

A LITERATURA NO ENSINO DO FRANCÊS LÍNGUA  
ESTRANGEIRA (FLE): COMPROMETER-SE COM A  
CONVICÇÃO

Monique LEBRUN \*  
lebrun-brossard.monique@uqam.ca

\* Professora e pesquisadora da Universidade do Quebec em Montreal, departamento de linguística e de didática das línguas.  
Texto traduzido por Rita Jover-Felício.

## A LITERATURA NO ENSINO DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE): COMPROMETER-SE COM A CONVICÇÃO

### RESUMO

A experiência da leitura literária deve ser vivida, no contexto do ensino de língua segunda ou estrangeira, partindo-se do pressuposto de que os alunos são capazes de superar a barreira lingüística e fruir do prazer do texto. Questionamo-nos sobre o sentido que deve ser atribuído ao termo "literatura" em aula de língua e, em seguida, destacamos algumas modalidades da leitura relacionadas à teoria da recepção, que nos parece ser a mais apta, atualmente, para que se utilize a literatura no ensino do FLE.

### PALAVRAS-CHAVE

Leitura, leitura literária, francês língua estrangeira

## LITERATURE IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES: TENACIOUS UNDERTAKING

### ABSTRACT

The experience of reading a literary text should come to life in French as a Foreign Language classes, assuming the students can overcome the linguistic barrier and enter into the pleasure of reading the text. We focus initially on the meaning of the term "literature" in the language class before proceeding to the different models of reading. Our analysis resorts to "reader response" theory, which seems best suited today to promote the use of literature in French as a Foreign Language classes.

### KEYWORDS

Reading, reading literary texts, French as a Foreign Language

### Introdução: uma problemática

Com a globalização das trocas, o ensino de línguas estrangeiras é cada vez mais valorizado. Os Estados-Unidos, apesar de tradicionalmente conhecidos pelo monolinguísmo, uma vez que o ensino de línguas estrangeiras não está previsto nos currículos antes do "college level"; abrem-se para essa problemática. Quanto ao Canadá, como o francês e o inglês são suas duas línguas oficiais, os programas prevêem o ensino da língua segunda a partir do primário.

Mas qual é o conteúdo de ensino? A perspectiva do ensino de língua segunda ou de língua estrangeira parece ser, à primeira vista, mais pragmática ou funcional do que propriamente cultural ou estética. Antes dos anos sessenta, a aprendi-

dizagem de línguas estrangeiras recorreria bastante aos textos ditos literários, em uma perspectiva cultural. Depois, em razão do rápido desenvolvimento da lingüística e do esfacelamento do conceito de cultura, a aprendizagem passou a ser concentrada mais na eficiência da comunicação do que em uma cultura erudita, na qual a literatura estava compreendida.

Um sobrevôo pelas revistas especializadas americanas e canadenses no ensino de línguas segundas ou estrangeiras mostra que o texto literário, a se julgar pela linguagem oficial, ainda que bastante presente em nível universitário, tem pouco lugar nos níveis anteriores. Mais do que isso, os professores e pesquisadores nem sempre acreditam em sua utilidade (BOURGAIN, 1982), o entusiasmo de alguns é arrefecido por problemas de ordem lingüística ou pela falta de referentes culturais de seus alunos. Apesar disso, uma mudança de cenário anuncia-se em termos de valorização do texto literário no ensino de línguas estrangeiras.

Explicaremos, em primeiro lugar, a natureza do texto literário: sua definição, os objetivos de seu ensino e os tipos de textos utilizados para fazê-lo. Em seguida, discutiremos alguns métodos de ensino de língua segunda (LS) ou de língua estrangeira (LE) por meio do texto literário, com particular insistência sobre a pedagogia da resposta.

## 1. O texto literário

### 1.1. Definições de alunos e professores

No ocidente, a literatura esteve, por muito tempo, associada à retórica e também à formação do indivíduo cultivado. Além de facilitar a escrita e de garantir a fluidez da argumentação, a literatura era o vetor de valores sociais, entre outros. Enquanto o valor cultural ou moral da literatura não é muito discutido atualmente, ela continua-se a atribuir a arte da filosofia palatável, do efeito estético digno de admiração, do hedonismo facilmente acessível.

A definição do texto literário dada por Peytard em seu clássico *Littérature et classe de langue* (1982a, p.9) merece nossa atenção. É um "documento (título, parágrafo, capítulo, volume) legitimado pela instituição literária que pode, sob forma de amostragem ou de trechos de uma obra, ser lido em sua 'disponibilidade de polisêmica'"<sup>1</sup>. Besse (1982) insiste sobre a disposição tipográfica particular de certos textos literários, sobre os fenômenos de oralização que eles propiciam, sobre os efeitos de estilo e, finalmente, sobre a estética da obra, que comporta suas próprias ambigüidades, aberta a interpretações.

Melhor é, entretanto, fazer com que os mais interessados – os próprios alunos – definam o objeto. Foi o que fizeram Davis, Kline e Stoekl (1995), em uma pesquisa. Os 129 estudantes por eles reunidos deram definições da natureza de sacralização ou de descrição. Por ordem, suas definições basearam-se no leitor (15,6% das respostas), no autor (13,9%), na aquisição da história e da cultura (13,6%), na qualidade estilística (12,7%), no aspecto comunicacional leitor-autor-texto (12,3%), nos valores culturais (4,9%). Mais de 15% das definições não

têm nada de canônico, os estudantes tiveram dificuldades para definir o objeto: texto com idéias, texto que aumenta a cultura etc. As demais definições da literatura são residuais, englobando as prescrições escolares, as visões românticas e a tipologia em gêneros. Algumas consequências podem ser tiradas desse quadro: a incerteza do estudante quanto à qualidade inerente do texto literário, o desconhecimento das diversas possibilidades de interpretação, a precariedade da relação entre cultura e textos literários. O tom bastante relativista dos estudantes exige uma postura bastante cuidadosa por parte do professor, que deve poder justificar muito bem suas escolhas. O professor, na verdade, deveria perguntar, de maneira explícita, a seus alunos, logo de saída, a representação que estes fazem do objeto literário, podendo partir destas representações para motivá-los.

O que significa, para os professores, compreender um texto literário? Segundo Davis (1992), compreender um texto literário supõe a intricação, ou hierarquização, de quatro tipos de habilidades:

- 1 - a decodificação do sentido literal, seja no plano lexical, seja no plano sintático;
- 2 - uma atenção relativa aos referentes culturais e contexto espaço-temporal;
- 3 - um conhecimento das convenções literárias;
- 4 - a habilidade, individual de cada leitor, para recriar ou reconstruir o texto.

O ensino explícito engloba as três primeiras habilidades. A quarta supõe uma atenção particular do professor que auxilia no processo de "nascimento" do saber do aluno, encontrando sua mais completa expressão na pedagogia da resposta (discutida à frente).

## 1.2. Objetivos e motivações em LS e LE

De acordo com uma pesquisa australiana (MARTIN; LAURIE, 1993), quando se iniciam a aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos têm objetivos principalmente de ordem pragmática ou instrumental (viagem, trabalho ou comunicação interpessoal). Dessa forma, não nos surpreende o fato de poucos pensarem, de forma espontânea, na literatura da língua que aprendem. Em uma lista de objetivos mencionados espontaneamente, o desejo de conhecer melhor a literatura francesa está em 120º lugar (62% das entrevistas mencionam tal desejo, enquanto em 100% das entrevistas, os alunos manifestam a vontade de aumentar seus conhecimentos em compreensão e expressão oral, em leitura e gramática). Para 86% dos alunos, entretanto, é importante conhecer bem a vida e os costumes dos franceses. Quase todos os sujeitos identificam a forte relação existente entre a literatura e as habilidades em leitura. Poucos, entretanto, reconhecem a relação entre cultura e literatura. Eles falam mais da primeira do que da segunda. Pode-se concluir que, para os alunos, a literatura contribui pouco para o desenvolvimento das quatro habilidades de base (ler, escrever, falar, escutar). Além disso, conclui-se também que eles não percebem a literatura literária

como uma oportunidade para o desenvolvimento cultural pessoal. Subjaz nessa postura, segundo duas autoras, uma insegurança lingüística que focaliza, em primeiro lugar, a atenção dos alunos para aspectos puramente lingüísticos da aprendizagem. Sua motivação parece bastante extrínseca e os priva de grande prazer cultural. Para as autoras, isso é próprio das culturas hegemônicas, pouco abertas à diversidade.

Que objetivos podem ser atribuídos à literatura nos currículos? Sorin (1996) identifica três relativos à língua materna. O primeiro é de ordem sócio-afetiva: é a abertura a si e à alteridade. O segundo é estético-cultural: é a referência à dimensão estética. Quanto ao terceiro, mais intelectual, ele permite encarar a literatura em uma perspectiva cognitiva e linguageira. Acreditamos que, mutatis mutandis, os mesmos três objetivos podem ser atribuídos em LS ou LE, sem que seja necessário hierarquizá-los. É a mesma linha de reflexão desenvolvida por Brumfit e Carter (1986), especialistas em LE. Segundo eles, o ensino da LE ou da LS auxilia no desenvolvimento das competências linguageiras, permite ensinar uma cultura dada e vivenciar uma experiência estética. Eles observam, entretanto, que essa experiência não pode ser vivenciada caso o nível lingüístico do aluno seja muito baixo. Para Brumfit e Carter (1986), o ensino da literatura desenvolve a leitura como atividade autônoma e individual. Ele permite também o acesso à gramática do texto, esse notório repertório de convenções literárias.

Besse (1982) distingue, por sua vez, três objetivos que concretizam três abordagens distintas. (1) Pode-se querer usar o texto literário como um reservatório de belas frases. É a perspectiva utilitarista, centrada na língua, resgatada na explicação de texto. (2) Pode-se também ver o texto literário como um lugar discursivo específico que permite o primeiro contato com uma cultura dada. (3) Finalmente, é possível identificar nele um exercício baseado em uma estilística do distanciamento, atribuindo bastante espaço para as observações de ordem lexical. Segundo Peytard (1982b), o professor, ao buscar trazer de volta o texto literário com o objetivo de ensinar uma LE, enfrenta grandes dificuldades relativas, em primeiro lugar, às representações do texto literário (i.e. um objeto sacralizado por ser bonito); em seguida, aos tipos de exercícios tradicionais, conhecidos por serem difíceis (i.e. a explicação de texto e a dissertação) e, finalmente, a um vasto paratexto, que depende do contexto sócio-cultural e de redes de conotação bastante amplas.

Segundo Kramsch (2006), por fim, em nossa época de globalização, é necessário ir além da eficiência nas trocas. Lidamos com leitores multilíngües cujos valores são complexos. É essa a razão por que precisamos nos questionar cada vez mais sobre a natureza das tarefas que damos aos alunos e não sobre a habilidade do aluno em realizá-las. A aprendizagem de línguas, por isso, deve ultrapassar seu aspecto funcional e buscar a manipulação do sistema simbólico, que permite com que se vá além da denotação. A "competência simbólica" deve ser alimentada pela imaginação literária em todos os níveis da aprendizagem. Não é necessário voltar às exegeses literárias do passado; mas, concretamente, concentrar-se nos três principais componentes da competência simbólica: a produção da complexidade (ao se trabalhar, por exemplo, sobre a personalidade dos heróis

dos romances); a tolerância diante da ambiguidade (neste sentido, as obras literárias suscitam amplas discussões) e apreciação de uma forma como portadora de sentidos.

Acreditamos, pessoalmente, que os pesquisadores opõem demasiadamente os objetivos cognitivos aos afetivos no ensino do literário: trata-se de uma falsa dicotomia. As emoções literárias são ocasionadas pela percepção de um mundo construído; contendo, pois, um núcleo cognitivo. Dufays (1991) insiste na conjunção das implicações passionais de toda leitura literária. Se o domínio da língua, dos tipos de discurso e do universo de referências são de ordem racional, o desejo de descentramento/identificação, de conhecimento de si e de desestabilização situam-se na esfera do passional.

### 1.3. Os tipos de textos

A poesia

Entre todos os gêneros literários, a poesia é aquele em que as regras linguageiras são menos estáveis. Alguns professores de LS e LE usam esse argumento para justificar-se por banir os poemas da sala de aula, vendo nele um gênero deliberadamente esotérico e desestabilizante para o aluno; enquanto, segundo os especialistas (cf BENTON, 1996), é justamente o processo interpretativo que desempenha papel importante nesse tipo de leitura. Essa postura de recusa negligencia os jogos fonéticos que poderiam seduzir o aluno. A poesia é, essencialmente, oralização e pode constituir-se em um bom exercício de pronúncia, uma sensibilização, por meio da audição, às estruturas e ritmos da língua alvo. Para Rifaterre (1979), a desestabilização criada pelo poema, ou ainda, o efeito de "desfamiliaridade" é uma qualidade relacionada à "literariedade" do poema: "a singularidade da experiência literária é trazer o estranhamento, um exercício de alienação, uma desordem de nossos pensamentos, de nossas percepções, de nossas expressões habituais" (1979, p.8). Mais do que qualquer outro tipo de texto, o poema favorece uma leitura "top down", ou descendente, ou seja, conduzida pelos conceitos e intuições.

O teatro

O texto teatral deve não apenas ser lido, mas deve também ser "dito", a fim de que o aluno conscientize-se de suas características *sui generis*. Poucas reflexões sobre experiências de dramatização foram desenvolvidas em LS ou LE, pois se tratam de atividades habitualmente marginais. Segundo Fancy (1991), a encenação dramática explora a energia afetiva do aluno, obriga-o a sair do silêncio e buscar, em si, capacidades expressivas surpreendentes de ordem teatral, linguística e humana. Em cena, as diferentes "línguas" contribuem: a musicalidade da língua alvo transparece mais claramente do que em sala de aula, bem como seu poder de evocação. Corpo e espírito estão integralmente envolvidos nessa experiência linguageira particular. Vai-se muito além de uma concepção clássica da abordagem comunicativa. Ao se expressar, o aluno-artista integra valores estéticos e culturais. Pode-se trabalhar com um corpus bastante heterogêneo. Algumas peças de Molière são, sem sombra de dúvida, valores certos; mas também é pos-

sível recorrer ao teatro moderno (Ionesco, Arrabal), sem se esquecer dos autores nacionais (no caso do Quebec-Canadá) como Gélinas, Dubé e Tremblay.

A narrativa

Como observou Peytard (1982a), a narrativa é um discurso cuja estrutura foi particularmente bem estudada pelos semiotistas e retranscrita em fórmulas simples que podem ser reempregadas em sala de aula de língua estrangeira (situação inicial, elemento desencadeador, herói e anti-herói, disposição dos episódios). A partir dos anos 1970, identificam-se numerosas propostas didáticas, nesse sentido, nas revistas especializadas. O próprio termo "literatura" desaparece quando se fala desse mecanismo bastante azeitado que é a narrativa (romance, conto ou novela), passível de análise em todas suas facetas. O exercício tem um aspecto racional que oblitera a emoção estética que podemos eventualmente sentir diante da beleza de um texto: ele conduz, obrigatoriamente, a UMA leitura pré-determinada, àquela que permite identificar um sentido imanescente, enquanto a verdadeira leitura é plural. Não nos opomos a tais exercícios, desde que eles não se constituam como o único meio de conhecer as narrativas; é necessário abordá-las por meio de outros métodos, entre eles, o de uma explicação de texto renovada (cf infra) que possa aliar o estudo do contexto, o trabalho em ateliês de diferentes tipos, a dramatização de cenas do romance por exemplo, e exercícios de produção escrita concebidos como desdobramento da leitura.

## 2. Alguns métodos de abordagem do texto literário em LS e LE.

### 2.1. Questionamento da abordagem comunicativa

É de bom tom, atualmente, criticar a abordagem comunicativa em razão de ela ser pouco produtiva no plano cultural e, conseqüentemente, no plano literário. A abordagem comunicativa prende-se à inteligibilidade da mensagem, minimizando as questões formais, canônicas ou não. Os alunos devem desenvolver uma atitude positiva com relação a sua capacidade, convictos de que podem comunicar-se apesar de um repertório linguístico limitado. A significação social da mensagem está em segundo plano; a própria qualidade dos textos é menos importante do que o fracasso ou sucesso do ato de comunicar.

Foi a impulsão do componente cultural (ou intercultural) a responsável pela quase contestação da abordagem comunicativa. Mais a heterogeneidade cultural aumenta, mais aumentam os problemas de comunicação. Collier e Thomas (1988) definem a cultura como um sistema de transmissão histórica de símbolos, significações e normas. Ela está relacionada a um grupo étnico, à profissão ou a alguns outros sistemas simbólicos. Os autores distinguem duas dimensões comportamentais relativas à cultura: a dimensão moral ou normativa e a dimensão constitutiva do ser humano. No processo de comunicação, as características culturais manifestam-se, entre outros, pelas atitudes, pelos modelos de reflexão, pelas expectativas, pela linguagem. É difícil isolar uma característica cultural

específica. A abordagem comunicativa é pouco sensível a essas sutilezas, pois seu objetivo primeiro é funcional. Ela considera, entre outras coisas, que os alunos são iguais, que devem aprender a língua alvo tão perfeitamente quanto os autóctones. Ela se preocupa mais com a expressividade da língua do que com a transmissão dos conteúdos; ela não incita a que se julguem os conteúdos, o que acaba por não exigir grande capacidade de análise dos alunos nem tão pouco estimula sua capacidade criativa. A abordagem comunicativa não reconhece as variações de sentido próprias a cada comunidade linguística. Fica claro, por fim, que não é possível fundar uma verdadeira pedagogia do intercultural dentro da abordagem comunicativa.

## 2.2 Alguns métodos bem sucedidos

Podemos perguntarmo-nos sobre a necessidade de se reproduzir, em LS ou LE, o modelo de explicação de texto existente em língua materna. Esse método consiste em um comentário sistemático sobre o texto em todos seus aspectos. Vários professores, na verdade, fazem uso dele, insistindo em uma de suas habilidades: as estratégias de baixo nível constituídas pela compreensão do vocabulário e da sintaxe. A essa atividade, segue-se a análise do conteúdo semântico, que deveria conduzir à "mensagem" do texto inserida em um contexto sociocultural (explicado inicialmente pelo professor) e ao qual o aluno será sensibilizado ao final da atividade de leitura.

A etapa final, em uma abordagem globalizante do texto literário, pode consistir em uma atividade de produção escrita (ou reescrita) criativa. Essa experiência deve ser precedida por algumas atividades pontuais de escrita, ao longo das aulas, com a finalidade de orientar o escritor-aprendiz. O professor pode optar por dar ênfase a uma temática ou forma gramatical específica. O objetivo é, essencialmente, que os conhecimentos linguísticos e literários sejam reempregados pelos alunos para que estes possam dar vazão à expressão pessoal. O poema é, evidentemente, o supra-sumo dessa criativa. de. Nas palavras de Lotman (1973, p.108): "Criando para o homem uma possibilidade convencional de falar consigo em diferentes linguagens, codificando diferentemente seu 'eu', a arte ajuda o homem a resolver uma das questões psicológicas mais importantes: a determinação de seu próprio ser."<sup>2</sup>

Dentre os novos métodos, podemos citar um (em uso nos Estados-Unidos desde o ensino fundamental) cujo sucesso é garantido por seu aspecto extracurricular e convívio. Trata-se dos círculos literários (*literature circles*), grupos de discussão informais sobre uma obra dada. Defendendo o prazer como valor principal, esses círculos atingem outros objetivos, como o pensamento crítico, a escuta do outro e a auto-avaliação (MACGILLIVRAY; TSE; MCQUILLAN, 1995; ALMASI; O'FALHAVAN; ARYA, 2001). O círculo literário trabalha preferencialmente com obras completas, contrariamente ao que acontece em muitos cursos de LE ou LS. Sabe-se, na verdade, que o trecho tira a densidade da obra, excluindo o prazer da leitura, não permite que se estude a coesão interna (COOK, 1986),

fazendo, assim, com que as relações anafóricas e catafóricas percam o sentido. O texto do excerto costuma ser completo linguisticamente, mas não semanticamente. Neamen e Strong (1992) acreditam que essa fórmula do círculo de leitura de obras completas, por sua vez, favoreça a aprendizagem cooperativa, criando uma comunidade de alunos. Estes escolhem uma obra dentro de um conjunto que lhes é proposto, segundo alguns critérios estabelecidos pelo professor. Na discussão, cada aluno desempenha o papel que lhe foi atribuído em um sorteio, por exemplo. As atividades do círculo de leitura são geralmente integradas a um projeto maior, o que torna as leituras mais significativas.

## 2.3 Um método a ser privilegiado: a resposta do aluno

O modelo da transmissão viveu. Deve suceder-lhe uma verdadeira interação professor-aluno, ou ainda, texto-aluno. Trata-se de uma polinização cruzada, capaz de produzir os mais belos frutos. Foi o que pensou, já em 1938, Rosenblatt. Em suas diferentes obras (1938, 1978), essa didata do texto literário fala da emoção estética como uma experiência pessoal. Essa emoção nasce da transação pessoal entre leitor e texto. Rosenblatt distingue a leitura eferente, puramente informativa, da leitura estética, que visa à matriz experiencial, às referências pessoais. Esse modelo de "recepção pragmática" do texto literário foi, ao longo das décadas, rediscutido por teóricos, sobretudo pelos alemães, da estética da recepção (i.e. Jauss e Iser). Ele foi responsável pela criação de um forte movimento, a "reading response", cuja aplicabilidade em todos os níveis da escolarização é atestada pelas revistas pedagógicas americanas. No Quebec, experiências desse tipo foram realizadas no ensino fundamental e médio (LEBRUN; GAGNON, 1996; LEBRUN, 2001; HÉBERT, 2004), inclusive em língua segunda (MAGUIRE, 1988; BELZIL, 1996).

Como observa de forma pertinente Long (1986), é necessário diferenciar a resposta do professor da resposta ao texto. Aqui, o professor é um verdadeiro animador. Suas perguntas devem auxiliar o aluno a reagir, guiá-lo a níveis de reflexão aos quais não poderia chegar sozinho. Com efeito, as questões que incitam à resposta devem compor um "programa" estruturado de acordo com as dificuldades do texto. A discussão entre os pares também faz emergir reações que permitem ao aluno construir sua interpretação do texto. Não se trata de apenas "responder": é necessário, ainda, que a resposta seja pessoal e criativa e não apenas individual. Segundo Scott e Huntingdon (2007), que exploraram os respectivos papéis de professores e alunos nas discussões literárias, o professor deve, absolutamente, estruturar essa atividade e desempenhar um papel importante, pois as trocas só entre alunos não conduzem sempre a interpretações satisfatórias: é nesse momento que deve intervir o professor, trabalhando com o registro cognitivo e afetivo.

De maneira geral, a pedagogia da resposta concretiza-se sob a forma de "log journal", um diário dialogado, em que o aluno registra, ao longo de suas experiências de leitura, suas observações em cartas que dirige ao professor ou a seus pares, sendo que esses, por sua vez, devem responder-lhe de maneira personalizada. As

cartas do professor devem considerar o percurso pessoal do aluno, sem compará-lo aos colegas de turma. O diário não faz parte de qualquer tipo de avaliação: é um espaço privativo de troca entre interlocutores que concordam em compartilhar uma experiência estética, por menor que seja. Belzil (1996) observa que a fórmula pode inclusive ser utilizada no ensino fundamental, assim que o aluno sentir-se suficientemente à vontade em termos lingüísticos. A atividade é complementada com entrevistas individuais, encontros orais professor-aluno, nos quais o jovem leitor deve falar de suas reações, recorrendo, quando preciso, à língua materna.

Para Ali (1994), a pedagogia da resposta supõe a empatia do leitor com uma história em que há espaço para a identificação. Os processos de analogia e de interpretação funcionam plenamente: o leitor estabelece relações constantes com sua própria vida, descobre interpretações de acontecimentos e de comportamentos, questiona seus próprios valores, faz a distinção entre ficção e realidade. No fim das contas, não apenas ele compreende melhor o texto, mas também compreende melhor a si mesmo. Hammond (2006), orienta seu trabalho da mesma forma, tendo experimentado a leitura da peça Romeu e Julieta com rapazes adolescentes na fase inicial do ensino médio. O grupo passou bastante tempo discutindo a intriga da peça e manipulou diversos registros de língua a fim de melhorar sua leitura. Envolveram-se inclusive na dramatização da peça para que houvesse maior motivação na apropriação pessoal do texto.

As aulas de LS e LE querem reduzir a "ansiedade lingüística" (KEMPF, 1995), propondo aos alunos percursos significantes. A abordagem comunicativa não considera o fato de que o aluno de língua estrangeira pode reagir nervosamente quando lê, fala ou escreve; pois não está seguro quanto à própria habilidade. É necessário encorajá-lo; fazendo-o, entretanto, agir, mostrando a ele que suas percepções são bem vindas e que lhe serão úteis na construção das aprendizagens futuras. Isso fará com que ele desenvolva o gosto pelas línguas, criando uma motivação intrínseca com relação à aprendizagem: receptividade mental e emotiva, auto-estima, flexibilidade cognitiva, articulação intelectual, empatia face ao outro. A pedagogia da resposta é, pois, uma forma de humanizar e socializar a sala de aula.

## Conclusão

Nada melhor para concluir do que a defesa de Oriol-Boyer (1990, p.56). Oriol-Boyer fala de escrita literária após uma leitura literária. Seu testemunho destaca a flexibilidade de um tipo de texto que pode ajustar-se à linguagem didática sobre a comunicação, sem deixar de lado nem as aprendizagens lingüísticas, nem os contextos culturais:

O texto literário é uma variação lingüística única. Para cada texto, um código específico deve ser descoberto. E aquele que escreve tal texto aprende sempre a decifrar os códigos que aplica de maneira não consciente. Ele aprende, assim, a descobrir o outro em si, a aceitar, posteriormente, todas as diferenças em relação aos outros, a [...] buscar a norma que rege a palavra do outro e a acei-

tar como normais as diferenças lingüísticas, aumentando dessa forma suas possibilidades comunicacionais.

Peytard (1982a) segue no mesmo tom quando concede um espaço digno ao texto literário em aula de LE: o trabalho máximo sobre a língua faz surgir a dinâmica discursiva e, paralelamente, a emoção estética. Em sala de aula de LS ou LE, o texto literário pode vir a ser um laboratório lingüístico e humanista único: não se deve temer, pois, comprometer-se com convicção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALI, Soroya. The Reader-Response Approach: An Alternative for Teaching Literature in a Second Language, *Journal of Reading*, vol.37, n.4, p.288-296, 1994.
- ALMASI, J.F.; O'FALHAVAN, J.F.; ARYA, P. A comparative analysis of student and teacher development in more and less proficient discussions of literature, *Reading Research Quarterly*, vol.36, n.2, p.96-120, 2001.
- BENTON, Michael. The discipline of Literary Response: Approaches to Poetry with L2 Students dans BREDELLA, L.; DELANOY, W. *Challenges of the literary texts in the foreign language classroom*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1996.
- BELZIL, Suzanne. Le journal en dialogue: pour une pédagogie de l'écrit axée sur le processus. *Revue de l'AQEFLS*, vol.18, n.1-2, p.56-64, 1996.
- BESSE, Henri. Eléments pour une didactique des documents littéraires. In: PEYTARD, J. (dir.). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier-CRÉDIF, 1982.
- BOURGAIN, Dominique. Enseigner la littérature? Des enseignants face au texte littéraire. In: PEYTARD, J. (dir.). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier-CRÉDIF, 1982.
- BRUMFIT, C.J.; CARTER, R. A. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- COLLIER, M.J.; THOMAS, M. Cultural Identity: An Interpretative Perspective. In: COLLIER M.J.; THOMAS, M. (dir.) *Theories in intercultural communication*. Newbury Park: Sage, 1988.
- COOK, Guy. Texts, extracts and stylistic texture. In: BRUMFIT, C.J., CARTER, R.A. (eds). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- DAVIS, James. Reading Literature in the Foreign Language: The Comprehension/Response Connection. *The French Review*, vol 65, n. 3, p.359-370, 1992.
- DAVIS, J.; KLINE N.; REBECCA, R.; STOEKL, A. Ce que définir veut dire: Analyses of Undergraduates' Definitions of Literature. *The French Review*, vol. 68, n.4, p.652-667, 1995.
- DUFAYS, Jean-Louis. Lire avec les stéréotypes. Les conditions de la lecture littéraire en classe de français. *Enjeux*, n.22, p.5-18, 1991.
- FANCY, Alex. Didactique du français langue seconde, dramatisation et théâtre. *Revue canadienne des langues vivantes*, n.47 (2), p.341-350, 1991.

- HAMMOND, Jennifer. High challenge, high support: Integrating language and content instruction for diverse learners in an English literature classroom, *Journal of English for Academic Purposes*, n.5 (4), p.269-283, 2006.
- HÉBERT, Manon. Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, n.30 (3), p.605-630, 2004.
- KEMPF, Franz R. Dialectic of Education: Foreign Language, Culture and Literature. *ADFL Bulletin*, vol.27, n.1, p.38-46, 1995.
- KRAMSCH, Claire. From Communicative Competence to Symbolic Competence, *The Modern Language Journal*, n.90, p.249-252, 2006.
- LEBRUN, Monique. Des chaperons de toutes les couleurs. In: G. Adamson et J.-M. Gouanvic (org.). *Francophonie plurielle*, Montréal: Hurtubise HMH, 1995.
- \_\_\_\_\_. La littérature migrante: un défi pour la didactique des langues. In: R. Féger (dir.). *L'éducation face aux nouveaux défis*. Montréal: Logiques, 1997.
- \_\_\_\_\_. Cercle de lecture et pédagogie de la coopération. In: COLLÈS, L.; DUFAYS, J.-L.; FABRY, G.; MAEDER, C. (org.). *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*. Tomo 1. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 2001.
- LEBRUN, Monique; GAGNON, Martin. La perception des valeurs dans la lecture de récits en milieu pluriethnique. In: KONINCK, Zita de (dir.) (p.35-150). *L'éducation multiculturelle; état de la question*. Tomo III. *L'éducation multiculturelle: école et société*. Toronto: Association canadienne des professeurs de langue seconde, 1996.
- LOTMAN, Iouri. *La structure du texte artistique*. Paris: Gallimard, 1973.
- MAGUIRE, Mary. *An analysis of Dialogue Journal Writing*. Montréal: Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1988.
- MARTIN, Anne; LAURIE, Ian. Student views about the contribution of literary and cultural content to language learning at intermediate level. *Foreign Language Annals*, vol. 26, n.2, p.188-207, 1993.
- MACGILLIVRAY, Laurie; TSE, Lucy; MCQUILLAN, Jeff. Second Language and Literacy. Teachers considering literature circles: a play. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol 39, n.1, p.36-44, 1995.
- NEAMEN, Mimi; STRONG, Mary. *Literature Circles. Cooperative Learning for Grades 3-8*. Englewood, Col.: Teacher Ideas Press, 1992.
- RIFFATERRE, Michaël. *La production du texte*. Paris: Seuil, 1979.
- ORJOL-BOYER, Claudette. *Pour une didactique du français langue et littérature étrangère. Le français dans le monde*, n.237, p.56, 1993.
- PEYTARD, Jean. *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier-CRÉDIF, 1982a.
- PEYTARD, Jean. Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE, *Études de linguistique appliquée*, n.45, p.91-103, 1982 b.
- ROSENBLATT, Louisa Maria. *Literature as exploration*. New-York: Modern Language Association, 1938.
- \_\_\_\_\_. *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literature work*. Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press, 1978.
- SCOTT, Virginia et al. Literature, the Interpretive Mode, and Novice Learners. *The Modern Language Journal*, n.91 (1), p.3-14, 2007.
- SORIN, Noëlle. *La lisibilité dans les romans pour enfants de 10-12 ans par une analyse sémiotique des textes*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 1996.