

APONTAMENTOS PARA UMA DIDÁTICA DO TEXTO LITERÁRIO

Vanessa Massoni da Rocha *

Resumo

Este artigo privilegia as interfaces entre o ensino da literatura e a aprendizagem de língua estrangeira, mais precisamente da língua francesa. A partir do cotejamento do romance *Comme un livre* (1992) de Daniel Pennac e do artigo *Em busca de uma didática do texto literário* (2009) de Roser Cervera procura-se aprofundar as teorias sugeridas por estes professores-pesquisadores acerca da importância e das facetas da presença de textos literários no âmbito do ensino. Trata-se de acordar ao texto literário lugar de prestígio no estudo da língua por sua vocação em revelar uma manifestação autêntica, criativa e variada das nuances e das idiossincrasias linguísticas. Inicialmente, pretende-se observar os meandros das relações entre literatura e ensino, sobretudo no que concerne o tempo para a leitura e às representações da leitura na infância e no espaço escolar. Em seguida, a partir de atividades simples bem-sucedidas em sala de aula, busca-se contribuir para a concepção, ainda tímida, de uma didática do texto literário em FLE, didática que coloca em cena textos literários variados com grande aptidão de compelir os aprendizes a manipularem e a produzirem variados suportes textuais. Por fim, deseja-se promover os direitos dos leitores preconizados por Pennac em contexto de ensino, fazendo dialogar aspectos culturais e linguísticos inerentes ao aprendizado de língua estrangeira.

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Palavras-chave: interfaces literatura e ensino, didática do texto literário, FLE, direitos do leitor.

Pistas iniciais:

Em 1992 o professor e pesquisador Daniel Pennac publica o livro *Comme un roman*. Obra incontornável nos estudos pedagógicos e literários, *Comme un roman* se deixa ler como espaço criativo no qual o escritor relembra sua escolaridade desastrosa e sua inaptidão para os estudos. Seu objeto de estudo, fomentado pela longa experiência em sala de aula, consiste em compreender em que momento e por quais razões se impõe uma dissonância

entre o gosto da leitura e o gosto por estudá-la na academia. Convencido de que uma ruptura acentuada se inscreveria nas relações com a leitura, o autor se propõe a observar os meandros desta relação, atualmente, nos espaços escolares.

Este estudo contemplará, inicialmente, a descoberta e as vicissitudes da leitura no contexto familiar, vistas, igualmente, em suas interfaces com o ingresso no sistema escolar e com a alfabetização. Trata-se da parte inicial da narrativa de Pennac, na qual temas





como falta de tempo para leitura, leitura e televisão, leitura como fruição, primeiros passos da leitura na escola e leitura enquanto dogma merecem nossas atenções. Após este panorama inicial, priorizaremos aspectos da didática do texto literário, fazendo dialogar as especificidades do estudo literário ao ensino de língua estrangeira (língua francesa, mais precisamente). Busca-se compartilhar ideias pedagógicas simples e bem-sucedidas capazes de aproximar literatura, língua e ensino, promovendo encontros profícuos entre estas competências educativas. Neste momento, estudos da professora Roser Cervera sobre didática literária em artigo publicado na revista *Synerchies*, de 2009, contribuirão por suas relevâncias teóricas e metodológicas sobre as aproximações entre literatura e ensino. Atualmente Cervera é coordenadora e diretora pedagógica do programa de francês no Instituto Universitário de Nanhai, associado à Universidade Normal da China, na província de Guangdong. A professora estudou e trabalhou na França e na Espanha, antes de acolher a China como país natal. Sensível ao estudo de línguas, Cervera se dedica à busca de uma didática literária assegurando o caráter polivalente da literatura em ser ao mesmo tempo “uma forma de comunicação e uma matéria de conhecimento” (CERVERA, 2009, p. 46). De fato, para a pesquisadora,

a literatura suscita um conhecimento do funcionamento da língua estrangeira. Ela apresenta e ajuda a pensar o texto literário em termos de linguagem e não somente como modelo estético ou como testemunho de uma sociedade (CERVERA, 2009, p. 46).

Por fim, pretende-se estudar, à luz de Cervera e de Pennac, os direitos do

leitor e os mecanismos que asseguram sua promoção no espaço de aprendizado de língua estrangeira. Na parte final de *Comme un livre*, o autor nos convida a conhecer os direitos do leitor, espécie de dez mandamentos capazes de assegurar liberdade de recepção do texto a ser lido e, sobretudo, de promover um encontro profícuo entre leitores e textos. Vislumbramos dar continuidade à sugestões metodológicas facilmente reinvestidas no ambiente no ensino e, sobretudo, à atividades capazes de promover a integração dos direitos dos leitores à prática pedagógica quotidiana de FLE. Tal percurso se deixa adotar, igualmente, nas disciplinas de Práticas de Ensino do Texto Literário e de Práticas Metodológicas ministradas por mim na formação acadêmica de estudantes de Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Esta linha metodológica se insere na premissa de que é necessário se restabelecer o fio do interesse pela leitura, interesse infantil no qual já nos era desconfortável dormir sem o acalento das histórias contadas pelos pais. De algum modo, a busca por afinidades entre literatura e ensino prevê a criação de dispositivos sensíveis à relação de intimidade que se estabelece entre os leitores e os textos por ele escolhidos.

Quando éramos leitores

Pennac procura definir, ainda nas páginas iniciais do livro, os objetivos desta obra, propondo um misto de alerta e apelo a futuras abordagens de seus estudos: “Eu vos suplico de não usarem estas páginas como instrumento de tortura pedagógica” (PENNAC, 1992, p. 9). De fato, ao conceber amplo espaço às reflexões acerca da leitura e do ensino, o autor não vislumbra propor um manual a ser adotado em cursos de formação e de



aperfeiçoamento. Não se trata se reconhecer o livro como solução para enriquecer uma relação pouco entusiasmada com o estudo da literatura nos estabelecimentos de ensino. Pennac parece adotar como palavra de ordem a possibilidade do resgate da leitura-prazer, leitura descoberta que não se impõe, apenas, pela perspectiva de avaliações, conceitos, notas. Neste sentido, ele enfatiza que o verbo ler não admite imperativo, interpelando educadores a revisitarem práticas pedagógicas nas quais o binômio leitura/avalição figura sempre na ordem do dia.

Na infância, os momentos de leitura se associam a momentos de cumplicidade, de aconchego, de escolhas, de certa espontaneidade com o mundo dos livros antes mesmo do ensino sistemático da alfabetização. Livros se ofereciam ao apetite das descobertas, dos segredos, das histórias contadas em capítulos, do acalento do quarto e das vozes dos familiares. Segundo o escritor, a realização plena da leitura acontecia no âmbito da espontaneidade, da intuição, da leitura como momento de fruição. Não à toa, Pennac reconhece esta fase antes da alfabetização como a fase mais expoente em nossa convivência com a literatura. A máxima “como éramos bons pedagogos quando não tínhamos a preocupação da pedagogia” (PENNAC, 1992, p. 21) permeia os comentários do escritor no que tange o ensino da leitura e da literatura. Para ele, o excesso de indagações do professor e a falta de importância da leitura como momento de fruição condenam a leitura a um estudo sistemático capaz de reduzir o valor dos textos e de desinteressar os ávidos leitores de outrora.

Na infância, importam não somente histórias, mas, principalmente,

as mesmas histórias. Pennac comenta a alegria infantil diante da repetição de intrigas. Neste momento o contato com a leitura é o reencontro com personagens e desdobramentos plenamente conhecidos. Não nos extasia apenas a novidade, mas a presença reiterada de histórias que nos agradam e que insistimos permanentemente em ouvir. Acompanhamos as imagens do livro e somos capazes de reconhecer quaisquer esquecimentos ou desvios de leitura protagonizados por nossos pais, nossos contadores de histórias. A novidade nos encanta tanto quanto a manutenção do conhecido, do familiar. A repetição acalma, acolhe. A leitura se revela na potencialidade plena de seu encantamento e de seu prazer, a tal ponto que o castigo na infância é ir para cama sem ouvir histórias, sendo estas, “moedas de troca” (PENNAC, 1992, p. 43) para manutenção da disciplina e da rotina familiar.

A partir do ingresso no espaço escolar, a leitura suplanta o espaço familiar para ganhar contornos de “pedra filosofal” (PENNAC, 1992, p.47) da vida letrada e acadêmica. Nesta etapa, acentuam-se o surgimento da autonomia e a descoberta da ação de leitura. E, ao passo em que a leitura se solidifica, os pedagogos criam fendas abruptas entre os leitores que éramos e os leitores da escola. Atividades de validação da competência, recitação, fichas de leitura e questionários parecem não se furtar para que o prazer da leitura se deixe associar, deste momento em diante, a castigo e punição.

Na adolescência, encontramos uma nova face de nossa relação com a leitura. Conscientes do dogma da leitura e de certa vergonha em declararmos nosso distanciamento dos livros, elaboramos pequenas inverdades para





passarmos ilesos pelas cobranças alheias. O preceito de que é preciso ler e, principalmente, o preceito de que é preciso gostar de ler se acentua cada vez mais. Neste contexto, Pennac desvincula a necessidade de leitura unicamente à ideia de que precisamos ler para viver, para validar nossa especificidade humana. O escritor enumera vaiadas razões para a prática da leitura, dentre as quais podemos salientar o desejo de “entreter a curiosidade, nos distrair” (PENNAC, 1992, p.81).

No que concerne a diferença entre a televisão e a leitura, Pennac pondera que “a leitura é um ato de criação permanente” (PENNAC, 1992, p. 27), que privilegia nossa verve criativa e imaginativa enquanto a televisão nos lança em certo estado de sonolência intelectual e de imobilidade criativa. Assim, podemos afirmar que a leitura apela à ação e a sentidos anestesiados diante de controle-remoto nas mãos. Por certo, encontramos nesta pulsão ao movimento e à criação réplicas dos alunos no sentido de que a leitura cansa, dá trabalho, é difícil. De fato, parecemos cada vez mais solicitados pelas diferentes mídias e parece que o apelo da leitura se fragilizou diante da concorrência impositiva de outros meios. O imediatismo da rotina na qual quase tudo está disponível ao aperto de botões parece acentuar certa faceta simplória dos livros. E, o castigo que outrora se voltava com a restrição da leitura, passa a se tornar restrição de tempo diante da televisão ou dos jogos eletrônicos.

No âmbito da rotina, a falta de tempo parece se apresentar como força antagônica à leitura. Pennac revela a fragilidade deste argumento ao considerar que:

assim que perguntamos sobre o tempo de ler, é porque a vontade não existe. Pois, ao olharmos de

perto, *ninguém nunca tem tempo para ler*. Nem os menores, nem os adolescentes, nem os adultos. A vida é um entrave perpétuo à leitura (PENNAC, 1992, p. 136).

De maneira contundente, o escritor ressalta o fato de que a leitura poucas vezes assume espaço prioritário no cotidiano. E a falta de tempo seria a justificativa aceitável, ainda que ingênua, para o encontro eternamente adiado com o livro. Mais uma vez, Pennac se mostra provocador ao comparar a falta de tempo de ler e o tempo de amar: “se a gente devesse tratar o amor do ponto de vista de nossos compromissos, que momento livre teríamos? Quem tem tempo para estar apaixonado? Já vimos, contudo, uma pessoa apaixonada não ter tempo para amar?” (PENNAC, 1992, p. 137). Assim, o escritor reitera que a leitura se associa menos à correria da rotina do que ao projeto de se oferecer um momento de calma e introspecção na companhia de uma boa história. Por fim, a receita para superar a falta de tempo é a certeza de que “o tempo de ler é sempre um tempo roubado” (PENNAC, 1992, p.137), roubado de outras prioridades, roubado das urgências, roubado de nosso desfile de obrigações. Os deslocamentos, nos mais variados meios de transporte, parecem ser os momentos propícios para tal delito, uma vez que ao lermos em trânsito não abdicamos de nossa agenda por causa da vontade de ler. Neste sentido, Pennac define o metrô como a “maior biblioteca do mundo” (PENNAC, 1992, p.137) e destaca que o livro se deixa vislumbrar como companheiro de nossas deambulações diárias. Tudo se passa como se o destino da leitura fosse o deslizar criativo entre nossos poucos momentos de intervalo, momentos potenciais para o reencontro com a leitura. Momento improvisado, efêmero, mas, ainda sim, eficaz e vigoroso.

A questão central parece ser a constatação de que a escola ensina a ler e não a gostar de ler. Em seu rigor formal,



a instituição escolar privilegia o domínio do código e das técnicas em detrimento do prazer da descoberta e do compartilhamento de leituras. Assim, ao buscar dissociar essências que nos parecem facetas indissociáveis, a escola promove ruptura abrupta e falaciosa entre a técnica de decodificação da leitura e a fruição por ela promovida. A partir de então, parece ser a escola o espaço exclusivo do código e o prazer da leitura parece seguir sem rumo, desorientado, em um limbo entre a escola e o espaço familiar. De fato, a partir da alfabetização, os pais deixam de contar histórias espontâneas e afetivas para se lançarem na aferição de compreensão. Não só precisamos ler com fluência, como somos inquiridos a interpretar oralmente uma história que se esvazia enquanto momento de lazer. Perdemos um contador de histórias e, em seu lugar, se apresenta um inquisidor que não se contenta em saber se gostamos ou não da história. É preciso argumentar, repetir frases, mostrar competência. Já não há espaço nem tempo para leituras descompromissadas que se oferecem somente como companhia e fruição. Assaltados em nosso tempo de degustação, somos impelidos a ter sempre uma opinião rápida e satisfatória sobre nossas leituras. Neste sentido, Clarice Lispector em carta para uma de suas irmãs, enriquece nossas observações. A escritora delinea a ocupação ideal: “seria muito bom um emprego de ir todos os dias ao cinema e depois não dizer se gostou ou não gostou” (LISPECTOR, 2007, p. 108). Clarice identifica a essência da questão ao reconhecer que a obrigatoriedade de opinar, de verbalizar imediatamente nossas impressões acaba por contrariar nossas pulsões motivadoras. O compromisso, neste caso, condiciona o momento de fruição, desgastando-o a tal ponto que se soubermos de antemão da implicação de opinião, poderemos optar por deixar de ir ao cinema, ou de ler o livro. Tal comportamento será evocado por

Pennac no décimo direito dos leitores, que contemplaremos posteriormente: o direito de se calar.

Faz-se necessário observar que a obrigatoriedade da interpretação coloca em cena uma dicotomia pouco identificada em nossa relação com a leitura. A habilidade de falar de um livro se difere de maneira consistente do prazer da leitura. Muitos são os leitores que preferem silenciar sua reação ao ler alguns trechos ou concluir a leitura de um livro. Tal comportamento, transformado por Pennac em direito do leitor, não deveria se deixar confundir com incompreensão do texto. É possível imaginarmos que nosso momento de fruição não coincide com o nível de dificuldade das perguntas formuladas pelo professor no âmbito de suas aulas. Da mesma forma, uma perspectiva contrária se mostra possível: muitos são os alunos que desenvolvem técnicas de redigir respostas e fazer de modo competente avaliações sobre um livro sem tê-lo lido ou, sobretudo, sem tê-lo apreciado.

O escritor formula uma hipótese simples capaz de motivar o ensino promovendo interfaces literárias e metodológicas capazes de propiciar a valorização do texto e a realização plena de aulas eficazes. Trata-se de uma leitura aparentemente descompromissada de trechos de livros ou de textos curtos. A sugestão é que o professor (e aqui podemos pensar no ensino de línguas – materna ou estrangeira) inicie suas aulas com a leitura de um texto com a orientação de que os alunos apenas escutem e que não façam nenhum tipo de anotação sobre o que foi contado. Trata-se de uma espécie de leitura oferecida como presente, que não prevê debates, exercícios ou explanações. Os alunos, afirma Pennac, desconfiados que estão das dinâmicas em sala de aula irão, certamente, imaginar que se trata de algum pretexto para avaliação e não conseguirão aproveitar a leitura enquanto





momento de fruição diante do texto literário. Segundo o escritor, somente depois de reiteradas sessões de texto presenteados, os alunos serão capazes de ouvir com atenção, sem preocupações, deixando-se conduzir pela leitura melódica e ritmada do professor, visto como alguém que deseja compartilhar o prazer da leitura e a descoberta de determinado texto ou fragmento literário. Aos poucos, este dispositivo deixa de ser considerado inusitado para criar uma rotina de contação de histórias na qual nada mais do que atenção à leitura é solicitada. E eis que nos reencontramos, após um grande período de jejum, com a liberdade, a espontaneidade da leitura de nossa infância, com o prazer de escutar sem o compromisso de resumir, responder, contar, argumentar. A leitura por si mesma, oferecida com simplicidade sem desejar retorno algum além da escuta. Pennac imagina que os alunos demonstrarão interesse e que trarão seus próprios trechos para serem compartilhados na turma. Tal atividade, que pode durar menos de cinco minutos, se ofereceria como um círculo de livros e leituras 'descompromissadas' com o intuito de reatar o fio que nos unia à beleza e à alegria de ouvir e contar histórias. A técnica consiste no imperativo de tornar menos tensa e mais espontânea a atitude e a relação com o texto literário. Aos poucos, Pennac continua a imaginar, os alunos poderão fazer comentários se o desejarem, sem que haja, contudo, qualquer expectativa do professor neste sentido.

Em busca de uma didática literária

Neste segundo momento de nossa busca de interfaces entre literatura e ensino, desejamos voltar nossas atenções para o ensino de língua estrangeira, mais precisamente da língua francesa. Busca-se estudar o papel da literatura como elemento coadjuvante na aquisição e no aperfeiçoamento do aprendizado de um novo idioma. De fato,

é preciso observar as especificidades atribuídas ao papel da literatura no ensino de línguas no intuito de aproximar as potencialidades desta área de conhecimento em seus diálogos com a cultura e com as linguagens da nova língua. Em seu texto *Em busca de uma didática literária*, a pesquisadora e professora Roser Cervera investiga as incontornáveis contribuições da literatura no estudo de uma nova língua. Vislumbrada pelos autores de métodos didáticos como importante patrimônio cultural, a presença de textos literários nos métodos costuma ilustrar o tema a ser desenvolvido ao longo do capítulo. Minha descoberta de Proust e de sua célebre *Madeleine* ocorreu em um capítulo sobre memória, intitulado *souvenirs, souvenirs* (lembranças, lembranças), no método *Panorama 3*, de Jacky Girardet e Jean-Louis Frérot. Contudo, poucos são os métodos que acordam ao texto literário uma relevância dentro da concepção de suas progressões. Associado a uma escrita mais rebuscada e de difícil compreensão para estudantes, o texto literário hesita em conquistar espaço de prestígio e ocupa, timidamente, pequenos espaços das partes dedicadas à civilização. Neste contexto, fábulas de La Fontaine ou trechos teatrais despontam como textos incontornáveis ao longo dos mais variados métodos. De fato, em meio à variedade de suportes escritos a serem acolhidos, o contato com a literatura acaba se deixando adiar nos manuais até os níveis avançados. Roser Cervera preconiza que "é bom introduzir os textos literários nas aulas o mais cedo possível e garantir sua presença ao longo do período de aprendizagem" (CERVERA, 2009, p. 46). Para ela, o nível de dificuldade de texto depende menos do texto em si que do tipo de leitura, de abordagem e de atividades propostas pelo professor, visto como mediador entre o texto e sua descoberta. Por certo, a leitura em Francês Língua Estrangeira



(FLE) engloba ainda mais especificidades do que a leitura em língua materna, pois estão em jogo a capacidade de interagir com ritmos, sons, estruturas, vocabulário e contextos outros que os já conhecidos no domínio da língua materna. Há claramente uma superposição de sofisticadas exigências de compreensão a serem mediadas com segurança pelo professor para que o texto literário se torne uma motivação e um enriquecimento a mais. Neste contexto, a literatura se valoriza em suas mediações para o enriquecimento do estudo da língua e não como protagonista principal do aprendizado.

Cervera atribui ao texto literário a vocação de ser “um laboratório de língua, (...) espaço privilegiado para conhecer o movimento e o uso da língua estrangeira (...) cuja finalidade é melhorar as competências linguísticas e interculturais” (CERVERA, 2009, p. 45). Certamente, muitas são as contribuições, sob diferentes perspectivas, da presença do texto literário nos cursos de FLE. A leitura do artigo de Cervera parece apontar para uma faceta inquestionável do texto literário: seu caráter de texto autêntico e permanente cuja reutilização e amplitude sobrepõe o domínio formal de ensino. E em um ensino onde muitas bricolagens se fazem tanto pelos métodos quanto pelos professores reticentes das dificuldades de compreensão de textos, parece fundamental o contato com a autenticidade de um suporte concomitantemente linguístico e cultural. Neste sentido, o ensino da literatura se apresenta na contramão de textos forjados unicamente para um método, textos factuais que não despertam interesse para além dos limites dos manuais. Testemunho estético e cultural, o texto literário precisa conquistar, ainda, seu prestígio linguístico nos métodos. As interfaces criativas do binômio língua e literatura são analisados por Daniel Coste no artigo de Cervera: “o trabalho de aprendizagem da língua prepara

igualmente, em sua forma, ao trabalho do texto literário antes que a prática do texto literário contribua a dinamizar e tornar mais complexo, por sua natureza, o aprendizado da língua” (Apud CERVERA, 2009, p. 47). O texto literário suscita diversas interpretações, diversas leituras e parece ser este um dos seus maiores potenciais.

O professor de FLE deve transmitir seu entusiasmo pelo texto literário, procurando acordar espaço tanto para seus textos preferidos, afinal a possibilidade de partilha e da confraria acompanham de perto a fruição da leitura, quanto para textos mais ao gosto de seus estudantes. Gosto este sendo entendido, aqui, a partir das variantes etárias, sociais e culturais. Cervera cita Proust e Pennac – *Comme un livre* – em seu artigo, associando seus escritos a um prazer da leitura. Sobre a leitura, ela afirma que: “a leitura alimenta a imaginação, daí a importância de amá-la, de apreciá-la, e de não a impor como ato acadêmico” (CERVERA, 2009, p. 49). É enriquecedora, neste contexto, a presença de uma pluralidade de gêneros literários e de suas idiosincrasias. Afinal, como reitera a pesquisadora, “a leitura nos confronta a diferentes modelos de realidade” (CERVERA, 2009, p.48) e se oferece como “descoberta da alteridade” (CERVERA, 2009, p.48), evasão, deslocamento em direção ao outro. Cervera e Pennac convergem para o mesmo ponto central: aquele que identifica a literatura como espaço de aproximação, de contato. Pennac faz menção às técnicas de leitura-prazer capazes de integrar, de motivar e de reconciliar as relações com a vertente literária. Já Roser Cervera se aproxima do escritor ao considerar que: “a literatura alimenta a imaginação, daí a importância de apreciá-la e não a impor como ato acadêmico. Assim, a literatura pode ser um espaço de convívio onde cada estudante compartilharia o livro que leu e que gostou com outros estudantes da





turma” (CERVERA, 2009, p.49). Por fim, Cervera, ao gosto de Pennac, não hesita em nos provocar: “Perguntamos aos alunos se eles queriam ler? Pode-se considerar esta pergunta banal, mas, insisto, lhes fizemos a pergunta?” (CERVERA, 2009, p.50)

É pertinente ressaltarmos a vocação da leitura como etapa pioneira na aquisição da escrita. Tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, o repertório e a desenvoltura em se ouvir e ler histórias nos impulsiona e nos acompanha em nossos percursos nas competências acadêmicas ligadas à escrita. Os textos literários, neste sentido, se oferecem como modelo de língua a ser vislumbrado em sua vertente lúdica nas atividades em sala. Os exercícios de composição “à maneira de”, por exemplo, nos levam a reconhecer uma tipologia textual e vocabular a ser transposta e enriquecida em produções escritas. Muitas vezes, poemas de Jacques Prévert, Paul Eluard e Robert Desnos são vislumbrados como modelos criativos para variados jogos de resignificação. Assim, é necessário reconhecer “o texto literário como instrumento que serve para a prática de exercícios de linguagem, de objeto estético ou de instrumento cultural” (CERVERA, 2009, p.51). Se, por um lado, a abordagem do texto literário como elemento cultural se mostra sólida e reiterada, parece-nos relevante enfatizar sua vocação como suporte para atividades de gramática, de conjugação e de produção escrita. Talvez envoltos pelo dogma de certa seriedade – sacralidade, até – atribuída ao texto literário, muitos são os profissionais de FLE que se mostram receosos com a possibilidade de manipular estes textos, integrando-o de maneira criativa ao estudo de fenômenos da língua. É preciso entrever o texto literário para além de suas interseções no âmbito das escolas literárias, das afinidades entre escritores, do caráter transcultural, dos gêneros e das especificidades temáticas e formais.

Assim, ele poderá ser descoberto como amostragem de usos e comportamentos linguísticos presente de maneira versátil em diversos momentos da aprendizagem e não somente naquela dedicado à civilização.

A título de exemplificação, há alguns anos poemas de Prévert (sobretudo os que integram o livro *Paroles*, de 1946) compõe meu acervo para o estudo e observação da língua: o poema “Pour faire le portrait d’un oiseau” se oferece para o estudo da descrição, para projetos transdisciplinares com artes plásticas e Ciências e para observações de fluência de leitura; o poema ‘chez la fleuriste’ serviu de base para exercícios de compreensão oral a partir de vídeos encontrados na internet. E aqui, parece pertinente comentarmos outra faceta do texto literário, a de ser ouvido em gravações publicadas ou em vídeos experimentais encontrados na rede de computadores. Carentes de exercícios de compreensão oral, os métodos se enriqueceriam a partir da audição de textos poéticos ou fragmentos de prosa. Ao retornarmos nossa pequena lista de atividades práticas, podemos citar a vocação do poema “familiale” para ser recomposto quando suas estrofes são dissociadas e misturadas e a possibilidade de o poema “message” ser usado como estudo do acordo do complemento do objeto direto. Tenho o hábito de entregar aos alunos uma folha na qual o poema está digitado com todas as palavras coladas, como se o botão de espaço do teclado estivesse em pane. Os alunos devem separar com traços as palavras e assim, observam a presença dos acordos de feminino e plural de maneira mais dinâmica do que exercícios de aplicação. Para o estudo do “Passé composé” utilizo como aliado o poema “déjeuner du matin”. Considerado a vedete dos estudos de FLE, este poema protagoniza uma infinidade de sugestões de atividades *on line* que colocam em cena diferentes habilidades



e competências. Faço dialogar este poema com exercícios variados organizados por Manfred Overmann e disponíveis no site da Escola Superior de Pedagogia de Ludwigsburg na Alemanha. Além de explorar a linguagem interativa e motivar a atenção de adolescentes, estes exercícios permitem aos alunos trabalhar em consonância com seus ritmos tendo, ainda, a possibilidade de concluir e de refazer tais atividades fora do espaço escolar.

Os Caligramas de Apollinaire, pelas especificidades de suas formas, podem ser lidos em seu convite para motivar produções escritas. Diferentes autores, à luz de Apollinaire, realizam escritos poéticos concretos que costumam arrebatá-los diferentes públicos no ensino de FLE. Neste tipo de texto literário, certo entrave ligado à dificuldade vocabular se pulveriza diante do acolhimento lúdico e da possibilidade de criar. Para os alunos, a aula se torna um espaço imaginativo e inesperado de pintar, desenhar e colar. Sobre a experiência corporal em sua relação com a leitura e a escrita, Antoine Compagnon afirma em seu texto *Tesoura e cola*:

Recorte e colagem são as experiências fundamentais com o papel, das quais a leitura e a escrita não são senão formas derivadas, transitórias, efêmeras. (...) Leio e escrevo. Não paro de ler e escrever. E por quê? Não seria pela única razão inconfessável de que, no momento, não posso me dedicar inteiramente ao jogo de papel que satisfaria o meu desejo? (...) Gosto do segundo tempo da escrita, quando recorto, junto e recomponho. (...) O texto é a prática do papel.

(COMPAGNON, 2007, p. 11, 12)

Acerca da experiência da prática do papel, parece relevante certa digressão no intuito de assinalar a motivação pedagógica propiciada por papéis coloridos, cola, tesoura e canetas variadas. Atividades que privilegiam a manipulação possuem a vocação de

estimular os alunos, convidando-os para práticas infantis e prazerosas que se tornam incomuns na trajetória de estudo ao longo dos anos. Trata-se de técnicas que nos levam à ação e suspendem a sensação de recepção às vezes passiva que experimentamos em aulas mais tradicionais. Mesmo – e principalmente – com adultos, a prática do papel se revela pertinente e deve ser encorajada por dinamizar o estudo da língua, valorizar e estimular talentos criativos e promover a integração com outras habilidades e áreas do conhecimento.

Ao retomarmos a breve série de exemplos da possível contribuição de textos literários no contexto de ensino, é preciso ressaltar os textos do grupo Oulipo, sobretudo os de Raymond Queneau e Georges Perec. Oulipo é o nome da Oficina de Literatura Potencial fundada em 1960 por um grupo de intelectuais (matemáticos, poetas, pintores, dentre outros) em Paris. A diretriz do grupo era estimular a produção literária através de determinadas restrições e imposições desenvolvidas pelo próprio grupo, experimentações criativas associadas às tecnologias e a esquemas de composição. De seu diversificado e incontornável acervo, destacá-los o livro *L'art et la manière d'aborder son chef de service pour lui demander une augmentation* (publicado pela Companhia das Letras em 2010 em edição brasileira com o título *A arte e a maneira de abordar seu chefe para pedir um aumento*). Texto sem pontuação, a narrativa é antecipada por um esquema de desenhos e setas no qual são vislumbradas diversas alternativas para diferentes desdobramentos do pedido de aumento de salário. O texto se assemelha, à primeira vista, a um jogo de tabuleiro no qual a partir do movimento de nossas peças definimos o futuro de nossa personagem. Baseado em um organograma, ele busca esgotar as possibilidades de ações e reações em torno do meticuloso pedido de aumento.





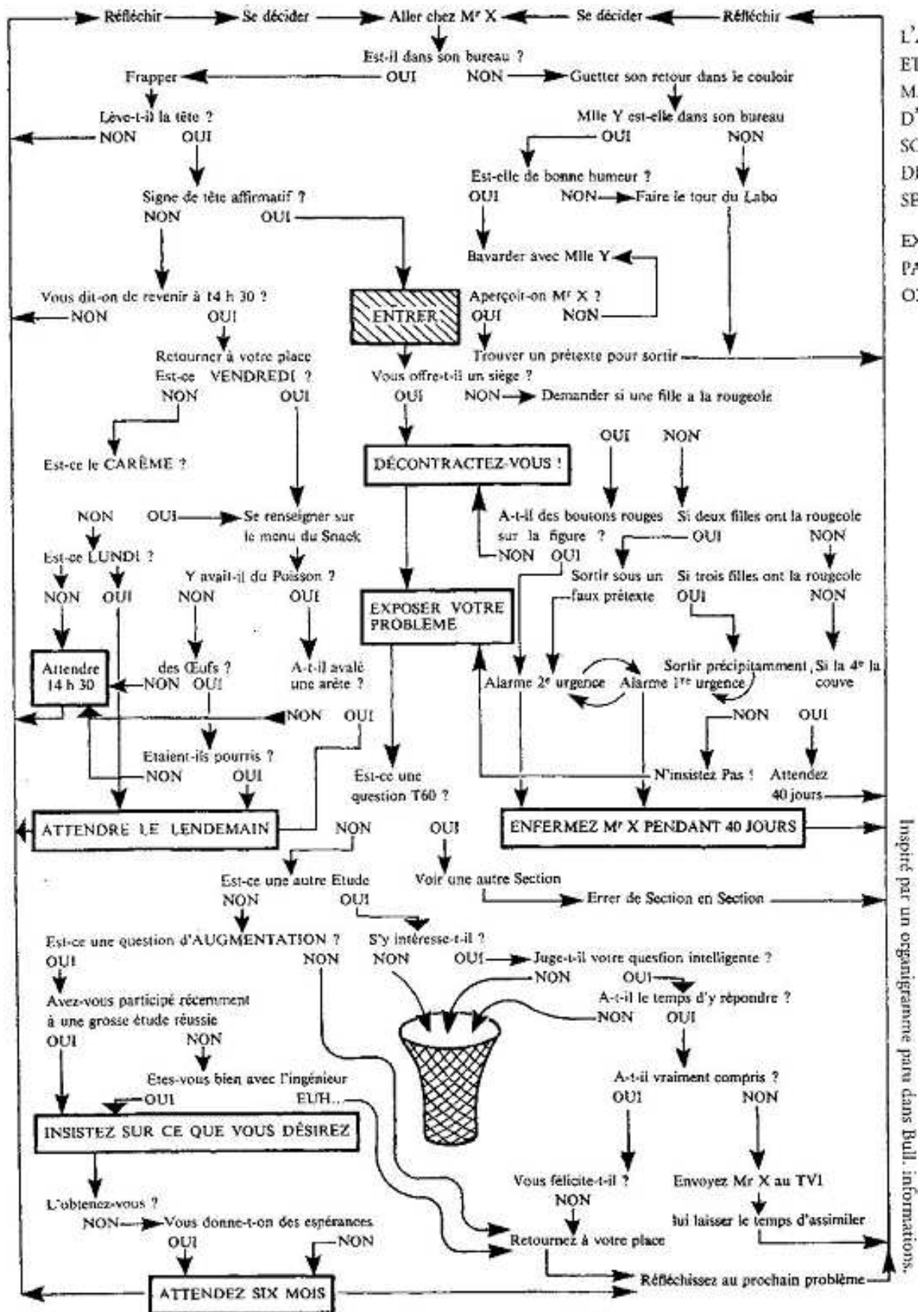
O esquema se oferece como possibilidade de escolha, com certa limitação, como não poderia deixar de ser, que se insere em uma dinâmica circular a ser retomada sempre que desejada. O leitor experimenta a sensação de interagir com os rumos da história, tomando partido, decidindo, pegando atalhos, recomeçando. Os alunos investigam os percursos e acabam por querer redigir seu trajeto em meio à gama de possibilidades. Dada à singular visualidade do texto, não nos furtamos ao desejo de acolhê-lo em nossas reflexões.

Raymond Queneau, representante e um dos fundadores do Oulipo, nos presenteia com seu livro *Exercices de style* no qual a intriga de um desentendimento dentro de um ônibus nos é contada de noventa e nove maneiras diferentes. Se, por um lado, algumas narrativas são incompreensíveis, dado ao uso exacerbado de determinado concurso (a narrativa composta somente por onomatopeias, por exemplo), por outro, a criatividade e a surpreendente maneira de driblar as restrições arrebatam os leitores. Por brincadeira, já distribuí um exercício de estilo de Queneau para cada aluno, que deveria contá-la aos demais alunos. A surpresa da descoberta de que se tratava da mesma narrativa, guardadas todas as especificidades estilísticas, motivou os alunos a lerem mais exercícios e a desejarem produzir outros. Além disto, trata-se de um suporte privilegiado para estudo de estilística, de pontuação e da vocação de emprego e abrangência de cada tempo verbal.

A editora CLE publica há anos um conjunto de três livros chamados Literatura progressiva do francês na versão debutante, intermediário e avançado. Os livros se organizam como panorama literário francês, da Idade Média à contemporaneidade, colhendo textos franceses e francófonos expressivos que se fazem acompanhar

de sugestões de atividades de interpretação. Se, por um lado, as atividades se voltam ainda timidamente para a língua, buscando, principalmente, estimular debates a partir de temas, por outro, o livro fornece uma compilação generosa capaz de orientar professores e apresentar-lhes uma expressiva coletânea de variados textos literários. Vislumbra-se, aqui, livros de consulta para professores que flertam com a prática literária.

À guisa de conclusão das sugestões de atividades que dialogam literatura e ensino, sugestões breves que se veem, sobretudo, como convite às novas descobertas e estratégias metodológicas, o livro *Histoires pressées* de Bernard Friot faz jus ao título por apresentar uma séria de curtíssimas narrativas que, apressadas, despertam a atenção dos estudantes. Em uma das narrativas, *Il ou Elle* não temos a certeza da identidade do protagonista e lemos pelas entrelinhas pistas capazes de solucionar tal mistério. Em outra, os ingredientes de uma receita assumem suas rédeas de preparo. Ainda em outra, uma intriga policial se revela um problema matemático. A narrativa *Texte Libre*, com o deslocamento dos complementos verbais, se torna cada vez mais inverossímil, despertando sorrisos e desejo de manipulação da estrutura de base. Neste texto, a simples transposição do sujeito com o objeto direto ao longo das estrofes favorece a criação de textos hilários nas quais se inverte a lógica e se surpreende a expectativa dos leitores. Observa-se o proveitoso acolhimento do texto e seus prolongamentos, uma vez que rapidamente somos levados a continuar a subverter a ordem e a criar textos sintaticamente corretos, todavia de cunho inesperados.



1. A arte e a maneira de abordar seu chefe para pedir um aumento, de Georges Perec, exposto em organograma.





Por fim, Cervera parece concluir nossas análises ao ponderar sobre as diferentes dimensões da literatura:

A educação literária inclui diferentes dimensões: ética, estética, cultural e linguística. No que concerne à ética, a literatura projeta os valores de uma sociedade e sua reflexão pode desenvolver o espírito crítico nos estudantes. Quanto a estética, a literatura contribui a formar a sensibilidade artística das pessoas. A literatura representa também uma dimensão humana e cultural sem esquecer o aspecto linguístico, pois a literatura desenvolve as competências linguísticas e comunicativas nos homens (CERVERA, 2009, p.48).

Os direitos do leitor

Neste momento contemplamos a série de dez direitos do leitor formulados por Pennac, direitos que contribuíram amplamente para o prestígio literário – e pedagógico – do escritor francês. O direito de não ler figura como primeira conquista dos leitores. De fato, segundo Pennac é compreensível que o leitor se ofereça momentos de “dieta” (PENNAC, 1992 p.167) e que os não leitores sejam respeitados pela distância que decidiram manter entre si e os livros. De fato, Pennac muitas vezes associa o livro a um alimento e não se furta a considerar que os que não leem se impõe uma dieta das potencialidades da leitura. Este direito é de difícil promoção no ensino formal uma vez que, remando em sentido contrário, é preciso retomar o fio do gosto de leitura e vislumbrar a literatura como parte integrante do estudo linguístico. Por outro lado, no âmbito familiar, o intervalo entre leituras ou ao longo de uma mesma leitura nos proporciona a alegria reconfortante do reencontro e de seu acolhimento.

O segundo direito dos leitores é o direito a pular páginas. Neste sentido, Antoine Compagnon afirma: “em um livro, há algumas frases que leio e outras que não leio, variando a proporção entre as

duas, segundo os livros, segundo os dias” (COMPAGNON, 2007, p.13). Assim, usufruímos ao máximo a liberdade de nossa relação com o livro e selecionamos partes que nos interessam. É possível que se pule capítulos inteiros em busca de passagens que correspondam à nossas expectativas. Neste sentido, longos trechos descritivos são seguramente pulados por aqueles que não se identificam com tal procedimento formal. Dispositivo primordial ao diálogo entre literatura e ensino, Pennac sugere que a promoção deste direito evitaria aos leitores buscarem adaptações simplificadas para romances muito extensos, e, por conseguinte, intimidadores, como *Moby Dick*. Para Pennac, os longos trechos de descrição dos instrumentos e procedimentos de caça despertam pouco interesse e conferem certa lentidão à leitura, lentidão que convida ao abandono do livro pelos leitores. É possível que em um longo romance, apenas um terço ou dois desperte, realmente, a vontade de acompanhar a intriga. Saltar páginas é o artifício legítimo de quem forja para si leituras adaptadas e mais fáceis sem recorrer à recortes feitos por outros. É verdade, entretanto, que não gostamos de admitir a utilização deste benefício, pois sua presença parece sugerir certa preguiça ou descortesia com o autor do livro. Em curso de FLE, uma maneira de acolher este direito é a adoção de narrativas/jogos nos quais ao término do trecho, o leitor deve escolher uma continuação que o levará para outras páginas. Há variados livros não lineares nos quais a grande manipulação das páginas transmite a sensação de pular trechos.

Não concluir a leitura de um livro aparece como terceiro direito do leitor. No ensino brasileiro há certo mal-estar diante de uma leitura não concluída. Tudo se passa como se tivéssemos sido vencidos pelo livro, como se não tivéssemos capacidade de compreendê-lo ou de



apreciá-lo. Muitas vezes o abandono de um livro vem acompanhado de certa vergonha, constrangimento, sensação de derrota. Deixar um livro incompleto parece apontar menos para o livro em si do que para o leitor: sob ele recaem a culpa, a fraqueza. E a sensação se potencializa quando se trata de textos clássicos e populares com o qual tivemos a má chance de não nos identificar. Travamos uma relação de força e poder com o livro, forçando-nos a concluí-lo para ficarmos tranquilos com nossa consciência e com a pretensa obrigação de sermos bons leitores. O livro que não terminamos nos intimida, nos ameaçada, expõe nossas fraquezas. A não-identificação com um livro depende, segundo Pennac, de certa reação química ligada ao momento, à nossa idade e à nossa predisposição para aquela leitura, fatores que se modificam ao longo do tempo. Em busca de nos libertar desta imposição da última folha do livro, Pennac vislumbra dois comportamentos possíveis: ou nos atribuímos toda a culpa e nos sentimos humilhados ou percebemos que este livro desagradou ao gosto e que não vale a pena persistir em lê-lo. O leitor exerce a plenitude da escolha literária ao se permitir decidir se deseja continuar ou interromper a leitura. No ensino francês, é comum a leitura de um livro não ser concluída no espaço escolar. Se os aspectos a serem trabalhados pelo professor já foram contemplados, nada obriga um aluno que não se identificou com o livro a prosseguir com a leitura. Uma técnica oposta de motivação é iniciar uma leitura envolvente e suspendê-la para que os alunos desejem veementemente prosseguir-la.

O direito de reler figura na quarta posição dos direitos do leitor. De fato, nada melhor do que se reencontrar com um texto lido em outra época e ter o prazer de reencontrar personagens e fatos e, para, além disto, o prazer de relembrar e de perceber novas histórias, novos personagens. Podemos encontrar, de

fato, novas facetas no texto ao longo de releituras. Nas aulas de FLE, a técnica de compartilhar trechos de livros que gostamos permite ao aluno-leitor dividir seus gostos e à turma de organizar um clube de leitura com muitas indicações de títulos. Uma maneira eficaz de mesurar os progressos de compreensão de leitura ao longo de dado período de estudos consiste em visitar um texto estudado. Se, no início, o texto pode ter sido reconhecido por sua densidade, releituras poderão demonstrar que, pouco a pouco, o texto se suaviza e se torna mais facilmente acessível aos leitores. Outra atividade expressiva de releitura pode ser experimentada em torno de um mesmo texto, lido pela interpretação de diferentes alunos. A partir da performance de leitura, lida em seus gestuais, ritmos, tonalidades, o texto abarca novos sentidos e se deixa interpretar por novos contornos. Neste sentido, o trabalho pedagógico em torno de poemas e ou textos sem pontuação se oferecem como convite às diversas e criativas releituras nas quais os alunos interagem plenamente com os textos. O texto

Expédition sur la banquise de Paul Emile Victor ilustra a atividade sugerida:

je sors le nez par la fente il fait nuit
encore mais vers l'est une faible
lueur monte déjà il faut se lever
repartir pousser tirer le traîneau
encore toujours il ne neige pas il n'a
pas neigé mais les nuages sont bas
et noirs Kristian debout sur son
traîneau sort de la tente comme on
sort d'un pantalon avancer marcher
pousser tirer tirer pousser marcher
avancer toujours toujours s'arrêter
jamais se reposer jamais pourquoi
(<http://ienacy2.edres74.ac-grenoble.fr/IMG/banquise.doc>)

O quinto direito de leitor é o direito de ler qualquer tipo de texto. Neste momento, a variedade de suportes e dado prestígio do suporte merece menos atenção do que o prazer que determinado escrito proporciona. Esta possibilidade de transitar entre diferentes modalidades





textuais renova o gosto pela leitura e promove a leitura em toda sua abrangência. Os cursos de FLE acolhem com espontaneidade diferentes suportes textuais, buscando ressaltar suas especificidades. De fato, tanto os manuais quando os cursos de aperfeiçoamento de formação profissional aludem ao fato de que diferentes suportes textuais conferem aos aprendizes a possibilidade de decodificar formas escritas variadas. Receitas, anúncios, publicidades, manuais de instrução, charges, histórias em quadrinho, bilhetes, cartas, redações, transcrição de diálogos, músicas, trechos de blogs, de diários, e-mails, entre outros, acenam como variantes textuais pertinentes ao ensino de língua estrangeira. No âmbito da literatura, partindo-se do pressuposto que “a literatura se aproxima cada vez mais à língua corrente” (CERVERA, 1999, p. 48), é preciso privilegiar textos para além dos romances e autores canônicos. Assim, o professor deve valorizar as produções contemporâneas e as do cânone, fazendo dialogar múltiplas facetas da produção literária. Por certo, se “a beleza literária é mantida e alimentada pela língua” (CERVERA, 1999, p. 47), o professor deve acolher textos de variados registros em sala de aula. Neste sentido, publicações como *Slamophonie*, coletânea de textos de *slam*, variação do estilo musical rap, enriquecida com pistas de utilização pedagógica acenam para a descoberta da língua em usos plurais e bem significativos. Na quarta página do livro, o projeto é apresentado: “Slamophonie renova efetivamente o ensino do francês associando-o à descoberta de um gênero poético fundamentalmente contemporâneo: o slam”.

Na sexta posição figura o direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível) através da qual nos reconhecemos de tal forma aos livros e personagens que pulverizamos os limites do real e do fictício. Este direito preconiza

a liberdade de cada leitor em assimilar personagens, atribuindo novos contornos entre os livros e a realidade. Trata-se de um estágio de intimidade ímpar com o texto e por isto se realiza mais comumente no espaço familiar.

O direito de ler em qualquer lugar ocupa o sétimo lugar dentre os direitos do leitor. De fato, ler ao livre, no banheiro, em espaços mais íntimos ou privados, em lugares comuns ou incomuns testemunha nossa relação versátil com os livros. Carregado na bolsa à espreita dos minutos que lhe serão concedidos, os livros nos acompanham em nossas deambulações e se inscrevem em nossa relação com a paisagem e com a falta de tempo da vida contemporânea. Na escola, variar o espaço de leitura (usar corredores, jardins, biblioteca) pode propiciar maior interesse dentre os alunos. De fato, é imperativo ao professor vislumbrar práticas metodológicas para além da leitura linear de acordo com a disposição dos alunos. Na impossibilidade de ocupar um espaço além da sala, busca-se ocupar a sala de outra maneira na hora da leitura: sentar no chão, alterar a disposição das mesas, se levantar, ler e se movimentar ao mesmo tempo, por exemplo. É importante preservar o conforto da leitura e fazer dialogar a leitura com a relação com os mais variados espaços.

O direito de saltar de livro em livro se encontra na oitava posição e se mostra uma variante do direito de não terminar e um livro e do direito de pular páginas. Héctor Abad, escritor colombiano, define o pai em suas relações fragmentadas com a leitura:

Quanto às suas leituras, posso dizer que eram múltiplas, desordenadas e de todo o tipo. Quase todos os seus milhares de livros, que ainda conservo, estão sublinhados e cheios de anotações, mas essas marcas raramente vão além das primeiras cem ou cento e cinquenta páginas, como se de uma hora para outra o assaltasse uma espécie de



decepção ou desânimo, ou, mais provavelmente, como se outro interesse repentino suplantasse o anterior (ABAD, 2011, p.135).

Além de corresponder a certa velocidade dos que buscam uma informação precisa em um livro, a liberdade de mudar de livro a todo o momento se insere no pouco tempo que temos para ler ou na leitura como passatempo. Quem já não começou a ler uma revista durante uma espera e a abandonou sem o menor constrangimento? Nos dias de hoje somos impelidos a todo o momento e nossa fidelidade a determinado livro é constantemente colocada à prova. De certo, manuais de FLE organizam um mosaico de textos que oferecem um leque de tipologias textuais, pequenos aperitivos que se oferecem para convite à descoberta de livros. Assim, não é raro podermos conversar sobre livros dos quais poucos fragmentos conhecemos e deste modo tecemos nossa colcha de retalhos literária que preconiza os recortes, as andanças entre trechos de livros.

O penúltimo direito contempla o direito a ler em voz alta, técnica que nos remete à infância, quando uma história nada mais era do que uma narrativa contada pelos pais no mais caprichado desempenho da leitura em voz alta. Na escola, a magia das vozes, dos timbres e do ritmo se deixa sufocar pela imposição da leitura silenciosa em grande parte das atividades educativas. Contudo, leituras dramatizadas, em jogral ou recitadas e memorizadas integram muitas aulas de FLE: leituras que privilegiam o gosto das palavras, dos movimentos da língua

estrangeira. A leitura em voz alta parece promover uma intimidade mais corporal com o texto, texto saboreado em nossa maneira de lê-lo, de apresentá-lo. Nas escolas, no Ensino Fundamental I, atividades lúdicas de encerramento do ano letivo convocam as línguas para organizarem pequenas apresentações para as famílias. Em cursos de FLE, shows de talentos ou festas da música são momentos nos quais leituras, versões ou criações musicais sobem aos palcos. De modo geral, pelo desejo pedagógico de se contemplar a competência de produção oral nas aulas de FLE, os alunos são levados, reiteradas vezes, a lerem em voz alta em sala de aula, sendo este, objeto de avaliação.

“Grande prazer de leitor, este silêncio depois da leitura”, (PENNAC, 1992, p. 20). E como Pennac define com maestria o direito de se calar, direito que encerra sua lista de dinheiros a serem usufruídos quotidianamente pelos leitores. Direito ao qual já fizemos alusão ao comentar a fala de uma carta de Clarice Lispector na qual ela confessava a alegria de poder guardar para si suas opiniões sobre o filme recém-visto. No âmbito da literatura, direito de saborear o texto sem o dever de prestar contas com os outros, texto sendo, aos poucos e, em silêncio, incorporado no acervo do leitor em suas aproximações e distanciamentos com os demais textos lidos. Ao retomarmos Pennac, este direito pode ser promovido nos cursos de FLE pela leitura-presente, leitura que compartilha gostos sem prever debates tampouco avaliar desdobramentos pedagógicos do contato com o texto. Para ter assegurado seu espaço nas





sequências pedagógicas, o professor deve dissociar cada atividade feita de resultado prático e tangível. No estudo de uma língua estrangeira, o espaço de contemplação, de escuta, de leitura-fruição se associa às atividades canônicas de aferição de conhecimento. Trata-se de se sobrepor atividades díspares assegurando para cada uma delas um momento de protagonismo ao longo do planejamento pedagógico.

Por fim, nossas observações ao longo deste artigo buscaram promover interfaces entre a literatura e a leitura ressaltando a contribuição deste diálogo para aulas de língua estrangeira. Interfaces capazes de esboçar uma didática do texto literário a fim de contribuir para uma análise crescente de que a literatura deve ser privilegiada em seu mecanismo de “laboratório da língua” a ser manipulado com criatividade para o enriquecimento cultural e linguístico dos estudantes. A partir do cotejamento de leitura do romance *Comme un livre* de Pennac e do artigo *Em busca de uma didática do texto literário* de Roser Cervera buscou-se aprofundar as teorias sugeridas por estes professores-pesquisadores para dar continuidade às

discussões acerca da importância e das facetas da presença de textos literários em aulas de Francês Língua Estrangeira. Neste espaço, a literatura pode ser vislumbrada, como vimos, muito além de sua vertente de testemunho cultural ligado à civilização francesa ou francófona. Trata-se de acordar ao texto literário lugar de prestígio no estudo da língua por sua vocação em revelar uma manifestação autêntica, criativa e variada das nuances e das idiossincrasias linguísticas. Ao longo de sugestões de atividades simples bem-sucedidas em sala de aula pretendeu-se contribuir para a concepção, ainda tímida, de uma didática do texto literário em FLE, didática que coloca em cena textos literários variados com grande capacidade de compelir os aprendizes a manipularem e a produzirem variados suportes textuais. Por fim, a partir do desejo de promoção dos direitos dos leitores vislumbrados por Pennac se desejou acordar maior liberdade à leitura, representada por variadas facetas. Este artigo se deixa perceber como série de apontamentos que desejam impulsionar ainda mais um debate necessário e inadiável sobre as aproximações entre literatura e ensino.

NOTES FOR A DIDACTICS OF LITERARY TEXTS

ABSTRACT:

This article is about the interfaces between the teaching of literature and learning of foreign languages, particularly the French language. To compare the novel *Comme un livre* (1992) by Daniel Pennac and article *Searching for a teaching of the literary text* (2009) by Roser Cervera and to search the theories suggested by these teachers



and researchers about the importance of the presence of literary texts in teaching. It is about the literary text prestigious place in the study of language by their vocation to reveal an authentic manifestation, creative and varied nuances and idiosyncrasies of language. Initially, we intend to observe the intricacies of the relationship between literature and education, especially when it comes time for reading and representations of reading in childhood and at school. Then, from simple activities in the classroom, we seek to contribute to the design, still little of a literary text in teaching the FLE, teaching that stages various literary texts with great ability to compel learners to manipulate and produce various textual media. Finally, we want to promote the rights of readers recommended by Pennac in the context of teaching, making dialogue linguistic and cultural aspects inherent in learning a foreign language.

Keywords: interfaces between literature and education, teaching of the literary text, FLE, the rights of readers

Artigo submetido para publicação em: 01/10/2011

Aceito em: 18/11/2011

REFERÊNCIAS:

- ABAD, Héctor. (2011) **A ausência que seremos**. São Paulo: Companhia das Letras.
- APOLLINAIRE, Guillaume. (1966) **Calligrammes**. Paris : Gallimard.
- BLONDEAU, Nicole et alli. (2004) **Littérature progressive du français**. Paris : CLE international.
- BOURREL, Jean-René, SYLLA, Mike et alli. (2009) **Slamophonie**. Saint-Maur-des-Fossés : Éditions Sépia.
- CERVERA, Roser. (2009). **A la recherche d'une didactique littéraire** In <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine4/cervera.pdf>, páginas 45- 51. (visitado em julho de 2010).
- COMPAGNON, Antoine. (2001) **O trabalho da citação**. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- FRIOT, Bernard. (2007) **Histoires pressées**. Toulouse: Milan Poche.
- GIRARDET, Jacky & FREROT, Jean-Louis. (1997) **Panorama de la langue française 3**. Paris : CLE International.
- LISPECTOR, Clarice. (2007) **Queridas irmãs**. Rio de Janeiro: Rocco.
- OVERMANN, Manfred. <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf4/prevert/dejeuner.htm> In site da Escola Superior de Pedagogia de Ludwigsburg na Alemanha. (visitado em fevereiro de 2007).





PAUL EMILE VICTOR. Expédition sur la banquise In <http://ienacy2.edres74.ac-grenoble.fr/IMG/banquise.doc> (visitado em outubro de 2011).

PENNAC, Daniel. **Comme um roman**. Paris : Folio, 1992.

PEREC, Georges . **L'art et la manière d'aborder son chef se service pour lui demander une agmentation**. Paris : Hachette Littératures, 1998.

PREVERT, Jacques. **Paroles**. Paris : Folio, 1949.

QUENEAU, Raymond. **Exercices de style**. Paris : Folio, 1947.