

A FRUIÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NO ENSINO DE FRANCÊS

Adriana Santos Corrêa ¹

RESUMO

Por questões de ordem didática, de modo geral, língua e literatura são estudadas em momentos distintos, em disciplinas distintas. Na realidade, língua e literatura são inseparáveis e, tratadas como tal, constituem a expressão maior do humano, razão pela qual entendemos que vivências literárias em sala de aula — no caso, aula de língua estrangeira —, podem ser facilitadoras de uma perspectiva emancipatória na formação humana. Dessa forma, por meio de nosso relato, propomos uma reflexão sobre vivenciarmos, para além do contentamento que normalmente o texto literário — poemas, contos e trechos de romances — possa propiciar em aula de língua estrangeira, a fruição dessa aula, ou seja, nela vivenciarmos nossa condição humana, logo, complexa. Para tanto, nosso relato está ancorado na ideia de fruição a partir de Roland Barthes, em *O prazer do texto* (1987), e na noção de complexidade humana a partir de Edgar Morin, em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), e se estrutura em torno das questões O quê? Por quê? Como?, cujas respostas tecemos continuamente ao longo de uma prática docente voltada ao ensino do francês sobretudo no âmbito da formação de professores de língua francesa, na Universidade de Brasília.

Palavras-chave: Licenciatura, Língua francesa, Literatura, Fruição, Complexidade humana.

INTRODUÇÃO

O relato de experiência apresentado neste artigo se constrói como um processo que imbrica teoria e prática e que se desenvolve ao longo de meu fazer docente enquanto professora de língua francesa junto ao curso de Letras – Língua Francesa e respectiva literatura² (licenciatura e bacharelado) e a cursos outros no âmbito do Instituto de Letras da Universidade de Brasília - UnB.

Motivada pelo título do evento acadêmico-científico no qual se insere esse relato de experiência — o X Encontro Nacional das Licenciaturas / IX Seminário Nacional do PIBID —, gostaria de iniciá-lo com uma de minhas memórias que resiste ao tempo, um tempo

¹ Professora Associada da Universidade de Brasília. Doutora em Literatura Comparada pela Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, adrianacorrea@unb.br

² O termo “literatura” é aqui empregado no singular porque se trata do nome do referido curso, no qual são estudadas literaturas de língua francesa.





iniciado em 1996, quando conclui o curso de graduação que me tornou professora de língua francesa, ou melhor, professora de língua francesa e de literaturas de língua francesa. Tal memória diz justamente respeito a essa espécie de retificação, reveladora de uma visão reduzida da própria formação, fruto de uma tradição generalizada, no âmbito das Letras, de que a licenciatura em Letras forma professores de língua, o que deixa de lado a menção ao termo literatura³, ainda que esse termo faça parte explicitamente do nome do curso.

Do ponto de vista das metodologias de ensino de línguas, faltavam ainda alguns anos para que despontasse a perspectiva acional⁴. A abordagem comunicativa⁵ seguia a pleno vapor, privilegiando uma comunicação livre de ruídos — se é que isso tenha sido em algum momento de fato possível —, de modo que a presença da literatura acabava sendo vista, muitas vezes, como um elemento dificultador em aula de língua estrangeira. Além disso, por questões de ordem didática, língua e literatura eram, assim como o são hoje, tradicionalmente estudadas em momentos distintos, em disciplinas distintas. Logo, compreende-se que cursos de licenciatura em língua estrangeira não preparassem para o trato do texto literário em sala de aula. Resisti, porém, a essa tradição, e desde minhas primeiras aulas como regente de turma de língua francesa trabalho com textos literários sem que isso provoque ruídos indesejados na comunicação, pelo menos não para além daqueles que naturalmente já existem.

Atuando há dezesseis anos na UnB, sob a ótica de que língua e literatura são inseparáveis e de que, se tratadas como tal, constituem a expressão maior do humano, entendo, em contexto já de perspectiva acional, que vivências literárias em sala de aula — no caso, aula de língua estrangeira —, podem ser facilitadoras de uma perspectiva emancipatória na formação humana. Assim, meu relato de experiência visa a propor uma reflexão ancorada na ideia de fruição a partir de Roland Barthes, em *O prazer do texto* (1987), e na noção de complexidade humana a partir de Edgar Morin, em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000). Para tanto, está estruturada em torno das questões O quê? Por quê? Como?, para as quais, no lugar de respostas, propõe tentativas de respostas, continuamente tecidas ao

³ Ou literaturas, a depender da instituição de ensino superior.

⁴ Metodologia de ensino de línguas implementada a partir dos anos 2001, com a publicação, pelo Conselho da Europa, do *Cadre européen commun de références pour les langues* [Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas].

⁵ Metodologia de ensino de línguas implementada a partir da metade dos anos 1970.





longo de um fazer docente voltado ao ensino do francês, principalmente no âmbito da formação de professores de língua francesa e de literaturas de língua francesa.

O quê?

A brevíssima contextualização abaixo, de literatura e de ensino de línguas em sentido amplo, tem o objetivo de trazer à nossa memória elementos que nos permitirão analisar seu entrecruzamento de forma bastante clara.

- Literatura:

No final da Idade Média, com o advento da Imprensa de Gutemberg, a possibilidade de a literatura existir enquanto conhecimento passível de difusão contribui para a diminuição do poder autoritário da Igreja. Em *Notre-dame de Paris*, cuja história se passa em 1482, Victor-Hugo escreveu um capítulo intitulado “Ceci tuera cela” [Isso matará aquilo], ou seja, o livro matará a Igreja. Após o final da Idade Média, porém, especificamente no século XVII, na França, salões literários exalavam erudição enquanto uma minoria da população aprendia a ler e a escrever. No século XVIII, conhecido como o Século das Luzes, em um cenário de impulsionamento da criação de instituições de ensino, tem lugar a leitura expansiva, hábito de ler com rapidez um grande volume de textos, que, contrariamente aos salões literários, era realizada individualmente. Já no século XIX o surgimento da cultura de massa faz da literatura um objeto de consumo praticamente cotidiano, lido por um maior número de pessoas. E se no século XX a função do leitor ganha maior espaço a partir da Estética da Recepção, por exemplo, no século XXI a relação entre leitor e escritor ganha fluidez, dessa vez a partir da cultura digital, que facilita a circulação do texto literário e assim o acesso a ele. Nesse sentido, lembramos que em 1977, no Collège de France, Roland Barthes diria que literatura é “[e]ssa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 1987a, p.15).

- Ensino de línguas:

Do século XVI ao século XVIII, período referente à Metodologia Tradicional, a leitura de obras clássicas tinha a pretensão de disciplinar o intelecto. No século XIX, período referente à Metodologia Direta, devido ao desenvolvimento do comércio e da indústria, a



leitura de obras clássicas rivaliza com a aprendizagem de gramática e vocabulário, que era vista como garantia de conhecimentos práticos à altura desse desenvolvimento. Em meados do século XX, a Metodologia Estruturo-Global-Audiovisual, também conhecida como SGAV, privilegiava o recurso a documentos autênticos, com foco na comunicação, sem explicitar, no entanto, que texto literário também é documento autêntico⁶. Entre 1970 e 2000, é colocada em prática a Abordagem Comunicativa, que termina por contribuir para o aumento da ausência da literatura em aula de língua estrangeira, uma vez que, como explicita Christian Puren a respeito dessa metodologia: “a comunicação — principalmente interindividual — era tanto o meio quanto o objetivo (o dispositivo didático de referência sendo aquele que combina o trabalho em pares e a lacuna de informação)”⁷ (PUREN, 2006, p.40, tradução nossa). Nesse cenário, diálogos que veiculam informações objetivas, mediante perguntas e respostas curtas, são continuamente elaborados e/ou repetidos em sala de aula. A partir de 2001, a Perspectiva Acional surge como uma metodologia de “tipo acional na medida em que considera, acima de tudo, o usuário e o aprendente de uma língua como atores sociais que têm tarefas a cumprir (que não são apenas linguísticas)”⁸ (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p.15, tradução nossa). Do início do século XXI até hoje, as últimas metodologias mais expressivas que surgiram acerca do ensino de línguas — a Abordagem Comunicativa e a Perspectiva Acional — coexistem de modo complementar. Entretanto, essa conjuntura não representa tampouco encoraja uma presença maior da literatura em aula de língua estrangeira, como denota, por exemplo, o fato de os níveis comuns de referência previstos no *Cadre européen commun de références pour les langues* [Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas] - CECRL fazerem referência ao texto literário somente nos níveis avançados de conhecimento ou estudo da língua, a saber, B2, C1 e C2⁹.

⁶ Documento autêntico é todo documento que não tenha sido concebido para fins didáticos. Um documento autêntico pode integrar um material didático, como acontece, por exemplo, quando se cria um material didático a partir de um artigo de jornal ou da letra de uma música. Nesse caso, o artigo de jornal (documento autêntico real) e a letra da música (documento autêntico ficcional) são documentos autênticos que compõem um material didático.

⁷ No original: “la communication - principalement interindividuelle - était à la fois le moyen et l’objectif (le dispositif didactique de référence est celui qui couple le *pair work* et l’*information gap*)” (PUREN, 2006, p.40).

⁸ No original: “de type actionnel en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières)” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p.15).

⁹ Em sua totalidade, os níveis de referência previstos no CECRL são: Básico (A1 e A2), Independente (B1 e B2) e Proficiente (C1 e C2).





O que se pode observar a partir da brevíssima contextualização acima, de literatura e de ensino de línguas em sentido amplo, é que enquanto a literatura passa a circular de forma mais ampla na sociedade, tornando-se acessível seja como objeto de consumo, seja como objeto de criação, em um movimento contrário, ela permanece como algo de difícil acesso no âmbito da sala de aula de línguas, o que é corroborado pelo fato de a indicação ao recurso a ela, no CECRL, passar longe dos primeiros níveis de referência para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Há certamente razões para isso. A seguir veremos uma análise do que pode ser uma delas.

Por quê?

Tentar compreender a razão pela qual professores com formação em língua e literaturas estrangeiras, dentre os quais me incluo, têm dificuldade, ainda hoje, de trazer o texto literário para suas aulas de língua estrangeira, motivou-me a pesquisar a esse respeito, há alguns anos atrás, com base nestes dicionários: o *Dictionnaire de didactique des langues*, de Robert Galisson e Daniel Coste (1976) e o *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, de Jean-Pierre Cuq (2003). Em sintonia com seus tempos, essas obras podem ser fonte de explicação para a forma como professores de línguas, particularmente aqueles formados ou em formação a partir de um corpus teórico francófono, percebem a literatura. O resultado dessa pesquisa foi publicado em capítulo de livro intitulado *A noção de literatura a partir de dois dicionários de didática das línguas*, onde o porquê dessa questão é verificado por meio da presença e da ausência de termos que designei como “termos próximos à literatura” presentes em pelo menos um dos dicionários, “termos muito próximos à literatura” presentes em pelo menos um dos dicionários e “termos muito próximos à literatura ausentes dos dois dicionários” (CORRÊA, 2015, p.129).

Essa pesquisa mostrou, por exemplo, que *altérité* [alteridade], *émotion* [emoção], *lecteur* [leitor], *littérature* [literatura] não aparecem no dicionário de 1976, mas figuram no dicionário de 2003. Percebe-se, nesse caso, que a importância acordada à literatura em obra de referência voltada à didática das línguas, nos primórdios da abordagem comunicativa, apresenta uma espécie de lacuna, sobretudo porque uma obra de tal porte vigora durante



muitos e muitos anos, ajudando a perpetuar uma percepção bastante restrita acerca da literatura, em sua área de conhecimento. Quanto ao termo *imaginaire* [imaginário], por sua vez, constatou-se que o mesmo está ausente de ambos dicionários. Ele aparece quatro vezes, entretanto, no CECRL, em parte que descreve atividades próprias aos níveis de referência A1, A2, B1 e B2, isto é, desde o primeiro nível, o que contrasta com o indicado nas descrições propriamente ditas dos níveis de referência, descrições essas que, como vimos anteriormente, restringem a menção ao texto literário somente aos níveis de referência B2, C1 e C2. Três das quatro citações do termo *imaginaire* [imaginário], no CECRL, concernem à escrita criativa, que é uma prática literária.

Faz-se assim perceptível um certo desencontro teórico-prático, pois tem sido insuficiente que a Perspectiva Acional preconize que se “colo[que] em prática o ator social”¹⁰ (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p.15, tradução nossa), em que o “ator social” corresponde ao aprendente cujas competências são (ou deveriam ser) desenvolvidas sob a perspectiva de seu próprio protagonismo.

Ser, ou melhor, tornar-se protagonista não é, de fato, tarefa simples. Nesse sentido, observemos estas palavras de Edgar Morin:

O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos, as idéias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não-contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais. (MORIN, 2000, p.27)

Para além dos aprendentes, ensinantes precisam, da mesma forma, atuar como protagonistas, nesse caso, de seus fazeres docentes. É sob tal perspectiva que essas palavras de Morin devem nos guiar, igualmente na área do ensino de língua, para o rompimento com “paradigmas”, “verdades estabelecidas”, “conformismos cognitivos e intelectuais”, de modo a contribuirmos para um ambiente de efetivo protagonismo, de efetivo agir social. Em tal contexto, a literatura parece vir nos socorrer, pois, como esclarece a afirmação de Roland Barthes anteriormente citada, a literatura constitui um espaço por excelência no qual a língua pode ser ouvida “fora do poder”, em uma “revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 1987a, p.15).

¹⁰ No original: “met[te] en œuvre l’acteur social” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p.15).





Desse modo, a literatura pode constituir recurso fundamental para que se coloque em prática o protagonismo, conforme sugerido pelo CECRL, no âmbito do ensino de línguas, e preconizado por Morin, no âmbito da educação em geral.

Entretanto, uma pergunta se impõe: de um ponto de vista prático, como trazer o texto literário para a aula de línguas, de forma que o recurso a ele auxilie no desenvolvimento do protagonismo por parte de aprendentes e, também, por parte de ensinantes? É do que trataremos a seguir.

Como?

Ainda na obra *Sete saberes para a educação do futuro*, Edgar Morin afirma que

para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes... (MORIN, 2000, p.48)

Essa noção que se lê em Morin, de que a educação do futuro (que hoje já se faz presente) preveja a reaproximação dos saberes humanísticos entre si, juntamente com a tomada de consciência acerca de o ser humano existir como um ser naturalmente complexo, converge com o fato de o processo de ensino-aprendizagem de línguas, no âmbito da Perspectiva Acional, configurar-se como um espaço em que, segundo o CECRL,

os atos de fala ocorrem dentro de atividades languageiras, que por sua vez estão inseridas em ações no âmbito de um contexto social que, por si só, lhes confere pleno significado. Existe uma “tarefa” na medida em que a ação é realizada por um (ou mais) sujeito(s) que mobilizam estrategicamente suas habilidades disponíveis para alcançar um resultado específico. A perspectiva orientada para a ação, portanto, também leva em consideração os recursos cognitivos, afetivos e volitivos, bem como todas as capacidades que o ator social possui e utiliza.¹¹ (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p.15, tradução nossa)

¹¹ No original: “les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a ‘tâche’ dans la mesure où l’action est le fait d’un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l’ensemble des capacités que possède et met en œuvre l’acteur social” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p.15).





Há complexidade, pois, em toda tarefa pedagógica. E se essa tarefa disser respeito à língua e literatura, talvez sua complexidade aumente, em certa medida, porque complexos somos, os seres humanos, em nossas subjetividades. Nesse sentido, é pertinente lembrar que

a partir dos anos 2000, o ensino de uma língua estrangeira passa a possuir uma zona de intersecção com a literatura, que é a emergência da subjetividade. Se no DDL [já citado dicionário de Galisson e Coste (1976)] não havia definições que privilegiassem essa característica tanto no ensino de línguas quanto na literatura, no DFLES [já citado dicionário de Cuq (2003)], isso acontece. (CORRÊA, 2015, pp.141-2)

Em tal cenário, a presença do texto literário em aula de língua estrangeira contribui para o desenvolvimento de tarefas norteadas por ações e não mais por contemplações. Isso significa que a realização de atividades pedagógicas deverá fazer sentido para os aprendentes que as realizam em vez de terem um fim em si mesma, o que converge com a noção de Roland Barthes sobre fruição e prazer, como evidencia esta passagem de *O prazer do texto*:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1987b, pp.21-2)

A exemplo dessa espécie de contraponto entre texto de prazer e texto de fruição, e igualmente sob a ótica da ação no lugar da contemplação, outros contrapontos podem ser verificados, dessa vez a partir da pesquisa anteriormente mencionada (CORRÊA, 2015) e acerca da passagem à coexistência entre Abordagem Comunicativa e Perspectiva Acional: objetividade → subjetividade; comunicação sem rumor → rumores da língua; cultura como civilização → cultura no plural; leitura do funcionamento do texto → produção de sentidos, dentre outros.

Para que tantos aspectos sejam vislumbrados em contexto de sala de aula, é necessário planejamento. Da parte do ensinante, nossa experiência tem reafirmado que conhecer o público e escolher o gênero e/ou a extensão do texto em função do público e do tempo disponível é um fator preponderante para o sucesso da tarefa proposta.



As disciplinas de língua francesa no âmbito dos cursos do Instituto de Letras da UnB, inclusive no caso de Letras Francês (licenciatura e bacharelado) se dividem, pelo menos até o ano em curso, em quatro níveis semestrais de noventa horas cada. Até 2020, lembro de propor para minhas turmas a leitura de um romance ou de dois contos por semestre e de a proposta ser aceita com entusiasmo. Nesse caso, seguíamos, geralmente, este planejamento, cujas etapas eram implementadas ao longo de todo o semestre:

1. Apresentação
2. Leitura inicial compartilhada — em voz alta e *doucement*¹²
3. Pesquisa sobre o autor e contexto da obra
4. Leituras parciais em casa
5. Leituras parciais compartilhadas — em voz alta e *doucement*
6. Integralização da leitura em casa
7. Discussão a partir das leituras integralizadas
8. Levantamento de temas percebidos (interpretação)
9. Formação de grupos por percursos de leitura (um percurso corresponde à reunião de vários temas convergentes)
10. Justificativas da percepção dos percursos temáticos com elementos/passagens do texto (compreensão)
11. Compartilhamento das justificativas
12. Tarefa final (redigir um texto que justifique a percepção do percurso temático no texto literário trabalhado)

Fonte: Elaboração própria.

No momento da apresentação, eram explicados: a metodologia das onze etapas seguintes, quando cada uma delas seria desenvolvida e com qual objetivo.

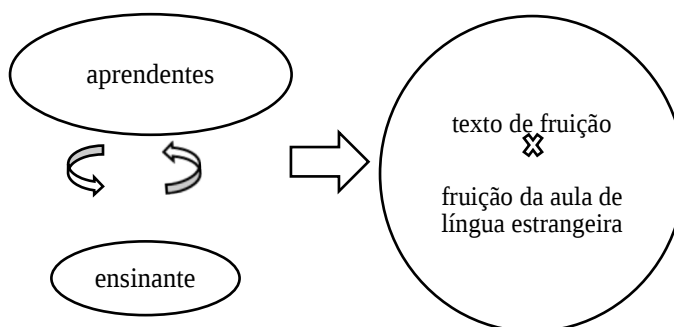
Nesse contexto, estes foram dois dos romances trabalhados: *L'étranger*, d'Albert Camus, no nível 3 da disciplina de Prática do Francês Oral e Escrito - PFOE, e *Moderato cantabile*, de Marguerite Duras, no nível 4 de PFOE. E estes, dois dos contos trabalhados: *Ce matin, sur la plage...*, de Maxime Haud, e *La parure*, de Guy de Maupassant, nos níveis 3 e 4, respectivamente, de PFOE.

¹² Lentamente, calmamente.



A partir de 2020, após quase dois anos de aulas virtuais, devido à pandemia de Covid 19, as tecnologias passaram a ocupar um espaço bem maior do que antes na vida de todos nós. Na era dos vídeos de poucos segundos e das mensagens de áudios e de cenas de filmes em velocidades aceleradas, a proposta de leitura de textos longos deixou de ser recebida com entusiasmo em minhas aulas de língua estrangeira. Passei então a propor extratos de romances e/ou outros gêneros literários (contos muito curtos, poemas), o que teve boa recepção por parte das turmas. Quanto ao roteiro para trabalhar com os textos, a principal adaptação disse respeito à tarefa final, que passou a ser livre, no sentido de que os aprendentes, enquanto efetivos atores sociais, teriam a oportunidade de produzir o tipo e o gênero de texto que preferissem.

Desse modo, para além do texto de fruição, está sendo considerada a fruição da aula de língua estrangeira, uma aula que pode fazer sentido também por meio de vivências literárias, sejam elas a partir de um texto integral ou, a depender da abordagem, de parte(s) dele. Mas, invariavelmente, em uma via de mão dupla, que tento ilustrar por meio desta imagem:



própria.

Fonte: Elaboração

Nesse novo contexto, em que se pôde identificar um certo desdobramento da ideia de texto de fruição para a de fruição da aula de língua estrangeira, estas foram algumas das obras cujos extratos foram abordados: o romance *La disparition*, de Georges Pérec, a coletânea de contos *L'amour dur*, de Jacques Mercanton, e a coletânea de ensaios *Écrire*, de Marguerite Duras, no nível 3 de PFOE; o romance *Pays sans chapeau*, de Dany Laferrière, no nível 4 de PFOE; a antologia poética *Paroles*, de Jacques Prévert, nos níveis 3 e 4 da PFOE.





Por fim, vale mencionar que os níveis de referência correspondentes aos níveis 3 e 4 da PFOE, conforme escala do CECRL, abrangem do A2 ao B1. Esse fato tende, geralmente, a suscitar um estranhamento inicial acerca da complexidade dos textos literários elencados. Entretanto, há de se convir que a complexidade humana ultrapassa tal questão, de modo que estratégias de leitura, no caso, em língua francesa, similares às realizadas em nossa língua materna, e quando cuidadosamente planejadas, são justamente capazes de permitir que tentemos vislumbrar nossa própria complexidade, no caso, a partir da literatura, desde tais níveis de referência. E lembremos que professores de línguas se formam em língua e literatura, o que os prepara (ou deveria preparar) para o trato do texto de fruição no sentido preconizado por Barthes, isto é, para o trato de textos que nos tirem do conforto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos um relato de experiência no âmbito do ensino de língua estrangeira, no caso, o francês, na Universidade de Brasília. Tal relato de experiência foi construído enquanto reflexões sobre o recurso ao texto literário como uma das possibilidades de prática do protagonismo por parte do aprendente, prática essa que tratamos a partir da noção de fruição lida em *O prazer do texto*, de Roland Barthes, e da noção de complexidade humana lida nos *Sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin.

Em um primeiro momento, com o subtítulo **O quê?**, contextualizamos historicamente, ainda que de forma extremamente breve, a literatura e o ensino de línguas, cujos percursos mostram que, ao longo do tempo, a literatura, de modo geral, foi se tornando mais acessível, enquanto, no ensino de línguas, ela continuou a ser vista como algo de difícil acesso. Já em um segundo momento, com o subtítulo **Por quê?**, buscamos compreender, a partir, ainda, de uma análise contrastiva de dois dicionários, *Dictionnaire de didactique des langues*, de Robert Galisson e Daniel Coste e o *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, de Jean-Pierre Cuq, o que tem provocado um certo desencontro teórico-prático na abordagem do texto literário em aula de línguas. Finalmente, no terceiro momento, com o subtítulo **Como?**, apresentamos, em função de nossa própria experiência no ensino de língua francesa, um exemplo de implementação prática do recurso ao texto literário em sala de aula, a saber, um planejamento pedagógico e algumas das modificações nele feitas ao longo do





tempo, os quais permitiram a emergência da fruição da aula de língua estrangeira, em sintonia com a percepção da complexidade do humano.

Esperamos que nosso relato de experiência contribua de alguma forma com professores e futuros professores de língua e literatura, no sentido de sentirem-se cada vez mais à vontade em trabalhar com o texto literário em suas aulas de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1987a.

_____. **O prazer do texto**. Tradução de Jacob Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, Col. ELOS, 1987b.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Strasbourg: Unité de Politiques linguistiques, 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

CORRÊA, Adriana Santos. A noção de literatura a partir de dois dicionários de didática das línguas. In: CORRÊA, A. S.; FERREIRA, A. M. A.; REIS, M. G. M. (Orgs.). **Sobre didática das línguas: dois dicionários, múltiplas reflexões**. São Paulo: 2015, Col. Enjeu, pp.121-144.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

GALISSON, Robert; COSTE, Daniel. (Dirs.). **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris: Hachette, 1976.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO Brasil, 2000.

PUREN, Christian. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. **Le Français dans le Monde** n° 347, pp.37-40, sept.-oct. 2006. Disponível em: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/>

