

Leitura literária e utilização de imagens em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)

Josilene PINHEIRO-MARIZ
(Universidade Federal de Campina Grande)

Resumo: A intrínseca relação língua e literatura é tema de constantes debates entre professores de línguas, de literaturas e também de especialistas em didática de línguas materna e estrangeiras. Neste trabalho, discute-se a leitura literária como um caminho especial para a descoberta e construção de sentidos e a linguagem pictórica como uma ferramenta importante nesse percurso. Esta proposta está embasada nas relações de transtextualidade discutidas por Genette (1982), para quem o paratexto está ligado também à ilustração. Analisa-se ainda até que ponto associar o texto literário à imagem pode ser considerado ‘banalizar a literatura’, ou um meio de sensibilização do leitor ao fenômeno literário.

Palavras-chave: ilustração; literatura; ensino.

Abstract: The intrinsic relation between language and literature is a subject of constant discussions among specialists in teaching of motherly and foreign languages. In this work, it is discussed the literary reading as a special way to the discovery and to construction of the senses and the pictorial language like an important tool in this course. This proposal is based on the relations of transtextuality discussed by Genette (1982), for whom the paratext is also associated to the illustration. We analyze still until what point associates the literary text to the image it can be considered to “vulgarize the literature” or a way of moving the reader to the literary phenomenon.

Keywords: illustration; literature; teaching.

Introdução

Sabe-se que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira está ligado à questão da alteridade. Ao ter contato com uma nova língua, o aprendiz passa a conviver com um mundo novo:

outra cultura, outros sons, outros ritmos; enfim, estudar uma língua estrangeira é uma progressiva busca do “outro” que existe dentro de cada um de nós, é um intenso exercício de alteridade. Esta ação contínua acontece gradativamente, havendo primeiro a identificação com a nova língua, em seguida uma adaptação e por fim a consolidação desse processo.

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, pois é ele quem deve encaminhar o aluno no percurso dessa busca pelo novo. Entretanto, os percalços do cotidiano da sala de aula, na grande maioria das vezes, o impedem de buscar tais novas possibilidades e/ou tendências que favoreçam o bom desenvolvimento desse constante exercício que é o ensino da língua estrangeira (LE).

Refletindo sobre essas dificuldades na busca por alternativas que estimulem o aprendizado da LE, percebemos o texto literário como uma das maneiras mais viáveis de produzir resultados positivos. No entanto, convém lembrar que a abordagem do texto literário em aula de língua é objeto de discussão entre vários especialistas tanto em língua (estrangeira e/ou materna), quanto em literatura, como também em didática do ensino (ALBERT; SOUCHON, 2000; PEYTARD, 1982). Todos concordam que ensinar uma LE exige do professor uma pluralidade de perspectivas e conhecimentos mais específicos.

Essa relação língua/literatura tem sido mais intensamente discutida nos últimos anos; mas, é certamente a dicotomia alimentada pela separação didática dessas duas áreas em cursos de línguas estrangeiras e, sobretudo, nos cursos de formação de novos formadores que mais gera polêmica entre aqueles que temem a banalização ou a sacralização. De um lado, a banalização, uma vez que esse texto *sui generis* não pode nem deve ser trabalhado em sala de aula apenas como recurso pedagógico; por outro lado, há os que criticam a sua sacralização, ou seja, um pensamento que estudar literatura em aula de língua deveria ser um privilégio de estudantes de níveis mais elevados (ALBERT; SOUCHON, 2000).

O texto literário é um documento autêntico; é um texto que foi feito para ser lido por qualquer pessoa, isto é, não tem intencionalidade pedagógica e por isso contribui para o tratamento de questões que vão além das lingüísticas. Esse tipo de texto é especial, pois é carregado de significados; é de uma inesgotável polissemia e por essa razão pode estimular, entre outras, a abordagem de aspectos

culturais favorecendo, sobretudo, as trocas interculturais. Assim, alguns especialistas contrários a essa proposta de trabalho perguntam se “utilizar” um texto com essas características em aula de língua não seria uma maneira de enfraquecê-lo (ADAM, 1991). Esta é uma das questões que tentaremos responder, indicando meios de desenvolver esse tipo de abordagem em sala de aula.

Trabalhar o texto literário em aula de língua é, de fato, tema de debates também porque questões metodológicas e tradicionais provocaram uma separação (no transcurso da história) entre literatura e língua nos cursos de formação em Letras, como se essas duas áreas das ciências humanas fossem completamente distintas (BRAIT, 2000). Foi essa divisão que nos deixou como herança certa resistência ao trabalho unificado do texto literário em aula de língua.

A respeito dessa discussão sobre esse “uso” há duas principais vertentes: a dos especialistas que acreditam que é impossível o seu “bom uso” nesse contexto e daqueles que mostram como esse tratamento diferenciado pode favorecer a aprendizagem. D. Coste (1994), por exemplo, traz algumas colaborações positivas para a esse debate. Ele aborda questões como: a lingüística e a literatura no ensino, a lingüística da aquisição das línguas estrangeiras e o ensino plural da cultura no quadro da língua estrangeira, entre outras.

Tais abordagens caminham no mesmo sentido, o que poderia resultar em uma conclusão: para ser um bom professor, não basta apenas ser um profundo conhecedor da língua que ensina e então fazer do aluno um mero repetidor de fórmulas gramaticais ou de frases “bem elaboradas”, é necessário encaminhar o aluno, levando-o às descobertas do que é de fato o fenômeno da aprendizagem de uma LE.

Dentro dessa ampla questão, sugerimos a utilização de ilustrações como uma especial estratégia para a compreensão global do texto literário em aula de línguas estrangeiras para alunos principiantes, o que se constitui com uma proposta inovadora considerando que, de um modo geral, os textos literários são trabalhados somente em níveis mais avançados da aprendizagem. Nessa perspectiva, esse público visado também é composto por aprendizes não especialistas em literatura; isto é, alunos oriundos de distintas áreas do conhecimento como das áreas tecnológica ou da saúde e cujo objetivo único é o de estudar a língua francesa para comunicação nas suas mais diversas manifestações.

Por essa razão, este estudo sobre a leitura literária e a utilização de imagens em aula de francês língua estrangeira propõe um caminho de acesso aos sentidos, contido em um texto rico e polissêmico como o literário, por meio das relações palimpsestas (GENETTE, 1982). Essa teoria de Genette é também a base para os estudos de Verrier (1989) e Goldeinstein (1990), ao motivarem a iniciação ao texto literário. Segundo esses trabalhos, a ilustração também pode ser um caminho bastante profícuo para a leitura literária, desde o início da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em busca de uma confluência que resulte na relação não separada entre a literatura e outras linguagens, como a visual e considerando que o referido público, provavelmente, não terá oportunidade para ler textos literários, acredita-se que esse tipo de leitura pode ser um caminho especial para a descoberta e construção de sentidos do aprendiz de francês língua estrangeira (FLE).

1 Literatura em Aula de Língua (Estrangeira)

Estudar um texto literário em aula de língua é, em grande parte das situações, uma espécie de desafio ao professor de língua. A literatura, pela sua própria especificidade, é uma arte que congrega características muito particulares, como a sua polissemia, que podem se tornar, por assim dizer, um empecilho para uma boa compreensão do texto. No âmbito do ensino de língua estrangeira, o bom “manuseio” dessa arte feita de palavras parece agravar-se uma vez que ela se assemelha a um tipo de língua estrangeira, diz o filósofo Gilles Deleuze:

(La littérature) trace une sorte de langue étrangère, qui n'est pas une autre langue, ni un patois retrouvé, mais un devenir-autre de la langue [...]. Elle opère une décomposition ou une destruction de la langue maternelle, mais aussi l'invention d'une nouvelle langue dans la langue, par création de syntaxique. (DELEUZE, 1993, p. 15)¹

¹ (A Literatura) se constitui em um tipo de língua estrangeira que não é uma outra língua, nem um patuá encontrado, mas um tornar-se outro da língua [...]. Ela promove uma decomposição ou uma destruição da língua materna, mas também a invenção de uma nova língua na língua, pela criação sintática.

Nessa perspectiva, pode-se ter uma noção da problemática que o tratamento do texto literário em aula de LE pode promover quando o aprendiz tem pouca noção de literatura, estudando, assim, duas línguas estrangeiras. Quando se acrescenta a esses fatores a abordagem do texto literário no ensino de alunos iniciantes da língua, tem-se a dimensão da delicada questão em discussão. É provável que, por essa mesma razão, ainda hoje propostas de abordagem de textos literários ainda sejam tão escassas, sobretudo, para alunos iniciantes, repercutindo diretamente na nossa realidade (PINHEIRO-MARIZ; ISHIIHARA, 2007).

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) envolve processos cognitivos e por isso não se pode desconsiderar que quem aprende uma nova língua aprende a descobrir uma outra via, outra forma de conhecer o mundo. De fato, aprender uma LE requer o rompimento de estruturas da própria língua materna (LM), bem como a criação de uma “nova língua dentro da língua”; por isso, é possível notar que são inúmeras e delicadas as questões que envolvem o ensino/aprendizagem de uma LE.

Segundo Bourdert (1999, p. 265), aprender uma nova língua é uma espécie de desvio visto que as mudanças são evidentes, levando o aluno a tornar-se outro. No momento em que há uma organização dos campos lexicais diferente da sua LM, na voz que muda de tessitura, no ritmo do enunciado, no modo de estruturação das categorias gramaticais, nas marcas do eu enunciador e nas relações tempo/espaço, é possível observar esse desvio do qual fala Bourdet.

Na aprendizagem da nova língua, é inevitável a mudança do olhar sobre si mesmo, sobre a sua língua materna e, conseqüentemente, sobre a sua própria história. Percebe-se, claramente, a presença de um exercício de alteridade nesse processo. Assim, por ser um espaço tão propício para estimular e sensibilizar o aluno ao fato literário é que a sala de aula de língua estrangeira pode e deve ser vista como um ambiente especial para trabalhar o texto literário na aprendizagem e quanto mais no início maior a possibilidade de formar leitores literários.

Por essas razões, acredita-se que trabalhar o texto literário em aula LE é uma forma bastante profícua de exercitar o respeito ao outro, pois além de conhecer uma outra língua, passa-se também a vislumbrar uma outra cultura, promovendo o respeito à sua própria; eis, então uma visão moderna no ensino de LE. Particularmente, no

ensino do FLE, a atenção com o respeito ao outro e a um ensino de cultura sem clichês, nem estereótipos, tem sido mais apreciada nos últimos anos.

Todavia, o trabalho com o TL carece de cuidados para que não se incorra no mesmo erro dos anos oitenta, quando se dava ao texto literário o mesmo tratamento que a outros documentos autênticos como receitas culinárias (NATUREL, 1995). Fazem-se, portanto, necessárias reflexões quanto aos vários aspectos para essa abordagem. Um dos primeiros pontos a se destacar nesta forma de trabalho é o posicionamento do professor.

Isto quer dizer que cada contexto merece um tratamento diferenciado, dependendo do conhecimento de mundo dos agentes envolvidos nesse processo, em destaque: professores e alunos. Conhecendo a sua realidade, o professor irá escolher o texto (ou o fará em conjunto com os seus alunos) e então trabalhará nele os aspectos que ressaltem as suas qualidades, dentro daquele contexto específico.

Destaque-se, ainda, que o mesmo texto estudado com alunos em nível intermediário pode e deve ser trabalhado junto aos alunos iniciantes. Essa atividade, certamente, merece um cuidado ainda maior por parte do professor, pois é necessário que se leve em conta que o aprendiz iniciante ainda não tem conhecimentos lingüísticos necessários para uma apreensão melhor dos conteúdos, nem o poder de reunir elementos para a construção dos sentidos.

O trabalho com alunos com pouco conhecimento do idioma estrangeiro pode ser feito, no primeiro momento, na própria língua materna, estimulando o aprendiz a refletir sobre aspectos relativos ao texto como a sua literariedade; ou em uma leitura em voz alta em busca dos significados. Essas seriam apenas algumas das formas de sensibilizá-lo; mas, o importante é fazer o aprendiz reconhecer o quanto a literatura faz parte da sua vida, que essa arte é um fenômeno vivo e atual, que está nas livrarias, no cinema e até mesmo na televisão.

Quanto ao gênero, escolhemos para este trabalho textos integrais como o conto, pois, é necessário apreciar o documento literário dentro do seu universo e o seu tratamento depende do que se encontra nas entrelinhas (BESSE, 1982, p.14). O uso dos *morceaux choisis*, presentes nos métodos de ensino, pode desviar a obra do contexto e a sua utilização será a mesma, dos demais documentos autênticos (receitas de cozinha, guias turísticos, jornalísticos etc.). Aí estaria, ainda segundo

Besse (1982), uma das maiores qualidades do documento literário, a sua integralidade, enquanto autêntico, pois há nele a ausência da intenção pedagógica, uma vez que não foi feito com o objetivo de ensinar uma LE.

A escolha do gênero conto se deve a algumas marcas que favorecem a sua abordagem em sala de aula: o fato de ser curto é um elemento essencial, pois permite que ele seja trabalhado na sua essência, sem rupturas, como um real documento autêntico e com suas particularidades; já que a literatura é feita para qualquer pessoa, sem intencionalidade pedagógica. É o que afirma Sartre: «À première vue, cela ne fait pas de doute: on écrit pour le lecteur universel; et nous avons vu, en effet, que l'exigence de l'écrivain s'adresse en principe à 'tous' les hommes» (SARTRE, 1985, p. 75).

Levando-se em conta a assertiva de Sartre, inserem-se nesse grupo de “todos os homens”, aqueles leitores que não são da área de Letras e que ainda estão no início da aprendizagem da língua francesa e por essa razão carecem de apoio para desfrutarem da riqueza polissêmica do texto literário. Por essa razão, apoiados em Verrier (1988) e Goldeistein (1990), para o ensino da literatura em FLE e embasados na noção de textos palimpsestos, de Genette (1982) é que ora se propõe uma atividade de leitura literária em aula de iniciantes em FLE, tendo na ilustração um importante aliado para a sensibilização à leitura literária.

2 Literatura e Imagem em FLE: Uma Relação Intersemiótica

Ao longo dos anos, a relação entre imagem e literatura, em um contexto de literatura e modernidade, tem colaborado com a releitura de antigas formas, renovando-as de maneira a despertar no leitor, de obras clássicas, uma outra visão a respeito da literatura. Muito antes de se falar da noção de intersemiótica, essa relação já era amplamente trabalhada. Estudos revelam o quanto Perrault (século XVII), por exemplo, passou a ser mais lido e até mais apreciado por leitores de todas as idades após as ilustrações feitas por Gustave Doré (século XIX) (RUFFEL, 2006; TOURRETTE, 2006). Sabe-se também que muitos clássicos voltaram às estantes das livrarias após a aparição no cinema. Isso mostra o quanto a literatura pode ser uma forma hibridizada, pois a sua própria natureza permite as muitas leituras e as mais variadas formas.

Refletindo sobre como iniciar o leitor (*tous les hommes*) na leitura literária, Goldeinstein (1990) afirma que o paratexto literário tem um papel fundamental para a compreensão e apreensão de sentidos do texto. Para ele, podem ser considerados elementos paratextuais todos aqueles relacionados ao texto como: capa, formato, coleção, dedicatória, epígrafe, prefácio, datas, listas de obras, sumário, título etc (NATUREL, 1995). Pode ser também um comentário de jornal, uma propaganda ou publicidade, um anúncio de livraria, ou até o que se ouve; enfim, tudo o que se lê ou se sabe a respeito do texto antes de ele ser lido (GOLDEINSTEIN, 1990, p.56). Todos esses elementos podem ajudar no primeiro contato com qualquer obra, sobretudo a literária, constituindo-se como uma forma de introduzir o assunto para os alunos.

Um elemento paratextual de grande importância é o título, pois além de produzir um efeito sobre o texto, independentemente do gênero, ele também funciona como orientador da leitura. “O título tem função de aperitivo, pois desperta o interesse, resume e anuncia o conteúdo sem desvendá-lo totalmente” (BARTHES, 1985, p. 335). Ele caracteriza o texto, no entanto, nem sempre aparece logo nas primeiras linhas ou páginas, às vezes sequer na obra. Outro importante elemento do paratexto é a epígrafe, onde se percebe um auxílio, uma espécie de orientação à compreensão da íntegra da obra.

Constituindo esta proposta de trabalhar o TL em aula de FLE com alunos principiantes e para melhor apreender os sentidos do texto, nos apoiamos também na afirmação de Genette (1982), para quem a ilustração, bem como outros elementos paratextuais, é importante para proporcionar uma leitura literária que venha fruir de modo mais natural.

A noção da paratextualidade está inserida em uma ampla discussão a respeito de gêneros textuais. Anos após Kristeva (1969) introduzir o conceito de intertextualidade, Genette (1982) observa a complexidade do tema e propõe um modelo baseado na idéias de Kristeva, para quem há cinco tipos de relações transtextuais, que seria o grau mais elevado, o aspecto universal da literalidade. São eles: Arquitextualidade, a mais abstrata definida pela relação que um texto mantém com a categoria genérica à qual ele pertence; Paratextualidade: remete a toda relação que um texto mantém com seu paratexto (prefácios, ilustrações, advertências, títulos, subtítulos...);

Metatextualidade é a relação de comentário que une um texto a um outro do qual ele fala, sem necessariamente citá-lo. Seria a relação crítica; Hipertextualidade, que é a relação que une um texto A, chamado hipotexto, a um texto B chamado hipertexto ou texto de origem, sobre o qual ele acaba de se inserir, diferentemente do comentário crítico; Intertextualidade seria a presença efetiva de um ou mais textos em um outro.

Destacamos a relação de transtextualidade e ressaltamos a necessidade da utilização da imagem, porque cremos que, mais que outros elementos, ela pode ajudar a compreender, a esclarecer ou completar o sentido do texto. Nossa abordagem não visa apenas à discussão da conexão imagem e literatura, pois sabemos dessa importante relação que pode mobilizar outros conceitos e procedimentos metodológicos. Assim, apresentamos a iconografia como uma forma especial para auxiliar a compreensão do texto literário em língua estrangeira, enquanto propiciador do prazer da aprendizagem. Como se trata de alunos principiantes, não especialistas em literatura, estamos cientes de que essa atividade não funciona como algo que venha destruir o imaginário do leitor, ao contrário, estimula o processo criativo das representações individuais desencadeadas pela leitura.

Uma evidência da contribuição que a imagem/ilustração pode trazer a esse processo é o exemplo, apresentado a seguir, de uma abordagem desenvolvida entre alunos do curso de extensão em Língua Francesa III da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no primeiro semestre de 2007. Trabalhou-se o conto *Une Vendetta*, de Maupassant, no qual a presença das ilustrações² exerceu, segundo os alunos, uma função esclarecedora do sentido geral do texto.

2.1 O recurso da ilustração em aula de FLE com o texto literário

Por acreditarmos na possibilidade de trabalhar o texto literário em aula de FLE, mesmo com iniciantes, em uma terceira via, isto é: sem banalização, nem sacralização (ALBERT; SOUCHON, 2000), percebemos que a possibilidade de relacionar imagem ao texto não

² As quatro imagens foram descritas, pela professora, a partir do texto original em língua francesa e, em seguida, elaboradas por um profissional da área de Arte e Mídia.

pode ser vista como uma forma de banalizar o TL. É necessário destacar que, nesse caso, em especial, há um interesse em sensibilizar o aluno quanto ao fenômeno literário; busca-se levá-lo a gostar da literatura e para isso é necessário que ela não seja vista como algo inacessível, pelo contrário, é preciso que se mostrem os vários caminhos a serem percorridos a partir de um TL. Daí, portanto, a utilização do recurso da ilustração para melhor encaminhar o aluno na direção de construir os sentidos propostos por um texto literário.

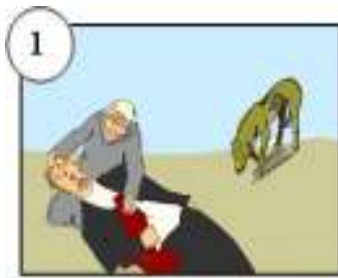
Assim, será apresentada, a seguir, uma atividade de leitura literária desenvolvida com alunos de língua francesa em nível iniciante, isto é: aprendizes com pouco conhecimento dessa língua estrangeira.

Para essa abordagem, propusemos como atividade de compreensão o texto *Une vendetta*, de Guy de Maupassant. A narrativa se passa na cidade de Bonifácio, na Córsega, departamento da França e tem como principal personagem a figura frágil e dócil da viúva Severini que, ao ver assassinado seu único filho, elabora, então, a *vendetta*, costume do povo corso. Diz-se, comumente, que esse povo é muito vivo, nervoso e, às vezes, violento; tal característica também pode ser percebida na novela *Colomba*, de Prosper Mérimée e em outros textos literários. É possível até mesmo perceber esse ‘hábito’ do povo corso como uma característica estereotipada; nesse momento, o texto literário permitiu que se discutissem as questões relativas à cultura do “outro” e daí se desenvolveram discussões em torno das relações interculturais.

Levando-se em conta a necessidade de fruição do texto, para que se chegue ao prazer que proporciona a literatura, pensou-se na elaboração de exercícios com imagens ilustrativas de momentos importantes do enredo. Foram feitas, então, as quatro ilustrações que representam esses momentos da narrativa. Na primeira imagem, vê-se a mãe com seu filho sem vida, em seu colo; na segunda, o planejamento da vingança; na terceira, a execução do planejamento e na última, a realização da *vendetta*. Após as atividades de compreensão e expressão orais, foram realizados exercícios relacionados à compreensão e expressão escritas. Os resultados indicam que, quando o interesse é sensibilizar o aluno no sentido de levá-lo a ter contato com o texto literário, um elemento paratextual como a ilustração pode ser aliada na construção de sentidos do texto em língua estrangeira.

2.1.1 Quelques activités d'Expression et de Compréhension Écrite ³

- 1) À votre avis quelles sont les principales parties du texte? Soulignez dans le texte les phrases qui confirment votre opinion.
- 2) Sur quelles hypothèses vous vous êtes appuyés pour trouver le thème de l'histoire. Appuyez-vous sur le conte.
- 3) Essayez de définir le sentiment de la mère par rapport à la situation.
- 4) Les phrases correspondent à quelles images? Cochez la bonne réponse. ⁴



() La vieille mère se mit à pleurer. Au bruit de cette voix, la chienne se tut.

«Va, va, tu seras vengé, mon petit, mon garçon, mon pauvre enfant. Dors, dors, tu seras vengé, entends-tu? C'est la mère qui le promet! Et elle tient toujours sa parole, la mère, tu le sais bien».

() La ville, bâtie sur une avancée de la montagne, suspendu même au-dessus de la mer, regarde, par-dessus le détroit hérissé d'écueils, la côte plus basse de la Sardaigne.



() La chienne, surprise, regardait cet homme de paille, et se taisait, bien que dévorée de faim.

() Il se tourna; alors, lâchant sa chienne, elle cria: « a, va, dévore, dévore!»
L'animal, affolé, s'élança, saisit la gorge.
L'homme étendit les bras, l'étreignit...

³ Atividades de Expressão e Compreensão Escrita

⁴ 1) Na sua opinião, quais são as principais partes do texto? Sublinhe as frases do texto que confirmam a sua opinião.

2) Em quais hipóteses você se apoiou para encontrar o tema da história? Apóie-se no conto.

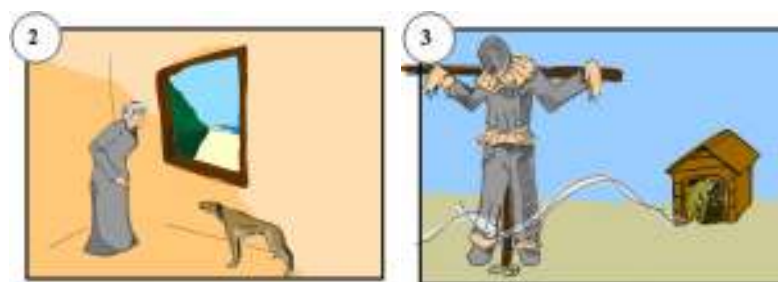
3) Tente definir o sentimento da mãe em relação à situação.

4) As frases abaixo correspondem a quais imagens? Marque a resposta correta.

Essas atividades que reúnem as competências de compreensão e expressão escrita confirmam que não é possível discutir no âmbito de LEs, as competências de maneira compartimentalizada e, por essa razão, a ilustração associada ao texto de Maupassant funcionou como um verdadeiro desencadeador para a construção de sentidos. A partir da compreensão integral do texto, houve maior participação dos alunos no que tange às outras habilidades, como a expressão oral. Conscientes de sua compreensão global do conto, as outras imagens apresentadas ocuparam apenas um espaço para ratificar a apreensão.

Por ser um texto do século XIX e ter um léxico bem particular (*cf.* anexo), portanto, pouco conhecido dos alunos iniciantes como: *Accrochéés* (preso, enganchado), *Hurlait* (*hurler*) (uivava, uivar, urrar), *Caillots* (*de sang*) (coágulo), *Boudin* (morcela, chouriço de sangue, salsicha), *Bourra* (*bourrer*) (arrancar o pêlo, maltratar), *Rongée* (Roída, comida pouco a pouco), as ilustrações em muito favoreceram a leitura literária e a sensibilização do grupo.

As outras imagens são as seguintes:



Segundo o depoimento dos alunos desse grupo, as imagens 2 e 3 foram fundamentais para melhor compreensão do momento em que a narrativa apresenta a elaboração do plano de vingança por parte da personagem Saverini, mulher sofrida pela viuvez e fragilizada pela morte do único filho. Nessa segunda imagem, os alunos relataram que a personagem parece vislumbrar o local onde estaria o algoz do filho morto, visão que lhe favoreceria a *vendetta*. Na terceira, de acordo com os alunos, a visualização do boneco construído por Saverini, emitindo um odor percebido pela cadela Sémillante, colaborou na compreensão de como o condicionamento do comportamento animal foi fundamental para o sucesso do plano de vingança.

Nesse momento é possível observar claramente a relação com a teoria pavloviana no que concerne aos reflexos condicionados, mostrando como o sistema nervoso (do cão) atua, predominantemente, no processo digestivo. Percebe-se, assim, que o narrador utilizou o mesmo estratagema para concluir a vingança da sua personagem, uma vez que se tratava de alguém com características de grande fragilidade.

Evidentemente, inúmeras outras possibilidades de leituras podem ser desenvolvidas a partir desse texto de Maupassant; entretanto, o nosso objetivo era permitir que a tão conhecida dicotomia língua e literatura fosse amenizada em sala de aula. Cremos, por isso, que a utilização das imagens pode ser uma maneira de não banalizar o texto literário e, ainda, levá-lo ao conhecimento de leitores “leigos”, como um caminho para minimizar o problema da separação pedagógica entre leitura literária em língua estrangeira.

Conclusão

Sabe-se que o ‘uso’ do texto literário em aula de LE passou por mudanças importantes com a evolução das metodologias de ensino. Na década de cinquenta do século passado, o ensino da literatura francesa era sinônimo de refinamento e elegância e privilegiava-se o ensino das *Belles Lettres*. Nas décadas de setenta e oitenta, estreitados os estudos sobre língua e literatura em uma tentativa (mal sucedida) de integração dos textos literários, estes se tornaram meros suportes para exercícios gramaticais, chegando-se, assim, à sua banalização. Nos últimos anos, tem havido uma preocupação maior em atingir um ponto de equilíbrio: nem o sacro dos anos 50, nem o banal dos anos 70 e 80 (NATUREL, 1995).

Hoje, entretanto, é sabido que trabalhar o texto literário em aula de língua é uma das formas mais férteis para vivenciar a experiência em um mundo diferente, em função de sua literariedade, promovendo, assim a alteridade. Como documento autêntico, destituído de intenção pedagógica, esse texto contribui para o tratamento não somente de questões da língua ou literárias, propriamente; mas estimula também a troca das relações entre culturas.

Esse documento polissêmico apresenta-se como lugar emblemático para as tais trocas interculturais, considerando-se que, no momento em que o aluno tem contato com ele, passa a conhecer

aspectos da cultura de um país que não é o seu; o que é, portanto, mais uma vez a busca do “outro” que há em cada um de nós. A polissemia típica da literatura permite ao leitor se distanciar, desconfiar do que parece evidente, possibilitando ao professor de LE o estímulo ao aprendizado do intercultural (ABDALLAH-PRETCEILLE ; PORCHER, 2001), por meio dessa generosa fonte de sentidos.

Estudos na área do ensino de LEs têm mostrado que é impossível separar a intrínseca relação língua/literatura. Mesmo tendo-se essa divisão histórica, hoje já se discute o quanto essa abordagem pode ser benéfica para o ensino de uma língua estrangeira.

Neste trabalho, apresentamos algumas reflexões sobre a importância de um “bom uso” do texto literário em aula de língua estrangeira. Destacamos que ele deve ser trabalhado, evitando-se tanto a sua sacralização, – quando o texto só é acessível a uma elite intelectual –, quanto a sua banalização, quando é sinônimo de: texto qualquer; sendo empregado *apenas* como recurso didático. O texto literário é realmente eficaz no aprendizado de aspectos gramaticais e/ou culturais, mas não deve “servir” só para isso. É necessário que se cuide para que ele não seja esvaziado da sua característica peculiar, a literariedade.

Assim, propusemos uma via intermediária de abordagem do TL em aula de LE, por meio de uma prática de classe de FLE, utilizando-se a imagem enquanto elemento paratextual. Conforme afirmação dos alunos, esse procedimento metodológico colaborou intensamente para a compreensão global do texto, mostrando-se bastante eficaz no ato de promover a sensibilização (ao fenômeno literário) de alunos iniciantes em FLE, oriundos de diversas áreas do conhecimento.

Em conclusão, reafirma-se que a literatura deve ser apreciada como um elemento fundamental no ofício do professor de língua/literatura e cultura estrangeira para que se formem, o mais cedo possível, alunos com formação literária, mesmo que não sejam dessa área. Embora muitas vezes o texto literário apresente certo empecilho para a total colaboração entre texto e leitor (ECO, 1986, 2003) ou fruição/prazer do texto (BARTHES, 1970), é necessário que se busquem recursos para que esse prazer se complete, pois ao logo da história, o texto literário sempre teve esse papel de revelar mundos e horizontes novos.

Anexo:Une Vendetta – Guy de Maupasant – pour mieux comprendre ⁵

Remparts	Muralha (amparo)
Détroit hérissé	Estreito coberto de recifes
Coupure	Golpe, corte
Corridor	Passagem estreita
Rongée	Roida (comida pouco a pouco)
S'engouffre	Precipitar-se, cair no abismo, tragar,
Ravage	Destroço, ruína
Trainées	Arrastar, puxar
Écume	Espuma ou escuma (baba de animal)
Accrochées	Preso, enganchado
Percer (percent)	Furar, abrir um buraco
Lambeaux	Farrapo, trapo, pedaço de carne rasgada
Flottant	Flutuante
Soucler	Soldar, unir
Hurlait (hurler)	Uivava, uivar, urrar
Caillots (de sang)	Coágulo
Traquer	Bater, acuar, encurrular
Hameau	Casal, lugarejo
Maquis	Na Córsega: terreno coberto de mato
Apaisement	Apaziguamento, sossego
Défoncé	Tirar do fundo, derrotar
Assujetti	Sujeitar, subjugar
Pieux	Piedoso
Jatte	Gamela, tigela grande
Tirer	Tirar, puxar
Éperdument	Perdidamente, loucamente
Bottes de pailles	Feixe de palha
Hardes	Bando

⁵ Para compreender melhor.

Bourra (bourrer)	Arrancar o pêlo, maltratar
Fourrage	Forragem, lona velha
Nover	Atar, dar nó
Boudin	Morcela, chouriço de sangue, salsicha
Bouillie	Fervida
Ficeler	Atar com barbante
Male	Macho, varão
Déguenillé	Esfarrapado, andrajoso
Toile	Tela, tecido fino de algodão
Boitillant	Coxear
Menuisier	Marceneiro
Lâchant (verbe lâcher)	Afrouxar
Étreignit	Apertar, comprimir
Tordre	Torcer
Tordage	Torcedura, torção
Fouiller	Cavar, escavar
Éfflanqué	Magro, esguio

Referências Bibliográficas

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine; PORCHER, Louis. *Éducation interculturelle*. Paris : PUF, 2001.

ADAM, Jean-Michel. *Langue et littérature*. Analyses pragmatiques et textuelles. Paris: Hachette, 1991.

ALBERT, Marie-Claude; SOUCHON, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Hachette. Paris. 2000.

BARTHES, Roland. *Aventure semiologique*. Paris: Seuil. 1985.

_____. *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil, 1970.

BESSE, Henri. Éléments pour une didactique des documents littéraires. In: PEYTARD, J. (Org.). *Littérature et classe de langue-Français langue étrangère*. Paris: LAL Hatier-Crédif, 1982. p.13-14.

BOURDET, Jean.-François. Fiction littéraire et apprentissage des langues. *ELA (Études de linguistique appliquée)*, Didier Érudition, Paris, n. 155, 1999.

BRAIT, Beth. Língua e literatura: uma falsa dicotomia. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, n. 8, p. 187-206, jan./jun. 2000.

COSTE, Daniel. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Didier, 1994.

DELEUZE, Gilles. *Critique et clinique*. Paris: Éditions de Minuit, 1993.

ECO, Umberto. *Lector in Fabula – a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982.

GOLDENSTEIN, Jean-Paul. *Entrées en littérature*. Paris: Hachette, 1990.

KRISTEVA, Julia. *Recherche pour une sémanalyse, Sémiotiké*. Paris: Editons du Seuil, 1969.

PEYTARD, Jean. *Littérature et classe de langue*. Paris: Didier, 1982.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene; ISHIHARA, Tokiko. L'enseignement de la littérature en classe de FLE dans un contexte exolingue. *Letra Viva*, João Pessoa, ed. esp., p. 73-84, 2007.

MAUPASSANT, Guy de. Une Vendetta. In: _____. *Contes du jour et de la nuit*. Paris: Gallimard, 1984. p. 135-141.

NATUREL, Mireille. *Pour la littérature – de l'extrait à l'œuvre*. Paris: Clé International, 1995.

RUFFEL, David. *Les contes de Perrault*. Paris: Hatier, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. *Qu'est-ce que la littérature*. Paris: Gallimard, 1985.

TOURRETTE, Eric. *Connaissance d'une œuvre: Charles Perrault – Contes*. France: Bréal, 2006.

VERRIER, Jean. *Les débuts de romans*. Paris: Bertrand-Lacoste, 1988.