



Aprender a ler-ouvir textos literários com hipertextos na aquisição da compreensão oral em francês como língua estrangeira (FLE)

Rosiane XYPAS
(UFPE)

Resumo

Na sala de aula de língua estrangeira, o professor se vale quase sempre, no desenvolvimento das competências de base, da utilização de um hipertexto. Perguntamos quais as implicações deste na aquisição da leitura-escuta de textos literários na Compreensão Oral? Como adequar hipertextos para a escuta, motivando o uso das estratégias metacognitivas no aprendiz? Partimos do pressuposto que a leitura-escuta com hipertexto desempenha um papel preponderante no desenvolvimento da CO, o que postulamos ser uma vantagem, com ressalvas, para a aquisição de línguas estrangeiras. O objetivo geral desta pesquisa é apresentar pistas pedagógicas favorecendo o letramento literário através da leitura-escuta de textos verbais e orais a partir de fábulas de La Fontaine. Os objetivos específicos são analisar o lugar da compreensão oral e do processo metacognitivo em LE; Investigar a função do hipertexto na elaboração da construção de sentido do texto escolhido. Esta pesquisa é de cunho qualitativo e tem como fundamento metodológico o estudo de teorias sobre leitura em língua estrangeira Gaonac'h (2003); da linguagem dos quadrinhos Ramos (2014); imagem Demougin (2003); compreensão oral Cornaire (1998); estratégias de escuta Goh (2003) e Rémond (2003) e sua aplicação na sala de aula. Resulta que a competência em questão desenvolvida com hipertextos implicou na tomada de consciência do aprendiz na elaboração e construção de sentido da aprendizagem da compreensão oral.

Palavras-chave: Aquisição, Linguagens, Hipertexto.

Résumé

Les compétences de base dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère se fondent souvent sur l'utilisation d'un hypertexte. Mais, quelles sont les implications de l'hypertexte dans l'acquisition de la compréhension de l'oral ? Comment adapter l'hypertexte pour développer l'écoute et motiver l'emploi des stratégies métacognitives de l'apprenant ? Nous postulons que la lecture/écoute des textes divers avec un hypertexte présente un rôle essentiel dans le développement de la CO. L'objectif général de cette recherche est de présenter des pistes pédagogiques qui favorisent la



littéracie littéraire à travers la lecture/écoute de textes verbaux et oraux à partir de fables de la Fontaine. Les objectifs spécifiques visent à analyser la place de la compréhension orale et du processus métacognitifs en LE ; investiguer la fonction de l'hypertexte dans l'élaboration de la construction de sens. Cette recherche est qualitative et a comme fondement méthodologique l'étude de théories sur la lecture en langue étrangère Gaonac'h (2003); du langage des bandes dessinées Ramos (2014); de l'image Demougin (2003); de la compréhension de l'oral Cornaire (1998); des stratégies d'écoute Goh (2003) et Rémond (2003) des stratégies de lecture en salle de classe. Nous concluons que les compétences mises en relief développées avec les fonctions et recours de l'hypertexte assurent la prise de la conscience de l'apprenant dans l'élaboration et dans la construction de sens de la lecture et de l'apprentissage de la compréhension orale.

Mots-clés: Acquisition. Langages. Hypertexte.

Introdução

Nos dias de hoje, navegar nas redes sociais e utilizar as diversas linguagens com hipertexto é feito com uma grande facilidade, tanto por leigos de maneira espontânea, como por especialistas, de maneira consciente. E as didáticas de línguas estrangeiras se apropriou igualmente desta utilização visando a 'pedagogizar' o hipertexto, procurando cada vez mais compreender seus efeitos no século XXI.

Neste artigo, queremos dar pistas pedagógicas para desenvolver a competência oral passando pela escrita com o hipertexto em língua estrangeira. Assim, queremos entender a leitura como Xavier (2010, p. 207) enquanto **processo de coprodução de sentido de textos e hipertextos**. Para tanto, escolhemos um texto literário do gênero fábula em língua francesa que se apresenta de três maneiras: a) texto verbal; b) histórias em quadrinhos e c) texto audiovisual¹. Levaremos em conta a especificidade de cada um nas competências da leitura e da escuta a serem desenvolvidas.

¹ A presente experiência pedagógica na didática do FLE foi feita na sala de aula, 2014.1 na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG na aula de Língua Francesa VI. Foi composto um *corpus* com a música da fábula escolhida. Neste artigo, não apresentamos aqui resultados da compreensão oral da música com a tal fábula por estar sendo elaborada outra produção científica.



Ainda Xavier (2010, p.208) em suas várias definições do termo hipertexto destaca em negrito, como ele o entende, a saber: “[...] **uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade**”. Entretanto, vamos preferir a bela imagem do hipertexto como “um oceano digital” (op. cit. p. 209), e acrescentamos ainda, por vontade e risco, que para integrá-lo ao mundo do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras tanto o professor quanto o aluno teriam que dar “um mergulho” neste dito oceano. Esse mergulho não pode deixar de fora o professor que prepara o leitor do século XXI com esse modo de ler o mundo do **Outro**, já que estamos trabalhando com um *corpus* em língua estrangeira, pelo viés do texto verbal, não verbal e oral literário, texto carregado de cultura.

Como falamos mais acima, duas competências foram utilizadas para compreendermos o papel do hipertexto e suas funções. No ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a Compreensão Oral (CO) é uma das competências mais difíceis de ser adquirida, mas também a mais indispensável. Esta competência está presente em mais de 50% das atividades de escuta. Uma afirmação bastante recorrente nas teorias da competência em questão, diz respeito ao grau de complexidade/dificuldade que ela representa, porque coloca o sujeito em situações de insegurança linguística obrigando-o a refletir em seu estilo de aprendizagem. A aquisição desta competência se deve a todos os níveis e em cada um deles há dificuldades a serem ultrapassadas.

No entanto, a exposição aos sons da LE aprendida deve ser feita dentro e fora da sala de aula o mais frequentemente possível. Porém, antes de expor o aluno aos sons da LE, seria oportuno expô-lo ao texto escrito e/ou ao tema a ser trabalhado visando à elaboração do seu vocabulário mental, ao reconhecimento das palavras escritas.

A compreensão escrita, por sua vez, é estabelecida a partir de três modelos. O primeiro se refere aos dos processos cognitivos, já muito conhecidos nos estudos de



LE. Nessa vertente concebe-se a compreensão como o resultado do emprego dos processos **semasiológicos** (processo pelo qual o ouvinte compreende primeiro, palavras isoladas, depois frases, parágrafos, alcançando o significado de maneira ascendente) e **onomasiológicos** (onde a compreensão se dá de maneira descendente, isto é, o ouvinte compreende o contexto global e em seguida alcança as informações específicas do texto). O terceiro modelo é o interativo e se refere à leitura em seu processo **sócio-interacional** no qual texto e leitor interagem segundo a vivência deste estimulada pela forma e conteúdo daquele. E quando esses processos são utilizados para se ler-ouvir textos literários em língua estrangeira, o aprendiz precisa ter consciência.

Qual o papel do hipertexto para o leitor do século XXI no ensino da leitura e da escuta de um texto literário em Francês Língua Estrangeira (FLE)? O ensino da leitura-escuta de textos literários em língua estrangeira pode ser favorecido por suas funções? Pensamos que sim. No entanto, o hipertexto demanda domínio e saber-fazer pedagógico do utilizador para atender às exigências de cada tipo de texto explorado.

Nossa hipótese é que elementos textuais verbais/não-verbais e orais podem ajudar no ensino, e conseqüentemente, contribuir para uma melhor aquisição da leitura de textos literários já que o cérebro humano aprende por associações.

Sendo assim, temos como objetivo apresentar pistas pedagógicas favorecendo o letramento literário de aprendizes de nível B1 segundo o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (CECRL). Os objetivos específicos visam a) a analisar o lugar da compreensão oral e do processo metacognitivo que pode ser empregado pelo leitor-ouvinte; b) Investigar a função do hipertexto na elaboração da construção de sentido de um texto verbal, um multimodal verbal, não verbal e audiovisual.

Diversos literários escreveram fábulas. Entretanto, segundo a enciclopédia da literatura (2003), o mais célebre e emblemático de todos na França, conhecido mundialmente, é Jean de La Fontaine, nascido em Château-Thierry – 1621 e morto em



Paris – 1695 do século XVII na França. Ele foi poeta e fabulista. Forma-se em direito, casa-se e tem um filho, e depois se separa. Ele escreveu cartas, contos, crônicas literárias. De alguns contos ele os escreve em versos e cria as fábulas chegando a fazer pertinentemente uma mistura entre a confiança lírica e uma reflexão moral aprofundada. E das duzentas e quarenta fábulas (240) que se encontram no livro *Classique de Poche* (2002), escolhemos **O Corvo e a Raposa** por três razões: 1. Por conhecermos profundamente em sua dimensão linguístico-cultural; 2. Por ter sido adaptada em quadrinhos e 3. Por existir também em texto audiovisual.

A fábula se transforma em hipertexto e nosso *corpus* é constituído de **texto verbal** encontrado no livro *La Fontaine – Fables – classique de poche* (2002); de **texto verbal e não verbal, ou seja, uma História em quadrinhos** *La Fontaine aux fables – Trente-six fables de La Fontaine interprétées en bande dessinée – Texte intégral* (2010); e por fim, um **texto audiovisual** encontrado no endereço abaixo:

http://wn.com/jean_de_la_fontaine_le_corbeau_et_le_renard.

Enfim, este artigo está dividido em três partes, a saber, a primeira apresenta as teorias que fundamentam esta pesquisa sobre as competências da compreensão oral e a escrita, som, imagens fixas e em movimento. Em seguida, apresentaremos a análise do *corpus* escolhido apontando pistas de exploração pedagógica. Para concluir, apresentaremos os resultados obtidos com o *corpus* escolhido.

1. Fundamentação Teórica

1.1 Dimensão intercultural no emprego das estratégias metacognitivas e sócio afetivas na leitura de texto literário em língua estrangeira

A perspectiva acional preconizada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) dá importância ao letramento literário para a formação dos aprendizes. No entanto, há diversas dificuldades da compreensão em leitura de texto literário. Constatamos que aprendizes de nível intermediário pouco compreendem o



texto literário quando o leem sozinhos. Porém, os mesmos não apresentam dificuldades de compreensão de textos informativos, jornalísticos ou injuntivos. Por que esta dificuldade de compreensão em leitura de textos literários, se os mesmos são escolhidos levando em conta o nível em que se encontram os aprendizes? (XYPAS, 2013).

O texto literário no ensino/aprendizagem de francês como língua estrangeira revela desafios tanto para o professor quanto para o aprendiz. Como ultrapassá-los? Defays et al (2014) diz que pode até parecer paradoxal propor, na era audiovisual e das novas tecnologias da informação e da comunicação, uma reflexão sobre a literatura no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Para nós, nos parece bastante normal se soubermos, professores e aprendizes utilizarmos dos recursos, por exemplo, do hipertexto. Tendo em vista que na literatura francesa diversos autores e autoras podem ser encontrados apenas em simples cliques em links no computador oferecendo recurso de leitura. Todavia esse paradigma muda. Saímos da leitura do texto papel para a leitura em tela, e além disso, esse processo se inicia geralmente em língua materna.

Porém, adotamos a mesma atitude face à leitura em língua estrangeira em relação à que adotamos quando lemos em língua materna (LM)? Pensamos que não. Por isso, não deveríamos ignorar a utilização das estratégias metacognitivas na atividade leitora de língua estrangeira para facilitar a sua aquisição. Duas atitudes leitoras podem se chocar ou se amparar mutuamente. Assim ler, que pode ser habitual em língua materna, e considerada talvez atividade não complexa, pode se tornar muito difícil em língua estrangeira. Ora, como se sabe, a leitura em língua estrangeira (LLE) demanda grande esforço cognitivo por diversas razões tais como as questões linguísticas, culturais e sócio afetivas da língua aprendida. No entanto, um dos procedimentos essenciais para a aquisição da leitura de textos verbais e não verbais literários, é que o sujeito-leitor compreenda seus processos subjetivos de leitura, a



saber, que ele conheça suas estratégias de leitura a fim de que possa melhor explorá-las. Ele deve ter consciência de sua atitude leitora quando lê em LM, como também nas transferências e adaptações de estratégias que faz durante a atividade de leitura em língua estrangeira.

Mas o que são estratégias? Para que servem? No domínio da aquisição de línguas estrangeiras, como destaca Cyr (1998, p.04), os autores têm designado estratégias como “comportamentos, técnicas, táticas, planos, operações mentais conscientes, inconscientes ou potencialmente como também técnicas de resolução de problemas observáveis no indivíduo que se encontra em situação de aprendizagem”.

A aplicação de estratégias de aprendizagem será fundamentada numa “atividade linguística observável”, o que permitirá aos professores e aos aprendizes verificarem a evolução e o domínio da língua alvo em várias fases de sua aprendizagem. Esta não é feita sem a evocação das estratégias sócio afetivas que tocam a emoção do sujeito-leitor e assim, apostamos na necessidade de que os aprendizes tomem consciência dos papéis das emoções na leitura de textos literários.

Dantzer (2005, p.3 a 9), por sua vez, apresenta uma distinção importante que podemos utilizar na didática de línguas relativas às emoções: ele classifica as emoções em três categorias: **fundamentais**, **derivadas** e **alheias**. Segundo o autor em questão, as **fundamentais** apresentam uma relação às reações a um evento exterior real ou imaginário; as **derivadas** são fundamentadas na emoção engendrada pela imagem que se tem da consciência do outro e as **alheias** nascem da consciência de si face ao olhar do outro. Assim, as emoções fundamentais serão provocadas pela leitura dos textos escolhidos e estes são o evento exterior imaginário. As derivadas se referem à língua francesa e toda sua carga cultural encontrada nos textos. E as alheias devem ativar a relação dos aprendizes com sua língua materna através da língua estrangeira percebida por novos ângulos, estimulando o que se chama de consciência emocional. E o que melhor para ativar esta consciência que a leitura de textos literários?



Quanto a esse ponto, Blanc (2009) propõe três casos para a investigação do papel das emoções em leitura literária; o primeiro caso é relativo aos elementos que suscitam a **emoção pelos personagens**; o segundo, pelas **características estilísticas do texto**; e o último, pelo **próprio sujeito leitor**. Fundamentada em diversas pesquisas sobre o estado emocional e a memória, a autora em questão (2009, p. 130) afirma que é necessário destacar “a importância em considerar o estado emocional do indivíduo quando o mesmo se engaja na leitura de um texto. [...] porque ele [o estado emocional] intervém e determina quais informações serão privilegiadas pela memorização”.² Esta é importante na retenção das informações sobre o tema do texto literário estabelecida no desenvolvimento do cérebro emocional.

Apesar de sua notória importância, o estudo do papel das emoções na leitura é preocupação científica bem pouco levada em conta quando se propõe a atividade de leitura em língua estrangeira. Muitas vezes quando os aprendizes não compreendem o que leem apenas se acredita nas dificuldades relativas aos aspectos semasiológicos e onomasiológicos que compõem todo texto, ignorando o aspecto emocional do leitor durante a atividade de leitura. Para nós, estudar sobre as emoções poderá ser meio facilitador na leitura em geral, e na de textos literários em língua estrangeira em particular. Considera-se que o sujeito leitor tome consciência de seus conhecimentos anteriores, de seu horizonte de expectativas. Esses três níveis de representação, os dois advindos do texto, e o terceiro do leitor, evocam as emoções fundamentais, derivadas e alheias de Dantzer (2005).

Esse procedimento na leitura de textos verbais e não verbais em língua estrangeira poderá ser utilizado na escuta de textos literários?

² « L'importance de considérer l'état émotionnel de l'individu lorsqu'il est engagé dans la lecture d'un texte. [...] car il intervient et détermine quelles seront les informations dont la mémorisation sera privilégiée ».



2.2. A compreensão oral no desenvolvimento da escuta de textos literários em língua estrangeira: reflexão sobre a CO e o papel das estratégias de escuta

A Compreensão Oral é considerada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL, 2001) como uma das competências linguísticas essenciais para um indivíduo falante e é inserida entre as **Competências de Recepção**. Isto porque a atividade realizada pelo indivíduo no momento em que pratica esta competência em estudo é justamente a de receber e processar “uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores” (QECL, 2001, p. 102). O indivíduo que compreende textos orais é, pois, o receptor de mensagens, e deve empenhar esforços para decifrá-los de maneira adequada ao contexto da situação comunicativa pelo caminho de elaboração de estratégias de escuta, ou seja, as de metacognição, como nos afirma Cornaire (1998). O conhecimento dessas estratégias parece **viabilizar** as vantagens e **amenizar** as dificuldades do uso da competência em questão, já que em diversos momentos essa competência está presente na sala de aula. Elas permitem, dentre outras coisas, de conhecer algumas características da oralidade sobre as competências linguísticas que a envolvem.

Fabienne Desmoms (2005) afirma que “o oral sempre precedeu a escrita e ocupa um lugar predominante nas relações humanas”³ (p. 19). A oralidade recebe, portanto, a primazia nas situações comunicativas, de modo que a escrita existe a partir dela, e não o contrário. Segundo esta autora as especificidades do texto oral se baseiam na efemeridade porque se compararmos com o texto escrito, o leitor, por exemplo, poderá voltar ao texto quantas vezes quiser para compreendê-lo, apenas com o recurso da releitura, o que raramente se aplica a um ouvinte em face de um

³ “L’oral a toujours précédé l’écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines”



texto oral. Outro aspecto da oralidade é apontado pela autora acima citada ainda para os traços prosódicos da oralidade, referindo-se às entonações, às pausas, o ritmo característico da língua, bem como as contrações, as hesitações, os “parasitas” (referência aos barulhos de fundo, por exemplo: trânsito, música etc.), as interrupções e conversas cruzadas, enfim, a autora nos apresenta toda essa gama de características linguísticas da oralidade, que variam, obviamente, de acordo com a língua alvo e que implica na aquisição do aprendiz quando escuta um texto literário oral.

A compreensão oral (CO) é vista por Goh (2003) como **competência, produto e processo**. Como **competência**, diz respeito aos cinco tipos de Compreensão Oral direcionada: discriminativa, abrangente, terapêutica, crítica e prazerosa. Cada um desses tipos trabalha respectivamente, a distinção dos estímulos auditivos e/ou visuais. A compreensão é vista como **detalhe** (compreensão de informações específicas), a compreensão de pontos principais (ideia geral/global), para se fazer inferências (preencher lacunas, ouvir nas entrelinhas), a **seletiva** (prestar atenção em uma parte específica do que está sendo dito) e, por fim, a compreensão para se **fazer previsões** (prever o que se poderá ouvir). A CO como **produto** visa um entendimento de como os ouvintes demonstram que compreenderam o que lhes foi dito, através de respostas verbais e não verbais. Entre os exemplos de resultados de atividades da competência em estudo, temos a capacidade de seguir instruções, tomar notas com eficácia, reconstruir o texto original, dar respostas orais apropriadas etc. A CO como **processo** se refere ao processo mental. Inicialmente, ela apresenta um modelo cognitivo para a Compreensão Oral, afirmando que “as informações linguísticas são processadas por um determinado número de sistemas cognitivos” (p. 7), sendo estes: **atenção** – distinguir os sinais sonoros e identificá-los como palavras; **percepção** – processar uma informação por vez ou lidar com diversas unidades ao mesmo tempo; e **memória** – utilizar-se do conhecimento armazenado para adquirir um novo conhecimento. Além desse modelo cognitivo apresentado, temos ainda as três fases



que representam níveis diferentes de processamento: 1) percepção (é a decodificação de sinais sonoros); 2) análise (criação de representações mentais do significado que as palavras possuem); 3) utilização (junção do conhecimento recente ao conhecimento armazenado na memória de longo prazo).

Parece que não podemos negar a importância que o ensino das formas linguísticas possui, pois através dele o estudante pode conhecer os sons (a prosódia, o ritmo etc) da língua alvo. Esse conhecimento é necessário para que haja a mudança/adaptação dos seus “hábitos adquiridos em língua materna”⁴ (CORNAIRE, 1998, p. 196), de modo que o leitor se adapte ao *novo* trazido pela LE estudada. Como diz Wachs (2011) quando se refere ao desenvolvimento das Competências Orais no estudante de línguas estrangeiras, “é preciso ter a capacidade de esquecer para aprender” (p. 185), isto é, esquecer os sons distintos de sua língua materna para se adaptar aos sons distintos da língua estrangeira aprendida.

Todos esses objetivos de escuta são importantes e devem ser levados em consideração no ensino/aprendizagem de uma LE, visto que o ouvinte precisa ter em mente a finalidade de trabalho diante de um texto oral. Dito em outras palavras, o professor deveria direcionar a escuta do aprendiz visando seu sucesso na tarefa a ser desempenhada.

As estratégias de aprendizagem em LE, praticadas pelos aprendizes proficientes são divididas por Cornaire (1998) em três categorias. A primeira diz respeito às estratégias **metacognitivas**, que promove uma reflexão sobre a aprendizagem. Ao observar os processos ocorrentes em seu desenvolvimento em LE, o aprendiz pondera sobre suas causas, seus acertos, seus erros, o que precisa manter ou fazer de novo, enfim, é de fato uma reflexão sobre a aprendizagem. A segunda, as **cognitivas**, a utilização de seus conhecimentos, portanto são processos conscientes. Por fim, as

⁴ “(...) *habitudes acquises en langue maternelle.*”



sócio afetivas, englobando as interações com outra(s) pessoa(s) (professores, colegas, nativos etc) como auxílio durante a aprendizagem.

Para concluir, Cornaire (1998) afirma que “o bom ouvinte é aquele que sabe adaptar seu funcionamento cognitivo à tarefa que deve realizar, detectando suas próprias dificuldades e levando soluções graças à prática de estratégias” (p. 65). São essas as estratégias citadas: 1) utilização do conhecimento de mundo; 2) lançar mão da inferência; 3) partir sempre do contexto comunicativo; 4) realização de predições e antecipações; 5) analisar e criticar; 6) controlar a atividade de maneira objetiva.

Enfim, tanto uma competência quanto a outra tem seus pontos comuns e específicos. Para desenvolvê-las cabe ao professor fazer a transposição didática do material a ser trabalhado com os aprendizes fim de que as competências do ler/ouvir com hipertextos sejam desenvolvidos. É o que vamos desenvolver no tópico abaixo.

2.3. Do clássico ao moderno: proposta de leitura-escuta da fábula *O Corvo e a Raposa* de Jean de La Fontaine em Francês Língua Estrangeira (FLE)

O texto literário engaja toda uma problemática sobre seu ensino em francês como língua estrangeira (FLE) não apenas pela sua especificidade, mas pelo desejo de saber qual é seu lugar no ensino, sua função, sua dimensão textual, histórica, sociológica, poética entre outras questões. E quando o texto literário deixa de ser apenas verbal e o estudamos em sua forma multimodal? Deparamo-nos nitidamente com as questões de como proceder pedagogicamente no ensino/aprendizagem para a formação do sujeito-leitor literário em FLE e sua construção de identidade. Para tanto, vamos refletir nesse tópico sobre a proposta de leitura do texto escolhido em suas diversas linguagens. Partiremos da leitura do texto verbal original em língua francesa da fábula de La Fontaine *O Corvo e a Raposa*. Em seguida, em suas adaptações em



história em quadrinhos e em texto audiovisual. Enfim, nossa proposta de trabalho com o texto literário multimodal dentro de uma perspectiva coerente de transposição didática. Mas o que entendemos por transposição didática?

O termo transposição didática é fundamentado em Chevallard apud Narcy-Combes et al (2014) que quer dizer:

“[...] todo projeto social de ensino/aprendizagem se constitui didaticamente com a identificação e designação de conteúdos para ensinar. [...] Um conteúdo de saber tendo sido designado como um saber para ensinar, sofre um conjunto de transformações adaptáveis que vão lhes tornar apto a conquistar seu lugar em meio aos objetos de ensino. O ‘trabalho’ que, de um objeto de saber para ensinar, faz-se um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.”⁵

Partimos do ponto de vista que todo ensinar exige um saber e que este deve ser modificado para atingir os objetivos do ensino-aprendizado. Convém ainda observar igualmente o nível que se encontram os aprendizes a fim de que os conteúdos estabelecidos em língua estrangeira atinja a aquisição da competência desejada. Como proceder? Ora, segundo Narcy-Combes et al (2014), ele considera com Simonon (1989) que a linguagem é uma tecnologia. Além disso, esse autor vê a linguagem, cultura e saberes como indissociáveis afirmando que “a produção linguística não se faz por ela-mesma: o objetivo dos interagentes é de negociar o sentido sobre um dado assunto, em um domínio preciso”⁶ Narcy-Combes et al (2014, p. 154).

Pensamos que a transposição didática faz com que o professor transforme seu saber em objeto de ensino, prestando atenção no nível em que se encontram os

⁵ [...] « Tout projet social d’enseignement et d’apprentissage se constitue didactiquement avec l’identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner. [...] Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé transposition didactique. » (Tradução nossa)

⁶ [...] « La production langagière ne se fait pas pour elle-même : l’objectif des interactants est de négocier du sens sur un sujet donné, dans un domaine précis. » (Tradução nossa).



aprendizes para desenvolver o conteúdo estabelecido. A transposição didática é vista aqui como meio de se levar em conta a forma e o conteúdo linguístico, cultural e intercultural dos textos verbais, não verbais e orais, quaisquer que sejam, sem desvincular os aprendizes da cultura materna deles, levando em conta que a cultura desenvolvida em língua materna, tem sua forma de percepção do saber e do mundo construtor na leitura/escuta das atividades em língua estrangeira.

Os processos de construção do saber são igualmente distribuídos entre os indivíduos, em suas dimensões mental, físico e social e em uma relação na qual o tempo tem seu papel e função objetivos. Os seres humanos pensam em colaboração com outros, graças aos contextos sociais e psicológicos onde cada um viveu e vive (NANCY-COMBES, 2014). Por isso, apostamos que o texto literário, rico em dimensões que acabamos de citar, tem sido nos tempos atuais desmembrado em diversos e multiplicados para favorecer as sinapses de associação que é como aprende todo cérebro humano.

Fundamentando-nos em processos subjetivos da leitura de aprendizes de FLE (nível B1). Levando em conta a polissemia do texto literário, esperamos que todo aprendiz possa saber usufruir desta especificidade quando devidamente ensinado em cada gênero estudado. A fábula, por exemplo, designa, segundo Parussa (2004), um vasto corpus de narrações produzidas pela arte da escrita tradicional oral dando ênfase aos animais, seres inanimados, em uma narração sucinta que evoca um ensino moral, chamado de apólogo. Este gênero assegura funções epistemológicas e educativas. De um exercício escolar, La Fontaine fez uma criação pessoal, capaz de acolher, sob a ficção animalésca, uma qualidade de observação social e de humanismo.

O **texto verbal** escolhido “O Corvo e a Raposa” se encontra no Livro II da coleção *Livre de Poche* francesa (2002) e é composto dos seguintes elementos formais: a narração apresenta dois personagens, o corvo e a raposa. A fábula narra a história de um corvo que estava em um galho de uma árvore segurando pelo seu bico um queijo.



Atirado pelo cheiro deste alimento, a raposa se aproxima do corvo e elogia-o. O corvo boquiaberto e lisonjeado com as palavras da raposa atende ao chamado desta e cantarola. Ora, o que se passa é que o queijo, o alimento do corvo cai de cima da árvore diretamente nas mãos do interessado, da raposa, e esta com sua astúcia ensina ao corvo contrariado pelo que aconteceu, que todo bajulador depende exclusivamente de quem o escuta. A raposa zomba do corvo dizendo-lhe que a lição que ele acaba de dar vale evidentemente um queijo. O corvo com vergonha e confuso jura, mas um pouco tarde, que não se deixará mais se levar por elogios.

Na própria coleção com a qual trabalhamos esse texto verbal, há diversas explicações linguísticas nas notas de roda pé, que atentam para vocabulário antigo e sua significação como também aos aspectos culturais de algumas palavras, como, por exemplo, fênix. Assim, o professor atento na leitura da fábula vai favorecer uma leitura silenciosa e depois uma em voz alta para discutir o texto verbal lido. O professor deve dar igualmente importância às notas de roda pé que compõe o texto. Ele poderá contribuir nos processos semasiológico e no onomasiológico utilizados pelo aprendiz. Uma vez que o significado dos vocábulos necessários, uma leitura em voz alta visando a uma leitura interativa texto-leitor e discussão será essencial para fortalecer a compreensão. E o professor vislumbrará os aspectos culturais que se encontram no texto. Evidentemente, tendo em vista a leitura do texto para avaliar a construção de sentidos, pode-se utilizar do recurso dos desenhos pedindo aos aprendizes que desenhem sobre a história que leram. Esta estratégia de desenho pode fortalecer a memória do aprendiz sobre a narração que acabou de ler, pois deve desenhá-la sem ler novamente a história e depois verificar, relendo o texto verbal o que falta para completá-la.



LE CORBEAU ET LA RENARD

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard, par l'odeur alléché,
Lui, tint à peu près ce langage:
« *Et bonjour, Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli ! que vous me
semblez beau!
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces
bois. »*
À ces mots, le Corbeau ne se sent pas
de joie;

Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa
proie.
Le Renard s'en saisit, et dit: « *Mon bon
Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui que l'écoute.
Cette leçon vaut bien un fromage, sans
doute. »*
Le Corbeau, honteux e confus,
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y
prendrait plus.

Do La Fontaine – Fables, 2002, p. 64.

A fábula em **história em quadrinhos** (HQ's) ganha outras dimensões que se implicarão na leitura em língua estrangeira. A história em quadrinhos depois de muito difamada, estão na educação incitando uma nova leitura nas diversas interpretações de clássicos da literatura francesa. Segundo Denis (2004), as histórias em quadrinhos é uma forma de narração que se estrutura a partir de sequências de imagens fixas [...] caracterizada pela associação de imagem e de texto. Em uma relação de complementariedade.⁷

Ramos (2014) diz que as HQ's apresentam uma linguagem autônoma e que há uma necessidade de novos estudos sobre este gênero. Além do mais, elas permitem na representação da fala e do pensamento, balões de várias formas como também dos recursos expressivos do apêndice destacando as diferentes vozes presentes nas legendas. As HQ's são imbuídas de oralidade com seus valores expressivos, níveis de fala e emprenhados em estratégias de representação. O papel da onomatopeia e da

⁷ [...] « *La bande dessinée (en abrégé, BD) est une forme de récit fonctionnant à partir d'une suite d'images fixes (à la différence du cinéma) organisées en séquences (à la différence de la fresque). Elle est en outre caractérisée par l'association de l'image et du texte (de l'iconique et du linguistique) dans une relation de complémentarité.* » (Tradução nossa).



cor apresenta diversos sentidos. Assim se constrói a cena narrativa de uma HQ na qual o corpo fala com seus diferentes estilos de desenho, incluindo o tempo e o espaço componentes da narração.

LE CORBEAU ET LE RENARD EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS



Imagem : 1 primeira parte

Imagem 2 : Segunda parte

Fonte:

<http://mys.yoursearch.me/images/?category=images&q=IE+CORBEAU+ET+LE+RENARD+EM+BDANE+DESSIN%C3%89E+DELCOURT>

Na proposta de leitura deste clássico em história em quadrinhos, cheio de imagens, o professor deve despertar o aprendiz tanto para o texto verbal que nele se encontra como também para o texto não-verbal. Afirmamos que o livro com o qual trabalhamos esta fábula apresenta o texto verbal integral. Há como se pode ver a adaptação da fábula em HQ e como faz parte deste gênero, as imagens fixas vêm complementando o texto verbal. Isso acrescenta mais um tipo de leitura, a de imagens. Os aprendizes que participaram desta experiência relevaram muito a leitura



do não verbal e prestaram atenção à nova disposição do texto verbal porque este é apresentado não mais em forma de versos, mas apenas de rimas.

Fazendo uma leitura do texto não verbal, os aprendizes viram que o queijo da HQ tem uma marca. Curiosos, perguntaram qual era e se era cultural. A marca do queijo em questão é *La vache que rit* desde a muito na mesa dos franceses. É uma imagem carregada de cultura na qual o professor deverá conhecer e trabalhá-la com os aprendizes. O queijo foi uma marca, um elemento somador do adaptador da HQ. La Fontaine não indica em seu texto uma marca específica de queijo. Naquela a marca que acabamos de mencionar não tinha ainda surgido na França. Ora, acrescentando um elemento, acrescenta também a dimensão da leitura do texto. Quanto à árvore da HQ, ela é bastante alta e mesmo assim a raposa que está no puleiro atrozando as galinhas, é atraído pelo odor do queijo. Os espaços são multiplicados, ampliados e ultrapassam talvez a imaginação do leitor do texto verbal.

Vê-se que o gênero em questão demanda do professor interesse para descortinar este universo que caracteriza bastante as histórias em quadrinhos. Se em língua materna pode se aprender sobre suas características e léxico, imaginemos em língua estrangeira? Nas HQ'S há sempre uma leitura dupla textos/imagens contribuindo para o ensino de uma nova forma de ler favorecido pela polissemia do gênero em questão.

Do texto e imagens fixas, passamos ao texto oral, som e imagens em movimento, ou seja, ao **texto audiovisual**. Vejamos a adaptação feita da fábula que vamos analisar também em texto audiovisual no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=xYMgdW7-s9E>.

Todo texto audiovisual exige do aprendiz que ele saiba ler imagens em movimentos que fazem parte de suas características como o som que evoca a escuta acionando em língua estrangeira as devidas estratégias de escuta de um texto oral. Certo, estaremos ouvindo um texto literário já conhecido porque supomos que



começamos a lê-lo no papel, quer dizer, tanto como em texto verbal e ainda o da HQ. Mas mesmo assim, um texto audiovisual demanda do sujeito-leitor na atividade de escuta investimentos tanto cognitivo como afetivo, pois o ouvinte vai deliberar uma nova atenção para compreender o que está sendo dito por mais conhecido que o texto seja. Isso se supormos, utilizá-lo depois do texto verbal e não verbal. Foi como fizemos nesta experiência na sala de aula.

A questão é a mesma porque esta leitura-escuta vai exigir também do aprendiz atitudes de emprego de estratégias metacognitivas. Ele vai indubitavelmente se deparar com novas cores, novos traços, novos desenhos em movimentos e sons. Provavelmente, os elementos não serão os mesmos já vistos nos da história em quadrinhos. Logo o texto audiovisual se amplia porque também ganha novas formas, cores e som. E além do mais, vale ressaltar que antes os personagens tinham as vozes de seus leitores. Agora aqueles ganham com outras vozes, a saber, as dos atores do vídeo. Há aqui, no entanto, duas linguagens diferentes e ambas evocam suas próprias características. Mesmo que o texto verbal continue integral, o sujeito-leitor/ouvinte tem que ter uma atitude diferenciada daquela tomada durante a leitura do texto verbal e da adaptada em HQ.

O texto audiovisual apresenta suas características, que segundo Rose (2012, p. 343) “é como um amálgama complexo de sentidos, imagens, técnicas, composição e sequências de cenas [...]”. Com essas características podemos dizer que o aprendiz ver-ouve e estará sujeito às inflexões, às entonações das vozes de atores que falam pelos personagens. Ele estará diante de um texto acabado, pronto, dado em formas, espaços e lugares. O que vai desenvolver neste leitor será sua capacidade de audição ativando estratégias de escuta fundamentadas no conhecimento linguístico em suas dimensões



segmentais e suprasegmentais de todo texto oral.⁸ Além disso, é bem provável que os leitores do texto verbal e da HQ já tenham formulado mentalmente as vozes dos personagens, imaginado o espaço, formas e cores da fábula lida. No texto audiovisual todas as cores, roupas, lugares, situações são dadas. Que sentido do texto, então poderá ser construído pelos aprendizes? Provavelmente ele ampliará a dimensão cultural do texto em questão porque estará em contato auditivo e visual ao mesmo tempo com a história antes apenas lida e vista por ele. Sem dúvida que o acréscimo das imagens que agora estão em movimento fará com que o aprendiz apresente uma nova postura diante do ouvir o texto apenas lido por ele anteriormente. Quanto aos diferentes modos da imagem, segundo Demougin (2003, p. 41), ela pode ser pictural, escultural, fotográfica, cinematográfica, eletrônica e numérica. Interessa-nos aqui a definição de imagem numérica “que é uma passagem da analógica à numérica na qual constitui uma verdadeira ruptura na história da imagem. [...] De via de acesso ao imaterial, a imagem se torna imaterial. [...] a imagem infográfica não tem mais que imitar um real visto que é o produto real que deverá imitá-la”⁹

Enquanto assistiam ao vídeo de “O Corvo e da Raposa”, os aprendizes apresentaram em seus semblantes satisfação que é indício de motivação e interesse pelo mesmo. Esses dois componentes fazem parte das estratégias metacognitivas nas quais puderam, no fim do texto audiovisual, exporem suas impressões. Os aprendizes foram unânimes em afirmar que gostaram muito do vídeo porque além de terem visto outras caras da raposa e do corvo, bem diferentes das que já tinham visto na HQ, puderam igualmente compreender que este texto demandou mais deles. Pareciam

⁸ Ver nosso texto *Aquisição da pronúncia em francês língua estrangeira (fle): análise dos aspectos segmentais vocálicos [i], [y] e [u] e da consoante vibrante [r]* – In Cadernos de Anais do I Colóquio nacional de Análise do Discurso – I CNAD – UERN Paus dos Ferros, 2014, p.1356 a 1364.

⁹ “[...] *l’image numérique qui est le passage de l’analogique au numérique constitue une véritable rupture dans l’histoire de l’image. De voie d’accès à l’immatériel, l’image devient elle-même immatérielle. [...] L’image infographique n’a plus à mimer un réel extérieur puisque c’est le produit réel qui devra l’imiter.* » (Tradução nossa)



aliviados por ter sido este o texto que foi explorado por último porque como não podem ler os lábios dos personagens do desenho animado, compreender o que se trata com tantas “palavras difíceis” seria bem complicado.

Considerações finais

Este artigo, como mencionado na introdução, teve como objetivo geral, dar pistas de exploração pedagógica com textos literários na sala de aula, esperamos tê-lo atingido. Às perguntas formuladas, quais são as implicações do hipertexto na aquisição da Compreensão oral e como adaptar o hipertexto para desenvolver a escuta e motivar o emprego das estratégias metacognitivas do aprendiz, vimos que a tomada de consciência deste em relação à sua atitude de leitura/escuta em LM e LE é fundamental.

Na leitura/escuta em língua estrangeira, relevamos diversos componentes tais como os **linguísticos, culturais e interculturais** que são dimensões indissociáveis. Compreendemos que os aspectos **linguísticos** nem sempre são fontes de dificuldades, embora se tenda em transformá-los no calvário da leitura de textos verbais. Os **culturais** são verdadeiros, e talvez única fonte de real dificuldade em leitura em língua estrangeira, pela dimensão subjetiva que demanda do leitor ativo. Sem esta dimensão, desenvolvida em todo e qualquer texto lido, não se construirá sentido. Dito isto, entendemos que o novo leitor do século XXI precisa desenvolver a dimensão **intercultural** que alimenta a leitura da **cultura do Outro** sem a qual não ampliará sua identidade.

As diversas estratégias de leitura em língua estrangeira tais como o uso das inferências, os índices linguísticos e culturais, mas também atividades paratextuais, leva em conta o processo subjetivo do leitor, sobretudo suas emoções que é um caminho importante na atividade em questão. Quanto ao texto verbal e não verbal



compondo as diversas linguagens das histórias em quadrinhos, pode-se perceber que ele demanda uma leitura dupla, ora do texto verbal, ora do texto não verbal e isto exige uma preparação da parte do professor como também da parte do aprendiz que terá consciência do aspecto multimodal do texto a ser lido. Por fim, a leitura-escuta do texto audiovisual proporciona mais acréscimos, e conseqüentemente mais sinapses, agora auditivas nas quais o aprendiz deverá ministrar em suas estratégias de leitura/escuta de modo sempre positivo visando à aquisição das competências aqui trabalhadas.

Enfim, o papel do hipertexto é elaborar no cérebro do aprendiz concatenações de vários recursos de aprendizagem. Para se adequar o hipertexto, este “oceano digital” para uso dentro e fora da sala de aula devem ser escolhidos textos que atendam aos pontos linguísticos e (inter)culturais no ensino/aprendizagem em LE. Finalmente penso que essas leituras multiplicadoras têm várias vantagens tais como desafiar e integrar o sujeito leitor para ser um bom profissional no século XXI, leitor duplo porque imbuído da cultura de língua materna e da estrangeira. Ele é sujeito-leitor (des)atado pelas redes e conexões que vão do texto em papel ao virtual. Do hipertexto e sua função de associação de elementos diversos sobre um mesmo tema favorecendo a retenção da informação na memória porque todo cérebro humano aprende melhor através das diversas linguagens que ajudam na associação de seus conhecimentos anteriores elaborando sinapses.

Referências bibliográficas

BLANC, N. Émotion et compréhension de textes. In- **Émotion et cognition**. Paris, Éditions in press, p. 123 à 139, 2006.

CORNAIRE, C. **La compréhension orale**. Paris : CLE- International, 1998

CYR, P. Les définitions des stratégies d'apprentissage, In - **Les Stratégies d'apprentissage**, Paris, CLE – International, p. 41 à 63, 1998.



- DANTZER, R. **Les émotions – que sais-je ?**. 3^{ème} édition, Paris, PUF, 2005.
- DEFAYS, J-M. et all. **La littérature en FLE – État des lieux et nouvelles perspectives**. Paris, Hachette – FLE, 2014.
- DEMOUGIN, F. Les différents apparaître de l’image, In - **Voir ou lire : Pour une éducation du regard**, Paris, L’Harmattan, p. 39 a 44, 2003.
- DENIS, B. Bande dessinée, In – **Le dictionnaire du littéraire, (dir) Aron, P. Saint-Jacques, D. e Viala, A.** Paris, PUF, p. 45 a 46, 2004.
- DESMOMS, F. L’oral. In : DESMOMS, Fabienne et al. **Enseigner le FLE : Pratiques de classe**. Paris : Belin, p. 19-44, 2005.
- Encyclopédies d’aujourd’hui. **Encyclopédie de la littérature**, La Pochothèque, Garzanti, 1997/1999, traduction française, Librairie générale Française, p.868 à 870, 2003.
- FONTAINE, J de la. **La Fontaine – Fables**, Collection dirigée par Michel Zink e Michel Jarrety, Paris, Le Livre de Poche – Classique, Livre Premier, fable II, p. 64, 2002.
- GAONAC’H. Daniel. Lire en langue étrangère, In – **Aider les élèves à comprendre en langue étrangère**, Paris, Hachette éducation, p.137 à 154, 2003.
- GOH, C. C. M. **Ensino da Compreensão oral em aulas de idiomas**, São Paulo: SBS, 2003.
- PARUSSA, G. **Fable** In – Le dictionnaire du littéraire, (dir.) Aron ; Saint-Jacques e Viala, 2^{ème} édition, Paris : Puf, p.221 à 222, 2004.
- PEN, G. Análise semiótica de imagens paradas, In – **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático**, (trad.) Pedrinho A. Guareschi, São Paulo, 10^a Edição, Editora Vozes, p. 319 a 342, 2010/2012.
- Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação**. Porto: ASA, 2001.
- NANCY-COMBES et al. Apports des savoirs savants en didactiques des langues : modélisation ou transposition ?, In - **La transposition en didactique du FLE et du FLS – Recherches et application**, Le Français dans le monde, n. 55, Paris : CLE – International, p. 153 a 167, 2014.
- RÉMOND, M. Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs, In - GAONAC’H, D ; FAYOL, M. **Aider à comprendre en langue étrangère**, Paris, Hachette Education, p.205 à 232, 2003.
- ROSE, D. *Análise de imagens em movimento*, In – **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático**, (trad.) Pedrinho A. Guareschi, São Paulo, 10^a Edição, Editora Vozes, p. 343 à 364, 2010/2012.
- XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto, IN - MARCUSCHI, L.A. e XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido**, São Paulo, 3^a. Edição, Cortez, p.207 à 220, 2010.



XYPAS, R. **La lecture d'un texte littéraire au défi des représentations interculturelles,**

<http://www.unifr.ch/ipg/assers/files/DocARIC2010/ActesCollARIC10/XypasRosiane.pdf> , 2010.

_____. **Da necessidade do letramento literário em línguas estrangeiras,** Pau dos Ferros, v. 02, n. 02, p. 148 – 157, set./dez. 2013.

<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/viewFile/880/477>

WACHS, S. Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE), In. **Revista de Linguas Modernas**, Nº 14, p. 183-196, 2011.

Endereços eletrônicos

<http://www.la-fontaine-ch-thierry.net/fables.htm> Acesso em out. 2014.

(Fábula em quadrinhos)

http://fr.hellokids.com/c_17951/videos/videos-les-fables-de-la-fontaine/le-corbeau-et-le-renard

Acesso em agosto de 2015 (Fábula em vídeo)