

A LITERATURA COMO SUPORTE PEDAGÓGICO EM AULA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)

LA LITTÉRATURE COMME SUPPORT PÉDAGOGIQUE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE)

Gabriela Jardim da Silva¹ (FURG)

RESUMO

Busca-se, neste artigo, refletir sobre a literatura enquanto suporte pedagógico em aula de francês como língua estrangeira (FLE). Para tanto, serão apresentadas algumas atividades contendo o texto literário como elemento desencadeador e destinadas a aprendentes de nível A2 e B1 (QECRL). Essas atividades são baseadas no prazer estético da literatura e em suas possibilidades de descoberta no nível sociocultural e histórico no que concerne aos países francófonos; eis a razão pela qual será rejeitada desta proposição a leitura utilitarista do texto literário, bem como sua utilização repousando sobre pretextos essencialmente gramaticais e lexicais, exploração frequente mesmo em manuais didáticos de língua francesa contendo a proposta da perspectiva acional e consagrando-se a um enfoque sociocultural. Nesse sentido, é fundamental o emprego de textos originais em detrimento de textos em “versão fácil”. Os objetivos de tal abordagem variam: a motivação e a valorização do aprendizado diante da compreensão de um texto original em língua francesa, a descoberta do patrimônio cultural e literário francófono, a descoberta de novas figuras de estilo e de novas imagens poéticas e, sobretudo, a promoção do interesse pela leitura, notadamente de textos literários. As atividades serão, então, lúdicas e atrativas e privilegiarão o sentido dos textos e não a sua forma.

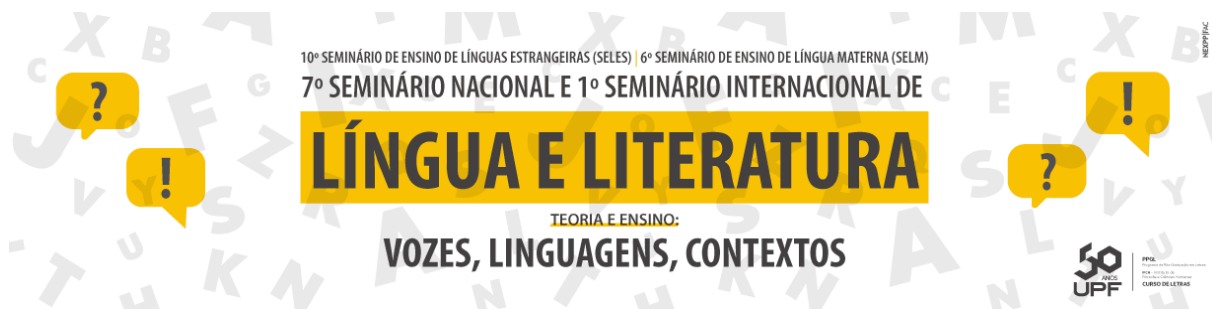
Palavras-chave: Didática do FLE. Literatura. Motivação.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but de faire réfléchir sur la littérature comme support pédagogique en classe de français langue étrangère (FLE). Pour ce faire, seront présentées quelques activités ayant le texte littéraire comme élément déclencheur et destinées à des apprenants de niveau A2 et B1 (CECRL). Ces activités sont basées sur le plaisir esthétique de la littérature et sur ses possibilités de découverte au niveau socioculturel et historique en ce qui concerne les pays francophones; c'est la raison pour laquelle seront écartées de cette proposition la lecture utilitariste du texte littéraire ainsi que son utilisation reposant sur des prétextes essentiellement grammaticaux et lexicaux, exploitation courante y compris dans des manuels de français se souciant d'une perspective actionnelle et se consacrant à une approche annoncée socioculturelle. Dans ce sens, l'utilisation des textes originaux au détriment de textes en « français facile » est fondamentale. Les objectifs d'une telle approche varient : la motivation et la valorisation de l'apprenant face à la compréhension d'un texte original en langue française, la découverte du patrimoine culturel et littéraire francophone, la découverte de nouvelles figures de style et d'images poétiques et, surtout, la promotion de l'intérêt de la lecture, notamment des textes littéraires. Les activités seront donc ludiques et attractives, et privilégieront le sens des textes et non pas la forme.

Mots-clés: Didactique du FLE. Littérature. Motivation.

¹ Licenciada em Letras Português-Francês (UFRGS/2009), é doutora em Literatura Francesa (UFRGS/2017). Desde 2016, atua como docente do Instituto de Letras na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), onde dirige o grupo de pesquisa “Literatura Fantástica Francesa e Tradução”. Suas principais áreas de pesquisa e interesse são a literatura fantástica francesa, os estudos de tradução e a didática do FLE. gabriela.jardim@furg.br



1 INTRODUÇÃO

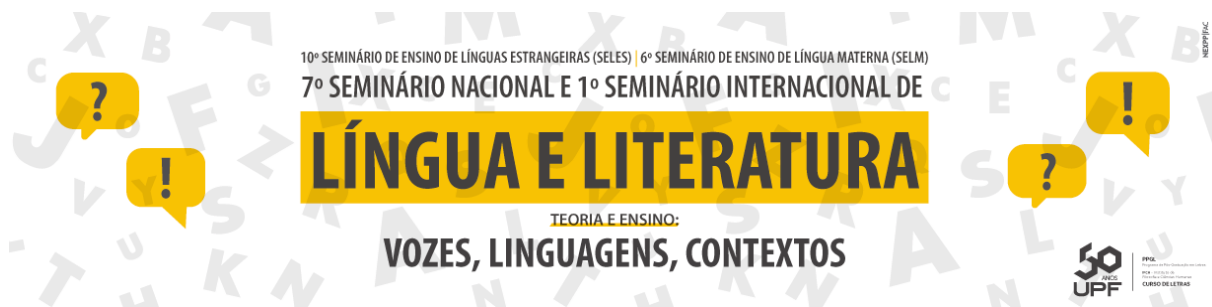
No âmbito do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, a utilização da literatura é, muitas vezes, incipiente ou inexistente. Tais limitações são associadas a fatores diversos, dos quais se destacam, por um lado, a ausência do hábito da leitura literária no contexto brasileiro e, por outro lado, a falta de formação do professor no que tange ao trabalho com o texto literário em sala de aula. Em relação à língua francesa, foram inseridas pelo mercado editorial, nas últimas décadas, leituras em *version facile* (“versão fácil”), cujos títulos apresentam, em sua maioria, adaptações de clássicos da literatura francófona. No presente artigo, discorre-se, entretanto, sobre o emprego de textos originais, pois as atividades nele preconizadas são baseadas no prazer estético da literatura e em suas possibilidades de descobertas no nível sociocultural e histórico das culturas francófonas.

Com vistas à problemática da inserção e da exploração do texto literário em aula de língua estrangeira (LE), este trabalho consagra-se à discussão da literatura como suporte pedagógico em aula de francês como língua estrangeira (FLE) e fornece algumas pistas de como levar, pouco a pouco, o texto literário para a sala de aula (seja em contexto escolar ou em contexto universitário). Para tanto, apresenta-se uma gama de atividades detentoras do texto literário como suporte principal e destinadas a públicos de nível A2 e B1 (em consonância com os níveis descritos pelo Quadro europeu comum de referência para o ensino das línguas (QECRL)).

Antes de debruçar-se sobre exemplos de atividades, é necessário perguntar-se por que utilizar a literatura em aula de LE, discutir sobre a importância do texto literário enquanto documento autêntico e acercar-se do provável ponto nevrálgico gravitando em torno do emprego da literatura em aula de língua LE: o texto literário não deve ser considerado um pretexto para o ensino da gramática normativa.

2 POR QUE, ENTÃO, UTILIZAR O TEXTO LITERÁRIO EM AULA DE LE?

A utilização do texto literário em aula de LE não é um consenso e os argumentos contrários a essa prática são diversos. Há quem considere a literatura assaz complexa do ponto

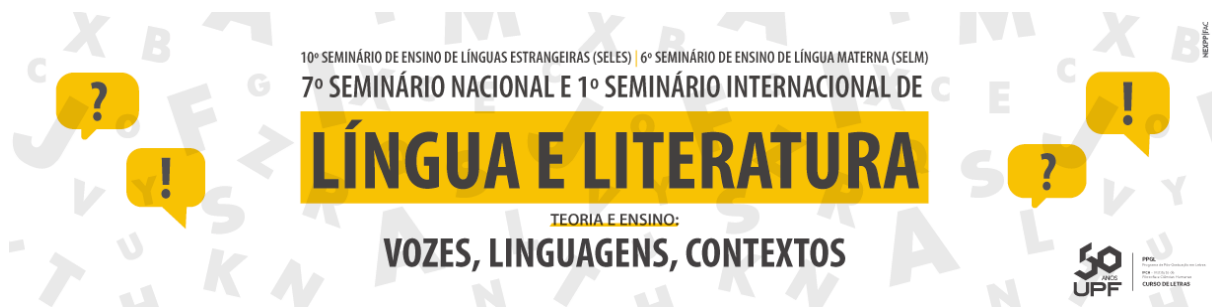


de vista linguístico, fator que a tornaria palatável somente a públicos de níveis avançados. Este argumento pode ser facilmente dissuadido: as literaturas estrangeiras, em sua diversidade de títulos, apresentam obras de acessível apreensão e compreensão pelos públicos dos mais diversos níveis, inclusive de aprendentes de nível A1. Faz-se imperativo, nesse sentido, dessacralizar o gênero literário e revelar o quão democrático ele consegue ser. O afastamento da literatura no domínio da aula de línguas estrangeiras é, além disso, uma consequência do pensamento instituído de que só é útil o saber produtor de lucro ou de resultados imediatos, assunto detalhadamente abordado por Nuccio Ordine em seu manifesto *A Utilidade do inútil*.

De modo geral, o espaço concedido à literatura no ensino básico é cada vez mais restrito, realidade constatável através da ínfima carga-horária atribuída a tal disciplina e da dificuldade em inseri-la nos programas desenvolvidos em outras disciplinas. Não poderia ser diferente no caso do ensino da LE, mas é fundamental salientar que, além do prazer estético e catártico que propicia a literatura e da possibilidade de exploração através dela de outras culturas, há a grande questão da motivação ligada à prática da leitura literária: quando o aprendente percebe-se capaz de apreciar e/ou avaliar um texto literário devido às emoções por ele proporcionadas (funções estética e catártica) e de deprender elementos desencadeadores de reflexão sobre questões de identidade e alteridade (função sociocultural), observa-se a sua motivação intelectual, de um modo geral, e sua motivação diante da aprendizagem da LE, de um modo específico, pois ele se reconhece linguisticamente competente para desvendar o sentido de um texto literário autêntico.

3 O TEXTO LITERÁRIO COMO DOCUMENTO AUTÊNTICO

Na esfera da metodologia comunicativa e, notadamente, da perspectiva acional, o uso de materiais autênticos tem sido pauta frequente nos círculos de professores de línguas estrangeiras e o emprego desses suportes figura como componente motivador à sua aprendizagem. Em oposição aos suportes didatizados, os materiais autênticos aproximam o aprendente das culturas concernindo à língua aprendida de uma forma original. Nesse contexto, o texto literário apresenta-se como um excelente material autêntico. Ao mesmo tempo, o aprendente lida com um vasto e diversificado material linguístico sem, no entanto, preocupar-se com a metalinguagem, categorizações ou sistematizações.



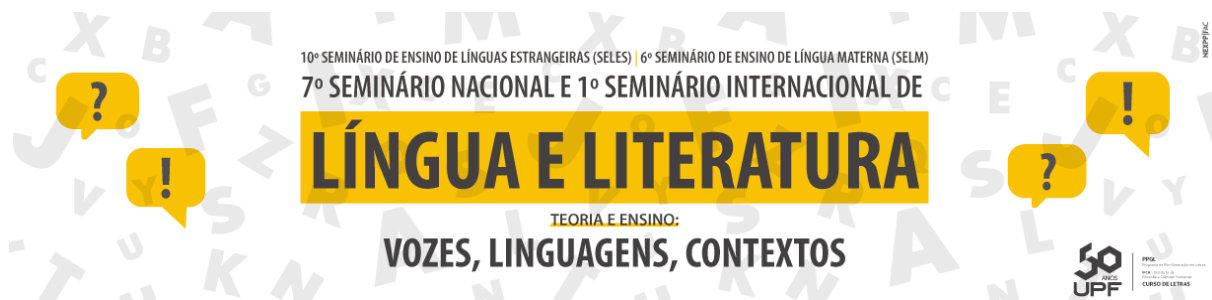
Por avaliar o uso de documentos autênticos um ganho na didática das línguas estrangeiras, preconiza-se o exame do texto literário original em detrimento de versões simplificadas, didatizadas. Qual seria, por exemplo, a relevância em ler *Madame Bovary* em *version facile* se essa versão, à parte o enredo, nada tem de semelhante ao romance de Gustave Flaubert, redigido e revisado ao longo de cinco anos devido ao detalhado trabalho linguístico e imagético nele empregado?

Ao texto literário na qualidade de documento autêntico, usos autênticos, pois ele não é pretexto...

4 O TEXTO LITERÁRIO NÃO É PRETEXTO

Ao se analisar manuais didáticos de FLE, mesmo aqueles elaborados sob a égide do QECRL, e sítios consagrados ao ensino-aprendizagem do francês, observa-se dois equívocos basilares quando se trata da formulação de atividades fundadas na leitura literária. Os manuais didáticos, por exemplo, tendem à formulação de diferentes tipos de questões a partir da leitura de excertos de obras literárias: múltipla escolha, verdadeiro ou falso e perguntas dissertativas versando, por exemplo, sobre o narrador, as personagens, as relações espácio-temporais, os temas e as características formais da obra em questão. Às vezes, o exame repousa sobre o léxico (em conformidade com o tema da lição/unidade explorada). O ponto questionável dessa abordagem concerne prioritariamente ao “como” e não ao “quê”: em uma verdadeira aula de literatura, questionamentos dessa natureza tornam-se muito mais pertinentes, pois se debruçam sobre a análise dramatológica, narratológica ou poética.

Quanto a esse primeiro equívoco, a situação é ainda mais sensível quando o exame do conteúdo é acompanhado pelo exame da forma e do contexto de produção da obra (a métrica e a rima do poema, o período literário no qual se insere o texto em análise, etc.). Realidade seja dita: salvo em contextos privilegiados, o estudante brasileiro – jovem ou adulto – não dispõe de formação literária e, na maioria das vezes, não possui sequer o hábito da leitura; nesse sentido, uma abordagem erudita e refinada pode ocasionar um efeito inverso ao esperado e afugentar um potencial leitor. Questões pautadas no “quem” (personagens), no “onde” e “quando” (relações espácio-temporais) e no “como” (estratégias narrativas) são



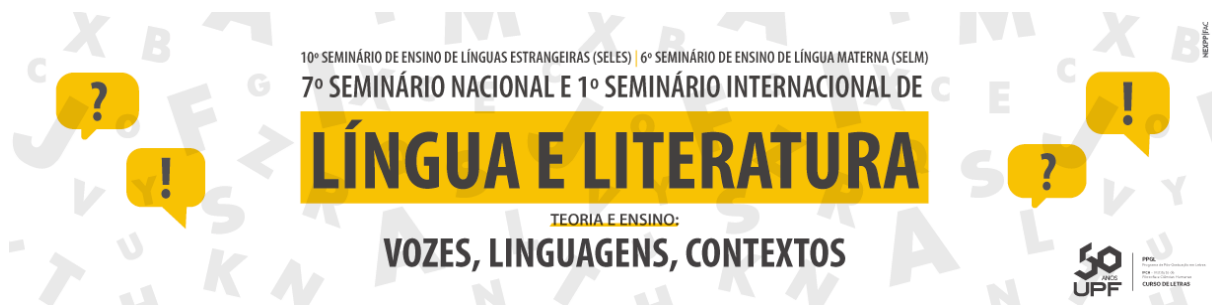
viáveis e até aconselháveis, se realizadas de forma despreziosa, lúdica e, especialmente, sem o uso de jargões da história, da teoria ou da crítica literárias.

Diferentemente do primeiro equívoco apontado, passível de remediação sem maiores dificuldades, há um uso absolutamente combatido na perspectiva aqui empreendida: o texto literário como ferramenta para o ensino de conteúdos gramaticais. Na qualidade de estudante de uma LE, quem jamais se deparou com um poema repleto de lacunas a serem preenchidas por um determinado tempo verbal? Quantos professores, seja por falta de formação ou por falta de tempo de preparação de aulas, não elegem determinados textos literários por possuírem um vasto rol de estruturas verbais no tempo *X*, inúmeros pronomes do tipo *Y* ou uma gama considerável de locuções do tipo *Z*? Há, igualmente, aqueles que, por falta de repertório, acabam por impor ao aprendente textos de complexidade inadequada ao seu nível e, ao verificarem a escolha inapropriada, optam por retalhar o texto através da supressão de trechos ou de adaptações (no caso do francês, por exemplo, trocar o *passé simple* pelo *passé composé*, equivocada estratégia, uma vez que o emprego desses dois tempos verbais ocorre em contextos discursivos diversos).

O cerne do problema identificado nesse segundo uso refere-se ao desvio das funções primordiais da literatura (catártica, estética, cognitiva, político-social, etc.); nesse momento, o texto literário desnatura-se e torna-se um mero pretexto para o ensino da gramática normativa. O aprendente, por sua vez, guiado por maus objetivos (o preenchimento adequado da lacuna do poema *A*, a busca e a reflexão linguística dos tempos verbais expostos na narrativa *B*, etc.) deixará passar despercebidos os atrativos e os desafios contidos nesse tipo de texto detentor de um conjunto tão peculiar de características, nomeado pelos formalistas russos “literariedade”, ou seja, o conjunto dos artifícios linguísticos, semióticos e sociológicos que suscitam no leitor o sentimento de estranhamento.

5 ALGUNS EXEMPLOS DE ATIVIDADES

Após a apresentação de breves considerações sobre a importância do texto literário como suporte pedagógico em classe de LE, passa-se, nesta seção, a alguns exemplos passíveis de aplicabilidade, se adaptados, tanto em contexto escolar quanto em contexto universitário. Ressalta-se a importância do conhecimento das idiossincrasias da turma com a qual se



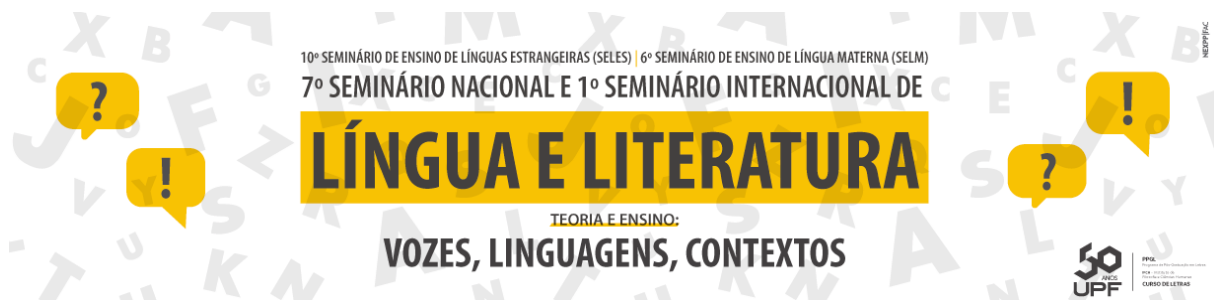
trabalhará para haver uma escolha mais eficiente do *corpus* a ser empregado e, conseqüentemente, para obter-se resultados mais eficazes. Com o propósito de imprimir qualidade no desenvolvimento das atividades baseadas no texto literário, os suportes não devem ser longos (são aconselhados, então, poemas curtos, minicontos, excertos de narrativas, cenas curtas de peças de teatro, etc.). Os textos literários explorados na presente proposta servem como suporte para atividades de produção oral (PO) e produção escrita (PE), além, é claro, da compreensão escrita (CE).

5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: POEMA

Recomendada para um público de nível A2, a curta sequência cujas etapas serão explicitadas abaixo tem como suporte o poema *Déjeuner du matin*, de Jacques Prévert. Os princípios pautados na elaboração dessas atividades aplicam-se e são transferíveis a quaisquer textos literários. A escolha desse poema não é, contudo, aleatória: trata-se de um conhecido dos professores de FLE e, através de alguns *clicks* na internet, verifica-se a multiplicação de proposições de atividades baseadas no mais célebre poema de Prévert, e a maioria delas possui objetivos essencialmente gramaticais. Por quê? Esse curto poema, com um tema do cotidiano, é composto por versos nos quais figuram ações expressas com verbos conjugados no *passé composé* (equivalente, em língua portuguesa, ao pretérito perfeito). Tornou-se, então, um pretexto para o ensino desse tempo verbal, como se averigua no exemplo abaixo:

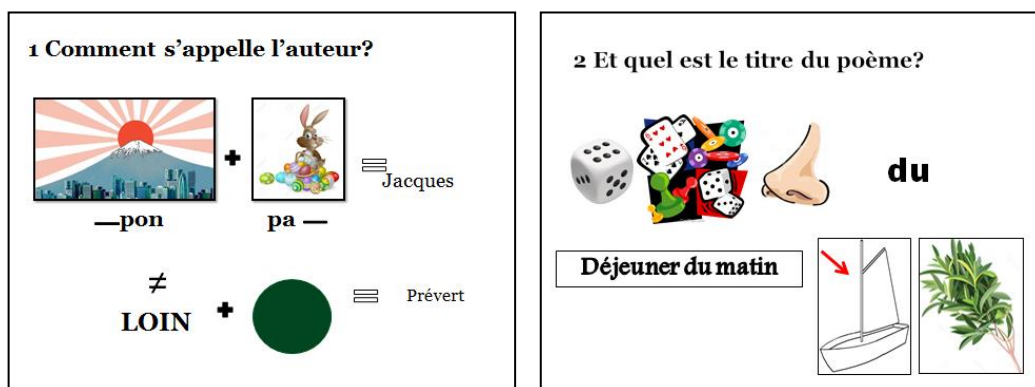
Il	<input type="text"/>	le café dans la tasse (METTRE)	
Il	<input type="text"/>	le lait dans la tasse de café (METTRE)	
Il	<input type="text"/>	le sucre dans le café au lait (METTRE)	
Avec la petite cuiller il	<input type="text"/>	(TOURNER)	
Il	<input type="text"/>	le café au lait et il <input type="text"/>	la tasse (BOIRE - REPOSER)
Sans me parler			
Il	<input type="text"/>	une cigarette (ALLUMER)	
Il	<input type="text"/>	des ronds avec la fumée (FAIRE)	
Il	<input type="text"/>	les cendres dans le cendrier (METTRE)	
Sans me parler			
Sans me regarder			

Figura 1 – exercício sobre o *passé composé*



Como exposto anteriormente, considera-se limitadora e inadequada a abordagem do texto literário com objetivos estritamente gramaticais. A partir de *Déjeuner du matin*, propõe-se, então, uma série de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura cujo enfoque repousa em seu sentido.

No caráter de atividade de pré-leitura, a sugestão é desvendar junto à turma o nome do autor e do título do poema através de rebus, que são “passatempo[s] que consiste[m] em exprimir palavras ou frases através da combinação de letras, símbolos, algarismos e imagens, cuja leitura em conjunto revela a solução” (Infopédia). Para tanto, os rebus poderão ser expostos através de Datashow, de cartazes ou de folhas distribuídas:



Figuras 2 e 3 – rebus elaborados pela autora

Os rebus costumam ser apreciados por jovens e adultos porque se estabelecem como um jogo de adivinhação e mobilizam-nos a aventar hipóteses sobre a representação de cada imagem para, finalmente, formularem em grupo a resposta. Uma vez identificados o nome do autor, Jacques Prévert, e o título do poema, *Déjeuner du matin* (“café da manhã”), os aprendentes farão suposições acerca do conteúdo do poema (O que? Quem? Onde? Quando?). Para confirmar ou infirmar suas conjecturas, no âmbito das atividades de leitura propriamente ditas, o professor desvendar-lhes-á o poema, estrofe por estrofe. A sugestão para revelar a primeira estrofe é por meio de imagens:

LÍNGUA E LITERATURA

TEORIA E ENSINO:

VOZES, LINGUAGENS, CONTEXTOS

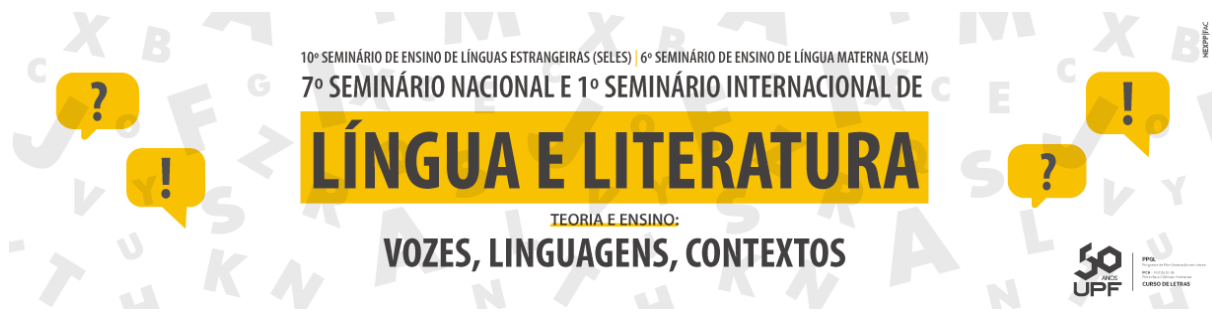


Figura 4 – 1ª estrofe de *Déjeuner du matin* adaptada

A descoberta do poema através de imagens permite sua leitura de forma lúdica e original. Após desvelar o conteúdo dos primeiros versos, o professor projetar-lhes-á e, a partir dos sentidos nele contidos, os aprendentes imaginarão onde e quando se passa a história, quem são as personagens e, para tanto, deverão trazer argumentos do texto para fundamentar suas respostas (exemplos: há um *il*, então uma das personagens é masculina; a história se passa em uma cafeteria, pois no poema figuram os vocábulos *café*, *lait*, *sucre*, ou a história se passa em uma casa, pois o título do poema é *Déjeuner du matin* e normalmente o café da manhã é consumido em casa, etc.). Passa-se, então, à segunda estrofe do poema, apresentada, desde o início, em sua forma original:

Il a allumé
Une cigarette
Il a fait des ronds
Avec la fumée
Il a mis les cendres
Dans le cendrier
Sans me parler
Sans me regarder

Figura 5 – 2ª estrofe de *Déjeuner du matin*



A turma disporá, então, de outros subsídios para estabelecer o sentido do poema de Prévert sobre o qual se debruça. A partir desse excerto, é possível desenvolver tarefas de diferentes naturezas: a mímica das ações da personagem em evidência, a transposição dos vocábulos representando objetos em desenhos, como fora proposto pelo professor na primeira estrofe, etc. Com poucos dados, há meios para deduzir as características da personagem concernindo ao pronome *il*, por exemplo, se *il a allumé une cigarette* (= “ele acendeu um cigarro”), então *il* não se trata de uma criança. Pode-se também ponderar sobre as características da personagem que com ele interage: outro homem, uma mulher, uma criança e por que. Finalmente, a turma conhecerá as duas últimas estrofes de *Déjeuner du matin*:

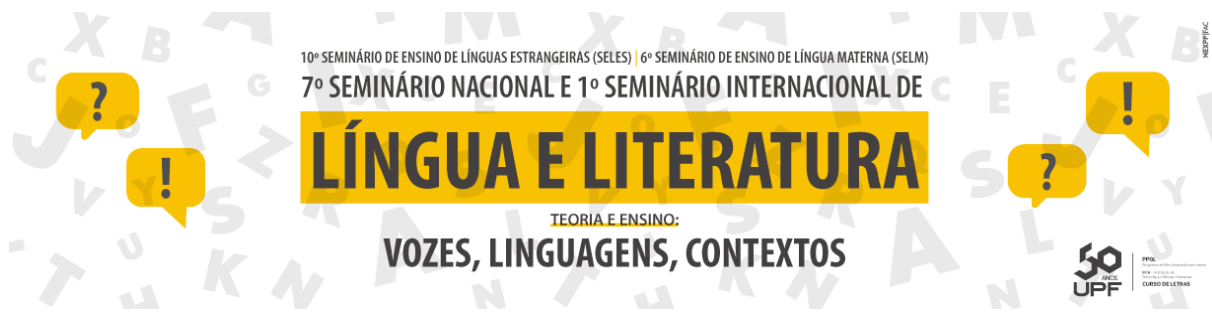
Il s'est levé
Il a mis
Son chapeau sur sa tête
Il a mis son manteau de pluie
Parce qu'il pleuvait
Et il est parti
Sous la pluie
Sans une parole
Sans me regarder

Et moi j'ai pris
Ma tête dans ma main
Et j'ai pleuré

Figura 6 – 3ª e 4ª estrofes de *Déjeuner du matin*

Através da leitura das duas últimas estrofes do poema, torna-se possível depreender o tema tratado (o abandono, o desentendimento, etc.) e supor o tipo de relação entre as personagens (um casal, pai e filho/filha, etc.). Chega, então, o momento da confirmação ou refutação das hipóteses discutidas durante o desenvolvimento das atividades.

A construção paulatina do sentido do poema, por meio da revelação gradativa de suas estrofes, parece uma boa alternativa àqueles que não possuem o hábito da leitura literária. E, no tocante especialmente a *Déjeuner du matin*, o emprego de um poema com imagens do cotidiano contribui para a dessacralização da poesia, ou seja, mostra-se que esse gênero não precisa necessariamente apresentar estruturas complexas e/ou temas herméticos.



Enfim, como atividade de pós-leitura, sugere-se, por exemplo, que os aprendentes imaginem a sequência da cena retratada no poema (produção oral e/ou escrita). Além disso, em um *atelier* de escrita criativa, eles poderão produzir seus próprios poemas quotidianos.

5.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: EXCERTO DE NARRATIVA

A sequência didática aqui explorada destina-se a um público de nível B1. Como o suporte literário é uma narrativa, escolheu-se um excerto para o trabalho em sala de aula. Trata-se de *Stupeur et tremblements*, romance da escritora belga Amélie Nothomb. Esta obra, vencedora do *Grand prix du roman de l'Académie française*, mostra as desventuras da narradora-protagonista, tradutora belga contratada por uma multinacional situada no Japão. Com humor, Nothomb revela as angústias dessa jovem estrangeira em um ambiente essencialmente masculino e reticente no que se reporta à cultura ocidental.

Visto que a narrativa é ambientada no Japão, as atividades de pré-leitura podem repousar sobre elementos remetendo ao país do sol nascente (imagens, símbolos, personalidades, etc.). O trabalho com rebus, como no caso de *Déjeuner du matin*, também é bem-vindo para adivinhar o nome da autora e o título do romance:

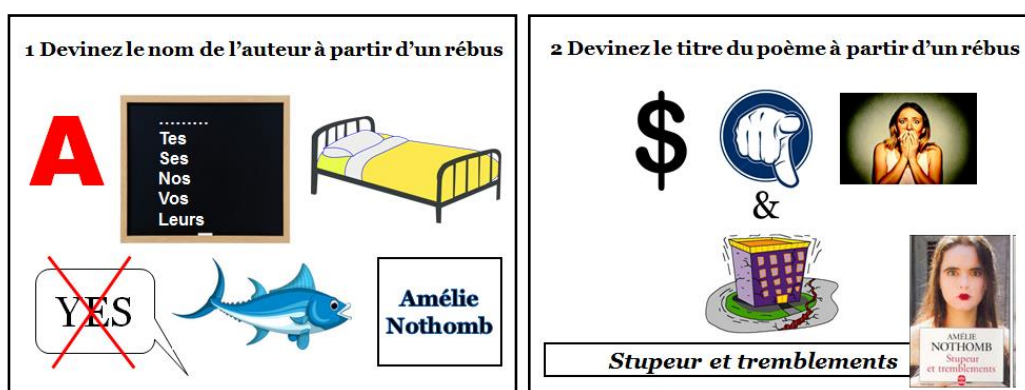


Figura 7 – rebus elaborados pela autora

Após consagrarem-se às atividades de pré-leitura, os aprendentes receberão e lerão o trecho correspondendo ao início de *Stupeur et tremblements*:

LÍNGUA E LITERATURA

TEORIA E ENSINO:

VOZES, LINGUAGENS, CONTEXTOS



PPG
CURSO DE LETRAS

Monsieur Haneda était le supérieur de monsieur Omochi, qui était le supérieur de monsieur Saito, qui était le supérieur de mademoiselle Mori, qui était ma supérieure. Et moi, je n'étais la supérieure de personne [...] Donc, dans la compagnie Yumimoto, j'étais aux ordres de tout le monde.

Le 8 janvier 1990, l'ascenseur me cracha au dernier étage de l'immeuble Yumimoto. La fenêtre, au bout du hall, m'aspira comme l'eût fait le hublot brisé d'un avion. Loin, très loin, il y avait la ville - si loin que je doutais d'y avoir jamais mis les pieds [...].

Une voix rauque finit par prononcer mon nom, derrière moi. Je me retournai. Un homme d'une cinquantaine d'années, petit, maigre et laid, me regardait avec mécontentement.

- Pourquoi n'avez-vous pas averti la réceptionniste de votre arrivée ? me demanda-t-il. Je ne trouvai rien à répondre et ne répondis rien. J'inclinai la tête et les épaules, constatant qu'en une dizaine de minutes, sans avoir prononcé un seul mot, j'avais déjà produit une mauvaise impression, le jour de mon entrée dans la compagnie Yumimoto.

L'homme me dit qu'il s'appelait monsieur Saito. Il me conduisit à travers d'innombrables et immenses salles, dans lesquelles il me présenta à des hordes de gens [...]

Il m'introduisit ensuite dans le bureau où siégeait son supérieur, monsieur Omochi, qui était énorme et effrayant, ce qu'il prouvait qu'il était le vice-président.

Puis il me montra une porte et m'annonça d'un air solennel que, derrière elle, il y avait monsieur Haneda, le président. Il allait de soi qu'il ne fallait passer à le rencontrer.

Enfin, il me guida jusqu'à une salle gigantesque dans laquelle travaillaient une quarantaine de personnes. Il me désigna ma place, qui était juste en face de celle de ma supérieure directe, mademoiselle Mori. Cette dernière était en réunion et me rejoindrait en début d'après-midi.

Monsieur Saito me présenta brièvement à l'assemblée. Après quoi, il m'a demanda si j'avais les défis. Il était clair que je n'avais pas le droit de répondre par la négative.

Figura 8 – trecho inicial de *Stupeur et tremblements*

A leitura em voz baixa pode ser sucedida por uma leitura em voz alta. Nesse momento, os aprendentes sublinham os vocábulos e locuções que lhes causam estranhamento. Após o primeiro contato com o texto, o professor desenvolverá uma série de atividades com o intuito de expandir a compreensão diante do excerto lido. No que diz respeito ao primeiro parágrafo, sugere-se examinar a relação hierárquica nele contida, ou seja, as relações profissionais estabelecidas na Companhia Yumimoto, na qual se insere a narradora-protagonista:

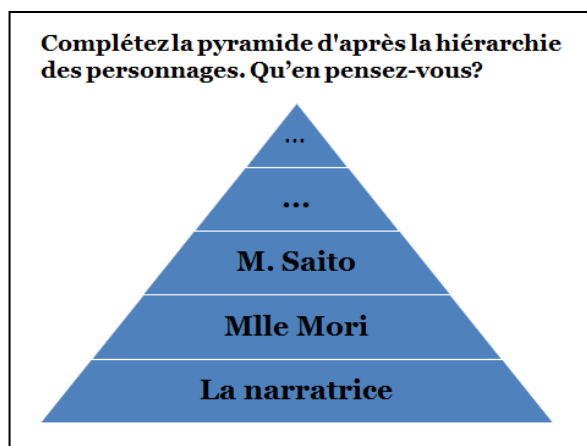
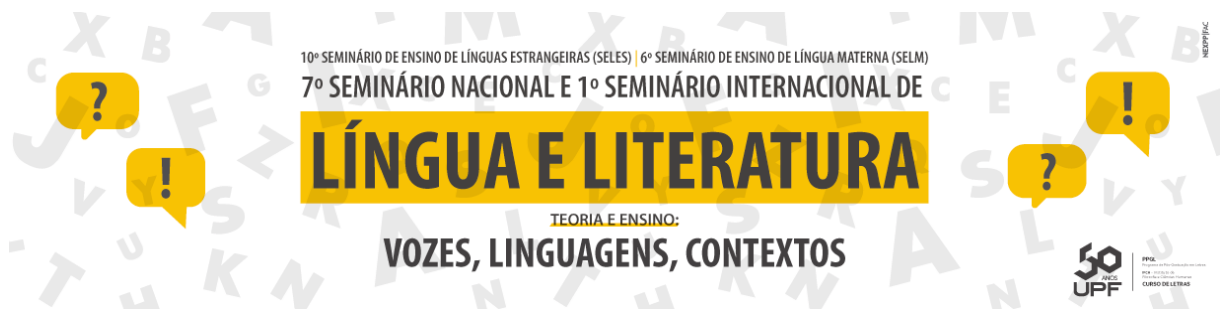


Figura 9 – Relações hierárquicas em *Stupeur et tremblements*



Os aprendentes devem voltar ao primeiro parágrafo do texto para completarem, de acordo com a narração da protagonista, a pirâmide hierárquica da sociedade Yumimoto. A partir de suas respostas, questionar-se-á a estrutura da pirâmide (as respostas variam de acordo com a turma: pondera-se desde as relações entre homens e mulheres no universo do trabalho até as práticas profissionais no seio da cultura japonesa).

Em seguida, recomenda-se chamar a atenção para as personagens descritas no fragmento em questão. Para tanto, extraiu-se do trailer da versão fílmica de *Stupeur et tremblements* imagens dessas personagens: deve-se buscar no excerto as características concernindo a cada uma delas para atribuir o nome correto a cada uma das imagens:

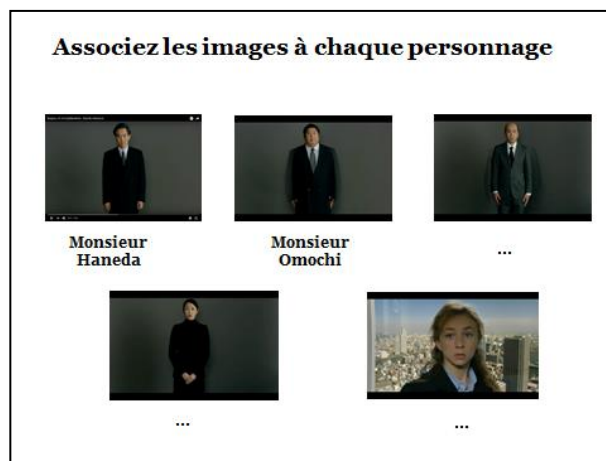


Figura 10 – personagens de *Stupeur et tremblements*

Os aprendentes podem comparar as descrições da narrativa com as imagens extraídas do filme. Além de ser necessário ater-se mais detalhadamente às descrições apresentadas no excerto, dever-se-á argumentar por quais razões a personagem X corresponde à imagem Y e assim por diante.

Uma vez examinadas as personagens, pode-se imaginar uma atividade girando em torno do espaço no qual se desenrola a ação. Com esse objetivo, foram buscadas imagens de três cidades japonesas distintas e, com base nelas, deve-se argumentar onde, de acordo com compreensão do excerto, desenrola-se a intriga:

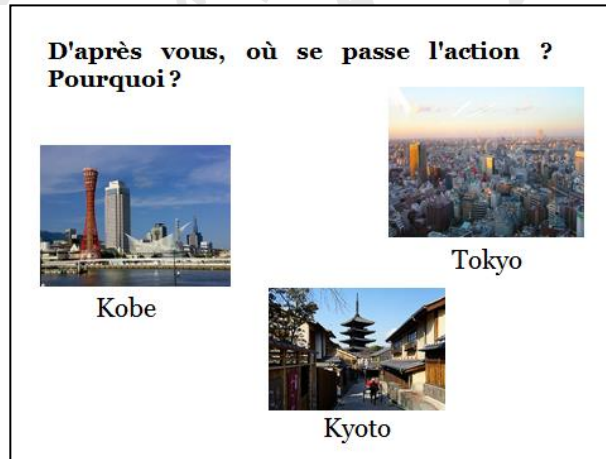
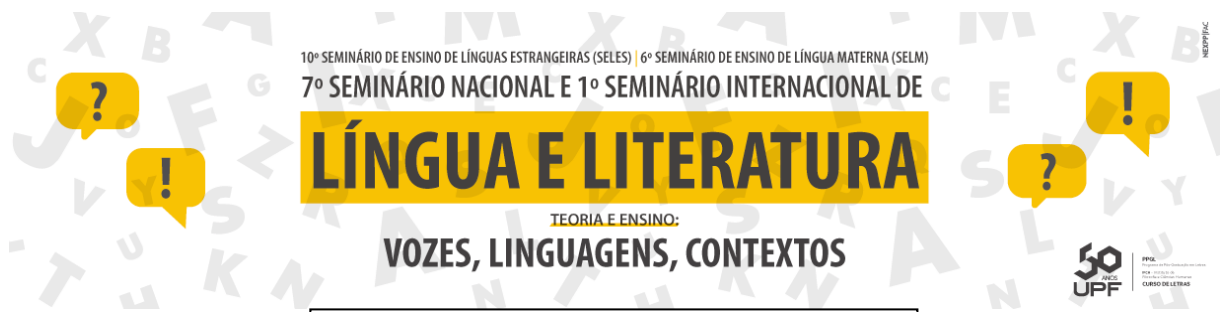


Figura 11 – Cidades japonesas

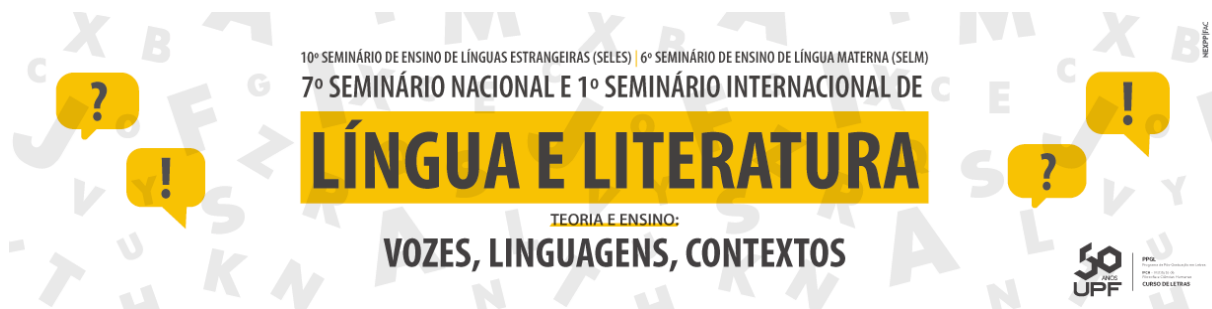
Descrever as imagens é fundamental para uma argumentação adequada em relação à resposta: embora não seja nomeada no trecho, a descrição sugere uma metrópole afeita aos negócios e às grandes empresas.

Finalmente, enquanto tarefas de pós-leitura, os membros da turma sugerem títulos para o excerto – explicam o porquê de suas sugestões – e imaginam uma sequência para a história. Dependendo das circunstâncias de ensino-aprendizagem e do perfil do grupo, pode-se, inclusive, sugerir a leitura integral do romance, caso o fragmento inicial tenha sido apreciado pela turma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, refletiu-se sobre os benefícios da utilização da literatura em aula de LE (especialmente do FLE), dos quais se destacam, sobretudo, a apreciação do prazer estético/catártico que ela proporciona ao leitor, a possibilidade de desvelar elementos das culturas francófonas e, finalmente, a motivação do aprendente diante do êxito em ler um texto original em língua francesa.

A abordagem proposta através de uma série de atividades pretende-se transferível a quaisquer níveis do ensino-aprendizagem do FLE, bem como a quaisquer línguas estrangeiras: trata-se, sobretudo, do uso de textos originais em LE que servirão como base para o desenvolvimento de tarefas focadas no sentido e que tenham como resultado aulas mais atrativas, eficazes e diversificadas.



REFERÊNCIAS

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Éditions Didier, 2000.

NOTHOMB, Amélie. *Stupeur et tremblements*. Paris: Librairie Générale Française, 2008.

ORDINE, Nuccio. *A Utilidade do inútil*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2016.

PRÉVERT, Jacques. *Paroles*. Paris: Gallimard, 2005.

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-10-14 20:01:15]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rébus>