

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
FACULDADE DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS-FRANCÊS**

JOELMA DA SILVA SANTOS

**O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE FLE: UM POSSÍVEL INSTRUMENTO DE
IMERSÃO**

**MACEIÓ
FEVEREIRO 2022**

JOELMA DA SILVA SANTOS

**O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE FLE: UM POSSÍVEL INSTRUMENTO DE
IMERSÃO**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Letras-Francês da Universidade
Federal Alagoas como requisito para obtenção do
título de obtenção do grau de licenciada.**

Orientadora: Profa. Dr^a Rosária C. Costa Ribeiro

**MACEIÓ
FEVEREIRO 2022**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S237t Santos, Joelma da Silva.
O texto literário em sala de FLE: um possível instrumento de imersão /
Joelma da Silva Santos. – 2022.
42 f.

Orientadora: Rosária C. Costa Ribeiro.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – Libras) –
Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 38-39.
Apêndices: f. 40-42.

1. Língua francesa. 2. Imersão. 3. Texto literário. 4. FLE. 5. Produção oral. I. Título.

CDU: 811.133.1

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo colher resultados de uma proposta de aula de francês do tipo imersão, utilizando do texto literário como ponto de partida com vistas a prática da conversação em situações não formais de uso. Pretendemos definir o conceito de imersão em sala de aula de FLE e explorar a potencialidade do texto literário na elaboração de atividades de imersão a partir do romance *7 Bonnes raisons de rester célibataire (ou pas)* de Cécile Chomin (2019), que favoreçam o desenvolvimento de habilidades ligadas à competência de produção oral. Por meio de questionários referentes às atividades propostas, verificamos as contribuições do texto literário no desenvolvimento da competência comunicativa em sala de FLE.

Palavras-chave: Língua Francesa. Imersão. Produção oral. Texto literário. FLE.

RÉSUMÉ:

Le présent travail vise à recueillir les résultats d'une proposition d'une classe d'immersion en français, utilisant le texte littéraire comme point de départ afin de pratiquer la conversation dans des situations d'usage non formelles. Nous nous proposons de définir le concept d'immersion en classe de FLE et d'explorer la potentialité du texte littéraire dans le développement d'activités d'immersion à partir du roman *7 Bonnes raisons de rester célibataire (ou pas)* de Cécile Chomin (2019), qui favorisent le développement de compétences liées à la compétence de production orale. À l'aide de questionnaires concernant les activités proposées, nous vérifions les apports du texte littéraire dans le développement de la compétence communicative en classe de FLE.

Mots-clés : Langue Française. Immersion. Production orale. Texte littéraire. FLE.

Sumário

INTRODUÇÃO	5
1. ABORDAGEM TEÓRICA: UMA BASE	6
1.1. Abordagem comunicativa.....	6
1.2. Imersão: uma proposta metodológica	14
1.3. Texto literário: uma ocorrência menos monitorada	18
1.4. Definição e níveis de língua: uma escolha metodológica.....	22
2. O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: PROPOSTA DE IMERSÃO E PRODUÇÃO ORAL	26
2.1. Apresentação da turma.....	26
2.2. Metodologia de trabalho	27
2.3. Relato de experiência: exposição e análise semanal	29
2.4. Análise dos questionários.....	31
2.5. Análise da atividade proposta	32
CONCLUSÃO:	35
REFERÊNCIAS:	36
APÊNDICE 1:	38
APÊNDICE 2:	40

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso representa o final de um percurso rico em experiências no curso de Licenciatura em Letras-Francês. Ingressei no curso em 2016 e, já no segundo período, fiz a seleção para monitoria da disciplina Introdução à Língua Francesa I, onde permaneci durante um ano. Em seguida, ingressei no projeto de extensão Casa de Cultura no Campus (CCC), como professora em formação inicial. Projeto este que me proporcionou colocar em prática, de fato, tudo o que eu havia aprendido no período em que atuei como monitora, além de agregar ainda mais a minha formação e despertar em mim o desejo de buscar ferramentas para desenvolver a produção oral em sala de aula de Francês língua Estrangeira (FLE).

Em paralelo, as discussões das aulas de estágio supervisionado II, centradas na utilização do texto literário em sala de FLE, me despertaram o desejo de trabalhar a literatura em minhas aulas do CCC. O texto literário, mais especificamente a prosa ficcional, poderia proporcionar ao aluno a imersão em contexto informal de uso da língua francesa, um registro menos monitorado do que o presente no manual acional *Écho AI*, da Editora CLE International, utilizado pela turma de Nível 4 do CCC-Francês. Dentro desse contexto, buscamos trabalhar com esta turma, fazendo uso do conceito de imersão defendido pelos autores Jean-Pierre CUQ e Isabelle GRUCCA (2005).

Assim, nossa proposta de trabalho visou utilizar o texto literário como fator desencadeador de uma interação em sala e, portanto, assim, favorecer um momento de imersão, por meio da recriação de um ambiente real de uso, que não é necessariamente escolar, mas, sim, uma roda de conversa na qual o assunto é o texto literário. Para tal, escolhemos o romance *7 Bonnes raisons de rester célibataire (ou pas)* de Cécile Chomin, publicado em 2019, da Editora J'ai lu. Desta maneira, pretendemos analisar por meio de questionários referentes às atividades desenvolvidas, as contribuições do texto literário no desenvolvimento das habilidades ligadas à competência de produção oral em contextos que apresentam discursos menos monitorados.

No que diz respeito ao texto aqui apresentado, nosso trabalho inicia-se com um breve percurso pela a história da abordagem comunicativa. Apresentamos algumas

práticas de imersão presentes em sala de aula de FLE e a concepção de imersão assumida por nós. Em seguida, mostramos as contribuições do texto literário para uma aprendizagem comunicativa, bem como a concepção de língua que buscamos trazer para sala de aula de FLE. Enfim, apresentamos o desenvolvimento da nossa proposta de imersão com a turma do nível 4 do CCC- Francês e concluímos com os resultados colhidos por meio do questionário final.

1. ABORDAGEM TEÓRICA: UMA BASE

1.1. Abordagem comunicativa

A Abordagem nocional-funcional e comunicativa que trouxe contribuições positivas ao ensino e aprendizagem de línguas surgiu em 1970 como resposta às necessidades que emergiram, principalmente, em consequência da construção da comunidade europeia. Em outras palavras, o desenvolvimento das relações entre os países europeus que viriam a se tornar o bloco econômico suscitou demandas linguísticas devido à circulação de mercadorias e, principalmente, de pessoas. Com o final da Guerra Fria e a evolução dos meios de transporte, os europeus passaram a circular livremente por um continente de grande diversidade linguística, promovendo a heterogeneidade dos públicos, fato que trouxe a necessidade da elaboração de ferramentas “(...) construídas a partir de modelos unitários, mas adaptáveis: por exemplo, em função do contexto (escolar\ não escolar, criança\ adulto), do grupo linguístico de origem etc.”. (MARTINEZ, 2009, p. 66).

Para elaborar essas ferramentas de integração, foram aplicados questionários ainda durante o processo de constituição da UE, quando foram analisadas as necessidades desses diferentes grupos linguísticos, levando em conta onde, como, quando e com quem falam, para então, os especialistas em linguística, didática e pedagogia construírem materiais que atendessem a esta diversa categoria.

Evidentemente, elaborar percursos adequados ao maior número possível desses grupos linguísticos não foi tarefa simples, porém foi possível notar consequentemente as mudanças surgidas como frutos desta nova abordagem.

Fruto dessas pesquisas, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL)*, publicado em 2001 pelo conselho da Europa, foi criado justamente

em busca dessa unidade nos programas de ensino e aprendizagem das línguas vivas. Assim, uma das finalidades do *QECRL*, desse modo, é proteger a diversidade linguística e cultural dos países europeus, facilitando a comunicação e interação dos europeus falantes de línguas diferentes. Com isso, incentivando a cooperação entre os povos da Europa e eliminando, por conseguinte, a discriminação e os preconceitos.

Em sua obra *Didáticas de línguas estrangeiras*, Pierre Martinez (2009) constata a inovação da abordagem comunicativa, que, diferente da abordagem tradicional, seleciona conteúdos que se aproximam mais da Sociolinguística, Etnografia entre outras teorias que da gramática e do vocabulário. Com isso, o didaticista nos diz que, ao ensinar uma língua, de acordo com abordagem comunicativa, deve ser apresentado um conjunto de enunciados que possibilitem ao aprendiz realizar um ato de fala em uma determinada situação colocada. Desse modo, “apesar de algumas diferenças ou matizes entre os teóricos, é efetivamente a partir de “noções” e “funções” que vai ser definido e organizado, na operacionalização de um “ato de fala”, o material da língua ensinada” (MARTINEZ, 2009, p. 67).

Assim sendo, o material da língua ensinada não é apenas o conhecimento do sistema linguístico, isto é, a gramática, listas de vocabulário, e sim, acima disso, a competência de comunicação, como podemos notar a partir das ideias apresentadas por Martinez:

[...] uma noção é uma categoria de apreensão ou, melhor, de decupagem do real. Evidentemente, ela é variável segundo os grupos humanos para os quais o tamanho, a rapidez, a frequência, a localização, a forma ou a quantidade não são concebidos do mesmo modo. Uma noção se traduz, então, diferentemente nas várias línguas : classificadores, gênero, número, flexão do substantivo etc. O interesse de uma noção está simultaneamente ligado à sua significação e a seu papel no enunciado , isto é, nas condições efetivas da comunicação (MARTINEZ, 2009, p. 67).

Percebemos, com isso, que a listagem de palavras isoladas para mera repetição, apreensão, ou a tradução de textos não são mais a base do ensino da língua, apesar de não terem sido totalmente banidas, como o autor nos explica. Destarte, a originalidade trazida pela abordagem comunicativa está em que cada categoria é colocada dentro de uma condição efetiva de comunicação, na qual os aprendizes apreendem e refletem sua significação e motivação, que pode não ser a mesma em situações distintas. Ou seja, uma noção pode ser traduzida de formas distintas em línguas diversas, dependendo da situacionalidade em que é empregada.

Martinez ressalta, ainda, que o axioma da abordagem comunicativa está na declaração das funções sociais exercidas pelos atos de fala (AMARO, 2014; AUSTIN, 1990):

Uma função é “uma operação que a linguagem realiza e permite realizar por sua operacionalização em uma práxis relacional com os outros e com o mundo” (Galisson, Coste, 1976). O que define, então, uma abordagem nocional-funcional é que, em seu ponto de partida, encontramos uma descrição das funções sociais desempenhada pelos atos de fala e por seu conteúdo conceitual” (Trim). A função é, ela mesma, analisada e integrada no desenrolar do evento de fala” (MARTINEZ, 2009, p. 67).

Ou seja, cada “ato de fala” implica uma função social. Com efeito, o aprendiz ao ser colocado em contato com situações reais de uso da língua é levado a tomar consciência de que ele é, assim como em sua língua materna, um sujeito social, inserido em uma comunidade, que desempenha vários papéis, e que age em diversos contextos desta sociedade.

Enquanto a noção de ato de fala, Martinez, nos conta que ela:

[...] veio à luz a partir dos trabalhos de filosofia da linguagem de Austin (1962) e Searle (1969). A partir de então, a linguagem é inicialmente percebida como um meio de agir sobre o real, e as formas linguísticas só assumem sentido em normas partilhadas. (...) Nessa visão, chamada de pragmática linguística, os usos de uma palavra encontram funções diferentes em diferentes usos que ela assumirá segundo a intenção do enunciador. ‘Ato de fala’ designará, segundo esses trabalhos, a unidade mínima de conversação: um evento de comunicação é claramente complexo, construído de transações. Trocas, de sequências de atos, enfim (Jump, 1978) “que os aprendizes terão de realizar em certas situações, diante de certos interlocutores e a propósito de determinados objetos ou noções” (adaptation d’un niveau-seuil pour des contextes scolaires, 1979). (MARTINEZ, 2009, p. 67)

Desse modo, percebemos que a prioridade aqui é a aquisição de competência de comunicação, distinta do conhecimento da gramática, ou seja, o conhecimento das normas do sistema linguístico. Assim, nesta perspectiva é preciso reforçar que

[...] existem normas gramaticais e normas de uso (Dell Hymes, 1972; Bachmann et alii, 1981) e doravante saber uma língua é saber comunicar conhecendo a regra do jogo: Não basta conhecer o sistema linguístico, é preciso também saber utilizá-lo em função do contexto social. (MARTINEZ, 2009, p. 68-69)

Ainda sobre isso, Renata Bráz Amaro (2014, n.p.), ressalta que Austin definiu dois tipos de ato de fala, são eles: performativo, isto é, quando o enunciado não tem

apenas uma função enunciativa, mas, além disso, tem o papel de realizar um ato. Enquanto o constativo, ao contrário, tem apenas a função declarativa. No entanto, como afirma a autora, Austin chegou à conclusão de que tudo pode ser considerado performativo, pois, ao usarmos as palavras estamos realizando coisas, estamos criando significações, desse modo, estamos “performando com a língua”.

Renata Amaro conclui que, ao ensinarmos uma língua estrangeira, devemos tentar mostrar aos aprendizes que no enunciado o que está em questão vai além do léxico, mas sobretudo, são costumes de uma comunidade. Desse modo, “não se deve esperar a mesma resposta a enunciados idênticos em línguas distintas” (2014, n.p.). Por exemplo, não eram raras as vezes que meus aprendizes, na Casa de Cultura no Campus, tentaram traduzir frases como: “*Je fais du vélo*” ou “*je fais la vaisselle*”, traduzindo o verbo “faire” literalmente, como em “eu faço a bicicleta” e “eu faço a louça”. Ou seja, o sentido bem diferente do que de fato essas frases querem dizer. Já que dizemos em português respectivamente, eu ando de bicicleta e eu lavo a louça. Eu, então, os questionava, isso faz sentido para vocês? Como a gente diz isso em português? Eles, então, respondiam de forma correta, porém, muitos ficavam confusos e estranhavam bastante. Em outras palavras, os aprendizes devem entender que as coisas que conhecemos são criadas por meio das palavras e se ditas elas passam a existir. No entanto, a maneira de significar das comunidades podem ser distintas, elas podem ter a mesma intenção ao dizer, mas não dizem da mesma forma.

Evidentemente, o ato de comunicar engloba várias habilidades linguísticas, discursivas, referenciais e socioculturais. Como reforça Martinez (2009), ao se pensar nessas diversas habilidades, que devem ser desenvolvidas para que o aprendiz consiga aprender a competência comunicativa, é que se encontra a grande dificuldade desta abordagem, o que provoca muitos questionamentos. Afinal, como didatizar a noção de competência comunicativa? Sabemos, pois, que “[...] muitas das estratégias comunicativas decorrem do individual e do instantâneo. A partir de que momento uma regra sociocultural tem estabilidade suficiente para que possa identificá-la e para que se possa integrá-la a uma lista de propostas?” (MARTINEZ, 2009, p. 69).

Assim, quais seriam os limites da abordagem comunicativa? Pois, da mesma forma como outras abordagens de aprendizagem também, está, obviamente, sujeita a críticas. Segundo Martinez, podemos resumir quatro orientações presentes na

abordagem comunicativa como: “a gramática das ideias e da organização de sentido”, “uma pedagogia menos repetida”, “centralização no aprendiz”, “aspectos sociais e pragmáticos da comunicação” (MARTINEZ, 2009, p. 69-70).

Em outras palavras, nesta perspectiva, a base do ensino de línguas está na organização dos sentidos, que ocorre no processo de ato de fala, isto é, a interação entre os sujeitos. Por isso, então, a ideia de uma pedagogia menos repetitiva, que prioriza exercícios de comunicação real ou simulada, se distanciando de exercícios formais, mais voltados para repetição.

Por sua vez, as abordagens calcadas em processos de repetição surgem com Burrhus Frederic Skinner, que desenvolve sua teoria de aprendizagem, com base na teoria da psicologia behaviorista, elaborada em 1924 por John B. Watson. A teoria da psicologia behaviorista é definida como:

Teorias psicológicas de comportamento, com uma base experimental, que estabelecem uma relação diretamente observável e mensurável entre os estímulos que emanam do ambiente externo e as reações de resposta (espontâneas ou adquiridas) que causam no organismo. (*Le Dictionnaire de didactique des langues*, GALISSON, 1976, p. 67, *apud* PUREN, 1988, p. 203)¹

Desse modo, segundo a teoria behaviorista, a linguagem:

[...] é apenas um tipo de comportamento humano (behavior em inglês), e como tal seu padrão básico é o reflexo condicionado, definido da seguinte forma "Em uma situação de estímulo ocorre uma reação-reação: se esta for "reforçada" (por uma recompensa, por exemplo), então a associação entre o estímulo e a própria resposta é reforçada; isto significa que a resposta será muito provavelmente desencadeada em qualquer reaparição do estímulo" (DUCROT, 1972, p. 93 *apud* PUREN, 1988, p. 203)².

¹ *Théories psychologiques du comportement, à fondement expérimental, qui établissent une relation directement observable et mesurable entre des stimuli émanant du milieu extérieur et les réactions de réponse (spontanées ou acquises) qu'ils entraînent de la part de l'organisme.* (*Le Dictionnaire de didactique des langues* GALISSON, 1976, p. 67, *apud* PUREN, 1988, p. 203).

² [...] *n'est qu'un type de comportement humain (behavior en anglais), et comme tel son schéma de base est le réflexe conditionné, défini comme suit : « Dans une situation-stimulus se produit une réponse-réaction : si celle-ci est "renforcée" (par une récompense par exemple), l'association entre le stimulus et la réponse est alors elle-même renforcée ; cela signifie que la réponse sera très probablement déclenchée à toute réapparition du stimulus »* (DUCROT, 1972, p. 93 *apud* PUREN, 1988, p. 203).

De acordo com Puren (1988), assim como um nativo de uma língua não reflete sobre a estrutura gramatical de sua língua materna para falar, mas, ao invés disso, a produção oral ocorre de forma automática, condicionada pelo ambiente exterior, respondendo aos estímulos do meio, para Skinner um aprendiz de língua estrangeira poderá ser capaz de falar e compreender a língua alvo se for exposto a estrutura da língua repetidamente. Ou seja:

Ninguém está consciente de sua pronúncia quando fala, nem "pensa" em como vai formar os sons. As cordas vocais e os músculos que usamos para produzir sons agem automaticamente porque é assim que eles foram condicionados. Nossa musculatura vocal funciona automaticamente como um motorista de carro que reage a um sinal vermelho. Da mesma forma, toda pessoa, quando fala, não pensa na estrutura gramatical de sua língua. Ela escolhe inconscientemente o tempo do verbo ou ordem das palavras ou faz os acordos necessários entre o artigo ou adjetivo e o substantivo enquanto pensa no que quer dizer. (MUELLER, 1971, p. 114, *apud* PUREN, 1988, p. 203)³.

Desse modo, segundo esta concepção, a língua é “*un comportement qui peut être acquis au moyen d’un “conditionnement opérant” semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux*” (MULLER, 1971, p. 124, *apud* Puren, 1988, p. 203), "um comportamento que pode ser adquirido por meio de "condicionamento operante" semelhante ao condicionamento utilizado no treinamento de animais” (MULLER, 1971, p. 124, *apud* Puren, 1988, p. 203).

Isto é, quanto mais exposto a formas, que devem ser apreendidas o aprendiz, será capaz de reproduzi-las inconscientemente sem necessidade de aprender e refletir sobre os conceitos da estrutura desse novo sistema, assim como faz em sua primeira língua.

Esta teoria, segundo Puren, é a base das atividades usadas na metodologia áudio-oral, são trabalhados, desse modo, exercícios de “(...) ensaios orais intensivos para memorização de frases modelo e introdução de formas linguísticas (*pattern sentences*)”⁴

³ *Personne n’est conscient de sa prononciation quand il parle, ni ne « pense » à la façon dont il va former les sons. Les cordes vocales et les muscles dont on se sert pour produire les sons agissent automatiquement parce que c’est ainsi qu’ils ont été conditionnés. Notre musculature vocale fonctionne automatiquement comme le conducteur d’une voiture qui réagit en face d’un feu rouge. Pareillement toute personne lorsqu’elle parle ne pense pas à la structure grammaticale de sa langue. Elle choisit inconsciemment le temps du verbe ou l’ordre des mots ou fait les accords nécessaires entre l’article ou l’adjectif et le nom tout en songeant à ce qu’elle veut dire. (MUELLER Th. 1971, *apud* PUREN, 1988, p. 114).*

⁴ *(...) répétitions orales intensives aux fins de mémorisation des phrases modèles d’introduction des formes linguistiques (pattern sentences).*

(...), bem como, exercícios de "manipulações orais intensivas para " automatização" de estruturas em exercícios estruturais."⁵ (PUREN, 1988, p. 203-204).

Com isso, de acordo com a teoria de aprendizagem behaviorista, como ressalta Puren (1988), a aulas expositivas de gramática em sala de aula de línguas é desnecessária, sendo essencial a intensa repetição das formas gramaticais, pois, segundo esta perspectiva, para falar não é necessário saber formular as regras, mas saber aplicá-las inconscientemente.

Puren (1988), no entanto, nos chama atenção para o fato de que mesmo os cursos audiovisuais são distintos comumente entre behavioristas e estruturais-globais (SGAV). Estes últimos, assumidamente ligados a uma abordagem comunicativa, exploram os materiais linguísticos por meio dos documentos audiovisuais, a partir de exercícios estruturais, em detrimento de atividades que possibilitem, de uma certa maneira, o exercício da autonomia dos aprendizes. Os metodologistas SGAV, porém, como salienta Puren, responsabilizam a grande influência do behaviorismo, assim como, a má interpretação de alguns professores que faziam uso de ambas teorias em suas práticas sem fazer distinção entre elas. Apesar disso, Puren (1988) afirma que ambas abordagens foram largamente vulgarizadas, e mesmo que estas duas teorias, sendo costumeiramente opostas, ambas apresentam princípios semelhantes. Princípios, estes, já presentes e defendidos na metodologia direta (MD).

[...] A. Gauthier, por exemplo, definiu em 1981 um "corpo de doutrina" para os cursos audiovisuais sem fazer a distinção entre behaviorismo/globalização estrutural, baseado nas quatro características seguintes: 1) o ensino é dado numa situação, 2) a interferência com a língua materna é evitada, 3) a primazia oral é reconhecida e 4) a aprendizagem é feita por analogia e indução (pp. 66-95). Note-se que estes princípios já eram os do MD. (GAUTIER, 1981, p. 66-95, *apud* PUREN, 1988, p. 235)⁶

Com isso, colocando o aprendiz no centro da sala de aula, fazendo com que ela seja, como afirma Martinez, "o agente principal de sua aprendizagem" e "o sujeito ativo e comprometido da comunicação" (Martinez, 2009, p. 69). Quebra-se, assim, com a

⁵ *"manipulations orales intensives aux fin d' "automatisation" des structures dans les exercices structuraux"*.

⁶ *Ce mouvement a déjà commencé. A. GAUTHIER, par exemple, définit en 1981 un « corps de doctrine » des cours audiovisuels sans faire intervenir la distinction behaviorisme/- structuro-globalisme, à partir des quatre caractéristiques suivantes : 1) l'enseignement est donné en situation, 2) on évite les interférences avec la langue maternelle, 3) la primauté est reconnue à l'oral et 4) l'apprentissage se fait par analogie et induction (pp. 66-95). On remarquera que ces principes étaient déjà ceux de la MD. (GAUTIER, 1981, p. 66-95, *apud* PUREN, 1988, p. 235).*

ideia de que o professor é o único responsável pelo fracasso ou sucesso na aprendizagem do aprendiz. Dessa forma,

[...] a língua e os conteúdos culturais são tomados em uma perspectiva de comunicação social, as tarefas e os modos de relação entre os participantes são redefinidos tendo como pano de fundo uma teoria de aprendizagem na qual o sujeito reemerge, em ruptura com o esquema behaviorista. (MARTINEZ, 2009, p.70)

Desse modo, o papel do professor passa a ser de um orientador, que, sem dúvida, deve corrigir, porém, com moderação, pois está consciente que, neste contexto, a aprendizagem é fundamentada na diferença e na autonomia, assim como sua teoria linguística é baseada na comunicação.

No entanto, apesar dessa notável contribuição para as didáticas de línguas, como já mencionado acima, são colocados alguns questionamentos a respeito da compatibilidade entre o objetivo comunicativo da abordagem nocional\funcional e o contexto escolar.

Claramente, a proposta didática da abordagem comunicativa se apresenta como um paradigma, muitas vezes, distante da realidade do contexto escolar: o saber fazer é prioridade para esta abordagem em detrimento dos saberes. Ou seja, o mais importante não é o conteúdo, mas sim, como utilizar, saber ou aplicar tal conteúdo, nesse caso, como utilizar, saber ou aplicar “noções e funções” em situações cotidianas da realidade. Para isso, são trazidas para a classe situações, jogos, representações de papéis que simulem a busca por soluções a problemas, ou mesmo que façam emergir discursos a respeito dos próprios aprendizes. Isto é, uma situacionalidade em que o aprendiz compartilha com a turma suas experiências, opiniões, gostos e etc. Com efeito, os manuais que se inscrevem nessa teoria trazem tabelas explicitando o que os aprendizes aprenderão nas unidades. Quanto aos documentos usados em sala:

[...] artigos, jornais, esquemas, fotos de publicidade, histórias em quadrinhos etc, são frequentemente percebidos como mais motivadores, mais capazes de fazer nascer a expressão pessoal e a autonomia. Eles também estão próximos do uso linguístico real, sendo, portanto, capazes de suscitar conhecimentos e reflexão no aprendiz sobre as condições sociais e culturais de sua produção (BÉRARD, 1991 *apud* MARTINEZ, 2009, p. 71).

Evidentemente, devem estar em consonância com os objetivos de ensino desta abordagem, por isso, são qualificados de autênticos. Estes são definidos por Cuq e

Gruca (2005) como “*documents ‘bruts’, élaborés par des francophones pour des francophones à fins de communication*” “*documentos “brutos”, produzidos por falantes de francês para fins de comunicação*”.(p. 431), a fim de dar ao aprendiz um “*contact direct avec l’utilisation réelle de la langue*” “*contato direto com o uso real do língua*” (p. 432), buscando ao máximo aproximar de contextos em que o aprendiz possa encontrar em uma troca linguística, fora do ambiente de ensino, em um país francófono.

Em suma, como ressalta Martinez (2009), a abordagem comunicativa não é unanimidade quando se fala em didáticas de línguas estrangeiras, e, possivelmente, nem todos os objetivos comunicativos não tenham sido privilegiados, ficando apenas na teoria. Desse modo, o desenvolvimento da competência linguística continuou sendo a base do ensino de línguas estrangeiras, e com isso, portanto, reafirmou a incompatibilidade entre contexto escolar e a competência comunicativa defendida na perspectiva nocional\funcional.

Entretanto, é inegável a contribuição desta abordagem ao ensino aprendizagem de línguas, se distanciando do conhecimento cumulativo, fazendo com que os aprendizes tomem consciência da língua que estão aprendendo, refletindo, e sendo assim capazes de decodificar elementos linguísticos e seus valores pragmáticos.

1.2.Imersão: uma proposta metodológica

Ao tomar como base a abordagem comunicacional e a utilização de material autêntico, chegamos a um conceito precioso para nosso trabalho: a imersão. E para nos aprofundamos nesse tópico, iniciamos com o conceito de *séjour linguistique (estadia linguística)* e das reflexões de Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca (2005).

Segundo Cuq e Gruca (2005), o princípio de *séjour linguistique* consiste na prática de deslocamento de aprendizes de língua estrangeira para um meio no qual a língua alvo está presente fora da sala de aula. É necessário salientar, porém, que não é precisamente o processo de deslocar-se ao ambiente linguístico autêntico da língua-alvo que fará com que o aprendiz seja capaz de desenvolver sua competência comunicativa,

mas sobretudo "(...) que está integrado em um processo genuíno de apropriação da linguagem." (CUQ; GRUCA, 2005, p. 342)⁷.

Assim sendo, o deslocamento por si só não garante efetivamente o aprendizado dos aprendizes. Na realidade, Segundo Cuq e Gruca (2005), os objetivos de um *séjour linguistique* devem

[...] visar realizações acadêmicas, linguísticas, pessoais e profissionais e, é claro, culturais e interculturais. Em uma estada linguística, o principal esforço deve ser concentrado no conhecimento de regras sociais e práticas culturais que são muito difíceis de adquirir em uma situação de aprendizagem orientada em um ambiente não ou pouco francófono [...]. (CUQ; GRUCA, 2005, p.342)⁸.

Em outras palavras, onde melhor aprender uma cultura nova se não convivendo com a comunidade da qual ela pertence. Isto é, de fato, a maior riqueza desta antiga e conhecida prática de imersão: a possibilidade de se integrar a uma nova cultura, aprendendo as normas sociais desta nova comunidade. Obviamente, a habilidade linguística dos aprendizes também são afetadas positivamente, como afirmam os autores:

Para o aprendiz, pode-se dizer que o *séjour linguistique* é um teste de descompressão, bem como um período de compressão, ou seja, uma oportunidade de testar sua competência comunicativa in situ e, ao mesmo tempo, melhorá-la. Esta competência comunicativa inclui, como diz Dell Hymes, não apenas as formas linguísticas do idioma, mas também as regras sociais, o conhecimento de quando, como e com quem é apropriado usar estas formas [...] (CUQ; GRUCA, 2005, p. 342)⁹.

Isto é, esta prática de imersão dá a oportunidade aos aprendizes de língua estrangeira de se auto avaliarem, praticarem corriqueiramente a língua que aprenderam em sala de aula, assim, ao mesmo tempo, aprimorando as competências adquiridas

⁷ "(...) *qu'il soit intégré à un véritable parcours d'appropriation linguistique*". (CUQ; GRUCA, 2005, p.342).

⁸ "[...] *viser des acquis d'ordre académique, linguistique, personnel et professionnel et, bien sûr, d'ordre culturel et interculturel. Dans un séjour linguistique en effet, l'effort principal doit porter sur la connaissance des règles sociales et des pratiques culturelles qu'il est très difficile d'acquérir en situation d'apprentissage guidé dans un environnement non ou peu francophone [...]*". (CUQ; GRUCA, 2005, p.342).

⁹ *Pour l'apprenant, on peut dire que le séjour linguistique est un test de décompression en même temps qu'une période de compression, c'est à dire une occasion de tester in situ sa compétence communicative et en même temps de l'améliorer. Or dans cette compétence de communication sont incluses, comme dit Dell Hymes non seulement les formes linguistiques de la langue mais aussi les règles sociales, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes [...]* (CUQ; GRUCA, 2005, p. 342).

anteriormente, apreendendo novos conhecimentos linguísticos. Isto é, a estrutura da língua e as regras sociais que possibilitam o uso adequado da língua.

Pensando na realidade socioeconômica da maioria da população brasileira, que muitas vezes não tem a possibilidade sequer de aprender uma língua estrangeira, menos ainda condição de participar desta prática de imersão clássica, ou seja, viajar para um país nativo da língua que se pretende aprender e/ou praticar, não haveria outras práticas de imersão, que não a clássica, para esta grande parte da população brasileira?

Ao contrário do que pensa o senso comum, a imersão clássica não é a única possibilidade de apreensão natural de uma língua estrangeira e/ou segunda, sendo, inclusive, um dos princípios da utilização dos documentos autênticos na abordagem comunicativa. Isto é, apreensão de uma língua fora do ambiente de ensino aprendizagem. Desse modo, os autores salientam que:

[...]o princípio da imersão é tentar recriar o máximo possível as condições de apropriação natural de uma língua (...) O princípio da exposição a um determinado ambiente linguístico pelo maior tempo possível é geralmente e corretamente considerado como positivo. Baseado em uma simples prática natural de senso comum, a imersão consiste em fazer entrar em contato com a língua que se deseja apropriar o máximo possível: é uma questão de recriar na sala de aula as condições de apropriação que prevalecem fora da sala de aula. (CUQ; GRUCA, 2005, p. 342)¹⁰.

Em outras palavras, o objetivo não é somente refletir sobre a língua, isto é, falar sobre ela, mas antes utilizá-la. E para isso, busca recriar em sala um ambiente natural de interação, que se afaste da imagem escolar tradicional, favorecendo a recriação em sala de situações comunicativas que prevalecem no exterior do ambiente de ensino aprendizagem, assemelhando-se ao processo de aquisição de língua materna. Ou seja, na falta do ambiente linguístico autêntico, a sala de aula assume este papel. Assim, baseando-se no princípio de exposição à língua-alvo, essa metodologia vem trazendo excelentes resultados nos ambientes de ensino aprendizagem francófonos. Com efeito, como salientam os autores, nesse contexto, a língua francesa é um meio de ensino e não somente mais uma disciplina da grade escolar.

¹⁰ [...] *le principe d'immersion est de tenter recréer autant que possible les conditions d'appropriation naturelle d'une langue (...)* Le principe d'une exposition aussi longue que possible à un environnement linguistique donné est généralement et à juste titre considéré comme positif. Fondée sur une simple pratique naturelle de bon sens, l'immersion consiste à faire entrer le plus possible au contact de la langue qu'il désire s'approprier : il s'agit de recréer dans la classe les conditions d'appropriation qui prévalent hors de la classe. (CUQ; GRUCA, 2005, p. 342)

Com isso, os autores, nos apresentam aos dois tipos principais de práticas imersivas, que existem em meio algumas variantes, utilizadas em sala de aula bilíngue, na qual o francês é a segunda língua e o inglês, língua materna. São elas:

L'immersion longue (ou précoce)

A imersão longa ou precoce, como definem Cuq e Gruca (2005), pode percorrer todo período de escolaridade do aprendiz. Segundo os autores, é caracterizada por um 'choque linguístico', uma vez que ocorre a troca da língua materna pela língua estrangeira como língua de ensino, durante o processo. (CUQ; GRUCA, 2005, p. 343)

L'immersion courte (ou tardive)

Cuq e Gruca (2005) explicam que a imersão curta ou tardia é implementada na metade do ensino primário e vai até o ensino secundário. Até este momento, os aprendizes são escolarizados na língua inglesa, para então, o francês ser introduzido em 80% nas salas de aula até que o uso das duas línguas se equilibre naturalmente.

É justamente a segunda concepção de imersão apresentada pelos autores que norteou a ideia do nosso projeto. De fato, esse princípio já estava presente em minhas práticas como professora em formação inicial, com minha turma no projeto da Casa de Cultura no Campus da faculdade de letras da Universidade Federal de Alagoas. Minha primeira experiência como professora em sala de aula foi, efetivamente, com essa turma e trabalhamos juntos do nível 1 até o nível 4, quando a turma foi finalizada por falta da quantidade mínima de aprendizes para sua manutenção.

O projeto, inicialmente, foi pensado para fazer com que a sala de aula se tornasse um ambiente linguístico mais autêntico possível da língua francesa. Para tanto, buscava me comunicar com os aprendizes o quanto possível em francês e, desse modo, fazer com que eles também priorizassem o uso da língua alvo em sala, ao invés da sua língua materna. Certamente, ao utilizar um material didático de abordagem comunicacional/acional, já tínhamos em sala a presença de suportes autênticos em sua situação de uso, porém, fabricados em seu conteúdo. Ou seja, nosso objetivo geral foi introduzir em sala um material autêntico tanto em seu conteúdo quanto em sua situação de uso, como veremos mais adiante.

Com efeito, *a priori* tinha como um dos objetivos específicos fazer com que os aprendizes desenvolvessem sua habilidade linguística, uma tarefa nada simples, já que o português era frequentemente utilizado em sala, eu mesma usava o português mais do que gostaria, e havia planejado.

Ou seja, mesmo que estivéssemos em um ambiente de ensino\aprendizagem, e basicamente, em outras palavras um ambiente artificial de apreensão de uma língua estrangeira, e a interação girasse em torno de assuntos ligados ao conteúdo do livro. Assim, buscávamos como resultado a comunicação basicamente em francês em sala de aula já que lá era, possivelmente, o único momento onde eles estariam em ambiente pouco francófono.

Com efeito, mesmo o livro *Écho A1* se inscrevendo em uma perspectiva acional e na abordagem comunicativa, trazendo contextos sociais do uso da língua francesa, pensando no que o aprendiz vai se deparar em um ambiente francófono autêntico, ainda sim, prioriza uma linguagem formal, isto é, um francês muito presente em ambientes escolares. Ressaltamos que não estamos criticando a proposta formal do manual comunicacional/acional, mas sim, questionando sobre o fato de que, como um sujeito social, o aprendiz vai interagir em diversos ambientes linguísticos, que não somente usem a norma padrão da língua em situações autênticas. Assim, por que não possibilitar ao aprendiz o conhecimento de um francês mais informal e\ou coloquial. Dessa forma, a segunda concepção de imersão nos pareceu a mais ajustada, visto que trata de recriar em sala de aula um ambiente autêntico, tanto em sua situação de uso quanto em seu conteúdo, de apreensão natural, isto é, ambientes de uso da língua não-monitorados. Para propiciar esse ambiente, recorreremos à inserção do texto literário em sala de aula.

1.3. Texto literário: uma ocorrência menos monitorada

Samira Allam-Iddou (2015) defende o uso do texto literário em sala aula de francês como língua estrangeira (FLE), afirmando que a literatura é uma ferramenta que favorece o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, além disso, dá acesso a cultura do povo a quem pertence essa língua, possibilitando uma abordagem intercultural. Com isso, o aprendiz além de aprender as competências linguísticas vai perceber o mundo do outro, fazendo com que tome consciência de seu próprio mundo. Para a autora, sem o ensino da literatura e da cultura não há uma aprendizagem

satisfatória da língua francesa, e isso deve ser colocado desde do início do percurso da aprendizagem nos manuais de ensino e não apenas nos níveis avançados.

[...] o texto literário é aquele em que a linguagem funciona de forma não linear e não unívoca, sem no entanto proibir uma abordagem regulada. Justamente porque revela e ilustra as múltiplas potencialidades da linguagem, a obra literária tem inevitavelmente seu lugar nos cursos de FLE. (PEYTARD, 1986, *apud* ALLAM-IDDOU, 2015, p. 98)¹¹.

Contudo, muitos trabalhos mostram que o texto literário é por muitas vezes subutilizado para atividades mais utilitaristas, ligadas à gramática e ao léxico, além de ser pouco explorado nestes, como ressalta a autora. Isso ocorre, sobretudo, pelo fato do texto literário ser considerado incompatível com uma aprendizagem comunicativa, resultando no negligenciamento de obras literárias como: "ferramentas de produção de significado ou lugar de recursos que permitam um intercâmbio interativo e estimulem o prazer da leitura". Pois ler um texto literário não se trata apenas de tentar decodificar os signos. Mas é tentar perceber os próprios movimentos da linguagem" (ALLAM-IDDOU, 2015, p. 99)¹².

Ou seja, o texto literário possibilita ao aprendiz, ao contrário de outros textos, apreender os significados conotativos do novo sistema, em sua situação real/social de uso. Isto é, os sentidos construídos culturalmente, que somente poderiam ser aprendidos em meio um ambiente autêntico da língua francesa.

Foi pensando nesses benefícios do texto literário em sala de FLE, despertados em mim pelas discussões desenvolvidas no Estágio Supervisionado em língua francesa II, quando discutimos o uso da literatura em nossas práticas como professores(as) em formação inicial. Ao nos deparar com o fato de que acreditamos, leigamente, que ensinar uma língua é apenas fazer com que o aprendiz consiga decodificar o sistema linguístico. Com isso, caindo em uma concepção de língua estática, negligenciando a competência intercultural, esquecendo que a língua é viva, e está precisamente interligada ao seu povo. Assim sendo:

¹¹ [...] *le texte littéraire est celui où le langage travaille de manière non-linéaire et non-univoque, sans pour autant en interdire une approche réglée. Parce que précisément, elle révèle et illustre les potentialités multiples du langage, l'œuvre littéraire a inévitablement sa place dans les cours de FLE.* (PEYTARD, 1986, *apud* ALLAM-IDDOU, 2015, p. 98).

¹² “[...] *outils de production de sens ou lieu de resourcement qui permettent un échange interactif et incitent au plaisir de lire. Car lire le texte littéraire ce n'est pas seulement essayer de décoder les signes. Mais, c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage.*” (ALLAM- IDDOU, 2015, p. 99).

[...] a leitura desses textos pode permitir aos alunos mobilizar suas próprias realidades, experiências e representações. Por esta razão, é desejável exercitar a leitura em sala de aula de língua estrangeira, seja ela dirigida, comentada e/ou ilustrada, a fim de ajudar o aprendiz a dominar a língua, ou seja, por meio da leitura. Na verdade, trata-se principalmente de desenvolver certas habilidades no aprendiz, a saber, as de decodificação e compreensão da linguagem, o que inevitavelmente levará a atividades de produção. Também assumimos que a leitura de textos literários continua sendo a única maneira de descobrir esses textos, analisando-os, identificando seu tipo, o estilo de discurso ao qual pertencem e, finalmente, levando o aprendiz a produzir e se comunicar. (ALLAM-IDDOU, 2015, p.99)¹³.

Assim como defende a autora, nosso projeto tem a leitura como parte essencial para que por meio dela os participantes/aprendizes pudessem desenvolver a competência oral. Realizando a leitura, de fato, em casa para desenvolver o prazer da leitura, e para que desenvolvessem a proatividade, buscando estimular a independência e a responsabilidade no seu próprio processo de aprendizagem do francês. Para então, em sala, em grupo, realizarmos uma roda de conversa, durante a qual o texto seria o desencadeador da interação.

Por isso, a escolha da obra não foi algo simples já que pensando no acesso dos aprendizes à cultura francesa, precisamente, já que conhecendo o conceito de francofonia, sabemos que o francês é a língua materna de diversos povos e culturas. Sendo assim, a cultura encontrada em um livro, por exemplo, *Haiti, chérie* de Maryse Condé (1991), o aprendiz não vai se deparar com a mesma cultura, encontrada no livro *7 bonnes raisons de rester célibataire (ou pas)* de Cécile Chomin, livro escolhido por nós. Isso não somente pelo fato de serem de nacionalidades diferentes, mas o contexto, as culturas, as idades dos personagens, as realidades e o modo ver mundo.

Com efeito, como ressalta Allam-Abiddu (2015), a literatura é o meio pelo qual é possível trabalhar os aspectos semânticos, acústicos, gráficos de uma língua estrangeira, isto é, aspectos linguísticos, mas, sobretudo, possibilita esse

¹³ [...] la lecture de ces textes peut permettre aux apprenants de mobiliser leurs propres réalités, expériences et représentations. Pour cela, il est souhaitable d'exercer sans relâche en classe de langue la lecture, qu'elle soit dirigée, commentée et/ou illustrée et afin d'aider l'apprenant à maîtriser la langue, c'est-à-dire au moyen de la lecture. En fait, il s'agit surtout de développer chez l'apprenant certaines capacités notamment celles qui consistent à décoder et à comprendre le langage qui le conduiront forcément aux activités de production. Nous supposons également que la lecture des textes littéraires demeure le seul moyen de découverte de ces textes, en les analysant, en identifiant leur type, le style de discours auquel ils appartiennent et en conduisant finalement, l'apprenant à produire et à communiquer. (ALLAM-IDDOU, 2015, p.99).

reconhecimento do outro, e, por conseguinte, o reconhecimento de si mesmo, por isso, é considerado um documento autêntico, uma vez que:

[...] o texto literário parece ser o melhor dispositivo para ensinar e aprender a língua do outro. Também é visto como um espaço favorável para o encontro com outras culturas a fim de tornar o aprendiz consciente da diferença e da diversidade, e estimular e desenvolver seu lado intelectual. Nesta perspectiva intercultural, trata-se portanto de desenvolver a capacidade do aprendiz de se abrir à cultura do outro e de permitir o confronto com outra percepção do mundo. (ALLAM-IDDOU, 2015, p.101)¹⁴.

Com isso, segundo a autora, ao assumir essa perspectiva intercultural em sala de FLE, o professor estará trabalhando os preconceitos, as representações que os aprendizes têm da cultura do outro, que muitas vezes resulta, nos aprendizes, um bloqueio, isto é, impede o desenvolvimento do aprendizado da língua francesa.

A opção pelo texto literário

Em seu capítulo no livro *Leitura em língua estrangeira: abordagens teóricas e práticas: “Por que ler literatura na era da distração?”*, Isis Milreu (2017) aborda as funções conferidas à literatura pelo crítico Antonio Cândido. A principal função seria a capacidade de humanizar, pois “ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (CÂNDIDO, 1972, p. 806, *apud*, MILREU, 2017, p. 161).

Outro ponto a favor da leitura enumerado no texto é em relação à função cognitiva. A função cognitiva, de acordo com Cândido (1972, *apud* MILREU, 2017), baseia-se na capacidade que a literatura tem de despertar no leitor o interesse pelo contexto que estrutura o texto. Isso acontece, segundo o crítico, dado que os elementos contextuais, isto é, dilemas individuais e sociais, presentes nas obras literárias, também fazem parte da realidade dos leitores. Assim, nosso intuito em usar o texto literário em vez de optar por uma série televisiva, por exemplo, foi para que o aprendiz assumisse

¹⁴ [...] le texte littéraire semble être le meilleur dispositif pour enseigner et apprendre la langue de l'autre. Il est aussi considéré comme un espace favorable de rencontre avec d'autres cultures pour sensibiliser l'apprenant à la différence à la diversité, stimuler et développer chez lui le côté intellectuel. Il s'agit donc dans cette perspective interculturelle de développer chez l'apprenant la capacité à s'ouvrir sur la culture de l'Autre et permet la confrontation avec une autre perception du monde. (ALLAM-IDDOU, 2015, p.101).

uma atitude mais ativa diante de seu processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, através da leitura os aprendizes estariam exercitando seu pensamento, imaginação, raciocínio e etc., ou seja suas funções cognitivas.

Ainda, segundo Antônio Cândido, a literatura tem uma função psicológica, que reside em uma exiguidade imprescindível da humanidade, a necessidade de ficção e de fantasia. A literatura também, conforme o crítico, tem sua função formadora, “uma vez que, tal como a vida, esta “[...] ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta.” (CANDIDO, 1972, p. 805, *apud* MILREU, 2017, p. 161). Ademais, defendemos a facilidade de acesso e portabilidade do texto literário, e da maior possibilidade de métodos de trabalhá-lo em sala de aula. Além de não ficarmos limitados ao acesso à internet, visto que, para isso, necessitamos de outros equipamentos, que, infelizmente, não são suficientes para atender a todos.

1.4. Definição e níveis de língua: uma escolha metodológica

Ao buscar trabalhar o texto literário em sala de aula, nos deparamos com uma discussão que já foi brevemente introduzida nas páginas anteriores: qual registro abordar para introduzir uma atividade autêntica no seio da sala de aula. A primeira questão a ser levantada foi a diferença entre o registro trazido pelo material didático e aquele que queríamos introduzir. Assim, para mergulharmos nesse assunto e observarmos os componentes que estão instalados em sala durante uma aula voltada para as competências comunicativas, recorreremos ao *QECR* que nos aponta que:

A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: **linguística, sociolinguística e pragmática**. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização.[...] A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações.

As competências sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), *a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação*

linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto. (destaques nossos - *QECR*, 2001, p. 34-35).

Dessa forma, os componentes que constituem a competência comunicativa podem não ganhar a mesma atenção no interior dos manuais didáticos. Foi o que verificamos no manual *ÉCHO A1: méthode de français*. Este método traz uma linguagem mais formal, muito comum aos manuais de ensino de língua estrangeira. Mesmo sendo inscrito em uma abordagem comunicacional/acional, apresentando contextos diversos, preserva quase sempre o mesmo nível de língua, classificada como norma-padrão. Ou seja, um “recorte” do todo que constitui a língua, “[...] produto cultural, modelo artificial de língua criado justamente para tentar “neutralizar” os efeitos da variação, para servir de padrão para os componentes linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes”. (BAGNO, 2007, p. 38-39). Deste modo, a norma-padrão facilita a veiculação da componente linguística (regras gramaticais, léxico, etc.) em detrimento dos fatores ligados à componente sociolinguística, levando a uma língua sintetizada e situações didatizadas, mesmo que ainda baseadas em situações autênticas (como já tratado anteriormente), mas que fogem da prática real ou acabam desviando de questões culturais que podem prejudicar a comunicação e principalmente a imagem que os aprendizes criam da língua.

Assim, percebemos a necessidade de nos debruçarmos sobre a componente sociolinguística com mais atenção, pois como o próprio texto do *QECR* reforça “*a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto*” (cf. página anterior); e proporcionar a nosso aprendiz atividades e momentos que facilitassem essa tomada de consciência.

No entanto, nosso trabalho assume uma concepção de língua na qual o fenômeno linguístico e sociedade estão intimamente interligados. E sendo a sociedade diversa, a língua falada por ela não seria diferente. Dessa forma, assumimos a perspectiva da Sociolinguística que vê na diversidade linguística, como afirma Tânia Alckmin (2001), uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Destarte, “Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações. Pode-se afirmar que nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea. Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades.” (ALKMIN,

2001, p. 33). Isso nos leva a estabelecer em linhas gerais o que consideramos como língua neste trabalho, a partir das reflexões propostas por Bagno (2007, p. 36):

Ao contrário da norma-padrão, que é tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, como um jogo de armar em que todas as peças se encaixam perfeitamente umas nas outras, sem faltar nenhuma, a *língua*, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente *heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução*. [...] A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita.

Ademais, a variação linguística não se dá apenas no modo de falar dos diferentes grupos sociais. Ela ocorre também no modo de falar de cada indivíduo, como afirma Marcos Bagno (2007, p. 44-45): “Nós variamos o nosso modo de falar, individualmente, de maneira mais consciente ou menos consciente, conforme a situação de interação em que nos encontramos”. Sendo assim, o autor ressalta que qualquer indivíduo, independente de seu grau de escolaridade, classe social, faixa etária etc, monitora seu modo de falar em maior ou menor grau.

Sabemos que esse monitoramento

Trata-se de um comportamento que é adquirido rapidamente no convívio social(...) O monitoramento de fala, sobretudo quando se trata de exibir respeito e consideração pelos outros, faz parte do aprendizado das normas sociais que prevalecem em cada cultura, normas que são apreendidas por observação e imitação mas também ensinadas explicitamente às crianças pelos pais e outros adultos. (BAGNO, 2007, p.46)

Este monitoramento estilístico ocorre evidentemente na escrita, mas, neste caso, depende do grau de letramento do indivíduo.

Com isso, pretendemos apresentar aos aprendizes um estilo, registro de língua mais próximo do que eles usariam em contextos informais, isto é, um estilo menos monitorado, que eles usariam com amigos e pessoas mais próximas, já que a modalidade linguística abordada pelo material didático, um registro mais monitorado, os/as capacita, prepara para interagir em ambientes mais formais como trabalho e universidade. Desse modo, o aprendiz poderá adequar seu repertório linguístico a contextos mais informais de interação. Isso para a Sociolinguística, segundo Bagno, seria a variação diafásica, isto é, “[...] o uso diferenciado de cada indivíduo faz da língua

de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal.”(BAGNO, 2007, p. 47).

Alguns podem questionar o porquê de fazer uso de um texto literário para trabalhar a produção oral em um registro menos monitorado em sala de FLE. Por que não utilizar ferramentas áudio-visuais? Afinal, um texto escrito, a princípio, pode significar um registro mais monitorado, não? De fato, poderíamos ter feito uso de outra ferramenta, porém lançar mão de um material audiovisual não resolveria consequentemente essa questão e representaria, em alguns momentos, desafios técnicos incontornáveis em nosso ambiente de trabalho. Pois, o próprio método usado em sala traz áudios e vídeos, mas todos com um grau maior de monitoramento.

Isso quer dizer que independente do canal utilizado seja um texto, áudio ou vídeo o registro comumente abordado nos livros didáticos de FLE é mais monitorado e didatizado. Aqui fizemos uso do romance para jovens adultos *7 bonnes raisons de rester célibataire ou pas* de Cécile Chomin (2019), que por ser uma obra literária tem um certo grau de monitoramento, ou mesmo uma preocupação com a forma, no entanto, trata-se de um material autêntico que busca registrar exemplos de usos orais. Em outras palavras, apresenta o registro predominante da língua falada, ou seja, a língua falada em contextos de interação informal, na qual o indivíduo não realiza, ou pelo menos não conscientemente, o monitoramento do seu comportamento verbal. Contudo, poderíamos ter utilizado outro canal para este trabalho, como dissemos mais acima; no entanto, escolhemos o texto escrito pela sua praticidade, além do explanado anteriormente no tópico dedicado ao texto literário.

2. O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: PROPOSTA DE IMERSÃO E PRODUÇÃO ORAL

2.1. Apresentação da turma

O projeto foi desenvolvido durante o ano de 2019 junto a uma turma de nível 4 do CCC-Francês, Casa de Cultura no Campus, na Faculdade de Letras (Fale), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) como curso de extensão, destinado ao ensino de língua francesa e suas respectivas culturas. O público-alvo eram os estudantes dos cursos de graduação de nossa universidade e nosso objetivo era proporcionar o acesso à essa língua, de maneira gratuita e com qualidade, buscando contribuir para os processos de internacionalização de nossa instituição. A turma utiliza o manual comunicacional/acional *Écho A1*, da Editora CLE International, o que corresponde ao nível iniciante, segundo o *Quadro Comum Europeu de Referência para Ensino de Línguas* (2001).

Inicialmente, o grupo era composto por cinco aprendizes, na faixa etária entre 20 e 33 anos. Estes são estudantes dos cursos de bacharelado em Química, Filosofia, Ciências Farmacêuticas, Ciências Econômicas e licenciatura em Letras-Inglês, e nunca haviam participado de programas de imersão. Ou seja, não haviam tido a experiência da inserção do aprendiz em um ambiente onde ele seria interpelado pela língua alvo a todo instante, em situações cotidianas e autênticas, além das situações típicas de sala de aula.. Entretanto, devido a fatores diversos, como sobrecarga na graduação e finalização de curso, ao final do projeto, eram apenas dois aprendizes.

De modo geral, os aprendizes tinham boa conexão com o material didático utilizado, porém solicitavam que pudéssemos trabalhar questões mais ligadas a um registro menos monitorado de língua, uma língua que eles encontrariam ao terem oportunidade de realizar um intercâmbio acadêmico.

A partir desse questionamento e das minhas próprias questões surgidas ao longo do Estágio Supervisionado II, desenvolvemos o projeto de imersão baseado na leitura e discussão do romance *7 bonnes raisons de rester célibataire ou pas* de Cécile Chomin (2019). Esta obra foi escolhida por apresentar um registro menos monitorado e por

apresentar um contexto situacional muito próximo ao que nossos aprendizes desejam ter contato.

2.2. Metodologia de trabalho

Nosso projeto previu inicialmente um cronograma de dez encontros, organizados nas seguintes atividades: a) aplicação de questionário inicial; b) leitura semanal; c) encontro semanal no formato roda de leitura, com a aplicação de atividades lúdicas; e d) aplicação de questionário final.

a) A escolha da obra

De início, busquei junto a turma compreender a narrativa do livro *7 raison de rester célibataire (ou pas)*, uma comédia de Cécile Chomin, publicada em 2019 pela editora J'ai lu, tendo como público alvo jovens adultos. Este romance conta a história de sete amigas, que se conhecem desde a faculdade, e decidem viajar para celebrar a despedida de solteira de uma delas, Juliette, em uma viagem para a Itália. No entanto, Juliette desaparece durante a viagem e suas amigas tentam descobrir o paradeiro da amiga desaparecida. O romance é dividido em cinco partes. A história é narrada em primeira pessoa. Assim, avançamos na história a partir da perspectiva de cada uma das amigas, que são apresentadas ao longo dessas cinco partes individualmente. Desse modo, as cinco partes apresentam o ponto de vista de cada uma dessas personagens (Amandine, Claire, Juliette, Mélanie, Kate e Rose, Lana). Escolhemos este livro, por trazer como personagens figuras que representavam o mesmo público que trabalhávamos na Turma do CCC, além disso, faz uso de um francês mais próximo de um discurso autêntico de jovens adultos franceses na vida cotidiana. A narrativa fala sobre amizade, relacionamentos amorosos e seus problemas cotidianos de uma forma leve e bem humorada, seguindo um registro menos monitorado. O que chama a atenção nesta obra é que, além de ser em si um material autêntico, ela busca uma representação também autêntica de uma realidade de uso da língua menos monitorada, em situações pouco presentes nos materiais didáticos, como o depoimento policial.

b) *La mise en place d'un projet*

As aulas do CCC aconteciam às terças-feiras e quinta-feiras e tinham noventa minutos de duração cada. Uma dessas aulas seria dedicada ao projeto de leitura, semanalmente. O plano inicial era lermos a primeira parte do livro até o final do semestre (2019.1). Porém, devido a falta de leitura dos participantes, decidimos continuar no semestre seguinte. No entanto, no decorrer do projeto os participantes, que eram também meus aprendizes do CCC, tiveram que abandonar o curso por questões diversas. Assim, restaram apenas dois aprendizes. Decidimos continuar, apenas com o projeto, até o final daquele semestre, já que não tínhamos o número mínimo de aprendizes para manter a turma oficialmente. Estes dois aprendizes, porém, não conseguiram, por conta dos compromissos da graduação, participar dos encontros juntos, o que inviabilizava o desenvolvimento do trabalho, pois o intuito era, justamente, de fazermos uma roda de conversa sobre a leitura. Para isso, era necessário ao menos dois participantes. Com isso, muitos encontros foram suspensos devido a ausência dos aprendizes.

Devido às dificuldades encontradas, decidimos encerrar o projeto sem finalizar a leitura integral do texto. Desde o início ficou acordado que a leitura do livro seria feita em casa, e em sala faríamos uma roda de conversa sobre a leitura. Assim, os aprendizes desenvolveriam sua autonomia, já que teriam que realizar uma boa leitura do texto, pesquisando as formas desconhecidas, pois o texto traz um francês autêntico, bem menos monitorado que o método usado em sala de aula. Ou seja, não se tratava de um material didático com fins ao ensino do francês. Uma leitura que exigia dos participantes mais afinco, mas totalmente possível para o nível deles. Com esta leitura, eles então teriam acesso a esse registro do francês, até então desconhecido por eles. E em sala, seria o momento de interação entre eles, onde trocariam informações sobre a leitura, sobre a narrativa, inicialmente, e depois eu chamaria a atenção para as novas formas apresentadas na parte que deveria ser lida a cada encontro. Porém, devido às ausências constantes e, principalmente, pela não realização de uma leitura atenciosa por parte dos aprendizes, grande parte da atividade foi dedicada à compreensão da narrativa. E com as faltas, acabamos retomando as partes já lidas novamente para colocar os faltantes a par da história. E mesmo quando conseguimos chamar atenção para as novas estruturas, tínhamos que explicar o que elas significavam. Isso, pois os aprendizes não haviam realizado uma pesquisa anterior. Fazendo com que eu fosse não somente a guia

dessa atividade, como o planejado inicialmente, mas de fato, o fator principal para que a atividade acontecesse.

Além dos encontros e leituras, nosso cronograma de trabalho previu a aplicação de dois questionários (apêndices 1 e 2) para verificar a imagem que nosso grupo de aprendizes construía da língua francesa. Esses questionários foram aplicados no início e no final do projeto, e serão analisados em nosso relato de experiência, nas páginas a seguir.

2.3. Relato de experiência: exposição e análise semanal

Ao todo, foram realizados seis encontros. No nosso primeiro encontro, os aprendizes deveriam ter lido o depoimento das personagens à polícia italiana. Nas fichas de depoimento de cada uma das personagens temos alguns dados como: nacionalidade, idade, profissão, onde mora, estado civil e características particulares. Resolvemos, então, começar com um jogo de dados sobre essas informações. A cada rodada um participante jogava o dado duas vezes. O primeiro lance direciona qual informação ele(a) deveria dar e, o segundo lance indica sobre qual das personagens deveria ser aquela informação. Nesse momento, apesar de serem quatro participantes oficialmente, estavam presentes apenas dois. Apesar desta parte do texto ser curta, apenas uma das participantes havia lido a parte completa. Com isso, apenas um dos participantes sabia as informações corretas. Por isso, permitimos que eles olhassem os depoimentos em busca daquelas informações. Chamamos atenção para a parte das características particulares, pois trazia descrições físicas das personagens, um vocabulário bem útil no dia-dia e, que não tínhamos visto até então nas aulas do CCC. Como os aprendizes não haviam pesquisado em casa, explicamos o que significava estas novas estruturas, por meio de gestos ou explicações em francês mesmo e, quando os participantes não entendiam, a professora traduzia.

No segundo encontro, continuamos a discussão da primeira parte do romance no segundo encontro. Inicialmente, realizamos um jogo de mímica, em que cada participante devia realizar uma mímica que correspondesse à personalidade ou às descrições físicas descritas no momento em que elas dão seus depoimentos à polícia. A professora indicava a personagem que cada um deveria representar, enquanto os colegas tentavam descobrir quem era a personagem. Não avançamos em relação à narrativa, porém, conseguimos chamar atenção para expressões desconhecidas pelos aprendizes.

No nosso terceiro encontro, os aprendizes deveriam ler as partes de Claire, Mélanie e Kate. Desse modo, iniciamos com cada um falando do que se lembravam da narrativa. No entanto, apenas um aprendiz havia feito a leitura integral das partes solicitadas, sendo o único a trazer novos elementos do enredo à conversa. Pensando na possibilidade de que os aprendizes não fizessem a leitura, como já havia acontecido anteriormente, trouxemos imagens para que eles falassem como imaginavam as personagens fisicamente. Por fim, chamamos a atenção para alguns termos apresentados nestas partes. Pedindo que eles fizessem a leitura de alguns trechos, questionando-os sobre a significação das novas formas apresentadas, para então, mostrar as definições das expressões e\ou palavras. Neste encontro, percebemos que houve um deslocamento para um padrão de sala de aula, porém, tentei manter ao máximo o clima de informalidade e de uso de um registro menos monitorado, como previsto no projeto.

Continuamos, então, no encontro seguinte, a discussão referente à leitura das narrativas de Claire, Mélanie e Kate.

No quinto encontro, eles deveriam ler as partes referentes à Lana, Amandine, Juliette e Rose, fato que não aconteceu. Com isso, a conversa foi direcionada para que cada um falasse suas suposições a respeito do que iria acontecer na história a partir do que já haviam lido. Pensando em facilitar a compreensão dos aprendizes, decidimos apresentar as novas expressões acompanhadas de imagens que correspondiam às situações da história, já que notamos que eles ou não realizavam a leitura ou a realizavam de forma bem superficial.

Devido à ausência dos aprendizes, tivemos muitos encontros suspensos, assim, pedimos aos nossos dois únicos participantes restantes, para finalizarem as partes de Lana, Amandine, Juliette e Rose, e assim, encerramos o projeto.

Desse modo, no nosso último encontro, iniciamos relembando elementos da narrativa. Infelizmente, mesmo com várias semanas sem nos encontrarmos, os aprendizes não finalizaram a leitura. Assim, pedimos que eles imaginassem o porquê do sumiço de Juliette na sua despedida de solteira. Mesmo tendo feito a leitura, decidimos não contar para eles, para estimular que os participantes continuassem a leitura após o projeto. Apresentamos, em seguida, algumas expressões dos trechos que deveriam ter sido lidos, acompanhados de imagens que representassem situações da narrativa. Por fim, tentamos fazer com que eles usassem um dos novos termos aprendidos. Pedimos

que eles nos contassem sobre uma situação ou alguém que lhes deixavam irritados, assim, eles usariam o termo “*gonfler*”. Por exemplo: *ça me gonfle, il me gonfle*. Antes eles usariam, os termos *s’ennerver, se fâcher*, presentes no método ÉCHO.

2.4. Análise dos questionários

a) Bases teóricas

Nesta pesquisa qualitativa, em que o grupo pesquisa já era bem conhecido, optamos por coletar as informações por meio de questionários. Escolhemos este modelo de levantamento de dados baseadas na definição exposta por Vieira (2009, p. 15), em que a autora define que:

Questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal.

A aplicação do questionário se deu presencialmente, por meio impresso, em um momento anterior à pandemia de COVID-19 e o procedimento de isolamento social. Optamos pelo formato de preenchimento autônomo e anônimo do questionário para evitar que as relações entre professora-pesquisadora e aprendizes/as pudessem influenciar objetivamente nas respostas.

Foram aplicados dois questionários, um no início e outro no final do projeto, seguindo o tipo de estudo longitudinal do tipo tendência (VIEIRA, 2009, p. 8).

No que diz respeito às características do questionário, este era composto por questões quantitativas, para a coleta de dados para circunscrição do grupo, e qualitativas, no que diz respeito ao foco de nossa investigação. Também optamos por desenvolver questões fechadas, mesclando-as às questões abertas, de modo a alternar nossa busca por respostas mais objetivas ou mais subjetivas, respectivamente.

b) Comentário geral questionários:

O primeiro questionário foi aplicado no dia 16 de julho de 2019 e foi respondido por 4 participantes presencialmente e anonimamente. Esse questionário tinha como objetivo traçar um perfil de leitor de nossos aprendizes que nos ajudaram a escolher a obra selecionada para leitura. A partir dele notamos que os participantes, em sua maioria, começaram a ler livros inteiros na fase da adolescência. Geralmente, leem

obras que apresentam uma linguagem rebuscada e\ou culta. Leram somente traduções de obras literárias francesas. Além disso, apreciam os gêneros policial, épico, suspense, teórico e poemas. Costumam ler obras literárias inspirados por suas versões cinematográficas. Identificam-se com os personagens dos livros que leem e conversam frequentemente sobre suas leituras com outras pessoas.

b.2) questionário final:

O questionário final foi respondido pelos participantes com os pseudônimos de Salocyn e Annie Marie. Percebemos a partir dele o desafio em trazer para sala de aula obras não didatizadas, ou seja, obras com uma linguagem monitorada, com vias a facilitar aprendizagem do aprendiz, porém, apesar disso, notamos o quanto isso enriquece o aprendizado dos aprendizes\as, pois o apresenta a um registro que fará parte do dia a dia de qualquer estudante em situações que fujam da vida acadêmica. Assim, ele compreende que deve adaptar seu discurso e, principalmente, estará ciente de que encontrará registros distintos do qual estudou durante seu processo de aprendizagem do francês.

2.5. Análise da atividade proposta

Claramente, vimos como positivo o fato de que durante os encontros, a língua francesa foi o código predominante. Os aprendizes, em sua maioria, buscavam se comunicar em francês, e por muitas vezes, acreditamos que sim, foi recriado em sala um ambiente autêntico de língua francesa. Porém, não necessariamente um contexto onde o registro predominante era o registro que gostaríamos de apresentar aos aprendizes, mas sim, o que eles já estavam habituados.

Precisaríamos elaborar estratégias mais eficazes para que os aprendizes, de fato, produzissem utilizando um registro menos monitorado, pois, percebemos que novas formas foram apresentadas, prioritariamente de maneira expositiva, mesmo a partir de atividades mais lúdicas e de meu esforço enquanto professora em resgatar o registro menos monitorado a todo instante. Isso se deve, indiscutivelmente, ao fato de que os aprendizes se portaram durante a realização do projeto de maneira extremamente passiva, isto é, altamente dependentes da minha compreensão do texto. Isso ia de encontro com o que tínhamos estipulado, pois, foi acordado que eles deveriam realizar a leitura, e, por conseguinte, um trabalho de pesquisa que esta leitura exigia para

conversarmos sobre o texto em sala. Nesse sentido, um fato que salientamos é que os aprendizes deveriam passar pelo mesmo processo que eu, que também não sou nativa da língua francesa, e estava lendo o livro junto com eles, ou seja, eu era, assim como eles, leitora de uma obra escrita em língua francesa, porém, em um registro totalmente novo para mim.

No entanto, em nosso último encontro podemos dizer que realizamos um avanço. Após conversarmos sobre o que eles haviam lido, apresentei os *slides* com algumas palavras e expressões das encontradas nas páginas que foram solicitadas que eles lessem para aquela semana, porém, desta vez, com imagens para ajudá-los a deduzir o que elas significavam. Em geral, tentei montar situações que se aproximassem da narrativa. As imagens foram úteis para que eles fizessem associações, entretanto, não permitiram aos aprendizes compreensão total. Em seguida, trazia os significados e pedia a eles que contassem se já haviam passado por alguma situação semelhante para que eles pudessem utilizar duas expressões das que tínhamos visto.

Assim como eles, também relatei uma determinada situação, fazendo uso das expressões. Acreditamos, assim, que esta estratégia pode ser uma boa alternativa para trabalhar o registro menos monitorado. Possivelmente, este tipo de projeto tenha mais frutos se os participantes estejam de fato comprometidos com sua aprendizagem, e tenham consciência de que ele tem parte essencial no seu próprio desenvolvimento.

Pontos negativos e problemas enfrentados:

Como parte final deste relato de experiência, propusemo-nos a abordar rapidamente os pontos negativos e os problemas enfrentados. Apesar de considerarmos nosso objetivo geral de trazer o registro menos monitorado para a sala de aula atingido, percebemos que isso não ocorreu de forma autêntica. Se a ideia inicial de que os aprendizes realizariam a leitura em casa, pesquisando sobre as novas formas e expressões, para então, conversarmos sobre o romance em sala não estava resultando o que havia planejado, já que, não raras vezes, a maioria do grupo não havia feito a leitura do livro em casa. E mesmo quando assim faziam, era, de fato, uma leitura superficial, o que inviabiliza o avanço do projeto. Além disso, percebemos os aprendizes muito pouco ativos no processo de aprendizagem e ainda muito presos a metodologias mais

centradas no professor, trazendo os resultados das suas pesquisas, mas ficando limitados às informações dadas pela professora.

Acredito que minha inexperiência em conjunto com falta de compromisso dos participantes fez com que desviássemos do objetivo, a produção oral, priorizando o uso de um registro menos monitorado da língua francesa (da França). Com isso, acreditamos que acabamos priorizando, mesmo que de forma inconsciente, a decodificação, isto é, o reconhecimento das novas formas aprendidas, negligenciando, na maioria das vezes, em grande escala a utilização efetiva dos aprendizes destas formas.

Considerando o exposto acima, deveríamos ter focado mais em fazer o aprendiz usar essas novas formas da língua francesa não monitorada ou menos monitorada, como fizemos no nosso último encontro, questionando-os sobre situações pessoais nas quais eles poderiam responder fazendo uso desse novo registro.

CONCLUSÃO:

Assim, durante este trabalho, buscamos avaliar a potencialidade do texto literário como um canal de imersão em contextos informais de uso de língua francesa, em sala de aula de FLE. Ou seja, tentamos recriar em sala de aula situações de interação que se distanciam do contexto acadêmico.

Sabemos que o material didático utilizado pela turma já apresenta contextos mais informais de uso em suas unidades, porém buscamos, a partir do romance de Cécile Chomin, apresentar esse registro menos monitorado, desconhecido pelos participantes da pesquisa até então.

Independentemente da riqueza linguística que o texto literário fornece, é preciso elaborar cuidadosamente atividades que permitam o desenvolvimento da competência ligada à produção oral nesse nível de língua. Isso, pois corremos o risco de acabar subutilizando a literatura, continuando a utilizá-la como um mero instrumento de decodificação e, sobretudo, não desenvolvendo em sala de aula a produção oral no nível de língua desejado.

Contudo, ressaltamos que esse tipo de trabalho só é possível se houver dedicação de ambas as partes. Mas, apesar das dificuldades durante a realização do projeto, acreditamos que nossa proposta pode apresentar bons resultados, pois os dois últimos participantes viram de forma positiva participação no projeto. Com isso, acreditamos que se aprimorado, este trabalho pode favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa de alunos(as) em sala de aula FLE, visando experiências em contextos francófonos, que não somente o acadêmico.

REFERÊNCIAS:

ALLAM-IDDou, Samira. De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère. **Synergies Chili**. 2015, n° 11, p. 95-103. Disponível em: <https://www.gerflint.fr/Base/Chili11/allam-iddou.pdf>. Acesso em 10 dez 2021.

ALKIMIN, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortês, 2001. vol.1.

AMARO, Renata Braz. A teoria dos atos de fala aplicada ao ensino de língua estrangeira. **Letras em foco: Anais da II Semana de Letras e da VI Semana de Linguística e Filologia - CEFEFIL**, 2014, n.p.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola, 2007.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2005.

CHOMIN, Cécile. **Sept bonnes raisons de rester célibataire (ou pas)**. Paris: Éditions J'ai lu, 2019. (Versão digital).

GIRARDET, Jacky. PÉCHEUR, Jacques. **Écho méthode de français A1**. 2ª ed. Paris: CLE International, 2013.

MARTINEZ, Pierre. **Didáticas de línguas estrangeiras**. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MILREU, Isis. Por que ler literatura na era das distrações? In: XYPAS, Rosiane; MONTEIRO, Vivian. **Leitura em Língua Estrangeira: abordagens teóricas e práticas**. Campina Grande: EDUFCEG, 2017, p. 155-171.

OLIVEIRA, Sônia Regina Nóbrega. “O desenvolvimento da produção oral em língua francesa para alunos de nível básico”. *In*: PIETRAROIA, Cristina Moerbeck Casadei; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa (org.). **Ensino de língua francesa em contexto(s)**. São Paulo: Paulistana Editora, 2013. pp. 155-167.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies d’enseignement des langues vivantes**, 1988. Disponível em <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>, acesso em 20 jun 2019.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIÃO EUROPEIA. **Quadro Europeu comum de referência para as línguas- Aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução: Maria Joana Pimentel Do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições ASA, 2001.

APÊNDICE 1:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
LETRAS-FRANCÊS
CASAS DE CULTURA

PSEUDÔNIMO:

QUESTIONÁRIO:

- 1) COM QUAL IDADE VOCÊ COMEÇOU A LER LIVROS INTEIROS (ROMANCES, LIVROS DE POESIA, HISTÓRIA EM QUADRINHOS) EM PORTUGUÊS?
- 2) SOBRE OBRAS DE CUNHO LITERÁRIO, VOCÊ:
 - () GOSTA E LÊ MUITAS OBRAS?
 - () GOSTA, MAS NÃO TEM LIDO MUITO?
 - () NÃO GOSTA DE LER?
 - () GOSTA DE LER, MAS GÊNEROS ESPECÍFICOS? QUAL? _____
- 3) QUAL FOI O ÚLTIMO LIVRO QUE VOCÊ E POR QUE VOCÊ O ESCOLHEU?
- 4) VOCÊ COSTUMA SE IDENTIFICAR COM AS PERSONAGENS?
- 5) VOCÊ COSTUMA CONVERSAR SOBRE O QUE VOCÊ LEU COM OUTRAS PESSOAS?
 - () SIM, FREQUENTEMENTE.
 - () SIM, ÀS VEZES.
 - () NÃO, NUNCA ENCONTRO NINGUÉM QUE LÊ AS MESMAS OBRAS QUE EU LEIO.
 - () NÃO, NÃO GOSTO DE DISCUTIR LITERATURA.
 - () NUNCA PENSEI NISSO.
- 6) EM RELAÇÃO A LINGUAGEM, AS OBRAS QUE VOCÊ LÊ EM PORTUGUÊS...
 - () APRESENTAM UMA LINGUAGEM REBUSCADA, COMO UM POEMA PARNASIANO
 - () APRESENTAM UMA LINGUAGEM CULTA, COMO AS OBRAS DE MACHADO DE ASSIS
 - () APRESENTAM UMA LINGUAGEM CORRENTE, POLIDA, COMO AS OBRAS DE PAULO COELHO OU AS TRADUÇÕES DE HARRY POTTER
 - () APRESENTAM UMA LINGUAGEM CORRENTE ORAL, OU SEJA, QUE NÃO SE PREOCUPA COM AS NORMAS GRAMATICAIS, PRÓXIMA DA FAMILIAR
 - () APRESENTAM UMA LINGUAGEM DE BAIXO CALÃO
- 7) VOCÊ COSTUMA ASSISTIR FILMES INSPIRADOS EM OBRAS LITERÁRIAS? SE SIM, ISTO TE INSPIRA A LER A OBRA?
- 8) VOCÊ JÁ LEU ALGUMA OBRA LITERÁRIA EM FRANCÊS?
 - () SIM, MAS EM TRADUÇÕES PARA O PORTUGUÊS
 - () SIM, FREQUENTEMENTE.
 - () SIM, ALGUMAS.
 - () NÃO, NUNCA LEIO EM FRANCÊS.
 - () SIM, MAS TENHO DIFICULDADES QUE ME LEVAM A DESISTIR DA LEITURA.
 - () NÃO, POIS NÃO TENHO PACIÊNCIA.
 - () LEIO EM FRANCÊS, MAS OBRAS NÃO-LITERÁRIAS.
- 9) SE SIM, QUAIS OBRAS E POR QUÊ?
- 10) VOCÊ COSTUMA FALAR EM FRANCÊS?
 - () SIM, MAS SOZINHO(A)

-) SIM, FREQUENTEMENTE NA SALA DE AULA.
-) SIM, COM OUTRAS PESSOAS FORA DA SALA DE AULA..
-) NÃO, TENHO MEDO OU VERGONHA
-) NÃO, NÃO ME SINTO CAPAZ.

11) VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE RODA DE LEITURA OU ALGUMA FORMA DE LEITURA EM GRUPO?

APÊNDICE 2:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL

Faculdade de Letras – FALE

Curso de Licenciatura em Letras/Presencial

Pseudônimo: _____

Data de Aplicação: ___/___/_____

Questionário de fechamento

- 1- Durante a leitura, você se identificou com alguma personagem do livro? Por quê?
- 2- Como foi conversar sobre a leitura de uma obra literária em língua estrangeira?
- 3- Você acredita que o nível de língua da obra influenciou em sua leitura? Positivamente ou negativamente?
- 4- Como você analisa sua experiência neste projeto?
- 5- Você percebe alguma diferença no nível de língua francesa entre o tipo de francês abordado no projeto e aquele utilizado no livro *Écho*? Se sim, você acredita que esse nível de língua é importante para você enquanto falante de francês? Fará diferença na sua prática do dia a dia com a língua francesa?
- 6- Ao final deste projeto, a sua representação, ou seja, suas crenças e ideias sobre a língua francesa, mudou ou continua a mesma?