências mais visadas são as das compreensões oral e escrita. O postulado é o seguinte: “uma língua não se adquire nem por diversos exercícios de produção nem por listas de vocabulários aprendidos de cor, mas pelo que entendemos e compreendemos” (GERMAIN, 1993, p. 244). A presente abordagem concebe a língua “*antes de tudo* (está destacado em itálico no texto de Germain) como um conjunto de palavras e enunciados significantes. [...] um conjunto de elementos lexicais, de estruturas e sobretudo de mensagens” (GERMAIN, 1993, p. 245). Constatamos assim que os recursos são nulos à língua materna.

Já a *corrente psicológica* com os métodos centrados sobre a aprendizagem, como a da abordagem natural de Kashen-Terrell e a centrada no eixo da compreensão, como a focada na compreensão, segundo Germain (1993) se caracteriza por diversas modalidades do ensino da compreensão, de modo a assegurar um prazo entre a fase de compreensão oral, precisamente, a da produção oral, como também a da compreensão e a da produção escrita. É o mecanismo de compreensão da leitura que são destacados por essa corrente. A língua não é vista como um conjunto de hábitos, porém como um meio de interação social. É, com efeito, a compreensão e não a análise sistemática que é privilegiada na corrente psicológica. Couchêne et Pugh apud Germain (1993) asseveram que o foco é nitidamente posto na significação, ao invés de ser nas formas linguísticas propriamente ditas.

Compreendemos assim que a história das metodologias do ensino da língua francesa centraliza uma língua de comunicação, de interação social e privilegia a compreensão oral e a escrita ao invés da produção. A língua materna foi posta de lado em vários métodos, depois priorizada em outros, como na abordagem



comunicativa dos anos 70. Nos dias de hoje, com a *perspectiva acional* no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, qual é o lugar da língua materna? Para tal, foi feito um levantamento da ocorrência da palavra *materna*, no Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, doravante – (QECRL, 2005).

No Quadro (2005), o termo aparece quarenta e quatro vezes, todavia, destacam-se neste artigo, apenas algumas delas consideradas mais apropriadas para o tema em questão. A primeira ocorrência aparece no âmbito da formação de professores. Se o Quadro preconiza o plurilinguismo, a língua materna é vista como essencial, pois o aprendiz de uma segunda língua (L2), (ou língua estrangeira) não perde a competência em sua língua e cultura *maternas* (QECRL, 2005, p. 40). Destaque para um outro contexto do termo *materna*, é o da formação dos professores da Europa (QECRL, 2005, p. 05), para facilitar a comunicação e as trocas entre europeus de *língua materna* diferentes (QECRL, 2005, p. 10). Destacam-se ainda, a relação entre saberes e competências para comunicar e os conhecimentos anteriores dos aprendizes oriundos de sua *língua materna* atentamente (QECRL, 2005, p. 16).

A língua materna se encontra nas competências gerais e essas competências englobam saberes, tais como a cultura geral (conhecimentos do mundo) dos adultos. Estes possuem certa imagem do mundo e de mecanismos extremamente desenvolvidos, claros e precisos, em uma aproximação estreita com o vocabulário e a gramática da *língua materna*. De fato, em *imagem do mundo e língua materna* pode-se ler no Quadro que a língua materna é importante porque se desenvolve em interação, inclusive no âmbito da correção gramatical. É destacado ainda que “o



aprendiz de nível B1 comunica corretamente e de modo suficiente para ser entendido em contextos familiares; em regra geral, ele tem um bom controle gramatical apesar de claras evidências da *língua materna*” (QECRL, 2005, p. 90). Enquanto o aprendiz de nível B2, é “o domínio da ortografia que se torna evidente. A ortografia e a pontuação são relativamente exatos, mas podem sofrer ainda a influência da *língua materna*” em suas produções (QECRL, 2005, p. 93). Ressalta-se que a *língua materna* está presente na capacidade de estruturar o plano do texto, e que uma grande parte do ensino da *língua materna* é consagrado à aquisição das capacidades discursivas (QECRL, 2005, p. 96).

A língua materna é alicerce no aprendizado em geral da língua estrangeira. Mas, quais saberes podem ajudar no agir professoral para fazer avançar o ensino-aprendizagem da leitura literária? Os conhecimentos anteriores dos futuros professores de francês sobre a leitura; as atividades de pré-leitura, de leitura e pós-leitura a fim de que o aprendiz seja mobilizado, e as estratégias existentes de aprendizagem, tais como as que Cyr (1998) categorizou como diretas que relevam das estratégias mnemônicas, as cognitivas e as compensatórias e as indiretas, ou seja, as metacognitivas, as afetivas e as sociais. Todavia, raramente os conhecimentos anteriores em leitura dos aprendizes são levados em conta no âmbito do ensino, muito menos as estratégias que emprega o leitor no ato de ler. Mas, no tópico *Pilotar a progressão com flexibilidade* do QECRL (2005), emite-se a hipótese segundo a qual, o essencial daquilo que é colocado sob “conhecimento do mundo releva de um saber anterior, presente na competência geral do aprendiz graças a sua experiência de vida ou do ensino recebido em língua materna” (QECRL, 2001, p. 103).





Por fim, embora a *perspectiva acional* indique caminhos sobre atitudes de aprendizagem advindos da língua materna do aprendiz, constata-se que na história das metodologias das línguas, a língua materna foi afastada e depois reintroduzida no ensino-aprendizagem como mencionamos anteriormente. Além disso, a língua materna deve ser utilizada tanto em contextos de comunicação quanto na interação social durante a aprendizagem. Nessas condições, não se pode mais dissociar a língua materna do ensino-aprendizagem em língua estrangeira inclusive no campo do ensino da leitura literária que é a competência aqui em estudo. Para além da tomada de consciência relativa ao emprego de estratégias de leitura ou de compreensão, ou ainda do princípio do conhecimento sobre o lugar da língua materna em leitura, deve-se conhecer os futuros professores enquanto leitores e se seus modos de ler para a elaboração de dispositivos inovantes do ensino-aprendizagem da leitura de textos de literatura.

### Metodologia de ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira: análise dos modos de ler e de aprender de futuros professores de FLE

A adoção de uma metodologia de ensino se voltou para aquela que permite reflexões sobre um ensino de leitura literária levando em conta, primeiramente, as representações dos futuros professores de FLE, aprendizes que tinham acabado de entrar na disciplina de Literatura contemporânea na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Levou-se igualmente em conta saberes teóricos sobre a leitura como processo e não apenas como produto. Isso demanda conhecimento do docente sobre as estratégias



de transferências advindas da língua materna aliadas a outras aprendidas pela língua estrangeira.

Nesse aspecto é importante mobilizar no leitor a criação e a adaptação às novas estratégias de leitura do texto na língua alvo, ou seja, o aprendiz será obrigado a desenvolvê-las durante sua aprendizagem em Língua estrangeira, e entender que os conhecimentos anteriores - os que ele já tem em sua memória de longo termo - são fundamentais no ato de ler em língua estrangeira porque permitem a evocação dos fatos e sentimentos transfigurados em imagem do que lhe é familiar. Eles servem de estratégias para adquirir novos conhecimentos e ressignificar outros mais antigos. Com efeito, é a atividade leitora que permite adquirir e integrar novos conhecimentos, e é nisso que se destacam os conhecimentos anteriores do aprendiz, porque “determinam não somente o que ele aprende, como também o que ele efetivamente aprenderá, e como os novos conhecimentos serão adquiridos” (CYR, 1998, p. 110).

Na voz de Cornaire (1999), essa aquisição pela tomada de consciência dos conhecimentos anteriores dos aprendizes deve ser vista como uma linha de força para assegurar um melhor ensino-aprendizagem da leitura. Em outras palavras, se os conhecimentos anteriores estão na memória de longo termo do aprendiz, não somente o ensino deve levar em conta isso, como também o aprendiz deve disto ter consciência.

As questões do questionário que foram elaboradas para descobrir o futuro professor de FLE como sujeito-leitor não visam a trabalhar as estruturas dos textos encontrados no currículo, mas sobretudo as representações do aprendiz sobre a disciplina, e o que o que está em seu entorno, como também os seus saberes so-



cioculturais e o saber-ser de quem lê. O presente método de ensino dar valor aos primeiros contatos entre professor e estudante universitário, pois a tomada de consciência da compreensão dos processos interpretativos do leitor é vista como fundamental. O que se propõe, de fato, com o método, é conhecer o aprendiz enquanto leitor para adjudá-lo durante sua formação. A premissa é que a tomada de consciência de hábitos de leitura do sujeito-leitor favorece uma aprendizagem significativa crítica da atividade de leitura literária nas línguas estrangeiras lidas.

No âmbito do ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira, sobretudo nos cursos de literatura na universidade, a formação dos professores em Letras-Francês (Licenciatura) no Brasil, conta com mais de três mil horas de ensino (quatro anos divididos entre disciplinas de línguas, culturas, metodologias, pedagogia, entre outras) cujas horas destinadas ao ensino-aprendizagem da Literatura e inferior ao de língua. Na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, os futuros professores cursam disciplinas de Literaturas contemporâneas XX<sup>e</sup>, XIX<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup>-XVI<sup>e</sup> e as da Idade Média (60 horas para cada uma) nesta ordem decrescente atingindo um total de 360 horas.

Na UFPE, os futuros professores de francês começam seus estudos literários no segundo ano e vão até o quarto ano em sua formação em Letras-Francês (Licenciatura). Ressalta-se que a disciplina de Literatura só é ofertada para os estudantes que tem cento e oitenta horas de curso de língua com nível B1 do QECRL (2005). Nessas condições, leva-se em conta, durante a preparação do curso de Literatura, os conhecimentos anteriores em leitura dos aprendizes no intuito de aprimorar o domínio de leitura de textos literários em francês língua estrangeira.



Partindo do princípio que não se lê da mesma forma em língua estrangeira como em língua materna, entende-se que a aquisição da leitura em língua estrangeira é feita por transferência de competências adquiridas na atividade de leitura em língua materna, razão pela qual deve-se ainda mais se levar em conta os conhecimentos anteriores de cada aprendiz no agir professoral. Desse modo, não se dissocia jamais a leitura em língua estrangeira daquela vivida em língua materna até que o aprendiz distinga por si só quando emprega estratégias para ler cada vez melhor em uma ou outra língua.

Já sabemos que ler em língua estrangeira difere da leitura em língua materna, e é essa tomada de consciência que vai implicar o aprendiz em um percurso inovador no qual ele reflete sobre seu ritmo de leitura, sua compreensão e seus processos interpretativos durante a leitura literária nas línguas que ele lê. Segundo Séoud (1997), e tem-se constatado igualmente em sala de aula, que a leitura depende menos do que há no texto do que aquilo que se encontra na cabeça do leitor. Nesse sentido, desde o primeiro contato em sala de aula, cada aprendiz foi convidado a responder um questionário a fim de compreender suas atitudes diante da leitura.

Ressalta-se ainda que o questionário é tido como um dispositivo de ensino-aprendizagem, mais especificamente, um dispositivo de apropriação íntima do leitor, para conhecimento de si na atividade de leitura. Em didática da língua-cultura, *dispositivo* é palavra empregada como “uma articulação de elementos heterogêneos, materiais e simbólicos [...] um conjunto de meios postos à disposição em um objetivo explícito de leitura” (VAN BEVEREN, 2020, p. 58). Além disso, o dispositivo releva do plano da interação didática, e se atualiza nesta situação podendo se tornar



objeto de uma avaliação mensurada eficazmente nas relações entre objetivos obtidos, fixados e executados.

Voltando a falar sobre o questionário, ressalta-se que ele foi concebido para conhecer o modo de ler dos oito estudantes inscritos na disciplina eletiva de Literatura contemporânea em Letras-Francês (Licenciatura) na UFPE. O questionário foi intitulado *Acolher os conhecimentos anteriores em leitura*. ele foi respondido pelos futuros professores de FLE do semestre de 2018.2. Dividido em três partes, a primeira intitulada - *Entrada em literatura* - visou a compreender as palavras associadas na cabeça dos aprendizes do termo literatura. Nesta buscou-se entender o tipo de literatura que os aprendizes mais gostavam; seus gêneros literários preferidos; se já tinham lido uma obra literária integralmente em língua francesa, e se sim, qual; por fim, quais eram seus escritores preferidos.

Na análise feita, o termo *literatura* foi associado à leitura, à criação, à arte, aos livros, ao prazer, aos sentimentos, aos ressentimentos, à vida, às pessoas, ao conhecimento, à aprendizagem, à esperança, à tomada de consciência, às emoções, aos hábitos culturais de uma sociedade, à liberdade, à felicidade, ao saber e à magia. Entende-se que tais representações do termo *literatura* é bem rica e diversificada. Os aprendizes concordam assim com uma representação social e individual, pública e privada da literatura apresentando elementos que relevam tanto da cognição quanto da emoção desses sujeitos-leitores.

Quanto à *leitura de literatura francesa em língua francesa*, dentre os oito aprendizes inscritos na disciplina de Literatura contemporânea francesa, seis tinham lido uma obra literária em língua francesa contra dois que nunca tinha lido nenhum texto



literário em francês. E no tocante ao *tipo de literatura* que mais gostam, responderam que se tratava da literatura contemporânea de língua inglesa envolvendo os gêneros romance e a poesia.

Quanto aos *escritores preferidos*, os aprendizes mencionaram os autores franceses do século XIX e os do século XX. A única escritora, Simone de Beauvoir aparece entre Victor Hugo, A. de Saint-Exupéry, H. de Balzac, É. Zola, Stendal, A. Dumas, G. Flaubert, depois C. Baudelaire, A. Rimbaud et P. Verlaine. Constata-se, assim que a cultura literária dos futuros professores de FLE é ainda insuficiente e limitada, pois não se deve pensar que a literatura escrita em língua francesa concerne apenas aos únicos autores mencionados por eles. Por isso, a formação dos professores deve ampliar estes simples conhecimentos, cada vez mais por que é um conhecimento superficial que eles têm dos escritores citados. Nenhum deles estudou as obras em profundidade destes escritores.

A segunda parte do questionário intitulada – *Tu, leitor* – teve como objetivo conhecer as atitudes do leitor diante da leitura no que concerne: determinação de ler ou não uma obra até o fim; seu gosto pela leitura literária; se eles procuravam palavras no dicionário durante a leitura; se pensavam que a leitura serve para ampliar seu vocabulário na língua estudada. Destaca-se que dos oito aprendizes, cinco responderam que continuam sua leitura mesmo se não gostam do livro e os outros param suas leituras se desgostam da história do livro. Quanto ao saber sobre a existência ou não de um liame entre leitura e desenvolvimento do léxico, todos os aprendizes procuram no dicionário palavras desconhecidas, notadamente os substantivos, verbos, adjetivos, quer dizer, as categorias das palavras plenas da língua estudada. Mas, nenhum aprendiz escreveu se durante a leitura de texto literário, tentaria adivinhar as palavras





desconhecidas pelo conteúdo do texto! Nesse sentido, foi feito um trabalho com eles durante o ensino de leitura literária para que aprendessem a inferir sobre o significado da palavra desconhecida a partir do contexto. A última questão da segunda parte releva da aquisição do vocabulário, ou seja, se a leitura favorece ou não essa aquisição de vocabulário na língua alvo. Os aprendizes afirmam que adquirem vocabulário na língua alvo lendo textos literários; dizem ainda que amam ler, pois, é normal que existam palavras que não conheçam, e por isso, durante a leitura, descobrem novas palavras cada vez mais. Para eles, a leitura literária enriquece igualmente a oralidade e a aquisição em geral da língua. Outro afirma que a leitura o ajudou a construir um vocabulário mais diversificado no tocante ao que ele tinha antes da leitura.

Entende-se, com a análise das respostas desse pequeno *corpus* de estudo, que a leitura de textos literários, não somente poderá enriquecer o vocabulário da língua alvo, como também, segundo os aprendizes, desenvolver outras competências como a da oralidade. No que concerne a aprendizagem de vocabulário, a fundamentação advém com Cellier (2015) que afirma que um percurso de aprendizagem de vocabulário pode se apresentar em três tempos: o da contextualização da palavra; o da sua descontextualização, e o texto literário é bem propício para isso, e por fim, o da ressignificação da palavra aprendida no contexto do texto lido. É nesse movimento mental triplo que pode se renovar a aprendizagem das palavras e a capacidade de consolidá-las em uma proposta de aprendizagem de leitura literária na qual são deslocados os sentidos de origem do termo de referência aprendido. Observa-se igualmente que o vocabulário se torna específico no contexto do texto literário, pois “se o vocabulário da morte



na medicina revela denotação, na Literatura, ela visa atrasá-la, denunciá-la, renegá-la ou sublimá-la. E a Literatura faz sem nenhum constrangimento. Sua preocupação não é com a verdade, mas com a possibilidade de vê-la de modo diferente aquilo que pensamos conhecer” (XYPAS, 2021, p. 183).

Desse modo, ainda no tocante ao ensino de estratégia para aquisição de vocabulário, foi pedido para que eles sublinhassem excertos lidos e anotassem em um pequeno caderno ou até mesmo no texto as palavras desconhecidas. Em seguida, que tentassem primeiramente adivinhar cada uma delas pelo contexto em que se encontram, e secundamente, fossem ao dicionário etimológico, e por último a um de sinônimos. A estratégia favorece a elaboração para a ampliação do pensamento evocando a imaginação através da criação de uma nova frase ou até mesmo, a cópia da mesma frase que mais gostou, e conseqüentemente sublinhou no texto, à condição que o aprendiz altere a palavra desconhecida incluindo sinônimos dela. Desse modo, espera-se contribuir com a consolidação da palavra estudada que precisa deixar de ser desconhecida para ser integrada no aprendizado e estocada na memória de longo prazo.

Chega-se então na terceira e última parte do questionário intitulada – *Espaços e tempos na cabeça do leitor* –. Nesta procura-se saber o que se passa na cabeça de cada aprendiz durante a atividade da leitura íntima ou pública que ele faça ou em casa ou na escola. Desse modo, considera-se como objeto de estudo, os hábitos de leitura, os gestos, a presença dos paratextos das obras e suas funções em leitura literária e, por fim, se procurou saber também quais as obras literárias são inesquecíveis para cada aprendiz.



Ao ser considerada a tomada de consciência dos conhecimentos anteriores como essencial no campo do ensino da leitura literária, vinculam-se tais conhecimentos aos *hábitos de leitura* de cada aprendiz. No tocante aos hábitos de leitura deles, da análise das respostas ao questionário entende-se que não há leitura em língua francesa ouvindo música. Infere-se que em língua materna, eles leem ouvindo música. Um aprendiz diz ainda que ele precisa de um silêncio absoluto para ler. Um outro escreveu que lê sempre em voz baixa, porque em voz alta, ele se sentiria perturbado por causa do seu sotaque. Isso suscita talvez que a má pronúncia pode influenciar negativamente na compreensão do texto lido, afirmando que lê silenciosamente para compreender melhor o texto.

Sobre os *espaços da leitura* lê-se respostas que remetem a uma leitura vivenciada na cama, na rede, sentados ou em pé. De fato, ler desse modo pode constituir para cada um deles, hábitos, espaços e gestos de leitura pessoais. E porque não levar em conta tudo isso no campo do ensino-aprendizagem da leitura literária? Por exemplo, parece ser relevante pensar no espaço rede que se acaba de mencionar. E não seria a rede um espaço totalmente cultural do brasileiro que lê? A rede como entendemos no Brasil, não há na França, logo por esse espaço cultural é manifestada uma leitura indissociável à vida e não separada dela como sugere a epígrafe mencionada no início deste artigo.

Em se tratando da questão dos *gestos de leitura*, a atividade demandada foi o ato de sublinhar ou não trechos da obra lida. Um dos oito aprendizes afirma que sublinha trechos da obra para destacar palavras desconhecidas; um outro, para se lembrar dos excertos mais significativos para ele; outro ainda, para refletir sobre esses trechos e revisitá-los mais tarde; e por fim, um outro,



para sinalizar que tal palavra, frase, parágrafo inteiro, o tocou. Mas um outro escreveu que não sublinha *nunca* as obras literárias. Entre o ato de sublinhar ou não uma obra encontra-se a dimensão afetiva desencadeada pelo ato de ler. Este gesto de leitura, o ato de sublinhar é uma estratégia de leitura literária que pode servir como proposta didática exequível em sala de aula. Assim, sublinhar é ação visual de valorização de partes da obra pelo leitor, daquilo que ele seleciona porque lhe faz sentido. E o que se sublinha em leitura? Tudo que chama muito a atenção do leitor, sublinhar é um passo para a apropriação do lido, apropriação feita através das repercussões mentais no leitor oriundas dos excertos sublinhados compostos tanto por palavras e expressões quanto por frases, parágrafos que fazem sentido para o sujeito-leitor. Quando se sublinha há um fragmento da obra que não se pretende esquecer, porque tal fragmento os toca, os representa constituindo-os de algum modo. Assim, a análise do ato de sublinhar o lido não deve se perder no campo do ensino da leitura literária. Ele pode ser considerado um meio didático eficaz a fim de ajudar o aprendiz diante das descobertas de seus processos interpretativos na atividade de leitura literária.

Embora se entenda o valor do ato de sublinhar, no entanto, este gesto não concerne a três dentre as respostas analisadas dos oito aprendizes. Três escreveram que *nunca* sublinham seus livros literários, porque seus livros são um tesouro (...) o ato de sublinhar está reservado para os livros científicos. Desse modo, essa resposta desvenda a dimensão sacralizada que alguns leitores dão à literatura, à leitura literária e ao livro em si. Aqui entra a questão do livro como um fetiche, livro literário que não se risca ou a sacralização da leitura ou do livro. Por fim, a última questão



do questionário concerne aos *livros inesquecíveis* dos aprendizes. Estes relevam que as obras inesquecíveis se encontram nas literaturas americanas (nenhum aprendiz citou autores brasileiros!). Destas respostas entende-se a construção da biblioteca interior conceituada como a “apropriação singular, um espaço de elaboração da linguagem estética” (XYPAS, 2019, p. 70). Por fim, as análises das respostas do questionário demonstram um retrato do futuro professor de FLE em sua formação inicial no que tange aos aspectos da literatura francesa e revela uma fonte rica para pesquisas sobre a leitura literária.

### Considerações finais

No âmbito do ensino-aprendizagem da leitura literária, tema rico e inesgotável, muito se tem ainda a dizer para tentar dar conta da leitura individual do futuro professor de língua estrangeira. E, conforme os resultados obtidos do questionário analisado, cada aprendiz tinha certa experiência da atividade de leitura literária apresentando suas representações de literatura, demonstrando certo conhecimento sobre uma parte representativa da literatura francesa e da ação da leitura literária na aquisição do vocabulário da língua alvo. A proposta didática visou a sensibilizar os futuros professores de FLE em uma tomada de consciência de seus conhecimentos anteriores e a entender o que precisa ser ensinado, aprofundado ou ampliado na formação da leitura literária em língua estrangeira.

Para o ensino da leitura literária, o docente pode partir das representações positivas do aprendiz no tocante à literatura para revitalizar o ensino; ampliar os conhecimentos culturais



do aprendiz no tocante aos escritores da língua alvo; promover o ensino de estratégias de leitura de textos literários em que cada leitor compreenda o funcionamento de sua cabeça leitora, e por fim, estabelecer pontos interativos entre os modos de ler em língua materna e os modos de ler em língua estrangeira para ultrapassar as dificuldades em leitura e consolidar o aprendizado.

Enfim, a tomada de consciência dos conhecimentos anteriores do sujeito-leitor pode desencadear diversas pistas para o campo do ensino-aprendizagem da leitura literária. Por fim, para fazer avançar este ensino-aprendizagem, por que não promover a leitura individual, singular, subjetiva no aprendiz. Entende-se que é tempo de pensar em um ensino de leitura literária,

Longe dos modelos semióticos ou narratológicos (que tendem a descrever a atividade de leitura como uma operação fechada em si mesma, valorizada e separada, penalizando a entrada da leitura na vida), a experiência literária se alinha sobre as outras artes e sobre todos os momentos práticos nos quais ela é concretamente solidária em nossas vidas (MACÉ, 2014, p. 15).

## Referências

BLANC, N. e BROUILLET, D. *Comprendre un texte – L'évaluation des processus cognitifs*. Paris: Éditions in Press, 2005

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE- International, 2001.

CELLIER, M. *Le vocabulaire et son enseignement: des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*, éducol, nov. 2011. Disponível em [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_voca-](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_voca-)





bulaire/57/6/Micheline\_Cellier\_111202\_C\_201576.pdf. Acesso em 12 de junho de 2020.

CORNAIRE, C. *Le Point sur la lecture*. Paris: CLE-Internacional, 1999.

CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE- International, 1998.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 mille ans d'histoire*. Paris: CLE-International, 1993.

GAONAC'H, D. Comprendre en langue étrangère. In: GAONAC'H, Daniel e FAYOL, M. *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette éducation, 2003, p. 137-154.

GIASSON, J. Le rôle des connaissances du lecteur dans la compréhension. In: *Compréhension en lecture*. Québec: Gaëtan, 1990, p. 170-197.

GODARD, A. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier, 2015.

MACÉ, M. *Façons de lire, manières d'être*. Paris: Gallimard, 2011.

QECL. *Quadro europeu comum de referências para as línguas*. Porto: ASA, 2005.

SÉOUD, A. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Didier, 1997.

VAN BEVEREN, J. Dispositif. In: (Dir.) RANNOU, Nathalie et all. *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris: Honoré Champion, 2020, p. 58-60.

WEIL-BARAIS, A. *Les apprentissages scolaires*. Paris: Bréal, 2014.

WILLINGHAM, D. T. *Crianças que leem – o que pais e professoras podem fazer para ajudar*. Trad. Bruno Alexander. 1ª Edição, Campinas-SP: Kíron, 2021.

XYPAS, R. Construction langagière héritée et décidée dans Lettres parisiennes - histoire d'exil: le rapport à la langue française de Nancy Huston. *Revista Lettres Françaises*, v. 1, p. 146-158, 2017.

\_\_\_\_\_. A Biblioteca interior como prática contemporânea no ensino da literatura. *Revista Ecos*, vol.27, Ano 16, n. 2, p. 70-91, 2019.



\_\_\_\_\_. Perguntas e processos para um ensino de leitura literária inovador. Revista *Investigações*, Recife, Vol. 33, n. 1, p. 1-27, 2020.

\_\_\_\_\_. Representações da morte nas obras *Une Femme* (1987) de Annie Ernaux et *Une Mort très douce* (1964) de Simone de Beauvoir, Revista *Lettres Françaises*, n. 22, vol. 1, p. 183-197, 2021.

Recebido em: 26/01/2022

Aceito em: 16/03/2022

