

# A oralidade como um caminho para leitura literária em aula de francês como língua estrangeira

Josilene Pinheiro-Mariz  
Universidade Federal de Campina Grande  
[jmariz22@hotmail.com](mailto:jmariz22@hotmail.com)

Viviane Moraes de Caldas  
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)  
[vivianemoraes@gmx.de](mailto:vivianemoraes@gmx.de)

## Resumo

Considerando-se que o texto literário é um documento autêntico, isto é, que nele não há intencionalidade pedagógica, debruçamo-nos sobre reflexões que veem nesse texto, pleno de literariedade, um caminho muito especial para se chegar à aprendizagem das competências linguísticas em aula de língua francesa em contexto exolingue. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo ressaltar o valor do texto literário como documento autêntico no aprendizado do FLE (SÉOUD, 1997; 2003; PINHEIRO-MARIZ, 2007) e, neste caso especificamente, como auxílio na aprendizagem das habilidades de compreensão e expressão oral (LHOTHE, 1995; CORNAIRE, 1998). Buscamos também identificar quais as principais dificuldades de professores em formação inicial em relação à leitura literária. A pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) foi realizada em uma turma de Língua Francesa I oferecida aos aprendizes do curso de Letras Francês-Português da Universidade Federal de Campina Grande no período 2011.1. Desenvolvemos nossas reflexões considerando as atividades elaboradas com base no texto *Le petit prince*, de Antoine de Saint-Exupéry. Tais atividades visavam, dentre outras competências, à da oralidade. Os principais resultados nos mostram que o texto literário pode ser um elemento promotor da autonomia no ensino/aprendizagem, apresentando-se como um caminho especial para a aprendizagem da oralidade do FLE.

**Palavras-chave:** Textos literários. Ensino de FLE. Compreensão oral em FLE. Expressão oral em FLE. Professores em formação.

**Abstract:**

If we bear in mind that the literary text is an authentic document with no pedagogical intention, we can concentrate our attention on the reflections that come with that text, which is full of literarity, and a very special way that leads to the learning of language skills in French classes within an exolanguage context. Thus, this work aims to highlight the importance of the literary text as an authentic document in FFL learning (SÉOUD, 1997; 2003; PINHEIRO-MARIZ, 2007) and, in this specific case, as an aid to the learning of speaking and listening skills (LHOTHE, 1995; CORNAIRE, 1998). We have also tried to identify what would be the main difficulties faced by future school teachers, as they deal with literary texts. This action-research (THIOLLENT, 2011) was done with a class of French Language I, composed of Letters undergraduate learners (French-Portuguese) at the Federal University of Campina Grande, during the first term of 2011. We developed our reflections based on some activities related to the text *Le Petit Prince*, by Antoine de Saint-Exupéry, and the activities were concentrated mainly on the spoken language. The major results show us that the literary text can enhance autonomy in the teaching/learning process and prove to be a special way towards learning spoken FFL.

**Keywords:** Literary texts. The teaching of FFL. Oral comprehension in FFL. Oral expression in FFL. Future school teachers.

## 1 Introdução

Na perspectiva da didática de línguas, desde as últimas décadas do século passado tem sido dada significativa importância ao ensino de línguas estrangeiras. Com o passar do tempo e uma intensificação de pesquisas, muito foi desenvolvido e aperfeiçoado para que a aprendizagem de uma língua estrangeira<sup>1</sup> (LE) fosse mais eficaz. Portanto, vem-nos o questionamento: como ocorreu esse processo desde o início do século XX até os dias de hoje?

---

<sup>1</sup> Utilizaremos ora Línguas Estrangeiras (LE), ora Línguas Adicionais, considerando-se que, no contexto de políticas linguísticas, se trata de um termo que vem sendo bastante utilizado como sinônimo, uma vez que em muitos casos a LE deixa o espaço de estrangeira e é, de fato, adicional nesse âmbito.

Podemos dividir as correntes metodológicas adotadas no ensino de línguas estrangeiras em três fases: 1) abordagens tradicionais – até o final da década de 1960; 2) ensino comunicativo de línguas clássico – 1970-1990; 3) ensino comunicativo de línguas moderno – 1990 até os dias de hoje (RICHARDS, 2006).

As abordagens tradicionais tinham como ponto principal a aprendizagem de regras gramaticais, uma vez que compreendiam que a gramática era o fundamento essencial para a proficiência linguística. Utilizavam-se da repetição e da memorização de sentenças (orais ou escritas) como a base do aprendizado. As metodologias “audiolingüística” (EUA) e “áudio-oral” (Reino Unido) são exemplos de abordagens conhecidas como tradicionais que tinham como base teórica o modelo estruturalista blommfieldiano associado às teorias behavioristas (RICHARDS, 2006; CORNAIRE, 1998).

A abordagem audiolingüística foi aplicada nos Estados Unidos com o intuito de ensinar aos militares americanos uma língua estrangeira o mais rápido possível (CORNAIRE, 1998). Aprender uma LE por meio da abordagem tradicional significava memorizar sentenças fora de uma situação comunicativa, de modo mecânico, sem levar em consideração a realidade na qual tais sentenças estavam situadas. O problema residia no acúmulo de sentenças e vocabulário pelo aprendiz, sem que este soubesse usá-los de maneira adequada em uma dada situação.

Por volta dos anos 1970 e 1980 surgiu o Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (ECLE), cujo fundamento não mais era a competência gramatical, mas sim a competência comunicativa. Primava-se pelo ensino “do que dizer” e do “como dizer” considerando situações de comunicação. Nesse momento, a didática de línguas baseava suas pesquisas na língua como um instrumento de comunicação e de interação social. (CORNAIRE, 1998).

Com o passar do tempo, o ECLE foi se desenvolvendo, e atualmente<sup>2</sup> ele envolve uma série de fatores que auxiliam a aprendizagem eficaz de uma LE. Desde 2009, a didática de línguas, no

---

<sup>2</sup> Albuquerque-Costa (2011) desenvolve o tema na perspectiva da mobilização de competências e realização de tarefas, na abordagem acional, na formação do profissional de Letras.

âmbito da língua francesa, desenvolve um novo método de ensino/aprendizagem de LE, *l'approche actionnelle*, que vê o aprendiz como ator social em constante interação. Os princípios básicos desse método são: 1) co-construção dos sentidos pelo aprendiz; 2) agir comunicativo; 3) aplicação de uma pedagogia não repetitiva; 4) consideração dos aspectos socioculturais (BÉRARD, 2009).

As atividades continuam voltadas para a competência comunicativa como objetivo final, e para isso utilizam-se textos autênticos visando a oferecer a quem aprende a língua modelos válidos de linguagem. Além disso, o aprendiz é o foco do processo de aprendizagem, como natureza social do aprendizado.

Com isso, as pesquisas voltaram-se para a opinião daqueles que estão na sala de aula, valorizando as pesquisas de cunho qualitativo que levam em consideração o subjetivo e o afetivo, as visões dos participantes e o contexto em que estão inseridos (RICHARDS, 2006). Percebe-se, portanto, uma atenção voltada para o aprendiz com o intuito de alcançar uma melhor eficácia na aprendizagem da LE.

Ressalte-se que o ECLE leva em consideração as quatro habilidades/competências linguísticas necessárias para o aprendizado de uma LE. No entanto, ele prima pela habilidade de expressão e compreensão oral e, com base nelas, as outras competências, tais como a habilidade intercultural, vão sendo abordadas de acordo com as necessidades do aprendiz. Faz-se necessário enfatizar que a competência intercultural passou a ser vista, a partir do ano 2000, como uma habilidade de *savoir-faire*, sendo, portanto, uma competência transversal.

Como o objetivo deste trabalho é fazer um estudo qualitativo sobre as competências de expressão e compreensão oral no ensino do francês como língua estrangeira (FLE) com o auxílio de um texto literário, é de fundamental importância tomar por base de nosso estudo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL ou *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001). Tal necessidade se dá por ser este um documento que orienta o ensino de línguas europeias, descrevendo o que o aprendiz de uma LE deve aprender para comunicar-se nessa língua. Além disso, ele explica detalhadamente todas as competências linguísticas necessárias à

eficácia da aprendizagem de uma LE, sobretudo no que concerne à comunicação.

Conforme afirma Cuq (2003), são raras as pesquisas específicas acerca da compreensão oral. Por isso, nosso trabalho tem como objetivo principal verificar por intermédio de quais procedimentos as competências de compreensão e expressão oral se estabelecem ao longo da aprendizagem e/ou aquisição da LE por meio de um texto literário. Buscamos encontrar respostas para algumas questões, a saber: qual a importância de se trabalhar com textos literários autênticos em salas de aula de FLE? Quais as dificuldades encontradas por iniciantes no processo de aprendizagem ao se depararem com um texto literário escrito em francês?

Diante dessas questões, outras igualmente importantes se sobressaem: “De que maneira posso compreender o texto literário se não domino o idioma?”; “O que farei para compreendê-lo?”; “Quais meios utilizarei para esta tarefa?”. Desse modo, este artigo, além de responder a essas questões, busca também ressaltar a importância dos textos literários como documentos autênticos<sup>3</sup> no aprendizado do FLE (SÉOUD, 1997; 2003; PINHEIRO-MARIZ, 2007). Enfatize-se que esta pesquisa tem suas bases na sensibilização literária, pois consideramos que, mesmo em um curso como o de Letras, os estudantes só têm acesso a textos literários ao cursar as disciplinas do núcleo literário ou quando já têm certa solidez de conhecimentos linguísticos. Nesse contexto, propomos que essa abordagem seja precoce para que o aprendiz vivencie a experiência da literatura o mais cedo possível, independentemente do gênero trabalhado em sala de aula (PINHEIRO-MARIZ, 2007).

---

<sup>3</sup> Diferenciamos documento autêntico de documento elaborado para fins pedagógicos. É importante ressaltar que ao se levar um documento autêntico (receitas culinárias, textos jornalísticos, guias turísticos, um poema, um conto, etc.) para a sala de aula eles são didatizados. Isso acontece comumente em sala de aula de línguas adicionais, como é o exemplo do texto literário, uma vez que nele não há intencionalidade pedagógica, isto é, a obra literária não foi elaborada para ser trabalhada em sala de aula, no entanto entendemos que ela pode e deve ser vista nas aulas de línguas, desde que se respeite seu valor polissêmico e cultural.

Na investigação das nossas questões de análise, realizamos uma pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (2011) e nela fizemos intervenções em uma turma de Língua Francesa I no primeiro semestre do ano letivo de 2011. O objetivo era oferecer aos jovens aprendizes de FLE uma leitura literária logo no início da aprendizagem. Assim, esta investigação baseou-se em questões de compreensão e expressão orais elaboradas com base em um excerto do texto *Le petit prince*, de Antoine de Saint-Exupéry. As questões que incitaram a aprendizagem das competências orais são calcadas na proposta didática de Baraona (2006).

Os resultados nos mostram que as principais limitações apresentadas pelos iniciantes em FLE diante das habilidades de compreensão e produção oral são a falta de vocabulário e o desconhecimento de certas estruturas da língua francesa. Mas tal constatação não é uma surpresa, uma vez que se trata de iniciantes na língua-alvo. Isso não significa que o trabalho com um texto literário não tenha promovido o resultado esperado, pelo contrário, observamos que ele dá suporte à compreensão e à expressão oral, sobretudo se levarmos em consideração que os textos a serem trabalhados devem estar de acordo com o nível dos aprendizes.

## **2 Compreensão e expressão oral e seus obstáculos**

Aprender uma língua estrangeira e comunicar-se de modo satisfatório nessa língua não é uma tarefa fácil e requer do aprendiz o domínio de algumas habilidades linguísticas fundamentais para que, de fato, isso se concretize. Essas habilidades são a escrita, a leitura, a audição (compreensão oral) e a fala (expressão oral). Conforme citamos anteriormente, somente no decorrer dos anos 1970 e 1980 houve uma maior preocupação com a aprendizagem das competências relacionadas à oralidade. Foi nessa época que as habilidades de compreensão e expressão orais foram colocadas em primeiro lugar, reconhecendo-se que além de ser importante conhecer os aspectos linguísticos da LE para se comunicar de maneira eficaz era também necessário conhecer suas regras de uso. (CORNAIRE, 1998). Nessa esfera, há de se destacar que as outras habilidades não foram deixadas

de lado, porém não estavam mais em primeiro plano, eram coadjuvantes na aprendizagem de uma LE.

A aquisição da LE ocorria com base em documentos autênticos que circulavam na sociedade, e, segundo Cornaire (1998, p. 21), podia-se afirmar que “os conteúdos ensinados devem ser determinados em função das necessidades dos aprendizes e não mais segundo um conjunto de estruturas linguísticas”.<sup>4</sup> O objetivo final era fazer com que o aprendiz se comunicasse a partir de uma situação real de interação social, ou seja, ele interagiria com seu interlocutor em uma dada situação real de comunicação.

Mas de que maneira podemos identificar como ocorre a compreensão oral em LE? Cornaire (1998) apresenta-nos em sua pesquisa dois modelos válidos de compreensão oral em LE. O primeiro deles é o modelo de Nagle e Sanders (1986, *apud*, CORNAIRE, 1998), que ela considera o mais conhecido e o mais completo. Trata-se de um modelo sequencial, não linear, que permite ao ouvinte ir e voltar durante diversas atividades cognitivas de uma situação de escuta. Esse modelo é composto pelo registro sensorial (reserva sensorial), que primeiramente capta as informações sob a forma de imagens sonoras; em seguida, essas imagens são levadas à memória de curto termo, que transforma esse sinal em unidades significativas (palavras, enunciados) a partir dos dados e dos conhecimentos presentes na memória de longo termo.

Todavia, podem ocorrer alguns problemas durante essa captação sonora, por exemplo, as imagens captadas pela reserva sensorial podem se apagar rapidamente caso o texto pertença a um domínio pouco familiar ao ouvinte. Nesse caso, a memória de curto termo é incapaz de estabelecer uma correspondência entre essas imagens. Isso significa que se o ouvinte estiver diante de um texto cujo vocabulário e as estruturas forem completamente desconhecidos a memória de curto termo não conseguirá processá-lo e fazer as relações necessárias para formar um sentido.

---

<sup>4</sup>“Les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins des apprenants et non plus selon un ensemble de structures linguistiques.”

Assim, podemos inferir que é evidente a necessidade de se realizar um trabalho prévio acerca do vocabulário e das estruturas, por exemplo. A memória de curto termo pode se sobrecarregar rapidamente, fazendo com que faltem recursos necessários para atribuir um sentido às palavras e aos enunciados percebidos pela reserva sensorial. Neste caso, há um centro de comando integrado na memória de curto termo responsável pelo bom funcionamento das operações, e em caso de dificuldade ele transfere em alguns segundos os dados para a memória de longo termo. Esse centro de comando é responsável por colocar em prática os processos automatizados que permitem um tratamento rápido e eficaz da informação se apoiando sobre estruturas de conhecimentos contidas na memória de longo termo. Mas, de acordo com Cornaire (1998, p. 41), “os fatores afetivos, a dificuldade da tarefa proposta, o contexto, a complexidade do suporte linguístico são elementos que podem, em um determinado momento, incitar o aprendiz a fazer um maior esforço de atenção”.<sup>5</sup>

Ainda segundo essa especialista, a memória de longo termo contém todos os conhecimentos, e eles são subdivididos em três categorias: explícitos, implícitos e outros conhecimentos. Do conhecimento explícito faz parte tudo aquilo que é referente aos fatos da língua e de que o aprendiz se utiliza conscientemente, por exemplo, as regras de gramática e de pronúncia. Os conhecimentos implícitos, por sua vez, referem-se às impressões; por exemplo, após ouvir um enunciado, o ouvinte é capaz de dar sua opinião acerca do uso correto de tal expressão sem mesmo saber explicar o porquê. Tudo o que se aprende na aula de LE (conhecimento explícito) se torna implícito por meio de sua utilização. Quanto aos outros conhecimentos, eles se referem ao conhecimento de mundo do indivíduo, à sua experiência de vida.

Outro modelo utilizado é o paisagístico de Lhote (1995), que se desenvolve com base em três funções de escuta: *ancrage*, *repérage* e *déclenchement* (fixação, orientação e deflagração). A autora denomina-o “paisagístico”, pois cada língua apresenta suas próprias

---

<sup>5</sup> “*Le facteurs affectifs, la difficulté de la tâche, le contexte, la complexité de l’apport langagier sont autant d’éléments qui peuvent à un moment donné inciter l’apprenant à faire un effort supplémentaire d’attention.*”.

paisagens sonoras (sons, ritmos, entonação), que podem ser reconstruídas pelo ouvinte por meio de suas representações mentais. Para Lhote,

*[...] a noção de paisagem sonora alia dois sentidos, a visão e a audição; logo, dois tipos de percepção. [...] A utilização da paisagem sonora visa a enriquecer o universo sonoro das representações mentais provenientes do canal visual. Também, a paisagem (visual) integra todos os elementos da paisagem em um conjunto, a paisagem sonora integra sequências sonoras variadas em uma única representação mental [...] O interessante é que a imagem auditiva (mental) será mais frequentemente associada a uma imagem. (1995,p. 22-23, grifo da autora).<sup>6</sup>*

Essa “paisagem” não se constitui apenas de elementos da língua, mas também de características conversacionais, comunicativas, culturais e sociais que permitem a especificidade, a tonalidade e a unicidade de cada língua.

Então, como ocorre o processamento de dados nesse modelo? Durante a escuta, a função de *ancrage* incita o ouvinte a selecionar e a prender sua atenção em determinados elementos, por exemplo, palavras. Na função de orientação (*repérage*), o ouvinte constrói algumas hipóteses que ele valida em relação às consequências sonoras relacionadas ao sentido da mensagem e aos seus conhecimentos armazenados na memória. A deflagração (*déclenchement*) produz-se rapidamente e é resultado das funções de *ancrage* e *repérage*; ela é a compreensão correta ou errônea da mensagem.

Quando estamos diante da tarefa de ouvir um documento em nossa língua materna (LM) não necessitamos de muito esforço para

---

<sup>6</sup>«La notion de paysage sonore allie deux sens, la vue e l'ouïe, donc deux types de perception. [...] L'utilisation de paysage sonore vise à enrichir l'univers sonore des représentations mentales provenant du canal visuel. De même que le paysage (visuel) intègre tous les éléments du paysage dans un ensemble, le paysage sonore va intégrer des séquences sonores variées dans une seule représentation mentale [...] Ce qui est intéressant, c'est que l'image auditive (mentale) sera le plus souvent associée à une image visuelle.»

chegar a um sentido, pois estamos habituados a nossa “paisagem sonora”. O mesmo não acontece quando uma atividade semelhante é realizada em LE, pois precisamos de um maior esforço para compreender, uma vez que, em se tratando de aprendizes iniciantes na LE, a “paisagem sonora” ainda está sendo construída. Apesar desse obstáculo, o hábito de ouvir documentos autênticos na LE alvo facilita a apreensão do sentido de um texto e o desenvolvimento de nossa capacidade auditiva para apreender a “paisagem sonora” da língua do outro. Vejamos, pois, como um texto autêntico em língua francesa, neste caso, literário, pode auxiliar um aprendiz desta língua.

### 3 Percursos metodológicos

Nossa pesquisa tem características de pesquisa-ação, uma vez que os dados foram coletados por meio de uma intervenção das pesquisadoras. Sua caracterização como pesquisa-ação se deve ao fato de ter sido desenvolvida com a ação das pesquisadoras, que, conhecedoras do problema investigado, trabalharam de modo coletivo e cooperativo, agindo em busca de soluções para o problema identificado (THIOLENT, 2011).

Inicialmente foram feitas observações de aulas para anotações de campo para em seguida fazermos as intervenções propriamente ditas. Após vinte horas iniciais de observações e de notas de campo, intervimos em oito aulas, distribuídas em quatro encontros. Os participantes da pesquisa são aprendizes iniciantes de uma turma de Língua Francesa I, da graduação em Letras Francês-Português, da Universidade Federal de Campina Grande. Tais dados foram coletados ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2011. O grupo era composto por dez estudantes frequentes às quatro aulas semanais da disciplina de sessenta horas semestrais.

O texto literário trabalhado na atividade de compreensão e expressão orais durante nossa intervenção foi o romance *Le petit prince*, de autoria de Antoine de Saint-Exupéry. Os estudantes participaram efetivamente das atividades propostas, usando um excerto do referido romance, e ainda discutiram sobre algumas propostas sugeridas no livro *Littérature en dialogues*. Selecionamos o capítulo

13do romance, no qual o protagonista se encontra com o homem de negócios e mantém com este um diálogo a respeito do que é importante na vida, do valor de se dar tempo ao que é, verdadeiramente, essencial. Após o áudio do material didático, *Littérature en dialogues*, propusemos exercícios de compreensão oral do excerto desse mesmo capítulo na aula de francês. Convém destacar que tal livro já nos apresenta textos literários como suporte para a aprendizagem do francês (BARAONA, 2006, p. 30-33).

Algumas atividades escolhidas foram retiradas do referido material, que, na sua estrutura, apresenta, além de excertos das obras literárias e uma breve biografia dos autores, um resumo dos textos literários a serem trabalhados em sala de aula para situar o aprendiz quanto à obra lida. Além disso, há questões para cada habilidade linguística e para a competência intercultural, uma vez que devem ser desenvolvidas no processo de aprendizagem da língua alvo. Tais atividades tiveram como base experiências propostas por Pinheiro-Mariz (2007), que sugere textos literários a estudantes no início da aprendizagem, dando enfoque às competências linguísticas.

Como o foco desta pesquisa são a compreensão e a expressão orais em FLE, salientamos as questões referentes a essas habilidades, sem, entretanto, deixar de lado as outras, pois acreditamos que na aprendizagem de uma LE as competências linguísticas devem ser abordadas concomitantemente. A proposta de Baraona (2006) está centrada no fato de que embora o texto literário seja de apreensão complexa e mesmo que o aprendiz não domine completamente o idioma, é possível compreender o texto em atividades diversas, levando-se em conta que tudo depende do objetivo e do esforço de cada um, bem como da metodologia empregada pelo professor.

Faz-se necessário ressaltar que a turma de Língua Francesa I, formada por iniciantes na aprendizagem da língua e na formação de professores, pode ser classificada, segundo o CECRL, com o nível A1. Mesmo sendo iniciantes, reconhecemos o potencial dos estudantes e percebemos que seria possível trabalhar com eles um texto do nível de *Le petit prince*, por ser este conhecido pela grande maioria dos estudantes, visto que esse romance é um dos mais lidos em todo o mundo.

Nesse caso, levamos em conta a “paisagem sonora” de Lhote (1995), além do fato de o capítulo trabalhado não ser muito longo, pois um texto excessivamente extenso poderia trazer fadiga aos estudantes e conseqüentemente interferir de forma negativa em sua apreensão. Ponderamos, neste caso, sobre o que afirma Cornaire (1998, p. 126): “acima de três minutos de escuta os esforços de atenção sobrecarregam a memória a curto termo, a menos, naturalmente, que o conteúdo do texto seja de grande interesse pelo auditor”.<sup>7</sup>

Mas por que um texto literário para se aprender as competências de compreensão e expressão orais? Acreditamos que o texto literário retoma seu lugar legítimo porque, diferentemente de outros tipos de textos autênticos, ele é imperecível, considerando-se que nele há aspirações humanas perpétuas e é um dos meios de compreensão de formas culturais diferentes. Há ainda muitos outros aspectos que diferenciam o texto literário de outros autênticos, tais como sua literariedade, sua polissemia e uma infinidade de múltiplas interpretações. Portanto, nesse caso, pode-se assegurar que “é na natureza da literatura que também se revelam as infinitas potencialidades da língua”(BLONDEU, 2003, p.3).<sup>8</sup>

Este trabalho com o texto literário foi desenvolvido da seguinte maneira: primeiramente discutiu-se sobre a obra, apresentando aos estudantes noções gerais sobre o autor, seu momento sócio-histórico e o Existencialismo na França. Situamos a obra *Le petit prince* como obra literária e apresentamos, em linhas gerais, a incessante busca do protagonista. Nessa discussão procuramos associar a corrente filosófica do Existencialismo ao romance. Após debates na língua alvo, passou-se às etapas que visavam a identificar como uma obra literária pode estimular a leitura literária e as habilidades linguísticas desde o início da aprendizagem, enfocando-se as competências de oralidade: compreensão e expressão.

---

<sup>7</sup>«*Au-delà de trois minutes d'écoute, les efforts d'attention soutenue surchargent la mémoire à court terme, à moins naturellement que le contenu du texte soit d'un grand intérêt pour l'auditeur.*»

<sup>8</sup>«*C'est dans la littérature aussi que se révèlent les infinies potentialités de la langue.*»

Na intervenção, em um primeiro momento, os aprendizes ouviram o documento uma vez para se familiarizar com ele; ouviram-no então uma segunda vez, identificando algumas palavras já conhecidas. Na terceira audição eles deveriam tentar compreender algumas estruturas da língua francesa. Tudo o que diziam era anotado no quadro para que, em cada vez que ouvissem o documento, pudessem fazer associações com o que já haviam compreendido. Nesse primeiro momento toda a discussão foi feita oralmente em língua francesa para que os aprendizes se expressassem na língua em estudo, bem como para uma primeira avaliação da expressão oral. Em um segundo momento eles leram as questões referentes à compreensão oral e ouviram mais uma vez o documento para subsidiar suas respostas. Por fim propusemos atividades de escuta e fala para que os aprendizes sinalizassem a respeito do que buscávamos na nossa pesquisa, a saber: qual a importância de se trabalhar com textos literários autênticos em salas de aula de FLE? Quais as dificuldades encontradas por iniciantes no processo de aprendizagem ao se depararem com um texto literário escrito em francês? As anotações de campo, bem como atividades em forma de sequências didáticas, segundo Dolz e Schneuwly, (2004), constituíram-se na principal fonte de dados.

#### **4 *Le petit prince* nas competências da oralidade**

Compreendemos que as competências linguísticas devem ser trabalhadas na realidade da sala de aula de LE sem que uma seja preterida por outra. Dito de outra forma, é necessário que o professor trabalhe todas as competências e/ou habilidades em conjunto para que a aprendizagem seja o mais homogênea possível, para que não venhamos a ter estudantes que se expressam bem oralmente mas que não têm a mesma *performance* na escrita. Essa percepção serve para qualquer uma das habilidades linguísticas. Portanto, como compreensão e expressão oral estão interligadas, não as despreveremos nem as analisaremos em separado. Trataremos as duas simultaneamente e, quando necessário, ressaltaremos alguns aspectos relacionados a uma e/ou a outra.

Optamos por fazer uma análise ligada à descrição e ao relato dos fatos ocorridos na intervenção porque entendemos ser importante fazer essa relação para que fique claro de que maneira as pesquisadoras influenciaram a realidade de uma sala de aula de aprendizes de língua francesa. Assim, passemos à intervenção.

Neste excerto tem-se o início do capítulo XIII do romance, no qual se lê o personagem central, uma criança, em mais uma de suas buscas. Antes de elaborarmos a proposta com sequências didáticas construímos questões que pudessem ser lidas e compreendidas pelos estudantes, uma vez que estavam em fase inicial da aprendizagem da língua.

Escolhemos este capítulo porque parte dele está presente em Baraona (2006), sendo acompanhado de um CD de áudio, o que viabilizou o trabalho de compreensão oral e estimulou a expressão oral.

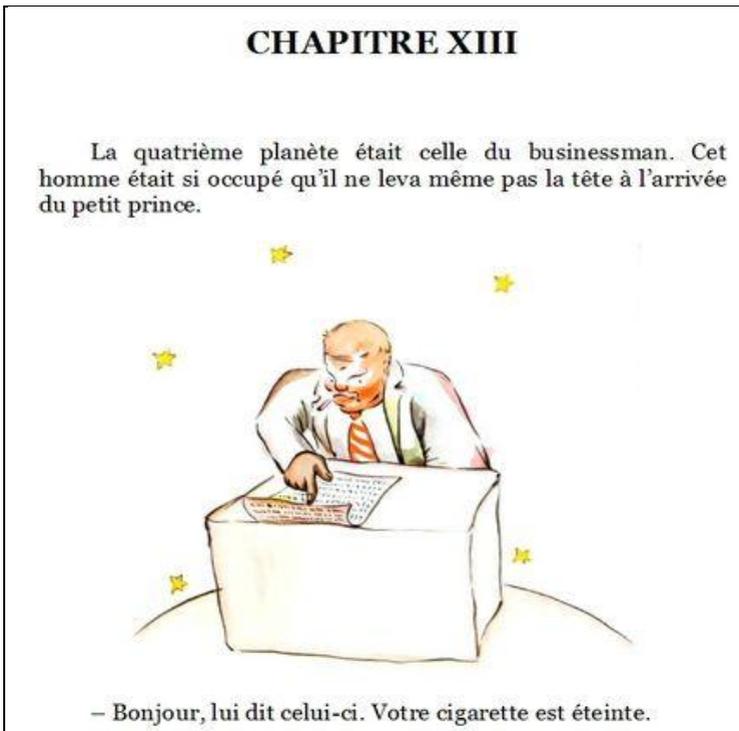


Figura 1. Primeira página do capítulo XIII  
(SAINT-EXUPÉRY, 1987, p. 47)

A primeira etapa da atividade – a audição do excerto – permitiu que o grupo de estudantes identificasse a qual dos encontros do pequeno príncipe se referia o texto ouvido. Nesse sentido, imediatamente os estudantes citaram o encontro com o homem de negócios, sem tempo para nada, nem mesmo para ver quem estava a sua frente.

Após a audição do diálogo entre o protagonista e o *Businessman*, o grupo identificou sem muita dificuldade qual momento do romance o diálogo apresentava. A ponte entre o romance e o momento histórico, anteriormente discutido (pós-guerra, angústia, busca), foi claramente feita, estabelecendo-se um evidente eco com o restante do romance, enfatizando-se a busca e a angústia diante dela como características chave do Existencialismo.

**LE PETIT PRINCE**

**Le Petit Prince :** – Comment peut-on posséder les étoiles ?  
**Le Businessman :** – À qui sont-elles ?  
**Le Petit Prince :** – Je ne sais pas. À personne.  
**Le Businessman :** – Alors elles sont à moi, car j’y ai pensé le premier.  
**Le Petit Prince :** – Ça suffit ?  
**Le Businessman :** – Bien sûr. Quand tu trouves un diamant qui n’est à personne, il est à toi. Quand tu trouves une île qui n’est à personne, elle est à toi. Quand tu as une idée le premier, tu la fais breveter : elle est à toi. Et moi je possède les étoiles, puisque jamais personne avant moi n’a songé à les posséder.  
**Le Petit Prince :** – Ça c’est vrai. Et qu’en fais-tu ?  
**Le Businessman :** – Je les gère. Je les compte et je les recompte. C’est difficile. Mais je suis un homme sérieux !

**Le Petit Prince :** – Moi, si je possède un foulard, je puis le mettre autour de mon cou et l’emporter. Mais tu ne peux pas cueillir les étoiles !  
**Le Businessman :** – Non, mais je puis les placer en banque.  
**Le Petit Prince :** – Qu’est-ce que ça veut dire ?  
**Le Businessman :** – Ça veut dire que j’écris sur un petit papier le nombre de mes étoiles. Et puis j’enferme à clef ce papier-là dans un tiroir.  
**Le Petit Prince :** – Et c’est tout ?  
**Le Businessman :** – Ça suffit !  
**Le Petit Prince :** – Moi, je possède une fleur que j’arrose tous les jours. Je possède trois volcans que je ramone toutes les semaines. Car je ramone aussi celui qui est éteint. On ne sait jamais. C’est utile à mes volcans, et c’est utile à ma fleur, que je les possède. Mais tu n’es pas utile aux étoiles.

Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, Folio Junior, Gallimard, 1987, p. 48-49.

Figura 2. Excerto da obra *Le petit prince* (BARAONA, 2006, p.70)

Feitos os comentários e algumas reflexões a respeito da literatura nesse período, distribuiu-se o restante do capítulo XIII para

sua leitura completa; em seguida os estudantes identificaram exatamente qual trecho da obra haviam ouvido. A paisagem sonora (LHOTE, 1995) foi um elemento determinante na identificação do diálogo entre o *petit prince* e o *businessman*. Isso porque, no âmbito do ensino de línguas adicionais, para que o texto literário não ocupe um papel de torturador, no dizer de Daniel Pennac, (1992) é preciso que o professor apresente ao grupo caminhos que não explicitem imediatamente a complexidade de uma obra literária. Entretanto, nesse caso, os próprios aprendizes situaram a obra, relacionando-a ao Existencialismo.

Considerando-se que se tratava de um grupo de estudantes iniciantes na língua, as pesquisadoras os deixaram fazer a leitura e identificar o excerto no capítulo XIII, de modo mais preciso, sem que eles fossem constrangidos de nenhuma forma. Esse procedimento encorajou o grupo a expressar-se na língua alvo e a relacionar o trecho ouvido ao restante do capítulo escolhido e à corrente existencialista.

Como explicamos anteriormente, os participantes da pesquisa puderam ouvir o documento autêntico e, em seguida, identificaram palavras cujo sentido lhes era possível depreender. Esse trabalho foi realizado com o objetivo de tornar o texto mais familiar, considerando-se que a memória de curto termo não consegue fazer correlações entre as imagens sonoras se o texto for completamente desconhecido do aprendiz ouvinte.

Percebemos que na primeira escuta os participantes da pesquisa sentiram dificuldade em compreender algumas palavras. No entanto, ainda assim conseguiram identificar algumas: *le petit prince*, *personne*, *premier*, *toi*, *moi*, *papier*, *fleur*. Isso decorre do fato de eles estarem em fase de adequação à “paisagem sonora” da língua que estão aprendendo, em especial quando lembramos que o grupo era composto por iniciantes. Ou seja, aquele aprendiz da língua compreende, mas ainda não está habilitado a reproduzir as estruturas compreendidas pela audição. Sobre isso, Lhote afirma:

*[...] todo indivíduo que aprende uma nova língua se encontra na situação do turista que chega a uma cidade cujo mapa ele não conhece. Encontrar um dado lugar nessa cidade desconhecida necessita de um esforço de identificação, um tempo de exploração e de organização do*

*espaço para encontrar referências relativas a elementos rapidamente identificáveis (LHOTE, 1995, p. 47).<sup>9</sup>*

Como o processamento da informação efetuada pelo centro do comando pode ser insatisfatório, exigindo do ouvinte que faça uma nova escuta para enriquecer o que já fora compreendido, realizamos uma segunda escuta. Dessa vez, percebeu-se uma maior clareza em relação ao texto, e eles compreenderam, inclusive, algumas estruturas da língua francesa, como, por exemplo, *Çac'est vrai; Je compte; Je recompte; C'est difficile; C'est tout; étoiles e jamais*.

Um estudo realizado por Murphy (1987, *apud*, CORNAIRE, 1998) acerca das estratégias de compreensão oral de aprendizes de inglês como LE, com base na técnica de reflexão em voz alta, levou-o à conclusão de que os melhores aprendizes são aqueles que utilizam com frequência seus conhecimentos acerca da estrutura de um texto; contrariamente aos menos competentes, que se prendem ao vocabulário ou à organização de palavras conhecidas contidas no texto. O que constatamos, em um primeiro momento, foi uma tentativa dos estudantes de permanecer no nível vocabular, mas na segunda escuta já foi possível perceber que eles compreenderam estruturas da língua, configurando, dessa forma, certo avanço.

Na terceira sessão de escuta eles confirmaram tudo o que já haviam compreendido, ou seja, ratificaram os ensinamentos de Cornaire (1998, p. 43)<sup>10</sup> de que “a compreensão é, então, o resultado de um conjunto de sínteses vitoriosas, isto é, aceitas pelo centro de comando”. Observemos que, por essa razão, também é necessário que o estudante tenha um conhecimento prévio do conteúdo para de fato ocorrer a síntese vitoriosa. Entendemos que a escolha de uma obra

---

<sup>9</sup>«*Tout individu qui apprend une nouvelle langue se trouve placé dans la situation du touriste qui arrive dans une ville dont il ne connaît pas le plan. Trouver un lieu donné dans cette ville inconnue nécessite un effort de repérage, un temps d'exploration et d'organisation de l'espace pour trouver des repères par rapport à des éléments rapidement identifiables.*»

<sup>10</sup>«*La compréhension est donc le résultat d'un ensemble de synthèses réussies, c'est-à-dire acceptées par le centre de commande.*»

A oralidade como um caminho para leitura literária

literária do porte de *Le petit prince* se configura em uma experiência “vitoriosa”.

Algumas questões foram elaboradas pelas pesquisadoras com o intuito de buscar uma compreensão do texto, por exemplo: *Il y a combien de personnes dans ce dialogue?; Qui sont-ils?; Quel est le sujet de la conversation?*<sup>11</sup> Com este trabalho, explorando o texto de maneira geral, ou seja, partindo da compreensão global para depois nos aprofundarmos (processo *top-down* de compreensão do texto), constatamos o que afirma Cornaire (1998, p. 34): “Sabe-se, hoje, que o bom ouvinte não tem necessidade de prestar atenção a cada um dos sons para decodificar uma mensagem”.<sup>12</sup>

No que se refere à fluência na oralidade, o Quadro Europeu afirma que os aprendizes da língua com o nível A1 devem ser capazes de “produzir enunciados muito curtos, isolados e geralmente estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras que lhe são menos familiares e para remediar problemas de comunicação” (QECRL, 2001, p. 183). Esse resultado foi observado, pois parte dos estudantes daquele grupo pôde construir enunciados curtos, mesmo sem formar estruturas exatamente como se esperava daquele nível de aprendizagem. Uma limitação na produção oral desses estudantes centrou-se em estruturas que se assemelhavam apenas a palavras soltas e muitas vezes desvinculadas de um contexto. Porém, como anteriormente discutido, é aceitável que isso aconteça, considerando-se que esses estudantes estavam inseridos no nível A1 segundo o QECRL (2001).

Quanto às atividades escritas referentes à compreensão oral, elas estavam dispostas da seguinte maneira: orientação (*repérage*), compreensão global e compreensão detalhada. Com base nas respostas dos aprendizes foi possível perceber que, no que se refere à orientação, eles compreenderam muito bem o documento: identificaram corretamente o tipo de música que acompanhava o texto literário, assim como quais eram os personagens que participavam do diálogo.

---

<sup>11</sup> Quantas pessoas falam durante a conversa? Quem seriam essas pessoas? Sobre o que elas falam?

<sup>12</sup> «On sait aujourd'hui que le bon auditeur n'a pas besoin de faire attention à chacun de sons pour décoder un message».

Contudo, observamos restrições nas respostas em relação à compreensão global, bem como no que tange à compreensão detalhada.

A primeira questão referente à compreensão global solicitava que os participantes colocassem sete palavras em ordem de aparição – dos cinco que participaram da pesquisa, apenas um acertou a ordem de quatro dessas palavras. A segunda questão tratava do tema do texto, e todos conseguiram respondê-la, indicando o tema do diálogo ouvido. Na terceira questão o grupo deveria estabelecer associações entre os elementos presentes na escuta do texto e seu uso. Tal atividade também pôde inserir-se em um conjunto vitorioso, uma vez que os estudantes demonstraram conhecimento do conteúdo com base em um conhecimento prévio, pois se tratava de vocabulário relacionado ao cotidiano: *unfoulardau tour ducou*.

Quanto à compreensão detalhada, observamos problemas no que concerne à ordem das frases. Os participantes não conseguiram colocar em ordem de aparição as frases propostas na atividade. No entanto, não vemos isso como um problema, levando-se em conta o fato de que eles conseguiram apreender o sentido do texto durante a exploração da competência de compreensão oral por meio da técnica de reflexão em voz alta realizada entre as pesquisadoras e o grupo por intermédio da interação.

É importante salientar que embora a professora da disciplina tenha participado da intervenção não houve aferição de nota para essa atividade, pois esse procedimento estaria distante da proposta de se oferecer o texto literário como um elemento de fruição e não como um texto que “torture” os aprendizes.

## **5 Considerações finais**

A abordagem dos textos literários em sala de aula com estudantes no início da aprendizagem de um idioma estrangeiro pode parecer uma tarefa difícil de ser realizada. Ela não apenas requer do professor um domínio da língua com a qual está trabalhando, mas também certo domínio da própria literatura. Além disso, exige-se que o

professor dê ao estudante uma série de conhecimentos prévios, ou pelo menos que o motive na aprendizagem do idioma – o mais importante.

Percebemos, ao longo deste trabalho, que as habilidades de compreensão e expressão orais estão intimamente ligadas, e são vários os processos ocorridos no cérebro para efetivar tais competências. Não nos comportamos da mesma maneira diante de um documento oral em LM e em LE. No contexto da aprendizagem de uma língua adicional, necessitamos dar maior atenção à “paisagem sonora” da língua para chegarmos ao sentido do que estamos ouvindo.

Mesmo conhecendo os obstáculos que o texto literário autêntico pode apresentar, pudemos constatar, por meio dos exercícios desenvolvidos com os participantes de nossa pesquisa, que ele é importante no aprendizado de uma LE, uma vez que abre o leque de possibilidades para que essa aprendizagem ocorra. O mais importante é que haja uma interação entre professor e aprendiz durante a atividade de compreensão, fazendo com que aquele que está em fase de aprendizagem do idioma chegue à compreensão do texto por intermédio dessa interação. Em um primeiro momento, o aprendiz sente dificuldades, mas ele desenvolve mecanismos que o ajudam na resolução das tarefas propostas pelo professor. Ou seja, é um trabalho complexo, mas possível e permite que o estudante do curso de Letras desenvolva suas habilidades de compreensão e expressão orais em língua francesa.

Podemos, portanto, concluir que, respondendo às nossas perguntas de pesquisa, é importante e necessário trabalhar com textos literários autênticos em salas de aula de FLE, mesmo que se encontrem empecilhos para essa execução. Os estudantes pertencentes a esse grupo A1 aceitaram a proposta de trabalho com um texto literário, uma vez que participaram ativamente de todo o processo de construção de sentido efetivado por meio das habilidades de compreensão e expressão orais realizadas durante a intervenção.

As limitações dessa abordagem não estão muito distantes de outras; todavia, as dificuldades encontradas pelos estudantes iniciantes no processo de aprendizagem do FLE ao se depararem com um texto literário escrito em francês foram nuançadas com a discussão da obra *Le petit prince*, e seu valor filosófico e literário realçado. Isso ratifica o que Pinheiro-Mariz (2007) vem depreendendo de diversas experiências

com o texto literário – que é exequível em salas de aula de FLE, mesmo com estudantes principiantes, desde que com objetivos bem delimitados e sem a preocupação inicial de fazer do aprendiz um exímio leitor de obras literárias. O foco dessa abordagem é sensibilizar os aprendizes à leitura literária, fazendo deles leitores que podem identificar as entrelinhas de qualquer que seja o gênero literário, pois entendemos que só assim faremos de estudantes de Letras profissionais com uma formação completa, com olhos abertos para a língua e para a literatura.

## Referências

ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa B. de. A formação de professores de língua francesa no curso de Letras Francês/Português da Universidade de São Paulo: mobilização de competências e realização de tarefas em contexto presencial e a distância. In: CRUZ, Neide Cesar; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. *Ensino de línguas estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa*. Campina Grande: EDUEG, 2011. p. 37-58.

BARAONA, Geneviève. *Littérature en dialogues*. Niveau intermédiaire. Paris: CLE International, 2006.

BÉRARD, Eveline. Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique. In: La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le Français Dans le Monde (FDM): recherches et applications*. Paris: CLE International, 2009. p.36-37.

BLONDEU, Nicole; ALLOUACHE, Ferroudja; NÉ, Marie-Françoise. *Littérature progressive du français*. Paris: CLE International, 2003.

CORNAIRE, Claudette. *La compréhension orale*. Paris: Clé International, 1998.

CUQ, Jean-Pierre (Org.). *Dictionnaire de didactique du français*. Langue étrangère et seconde. Paris: CLÉ International, 2003.

A oralidade como um caminho para leitura literária

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LHOTE, Elisabeth. *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette, 1995.

PENNAC, Daniel. *Comme un roman*. Paris: Gallimard, 1992.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. *O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)*. 2007. Tese (Doutorado em Letras). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007. 285p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05052008-114942>>. Acesso em 28 abr. 2012.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: ASA Editores II, 2001.

RICHARDS, Jack C. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. São Paulo: SBS, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Le petit prince*. Ed. Folio. Junior-Gallimard: Paris, 1987.

SÉOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier/Didier, 1997.

SÉOUD, Amor. Enseigner la littérature: pourquoi pas? *Enjeux*, v. 56, p.75-92, 2003.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

Submetido em: 27/02/12

Aceito em: 03/04/14

*Title: Orality as a means to literary reading in French as a foreign language class*