



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUAGEM E ENSINO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**O GENOCÍDIO NA NARRATIVA *LE LIVRE D'ÉLISE*: LITERATURA,
MEMÓRIA E HISTÓRIA NO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Jéssica Rodrigues Florêncio

Campina Grande – PB
2019

Jéssica Rodrigues Florêncio

**O GENOCÍDIO NA NARRATIVA *LE LIVRE D'ÉLISE*: LITERATURA,
MEMÓRIA E HISTÓRIA NO ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na linha de pesquisa Ensino de literatura e formação leitora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz

Campina Grande – PB
2019

F632g

Florêncio, Jéssica Rodrigues.

O genocídio na narrativa *Le livre D'Élise*: literatura, memória e história no ensino de francês como língua estrangeira / Jéssica Rodrigues Florêncio. – Campina Grande, 2019.

250 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro Humanidades, 2019.

"Orientação: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz".

Referências.

1. Análise e Crítica Literária. 2. Literatura de Genocídio. 3. *Le Livre d'Élise*. 4. Ensino de FLE. 5. Leitura Literária. I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Título.

CDU 82.09(043)

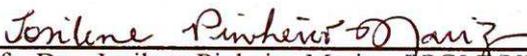
Jéssica Rodrigues Florêncio

**O GENOCÍDIO NA NARRATIVA *LE LIVRE D'ÉLISE*:
LITERATURA, MEMÓRIA E HISTÓRIA NO ENSINO DE
FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

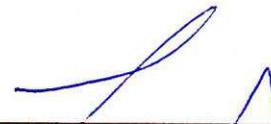
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Aprovada em 12 de julho de 2019.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz – PPGLE/UFCG
(Orientadora)



Prof. Dr. José Edilson Amorim – PPGLE/UFCG
(Examinador)

Allouache

Profa. Dra. Ferroudja Allouache – Universidade Paris 8
(Examinadora)

Campina Grande – PB
2019

Aos meus pais, Claudice e Edmilson
Florêncio.

AGRADECIMENTOS

À Jeová Deus, pois sem Sua ajuda não teria conseguido superar os obstáculos que surgiram ao longo dessa pesquisa (Salmo 28: 7; Filipenses 4: 13).

À minha orientadora e amiga, Josilene Pinheiro-Mariz, por me acolher como estudante, orientanda e pessoa. Sou imensamente grata por toda a paciência, compreensão e ajuda ao longo de todos esses anos na graduação e, agora, no mestrado. Seu incentivo e orientações me motivaram a sempre buscar melhorar enquanto profissional e pessoa.

Aos professores do PPGLÉ pelas aulas, discussões e orientações que contribuíram para a minha formação e para a produção dessa dissertação.

Ao prof. Dr. José Edilson Amorim e à profa. Dra. Ferroudja Allouache por aceitarem ler meu trabalho e pela avaliação criteriosa do mesmo. Suas contribuições e provocações foram peça chave para a melhora desse trabalho.

Aos licenciados que aceitaram participar e contribuir para essa pesquisa. Estamos sempre precisando de profissionais que cedem as provocações de pesquisa na busca de aperfeiçoar cada vez mais a formação docente, sobretudo no que concerne ao ensino de línguas. Esperamos ter contribuído, por meio dessa investigação, para essa formação e para discussões futuras na área.

Aos meus colegas de mestrado, principalmente Walter Barros, Mariana Lira e Aline Arruda, por compartilharem as angústias e, também, as ideias e inquietações de pesquisa que surgiram no decorrer desses dois anos. Nossas conversas me ajudaram bastante ao longo dessa etapa que se conclui.

Aos meus pais, Claudice e Edmilson, que sempre me ajudaram quando eu precisava equilibrar as coisas. Os alertas para que eu “largasse tudo” e descansasse me ajudaram a recuperar a força física e mental, quando necessário, fazendo com que eu pudesse retomar as minhas tarefas de pesquisa de forma mais produtiva. Sou muito grata por toda a preocupação e carinho que vocês têm comigo.

Aos meus amigos que, não canso de dizer, são como irmãos pra mim (Provérbios 18: 24). Em especial, Thayanne, Jonas e Suilly. Obrigada por aturarem as minhas explicações sobre a pesquisa. Nossos encontros e nossas conversas, com toda certeza, me ajudaram a repor as forças sempre que necessário. Prezo muito a amizade de vocês.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo à pesquisa e pelo suporte financeiro.

RESUMO

Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE) tem sido motivo de muitas discussões, sobretudo na atualidade, pois a necessidade de se estabelecer contato com o outro pertencente a diferentes países e culturas tem se expandido cada vez mais. Nesse contexto, é importante que o ensino-aprendizagem de uma LE envolva não apenas habilidades linguísticas, tais como a compreensão oral e escrita, e a expressão oral e escrita (QECRL, 2001), mas também habilidades que giram em torno do âmbito cultural, social e histórico (SERRANI, 2005). Perguntamo-nos, então, como desenvolver essas habilidades ou competências concomitantemente? Voltando o nosso olhar para essa questão norteadora, desenvolvemos, nesta pesquisa, reflexões a partir de uma experiência em aula de francês como língua estrangeira (doravante FLE), instigada pela leitura da narrativa *Le Livre d'Élise*, da ruandesa Élise Musomandera (2014). Constituído como uma narrativa em prosa, esse livro aborda a temática do genocídio no contexto ruandês, em 1994, que resultou em mais de 800 mil mortes dos grupos étnicos hutus e tutsis. Élise Musomandera, a narradora, descreve, reflete e questiona, em primeira pessoa, sobre os eventos que ocorreram em seu país quando tinha apenas 10 anos de idade, como forma de contribuir ao que nomeou “*Plus jamais ça*”. *Le Livre d'Élise* e muitos outros livros que tocam nessa temática fazem parte da literatura de genocídio, a qual busca lutar contra o esquecimento e a negação do ocorrido em Ruanda (GERMANOTTA, 2010; COQUIO, 2004; 2015). Assim, a abordagem foi feita com o intuito de alcançarmos o nosso objetivo geral, a saber: identificar elementos que apontam para a narrativa *Le livre d'Élise* (2014), como caminho para o desenvolvimento não apenas das competências linguísticas, mas também de outros elementos indispensáveis para um trabalho com a literatura na formação inicial de professores de FLE, como o cultural, o histórico e o social do estudante. Essa é uma pesquisa-ação, inserida também no âmbito das pesquisas qualitativas e interpretativistas (TRIPP, 2005; GIL 2002; ERICKSON, 1989). Os participantes da pesquisa foram estudantes da graduação do curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa, da Universidade Federal de Campina Grande, com nível de língua entre A2 a B1 (QECRL, 2001). Nosso *corpus* foi constituído a partir do próprio livro, enquanto elemento motivador da abordagem, bem como pelos relatos escritos (a partir dos questionários e das atividades) e orais (a partir das discussões em sala e das anotações de campo) dos participantes. Nosso aporte teórico-metodológico está ancorado nas discussões acerca do potencial do texto literário em aula de FLE (PEYTARD, 1982; GRUCA, 2010; PINHEIRO-MARIZ, 2007; BLONDEAU; ALLOUACHE, 2008), colocando em evidência o texto “dito francófono” na visão de Allouache (2012) e Fréris (2010). Também tomamos como base as discussões que giram em torno do papel do professor interculturalista no ensino-aprendizagem de línguas (SERRANI, 2005). Identificamos que o trabalho com *Le Livre d'Élise* possibilitou que os professores em formação inicial pudessem estimular o desenvolvimento não apenas do aspecto linguístico, como também do aspecto cultural, além de incentivar a discussão acerca do genocídio em Ruanda e ressignificar esse genocídio para o seu próprio contexto, problematizando-o. Dessa forma, ancorados em nossa experiência com o texto literário, na realidade supracitada, ratificamos que essa forma de trabalho pode tornar possível encontro(s) com a cultura do outro e com a sua própria, permitindo àquele que o lê tornar-se conhecedor e crítico de seu próprio contexto social, cultural e histórico.

Palavras-chave: Literatura de genocídio. *Le Livre d'Élise*. Ensino de FLE. Leitura literária.

RÉSUMÉ

Nous savons que le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère (LE) est la raison de nombreuses discussions, en particulier de nos jours, car la nécessité d'établir des contacts avec d'autres personnes appartenant à des pays et à des cultures différentes s'est accrue. Dans ce contexte, il est important que l'enseignement-apprentissage d'une LE implique non seulement des compétences linguistiques, telles que la compréhension orale et écrite, et l'expression orale et écrite (QECRL, 2001), mais également des compétences qui gravitent autour des sphères culturelle, sociale et historique (SERRANI, 2005). Nous nous demandons donc comment développer ces compétences simultanément. Portant notre attention sur cette question directrice, nous avons développé, dans cette recherche, les réflexions d'une expérience de français langue étrangère (FLE), inspirée par la lecture du récit *Le Livre d'Élise*, de la Rwandaise Élise Musomandera (2014). Conçu comme un récit en prose, ce livre aborde la question du génocide dans le contexte rwandais en 1994, qui a causé la mort de plus de 800 000 membres des groupes ethniques Hutu et Tutsi. Élise Musomandera décrit, réfléchit et interroge, à la première personne, les événements survenus dans son pays quand elle avait seulement l'âge de 10 ans, dans le but de contribuer à ce qu'elle a baptisé "Plus jamais ça". *Le Livre d'Élise* et beaucoup d'autres livres qui jouent dans ce thème font partie de la littérature de génocide, qui vise à lutter contre l'oubli et la négation de ce qui s'est passé au Rwanda (GERMANOTTA, 2010; COQUIO, 2004; 2015). L'approche a donc été adoptée dans le but d'atteindre notre objectif général, à savoir: identifier les éléments qui renvoient au récit *Le livre d'Élise* (2014) comme moyen de développer non seulement les compétences linguistiques, mais également les autres éléments indispensables pour un travail littéraire dans la formation initiale des enseignants de FLE, tels que les aspects culturels, historiques et sociaux de l'apprenant, à partir des réflexions sur le génocide dans la littérature. Il s'agit d'une recherche-action, également insérée dans le champ des recherches qualitatives et interprétatives (TRIPP, 2005; GIL 2002; ERICKSON, 1989). Les participants de la recherche sont des étudiants du cours de Langue Portugaise et Langue Française de l'Université Fédérale de Campina Grande, avec un niveau de langue compris entre A2 et B1 (QECRL, 2001). Notre *corpus* a été constitué à partir du livre lui-même, en tant qu'élément motivant de l'approche, ainsi que sur des rapports écrits (à partir de questionnaires et d'activités) et oraux (à partir des discussions en salle et des notes) des participants. Notre base théorique et méthodologique est ancrée dans les discussions sur le potentiel du texte littéraire en classe de FLE (PEYTARD, 1982; GRUCA, 2010; PINHEIRO-MARIZ, 2007; BLONDEAU; ALLOUACHE, 2008), soulignant le texte "dit francophone" dans la vision d'Allouache (2012) e Fréris (2010). Nous nous basons également sur les discussions autour du rôle de l'enseignant interculturel dans l'enseignement des langues (SERRANI, 2005). Nous avons remarqué que travailler avec *Le Livre d'Élise* a permis aux enseignants en formation de stimuler le développement non seulement des aspects linguistiques, mais aussi culturels, d'encourager la discussion sur le génocide au Rwanda et de redonner un sens à ce génocide dans son propre contexte, en le problématisant. Ainsi, ancrés dans notre expérience du texte littéraire, dans la réalité susmentionnée, nous affirmons que cette forme de travail peut permettre une (des) rencontre (s) avec la culture de l'autre et avec leur propre culture, permettant ainsi à celui qui lit de devenir un connaisseur et critique de son propre contexte social, culturel et historique.

Mots-clés: Littérature du génocide. *Le Livre d'Élise*. L'enseignement du FLE. Lecture littéraire.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Divisão por dia e conteúdo das aulas ministradas	79
Quadro 2: Respostas dos participantes da pesquisa a uma das questões presente no primeiro questionário aplicado.....	82
Quadro 3: Resposta de Júnior à questão 6 da terceira atividade aplicada.....	89
Quadro 4: Parte da resposta de Nayara à questão 6 da terceira atividade aplicada	90
Quadro 5: Resposta de Cláudia à questão 1 da primeira atividade aplicada.....	91
Quadro 6: Resposta de Júnior à questão 1 da primeira atividade aplicada	91
Quadro 7: Resposta de Cláudia à questão 6 da terceira atividade aplicada	92
Quadro 8: Resposta de Letícia à questão 5, letra A, da terceira atividade aplicada	93
Quadro 9: Resposta de Hellen à questão 3 da primeira atividade aplicada	95
Quadro 10: Resposta de Nayara à questão 4 da segunda atividade aplicada.....	95
Quadro 11: Resposta de Nayara à questão 2 da segunda atividade aplicada.....	96
Quadro 12: Resposta de Júnior à questão 3 da primeira atividade aplicada	96
Quadro 13: Resposta de Júnior à questão 3 da terceira atividade aplicada.....	97
Quadro 14: Resposta de Nayara à questão 4 da terceira atividade aplicada	97
Quadro 15: Resposta de Letícia à questão 1 da primeira atividade aplicada.....	99
Quadro 16: Resposta de Nathália à questão 5, letra B, da terceira atividade aplicada	99
Quadro 17: Resposta de Suênia à questão 5, letra B, da terceira atividade aplicada.....	100
Quadro 18: Texto de Júnior correspondente à quarta e última atividade.....	101
Quadro 19: Texto de Letícia correspondente à quarta e última atividade	102
Quadro 20: Texto de Suênia correspondente à quarta e última atividade.....	103
Quadro 21: Texto de Nathália correspondente à quarta e última atividade	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: capas dos cinco livros citados.....	68
Figura 2: Capa do “Le Livre d’Élise” (2014).....	69
Figura 3: Resposta do participante 2 às questões 1 e 2 do último questionário aplicado	108
Figura 4: Resposta do participante 3 à questão 2 do último questionário aplicado	109
Figura 5: Resposta do participante 5 à questão 2 do último questionário aplicado	109
Figura 6: Resposta do participante 6 à questão 2 do último questionário aplicado	110
Figura 7: Resposta do participante 7 à questão 2 do último questionário aplicado	110
Figura 8: Resposta do participante 9 às questões 1 e 2 do último questionário aplicado	111
Figura 9: Resposta do participante 1 à questão 3 do último questionário aplicado	112
Figura 10: Resposta do participante 3 à questão 3 do último questionário aplicado	112
Figura 11: Resposta do participante 1 às questões 4 e 5 do último questionário aplicado ...	113
Figura 12: Resposta do participante 2 à questão 3 do último questionário aplicado	114
Figura 13: Resposta do participante 4 à questão 3 do último questionário aplicado	114
Figura 14: Resposta do participante 6 à questão 4 do último questionário aplicado	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: O conhecimento dos participantes acerca das obras literárias francófonas	84
Gráfico 2: Sugestões e comentários dos participantes	114
Gráfico 3: Avaliação do trabalho com o TL e comentários	115

LISTA DE SIGLAS

QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
FLE	Francês como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
LF	Língua Francesa
TL	Texto Literário

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
CAPÍTULO 1:.....	24
A LITERATURA “DITA FRANCÓFONA”, DA ÁFRICA, EM AULA DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	24
1.1 A literatura “dita francófona” e o ensino de línguas.....	25
1.2 Da relação entre literatura, memória e história.....	31
1.3. Da abordagem do texto literário no ensino de línguas: às margens dos métodos de língua e dos métodos literários	36
CAPÍTULO 2:.....	42
A ESCRITA DE GENOCÍDIO E AS NOVAS FORMAS LITERÁRIAS	42
2.1 Algumas reflexões sobre a obra literária: o antes e o agora	43
2.2. Novas formas literárias: a literatura de genocídio e seu papel na luta contra a negação e o esquecimento	52
2.2.1 O testemunho: características e intenções.....	56
2.2.2 Testemunho: gênero ou ato?	59
CAPÍTULO 3:.....	64
PERCURSO METODOLÓGICO – <i>LE LIVRE D’ÉLISE</i> EM AULA DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	64
3.1 <i>Le Livre d’Élise</i> (2014), de Musomandera	65
3.2 Tipologia da pesquisa	76
3.3 Procedimentos de coletas de dados e etapas da pesquisa	78
3.4 Perfil dos participantes.....	81
3.5 Categorias de análise	84
CAPÍTULO 4:.....	87
INTERCULTURALIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM AULA DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	87
4.1 Movimentos entre literário e histórico.....	88
4.2 <i>Assez!</i> Um grito contra a negação e o esquecimento	94
4.3 Ressignificação do genocídio	98
4.4 Sob o olhar dos participantes: as contribuições linguísticas, culturais, sociais e históricas da abordagem de <i>Le Livre d’Élise</i>	107
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE	127

Apêndice 1 – Termo de consentimento	127
Apêndice 2 – Questionário acerca do perfil dos participantes.....	129
Apêndice 3 – Atividade 1 acerca do livro de Élise.....	133
Apêndice 4 – Atividade 2 acerca do livro de Élise.....	134
Apêndice 5 – atividade 3 acerca do livro de Élise.....	134
Apêndice 6 – Atividade 4 acerca da opinião dos alunos	135
Apêndice 7 – Questionário online	136
ANEXOS	139
Anexo A – trecho do artigo de Isabelle Gruca (2009).....	139
Anexo B – Parte do texto de Bosi (2013).	141
Anexo C – Informativo acerca de alguns “testemunhos” escritos e publicados.....	143
Anexo D – Informativo acerca do genocídio no Brasil	144
Anexo E - Parecer consubstanciado do CEP	145
Anexo F – Respostas ao primeiro questionário.	149
Anexo G – Respostas, na íntegra, à atividade 1.....	163
Anexo H – Respostas, na íntegra, à atividade 2.....	183
Anexo I – Respostas, na íntegra, à atividade 3.	197
Anexo J – Respostas, na íntegra, à atividade 4.	221
Anexo K – Respostas ao segundo questionário.	231

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se que aprender uma Língua Estrangeira (doravante LE) é uma atividade que requer o desenvolvimento de múltiplas habilidades, tais como a compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita, bem como a promoção do desenvolvimento cultural e social. Assim, fica evidente que, para um processo de ensino/aprendizagem de uma LE que abranja essas habilidades supracitadas, faz-se necessária uma abordagem que permita o trabalho não apenas com a língua propriamente dita, mas também com o contexto (cultural, social e histórico) em que essa língua está inserida. Ressaltamos que essa abordagem é necessária porque entendemos que o processo de aprendizagem de uma LE é “um exercício de alteridade, é trilhar caminhos até então desconhecidos é, portanto, a aventura de tornar-se o outro” (PINHEIRO-MARIZ, 2007, p. 17).

Partindo disso, identificamos na literatura um caminho que auxiliará nesse processo de ensino e aprendizagem da LE, visto que o ato de ler apresenta-se como prática social, realizada pela interação autor-leitor e pelo contexto histórico, tendo este último uma ênfase maior na nossa pesquisa, uma vez que a literatura se constitui de fatos históricos, pois o autor, ao escrever uma obra literária, está historicamente posicionado e influenciado pelo contexto e, por essa razão, fornece, conscientemente ou não, informações históricas e culturais de onde ele está inserido (FERREIRA, 2010). Tomando por base uma abordagem do texto literário em sala de LE, no nosso caso, o Francês como Língua Estrangeira (doravante FLE), o aprendiz poderá entrar em contato com “o Outro”, em um necessário exercício de alteridade, sem deixar de lado a sua própria identidade, compreendendo, assim, as vivências que possui o outro e o seu contexto histórico, cultural e social.

Compreendendo o texto literário como um produto constituído também por fatos históricos, identificamos nessa abordagem, uma importante oportunidade de expandir o ensino de FLE, indo para além do fator linguístico. Dessa forma, pretendemos, na nossa pesquisa, apresentar a experiência da leitura literária em sala de aula de FLE como meio didático para o desenvolvimento dos aspectos que abarcam o processo de ensino/aprendizagem, destacando-se o texto literário como caminho para compreensão da memória e da história.

Nesse viés, é que consideramos o genocídio que aconteceu em Ruanda, África, no ano de 1994, que durou 100 dias e deixou mais de 800 mil mortos – temática abordada na obra a ser estudada. Algumas causas, ao longo dos anos, ajudaram a culminar nesse genocídio: em

1916, os colonizadores belgas chegaram a Ruanda e perceberam que, no país, havia três grupos étnicos: os Twas, chamados de pigmeus, viviam na floresta e representavam 1% da população da época; os Hutus, que chegaram entre os séculos V e XI, vindos do Sul e do Oeste, logo viraram maioria (em média de 85% da população); e os Tutsis, que vieram do Norte e do Leste da África, por volta do século XIII, passando a representar de 10% a 15% da população.

Os Tutsis eram pastores e pecuaristas e os Hutus, lavradores. Isso permitiu que os Tutsis, embora sendo uma minoria, constituíssem a classe mais elitizada do país. Mesmo com essa diferença social, os dois grupos étnicos viviam em paz e até casavam entre si. Mas, essa atmosfera pacífica não durou por muito tempo, pois os colonizadores belgas, percebendo a divisão de classe entre os dois principais grupos étnicos do país, fizeram uso desse fato em seu favor e, a partir dessa realidade, passaram a alegar que os Tutsis deveriam ser vistos como superiores, haja vista que tinham traços mais semelhantes aos europeus – altos, magros e com narizes finos.

Ao elegerem a superioridade de um dos grupos étnicos, os belgas conseguiram usar os Tutsis para seus objetivos, uma vez que esses colonizadores tinham poder sobre os Tutsis que, por sua vez, passaram a exercer poder sobre os Hutus. Em 1962, com a independência de Ruanda, os Hutus viram a oportunidade de obter o poder sobre os Tutsis e, por serem maioria, conseguiram substituir os líderes Tutsis do país por líderes Hutus. Um grupo de Tutsis, foragido para Uganda, por volta dessa época, conseguiu formar a chamada Frente Patriótica Ruandesa (FPR). A FPR e o presidente de Ruanda (Hutu) trocaram ataques por algum tempo, até que o presidente aceitou assinar um tratado de paz, apesar do poder Hutu não ter concordado.

Para assinar tal tratado de paz, o presidente viajaria até a Tanzânia. Entretanto, o avião no qual estava foi derrubado antes de chegar ao destino final. A partir daí, o genocídio iniciase, incentivado, sobretudo, pelos meios de comunicação, em especial pela rádio. Todo esse percurso histórico e de conflitos resultou na morte de mais de 800 mil pessoas, de maioria Tutsi, em apenas 100 dias (6 de abril a 4 de julho)¹. O genocídio ruandês faz parte dos

¹ Fonte: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/guerra-civil-ruanda.htm>;
<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/guerra-civil-ruanda.htm>;
https://www.herodote.net/6_avril_1994-evenement-19940406.php.

grandes genocídios do século XX, segundo a ONU, junto ao genocídio armênio², ao dos judeus³ e ao de Srebrenica⁴.

Sob o nosso ponto de vista, o genocídio em Ruanda, contextualizado acima, trata-se de um tema muito relevante, que pode permitir estabelecer uma ponte com o contexto dos estudantes de FLE do Brasil. Antes de discutirmos essa ponte, é importante deixarmos claras, as definições, de assassinato, massacre, genocídio, extermínio e crime, adotadas nesta pesquisa.

Para tanto, recorreremos às definições propostas pelo *Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi)⁵, segundo o qual, *Meurtre* [assassinato] é a ação de matar deliberadamente um ser humano com violência (homicídio); já o *Massacre* corresponde à ação de matar com selvageria, e em grande escala, seres que não podem se defender (exterminação); a *Extermination* [exterminação] designa a ação de matar totalmente, até o último, ação de fazer desaparecer inteiramente. De acordo com a mesma fonte, *Génocide* [genocídio] é a exterminação sistemática de um grupo de mesma raça, religião, língua ou nacionalidade por racismo ou loucura; é a destruição de um povo, de uma população inteira e ainda a morte violenta e rápida de um grande número de pessoas. Por fim, ainda de acordo com o TLFi, o *Crime* corresponde a alguma infração grave punida pela lei. Há vários tipos de crimes, um dos crimes mencionados pela TLFi é o crime de guerra, sinônimo de homicídio e de assassinato.

Notamos, então, a partir das definições supracitadas, que o genocídio poderia ser entendido como massacre e exterminação, mas também como assassinato, pois, apesar de nos referirmos a uma escala bem maior de mortes, os vizinhos, amigos, professores, comerciantes, participaram do genocídio em Ruanda ao cometerem assassinato, utilizando facas e quaisquer outros objetos que poderiam ser utilizados como arma. Cada um, ao cometer assassinato, fez parte de um evento maior, o qual, apenas anos depois conseguiu-se definir: genocídio. O genocídio, portanto, se caracteriza como um crime (de guerra) em todos os seus níveis.

Após as referidas conceituações, procuramos redefinir o genocídio de Ruanda como forma de pensarmos também no contexto social, histórico e cultural do estudante: o brasileiro. Afinal, extermínios motivados por diferentes razões, como as supracitadas, têm acontecido em todo o mundo, inclusive no Brasil. Pode-se citar, por exemplo, as atrocidades cometidas

² O genocídio armênio aconteceu, sobretudo, durante a Primeira Guerra Mundial e resultou em 1,5 milhão de mortes, segundo pesquisadores e historiadores.

³ Genocídio que aconteceu durante a Segunda Guerra Mundial foi comandado pelos nazistas contra, sobretudo, os judeus, resultando em 6 milhões de mortes, em média – mas outros grupos também foram executados, nesse período, tais como: deficientes físicos e mentais, Testemunhas de Jeová entre outros.

⁴ Genocídio que aconteceu em 1995, entre 11 e 25 de julho, comandado pelo exército bósnio sérvio, resultando em mais de 8 mil mortes de bósnios muçulmanos.

⁵ <http://atilf.atilf.fr/>

contra as populações indígenas brasileiras entre as décadas de 1940 e 1960, as quais resultaram em roubos de terras, torturas e matanças de tribos inteiras, que chegaram a mais de 8.350 índios mortos. Ainda, há comprovações de que o genocídio contra povos indígenas ainda acontece por meio de mortes e despejos violentos, tais como ocorreu contra os Kaiowa e Guarani no Mato Grosso do Sul em 2016⁶. Além do genocídio dos indígenas brasileiros, há, também, um relatório divulgado pela Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens (CPIADJ), que afirma que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, totalizando 23.100 jovens negros mortos ao ano, entre 15 e 29 anos⁷.

Outro relatório divulgado, em dezembro de 2017, pela UNESCO⁸, afirma que uma mulher jovem e negra, no Brasil, tem mais que o dobro (2,19) de chance de ser vítima de homicídio, quando tal fato é comparado a uma mulher jovem e branca. Ademais, de acordo com esse relatório, na Paraíba, essa chance é cinco vezes maior (5,65). Conforme o referido dado, a Paraíba fica apenas atrás do estado do Amazonas (6,97) e Rio Grande do Norte (8,11). De modo geral, esse relatório, – que é o mais recente –, mostra que a taxa de jovens brancos (15-29 anos) vítimas de homicídio foi de 27,1 por 100 mil e a de jovens negros foi de 115,7 por 100 mil (quatro vezes superior).

Ante exposto, acreditamos que o trabalho com a literatura de genocídio no ensino/aprendizagem de FLE tem uma importante relevância social, uma vez que pode possibilitar ao aprendiz situar-se historicamente sobre um povo bastante próximo, o africano, bem como aproximar o estudante do seu próprio contexto histórico e cultural, possibilitando ainda mais o processo de ‘tornar-se outro’ enquanto estudante da língua-alvo.

Além disso, entendemos que, no trabalho com a literatura africana em sala de FLE, é preciso considerar a ordem governamental, pondo-se em prática a Lei Federal de número nº. 10.639/2003⁹, que torna obrigatório o ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana nas escolas do Brasil, pois, a partir da temática do genocídio em Ruanda, o estudante/leitor poderá ter conhecimento acerca dos grupos étnicos raciais nesse país, por exemplo. Outro aspecto a ser destacado para que se considere a obra que trabalhamos é a francofonia¹⁰, uma

⁶ Fonte: <http://istoe.com.br/massacre-de-indios-pela-ditadura-militar/>

⁷ Fonte: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295>

⁸ Fonte: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/indice_de_vulnerabilidade_juvenil_a_violencia_2017_desig/

⁹ Constatamos também que a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017; 2018) dá continuidade à Lei Federal supracitada, reforçando-a.

¹⁰ Termo criado pelo geógrafo Onésime Reclus, em 1880, que abarca, no sentido amplo, a comunidade linguística que envolve todas as pessoas que têm em comum a língua francesa. Fala-se francofonia com f minúsculo para designar os locutores da língua francesa e com F maiúsculo para figurar o dispositivo institucional que organizam as relações entre os países francófonos. (Disponível em: <https://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>).

vez que é sabido que mais de 274 milhões de pessoas utilizam a língua francesa em todo o mundo (OBSERVATOIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE, 2014). É por essa razão que vemos, na literatura africana “dita francófona”¹¹, um caminho largo para o trabalho com as diversas culturas, formas linguísticas, sociais e históricas nas quais estão inseridos os falantes da língua francesa em todo o mundo, sobretudo quando essa literatura aborda um tema como o genocídio.

Textos literários que têm como tema *o genocídio* estão dentro da chamada literatura de genocídio – que será estudada de forma mais detida, posteriormente. São muitos os textos literários que abordam esse tema, principalmente nesse momento, em que há um expressivo número de publicações de livros de sobreviventes desse acontecimento e também um crescente número de publicações de não sobreviventes (como é o caso dos escritores, já renomados, que decidem escrever sobre o genocídio). Nesse contexto, perguntamo-nos: porque esse número de publicações vem crescendo apenas nesses últimos anos? Já afirmamos que isso acontece devido à resistência à memória, à dificuldade de dizer o indizível, o que se acontece, sobretudo, com os sobreviventes, e também com aqueles que acompanharam de longe o trauma (como familiares, em outros países, ou escritores que decidiram testemunhar como porta-vozes dos sobreviventes).

Para citar alguns exemplos de obras que têm como tema o genocídio de Ruanda¹², temos: Baratas (2018), de Scholastique Mukasonga (sobrevivente), *Dis-leur que tu es Hutue*¹³ (2011), de Pauline Kayitare (sobrevivente); *Le livre d'Élise*¹⁴ (2014), de Élise Musomandera (sobrevivente); *Petit Pays*¹⁵ (2016), de Gaël Faye (sobrevivente); *L'Aîné des orphelins* (2005)¹⁶, de Tierno Monenembo; *L'Ombre d'Imana: Voyages jusqu'au bout du Rwanda* (2005)¹⁷, de Véronique Tadjo, entre muitos outros. De uma forma ou de outra, sobreviventes ou não, em primeira ou terceira pessoa, essas publicações se tornam, cada vez mais, documentos de prova do que aconteceu em Ruanda.

¹¹ Conforme discute Allouache (2012), há uma problematização acerca da noção do que é literatura francófona, visto que a ambiguidade existente na definição do termo francofonia reflete no momento de saber se a literatura francesa faz parte da literatura francófona. Apesar dessa problematização, entendemos, para a presente dissertação, que esse termo designa todo texto literário produzido em língua francesa.

¹² Pois há obras referentes a outros genocídios no mundo muito importantes de serem lidas. Entretanto, nosso foco no momento é refletir acerca da literatura de genocídio de Ruanda, especificamente o livro que escolhemos para as nossas discussões.

¹³ Texto sem tradução para a língua portuguesa. Em uma tradução nossa, seria: *Diz a eles que tu és Hutue*.

¹⁴ Texto sem tradução para a língua portuguesa. Em uma tradução nossa, seria: *O livro de Elisa*.

¹⁵ Texto sem tradução para a língua portuguesa. Em uma tradução nossa, seria: *Pequeno país*.

¹⁶ Texto sem tradução para a língua portuguesa. Em uma tradução nossa, seria: *O mais velho dos Órfãos*.

¹⁷ Texto sem tradução para a língua portuguesa. Em uma tradução nossa, seria: *A sombra de Imana: viagens até o fim de Ruanda*. Este e outra 21 obras da coleção *Mémoires de Guerre*, dirigida por François Malye.

Diante das considerações já feitas aqui e a partir de nosso conhecimento das obras citadas acima, identificamos em *Le livre d'Élise*, da ruandesa Élise Musomandera, a possibilidade da criação de um espaço propício para um ensino/aprendizagem que abrace os pontos aqui já citados. O livro de Élise foi uma escolha de pesquisa feita por alguns motivos, a saber, a autora é uma sobrevivente; ainda mora em Kigali, Ruanda; testemunhou a morte de muitos familiares e, como fica evidente, é uma mulher que, apesar das dificuldades, conseguiu encontrar um caminho para sobreviver e se manter na cidade que a lembra todos os dias o que lhe aconteceu. Além disso, sua linguagem é direta e clara, facilitando o trabalho e a compreensão para os objetivos da pesquisa em sala de aula.

A autora do texto que se constitui como nosso objeto de estudo, Élise Rida Musomandera, tinha 10 anos quando perdeu 50 membros de sua família, em 1994, com o genocídio que aconteceu em Ruanda. Atualmente, Élise tem entre 35 e 36 anos e mora no bairro de Kimironko, em Kigali, Ruanda. Formou-se em sociologia na universidade de Kigali (2011) com a ajuda de uma bolsa concedida por *Friends of Tubeho* e gerencia uma loja de artesanato no centro da cidade onde mora. Em 2014, vinte anos após o genocídio, Élise decidiu testemunhar o que viveu antes, durante e depois do genocídio: é assim que nasce seu livro – *Le livre d'Élise*¹⁸.

Buscamos, nesta pesquisa, refletir sobre o papel da literatura como meio de compreensão da memória e da história, levando em conta o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes de FLE. Ainda, realizamos reflexões em torno do lugar de textos que abordem o genocídio ocupam na literatura, problematizando questões concernentes à classificação literária, pois, com o número de publicações sobre o genocídio crescendo, vimos a possibilidade de contribuir para as discussões na área. Dessa forma, com ênfase no período histórico no qual ocorreu o genocídio de Tutsis, tivemos como objeto de estudo *Le livre d'Élise*, da ruandesa Élise Musomandera, uma vez que acreditamos que ele se constitui como um importante exemplo em que a literatura, ao fornecer fatos históricos “reais”¹⁹, se compõe como ferramenta resgatadora/divulgadora da história e da memória de um povo.

Nesse espaço, ancora-se a pergunta norteadora desta pesquisa: *A narrativa-testemunho Le livre d'Élise, de Musomandera, pode favorecer o ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE)?* Na busca pela resposta, almejamos atingir nosso objetivo geral, que é identificar elementos que apontam para a narrativa *Le livre d'Élise* (2014) como caminho para

¹⁸ *O livro de Elisa*. Tradução nossa, uma vez que ainda não tem tradução para o português.

¹⁹ Com aspas, pois, como veremos mais detalhadamente em um momento posterior, não é possível relatar ou tocar de novo um fato ocorrido tal como aconteceu. Além disso, veremos, com base em Bosi (2014), algumas discussões acerca do “real” e da “ficção”.

o desenvolvimento não apenas das competências linguísticas, mas também de outros elementos indispensáveis para um trabalho com a literatura na formação inicial de professores de FLE, como o cultural, o histórico e o social do estudante, a partir das reflexões sobre o genocídio na literatura. Também buscamos alcançar os objetivos específicos de nossa pesquisa, a saber: (a) analisar procedimentos teórico-metodológicos na formação de leitores literários no âmbito do ensino/aprendizagem do FLE, a partir da obra *Le livre d'Élise*, da ruandesa Élise Musomandera, com foco no desenvolvimento sociocultural e histórico memorialístico, bem como no desenvolvimento do pensamento crítico do aprendiz de FLE; (b) verificar as contribuições da leitura da referida obra para o ensino da cultura africana, de acordo com a Lei Federal 10.639; e, (c) Investigar o papel da narrativa de testemunho de Élise Musomandera no desenvolvimento linguístico do aprendiz de FLE, no que concerne às habilidades de compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita.

Para tanto, tivemos como bases teórico-metodológicas as reflexões acerca da literatura no processo de ensino/aprendizagem de uma LE, no nosso caso o FLE (PEYTARD, 1982; PINHEIRO-MARIZ, 2007; BLONDEAU; 2012; ALLOUACHE, 2012; 2013; FRÉRIS, 2010); discussões sobre a literatura, memória e história (BOSI, 2013; FERREIRA, 2010; FOSTER, 2011, LIMA, 2006; NORA, 1993); sobre a literatura de genocídio, com foco na narrativa de testemunho (BONNET, SEVRAIN, 2007; CHEVRIER, 2006; COQUIO, 2015; GERMANOTTA, 2010), entre outros.

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação, estando também inserida no âmbito das pesquisas qualitativas e interpretativistas e foi realizada na Universidade Federal de Campina grande (UFCG). Os sujeitos participantes foram estudantes da graduação do curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa, da Unidade Acadêmica de Letras UFCG, com nível de língua entre A2 e B1, (segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – QECRL). O objeto de estudo desta pesquisa-ação é a narrativa *Le livre d'Élise*, da ruandesa Élise Musomandera, assim como os dados coletados a partir da intervenção. A coleta dos dados foi feita a partir da aplicação de questionários e de atividades e igualmente por meio de gravação de áudio, observação e anotações de campo da pesquisadora, que constituem os corpora desta pesquisa.

No primeiro capítulo, refletimos acerca da dicotomia entre língua e literatura, visto que compreendemos que essa dicotomia não deve existir em aula de LE, pois refletimos, com base nos teóricos e estudiosos supracitados, sobre a não dissociação entre língua e literatura, tendo em vista que ambas podem ser consideradas faces da mesma moeda. Nesse viés, discutimos acerca do potencial da literatura no ensino de línguas, possibilitando o encontro

com o outro e consigo mesmo. Nesse movimento cercado de encontros, o estudante poderá desenvolver os aspectos linguísticos, culturais e históricos, estabelecendo uma ponte intercultural em aula de LE. Destacamos também a relação que a literatura tem com a memória e a História, visto que o escritor, se constituindo como um observador privilegiado, conta a sua versão dos fatos a partir de fragmentos disponibilizados pela memória que são preenchidos com base em seu conhecimento de mundo. Dentro desse contexto, buscamos refletir, por fim, sobre a relação entre língua e literatura, bem como a literatura-memória-história no contexto do ensino de línguas e de literatura. Fizemos isso a partir de algumas discussões acerca dos métodos de ensino e suas problematizações, pois compreendemos a importância de um professor interculturalista e autônomo que não se apega cegamente a um método de ensino, mas tem conhecimento prévio para utilizar-se de método(s) de acordo com seu contexto, objetivo, público alvo etc. Todas essas reflexões, no que concerne ao primeiro capítulo, nos auxiliaram a pensar no trabalho posterior com *Le Livre d'Élise* nas aulas de FLE.

No segundo capítulo, discorremos sobre o texto literário, problematizando a classificação dos gêneros e os parâmetros estabelecidos para essa classificação. Para tanto, buscamos refletir sobre as novas formas do texto literário, sobretudo no que concerne ao romance e às formas de escrita de si, nos apropriando de algumas problematizações no que tange às fronteiras entre o literário e a histórica, bem como entre ficção e não-ficção (BOSI, 2013). Dessa forma, levando em consideração alguns aspectos da modernidade líquida, discorremos também sobre as formas híbridas (LIMA, 2006), entre gêneros e literaturas pós-autônomas (LUDMER, 2009; 2010), com intuito de refletir acerca da literatura de genocídio (GERMANOTTA, 2010; COQUIO, 2015; ALÓS, 2008). Nesta etapa teórica, conseguimos enxergar *Le Livre d'Élise* com mais clareza, visto que o referido livro se constitui como forma híbrida.

O terceiro capítulo trata do percurso metodológico utilizado para atingir a proposta dessa pesquisa, no qual realizamos a leitura do *Le Livre d'Élise*; detalhamos a tipologia da pesquisa, como a coleta de dados foi feita, descrevendo os instrumentos de coleta de dados, bem como discorremos sobre a identificação das categorias de análise e o perfil dos participantes, já trazendo alguns dados coletados a partir do primeiro questionário aplicado com os estudantes/participantes da pesquisa.

Por fim, no quarto e último capítulo, refletimos acerca da interculturalidade e a consciência histórica em sala de FLE, tendo como base de nossas reflexões não apenas as teorias até então discutidas, mas também a visão dos participantes da pesquisa sobre a narrativa *Le Livre d'Élise*.

Sendo assim, após fazermos essas primeiras reflexões, nas quais colocamos em evidência o valor do texto literário (doravante TL) no ensino de línguas para o desenvolvimento dos muitos aspectos, iremos adentrar no percurso teórico-metodológico proposto, de modo a ratificar esse potencial do TL no ensino-aprendizagem de FLE, destacando suas características que podem ser favoráveis para esse ensino.

CAPÍTULO 1:

A LITERATURA “DITA FRANCÓFONA”, DA ÁFRICA, EM AULA DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.

O profissional de Letras, hoje, que tem na linguagem seu instrumento, seu objeto, sua matéria-prima, terá necessariamente de estar apto, enquanto escuta e enquanto olhar, para essa multiplicidade de formas de mobilização da língua, impedido, pela própria natureza do objeto que caracteriza o seu fazer, de assumir uma possível dicotomia entre língua e literatura, uso e criatividade, especialmente no que diz respeito ao ensino e à pesquisa (BRAIT, 2000, p. 188-189).

Com base no objetivo de refletir e realizar um trabalho com o TL, em aula de FLE, de modo a não executar esse trabalho de maneira automatizada, como pretexto para o ensino de pontos gramaticais de uma determinada língua, mas de modo a promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas, conforme citadas no QECRL (2001), acreditamos que o desenvolvimento das habilidades linguísticas deve ocorrer de forma imbricada, assim como Pinheiro-Mariz (2007) discute, em sua tese.

Desse modo, buscamos, neste capítulo inicial, não apenas discorrer acerca da relação entre língua e literatura; mas, em especial, sobre os benefícios possíveis por meio dessa abordagem no âmbito do ensino de uma LE. Ademais, buscamos também discutir quanto às possibilidades de trabalho com o TL, de modo a fomentar o desenvolvimento dos aspectos mencionados nas considerações iniciais dessa dissertação. Para tanto, depois de trazer discussões sobre a relação entre língua e literatura, refletimos também sobre outra relação que pode ser benéfica em aula de línguas, a saber, a relação entre literatura, memória e história. No último momento deste capítulo, discutimos sobre o problema metodológico com o qual um professor pode se deparar, ao trabalhar com o TL em aula de LE. Para esse fim, discorreremos sobre os vários métodos de ensino de língua e de literatura, enfatizando a importância de o professor ter conhecimento acerca de métodos, não para seguir um de forma fechada e restrita, mas a fim de ter condições de flexionar um, dois ou mais métodos para seu contexto de aula, conforme os seus próprios objetivos. Sendo assim, concordamos com o encaminhamento proposto pelo pós-método, defendido por Kumaradivelu (2001), melhor explicitado ao longo deste capítulo, e também com a proposta centrada no professor interculturalista, argumentada por Serrani (2005); ambos defendem a autonomia do professor de LE.

1.1 A literatura “dita francófona” e o ensino de línguas

Sobre a relação entre língua e literatura e, indo além, no que tange à história dessa relação nos estudos literários e linguísticos, Pinheiro-Mariz (2007), em um breve histórico desse diálogo, assegura que tal relação se firma em 1965, com a publicação de *Grammaire Structurale*, de Dubois, e de *Grammaire Larousse du Français Contemporain*. Segundo a pesquisadora, a partir dessas publicações, as discussões acerca da relação centrada nesse par intrínseco: língua e literatura foram criando corpo, passando por teóricos como Roland Jean Peytard, Gérard Genette, Tzvetan Todorov, Roman Jakobson, Julia Kristeva, entre outros, desde os anos de 1960.

Sabendo que a citada relação vem, pelo menos, da segunda metade do século 20 e vislumbrando as discussões no que tange à não dissociação entre língua e literatura, reforçamos a afirmação de Pinheiro- Mariz, que classifica tais relações como já bastante consolidadas. Apesar disso, ainda segundo Pinheiro-Mariz (2007), o que faltava – ou ainda falte – é um equilíbrio no procedimento de abordagem entre língua e literatura no contexto do ensino de línguas, conforme explicado na citação a seguir:

Toda a discussão estava voltada para o ensino da literatura através de uma leitura que propiciasse não apenas o prazer do texto literário por si só, mas que evidenciasse aspectos da linguagem de modo a potencializar a melhor apreensão de sentidos. Entretanto, ainda não havia a preocupação com os mecanismos didáticos para viabilizar tal procedimento (PINHEIRO-MARIZ, 2007, p. 71).

Com a necessidade de mecanismos didáticos para uma abordagem como essa, surgem publicações acerca do enfoque metodológico do texto literário em aula de línguas. Essas publicações, citadas mais detidamente na mesma pesquisa²⁰, contribuíram para o conhecimento que se tem hoje em relação ao ensino de língua e literatura. Para fins de exemplificação, podemos destacar *Littérature et Classe de Langue*, de J. Peytard, da coleção *LAL (Langues et Apprentissage de Langues)* – que é considerado o primeiro livro mais completo “a tratar da questão didática do texto literário em língua estrangeira” (PINHEIRO-MARIZ, 2007, p. 72). Destaque-se também uma das edições da revista *Le Français dans le Monde*²¹, organizada por Peytard, com a participação de vários outros especialistas sobre o assunto, tais como: Jauss, Goldenstein, Besse, Adam, Bertrand, entre outros. Além de muitas outras publicações, posteriores a esse momento, de autoria de especialistas tais como: Maingueneau²², Naturel²³, Séoud²⁴, Albert e Souchon²⁵.

Sem dúvida, a relação entre ensino de língua e o ensino de literatura é algo ainda bastante discutido e a quantidade de artigos científicos acerca disso nos mostra a possível busca por equilíbrio entre esses dois pontos – o que talvez aconteça pela renovação necessária, pelo novo olhar que é preciso se ter para enxergar essa velha/nova discussão de

²⁰ Trata-se de uma tese de doutorado intitulada *O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)*, de Josilene Pinheiro-Mariz (Universidade de São Paulo; Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2007).

²¹ Que teve como tema *Littérature et enseignement – la perspective du lecteur* (1988).

²² Que publicou alguns títulos, tais como: *Approche de l'énonciation en linguistique française* (1981); *Nouvelles tendances en analyse du discours* (1987); *L'Énonciation littéraire* (1997); entre outros que foram referenciados na tese de Pinheiro-Mariz, já citada.

²³ *Pour la littérature – de l'extrait à l'œuvre* (1995).

²⁴ *Pour une didactique de la littérature* (1997)

²⁵ *Le textes littéraires en classe de langue* (2000).

maneira mais clara. Nesse sentido, é importante nos atermos aos fatos: as várias publicações sobre o assunto nos mostram também que o texto literário traz benefícios para o ensino de qualquer língua, ou melhor, o ensino de literatura e o ensino de língua se complementam.

Segundo Tonon (2006), a dicotomia língua-literatura se firmou com as grades curriculares e com os docentes que se posicionam de forma favorável a essa separação, pois defendem a ideia que os alunos em níveis iniciais de aprendizado de uma língua não possuem conhecimento suficiente para o trabalho com o texto literário. Porém, os resultados expostos por esta e por muitos outros pesquisadores, na área, nos “mostram que a articulação desses conteúdos permite um trabalho no qual a interculturalidade pode ser abordada em maior profundidade permitindo, dessa forma, a mobilização afetivo-subjetiva do estudante no processo de aprendizagem da língua estrangeira” (TONON, 2006, p. 98)²⁶.

Acrescentamos à ‘mobilização afetivo-subjetiva’ a afirmativa de Bourdet (1999, p. 265) no que tange à aprendizagem de uma LE: “*apprendre une langue étrangère, c’est vivre l’aventure d’un détour; déplacement de ses certitudes, décalage de la personne dans la rencontre d’une expérience du monde différent*”²⁷. Assim, o estudante se desloca para o outro, descobre-se outro, vivencia outra cultura. Esse deslocamento acontece em aula de línguas e pode ser intensificado por meio do texto literário, haja vista que, a partir da literatura, o estudante também poderá deparar-se com o novo, com novas vivências.

Há, nesse ambiente, o encontro não apenas com o outro, mas o encontro também consigo mesmo, possibilitando uma nova visão de mundo, na qual os horizontes estão mais amplos. Isso se dá porque o estudante vai conhecendo ainda mais suas próprias experiências e seu lugar no mundo enquanto sujeito. Assim, concordamos com Falcão (2016), ao afirmar que “a leitura literária assume um papel de destaque, pois nela encontramos determinantes que colaboram com a formação e o desenvolvimento do sujeito social” (FALCÃO, 2016, p. 100). A partir do TL, o estudante irá ampliar suas perspectivas quanto ao que ele pode vir a ser enquanto indivíduo de uma determinada sociedade. Compreendemos, portanto, que a leitura de textos literários contribui para a formação do pensamento crítico do leitor, permitindo-lhe aproximar-se do outro e de si mesmo.

Além disso, consideramos o texto literário em aula de LE como um caminho favorável também para o desenvolvimento linguístico, uma vez que ele tem o poder de motivar o

²⁶ É importante, porém, não automatizarmos o ensino de literatura para que ele possa corresponder às necessidades do ensino de língua (texto como pretexto).

²⁷ Todas as traduções desta dissertação são de nossa autoria, salvo menção contrária:

“aprender uma língua estrangeira é viver a aventura de um desvio; deslocamentos de suas certezas, deslocamento da pessoa no encontro de uma experiência de mundo diferente” (BOURDET, 1999, p. 265).

estudante em seu percurso de aprender o FLE. Por essa razão, concordamos com a afirmação de Peytard (1982), pois, para ele, o texto literário se constitui como um laboratório da linguagem, uma vez que é possível perceber as nuances e os níveis de linguagem indicados no texto literário. Gruca (2010), ao se referir também a esse laboratório da linguagem, afirma que as palavras que o autor de uma obra utiliza « *sont les mots de tous les jours, les phrases qu'il compose sont celles du quotidien, et pourtant ce ne sont pas les mêmes : l'écrivain élabore son œuvre en inventant sa langue* » (GRUCA, 2010, p. 171)²⁸.

Somado ao contato com essa “nova língua” que pertence à obra literária, criada pelo escritor, o estudante poderá desenvolver-se linguisticamente no que se refere às competências mencionadas pelo Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECRL), a saber, a compreensão oral e escrita e a expressão oral e escrita. No que se refere a essa questão, Geneviève Baraona (2005) apresenta sugestões de abordagens do TL em aula de FLE, enquanto Pinheiro-Mariz (2007) desenvolve reflexões sobre cada uma dessas competências, relacionando-as ao texto literário no ensino de línguas e também traz exemplos de aplicabilidade de textos literários em sala de FLE, seja a partir da leitura feita pelo estudante, pelo professor, ou a partir do uso de áudio do TL; ou das discussões (orais e escritas) provenientes do TL. Assim, segundo a pesquisadora, “a sensibilização ao texto literário pode ser vista, também, como uma oportunidade para se desenvolver, de modo imbricado, as competências necessárias ao aprendizado de FLE” (PINHEIRO-MARIZ, 2007, p. 175-176). Dessa forma, o aluno conseguirá absorver informações linguísticas muitas vezes inconscientemente, considerando-se que o professor poderá trabalhar os elementos de língua de maneira implícita na medida em que trabalha com os textos literários.

Ainda, referindo-nos à importância do texto literário e ao ensino de línguas, lembramo-nos das ponderações de Barthes (1997), ao afirmar que a literatura é monumento cultural que pode abranger todas as áreas do saber humano – o que não indica que o texto literário deva ser usado como pretexto para ensinar determinada “área do saber humano”²⁹, mas que, a partir do contato com o texto, o leitor terá caminhos a serem percorridos (mundos possíveis). É por essa razão que o texto literário se constitui como elemento convidativo que atrai o leitor, provocando-o e desenvolvendo-o quanto às áreas do saber presentes nele. O QECRL (2001) também encoraja a abordagem da literatura em sala de língua, visto que o

²⁸ [...] são as palavras de todos os dias, as frases que ele compõe são aquelas do cotidiano, e, no entanto, não são as mesmas: o escritor elabora sua obra inventando sua língua. (GRUCA, 2010, p. 171, tradução nossa).

²⁹ Por exemplo, levar o texto literário para a sala de aula unicamente para trabalhar algum ponto de língua: não há a discussão sobre o tema abordado pelo TL, não há a discussão sobre o autor, não há nenhuma aplicabilidade referente a algum aspecto da vida do aluno, pelo contrário, é chamada atenção tão somente para o aspecto gramatical que se tem intenção de trabalhar.

texto literário é possuidor de inúmeras finalidades educativas, intelectuais, morais e afetivas, linguísticas e culturais; todavia, para o QECRL, essa abordagem deve ser feita só após um conhecimento mais sólido da língua em aprendizagem. Sob a nossa ótica, porém, o TL deve ser levado para a sala de aula o mais cedo possível, como sinaliza Peytard (1982), visto que o aluno (iniciante ou não) poderá desenvolver-se linguisticamente a partir dos primeiros contatos com o TL – mesmo sendo excertos ou o texto integral.

Nesse viés, destacamos a literatura “dita francófona”, pois, de acordo com Fréris (2010),

Introduire par conséquent les littératures francophones dans l’enseignement et la pratique didactique de la langue française, signifie avant tout démontrer à l’apprenant, la richesse linguistique et culturelle d’un code langagier, lui faire prendre conscience de son aspect universel, l’inciter à découvrir d’autres univers civilisateurs exprimés par et grâce à l’usage d’une même langue, du français, et pourquoi pas à l’encourager à participer à cette « même culture » comme d’autres le firent et le font (FRÉRIS, 2010, p. 53)³⁰.

Essa riqueza cultural e linguística fica ainda mais expressiva quando enfocamos a literatura francófona especificamente do continente africano, pois é a partir dela que o estudante de FLE poderá expandir efetivamente seus horizontes, uma vez que, das cerca de 300 milhões de pessoas que compartilham a língua francesa em todo o mundo, aproximadamente, 55% delas se encontram no continente africano (equivale a 165 milhões de falantes da língua francesa pertencentes a mais de 30 países da África)³¹. Sob esse prisma, percebemos também a oportunidade de expandir o conhecimento do estudante em termos culturais, sociais e históricos, sobretudo quando fazemos isso a partir da literatura de língua francesa do continente africano ao levar em consideração o número de pessoas que compartilham da Língua Francesa (doravante LF) e a riqueza cultural e linguística que está em torno desse número.

Ainda acerca da francofonia, Diouf (2007) afirma que ela é um convite à viagem para percorrer os espaços culturais, midiáticos, políticos entre outros (DIOUF, 2007, p.5). Nesse viés, as palavras de Fréris (2010, p. 53) confirmam e concluem nossas ponderações, pois,

³⁰ Consequentemente, introduzir as literaturas francófonas no ensino e na prática didática da língua francesa significa, acima de tudo, demonstrar ao aprendiz a riqueza linguística e cultural de um código linguageiro, tornando-o consciente de seu aspecto universal, o encorajar à descoberta de outros universos civilizadores expressos por e através do uso da mesma língua, o francês, e por que não encorajá-lo a participar dessa "mesma cultura" como outros fizeram e fazem (FRÉRIS, 2010, p. 53, tradução nossa).

³¹ Fonte: Organização Internacional da Francofonia: <https://www.francophonie.org/Bem-vindo-ao-site-oficial-da.html>

segundo ele, a francofonia se torna « *une forme d'expression de langue française où se syncretise une pluralité de cultures ou autrement dit le français devient d'un coup, topos interculturel, topos intertextuel, topos source de nouveaux horizons* »³².

O trabalho com a literatura francófona do continente africano possibilita também aplicarmos a Lei Federal 10.639/03, sancionada no dia 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira na educação básica no Brasil. Há um consenso no fato de que há diversos elementos que aproximam o Brasil e o continente africano que vão desde o período colonial até a atualidade. Com a vinda de povos africanos escravizados para o Brasil, teria ocorrido certa apropriação da cultura africana pelos brasileiros, de modo a encontrarmos traços da cultura africana em vários pontos culturais do Brasil, atualmente, tais como a literatura, música, culinária, língua etc. Essa ligação entre o Brasil e o continente africano, sobretudo com o Oeste do continente, se constitui como ponto importante a ser atingido em sala de aula, principalmente quando se trata de aula de FLE.

Apesar dessas características das literaturas “ditas francófonas” que são importantes para o ensino de FLE, há, conforme já sinalizado anteriormente, uma problematização de definição e classificação dessa literatura, sobretudo quando falamos de antologias e de manuais didáticos de FLE ou do francês como língua materna, visto que essa literatura acaba sendo excluída do cânone literário francês, não tendo um lugar ainda definido (ALLOUACHE, 2013; BLONDEAU, 2013). Allouache (2013), por exemplo, questiona o paradoxo que consiste na classificação da literatura “dita francófona” que, ao receber essa nomeação, ganha certa autonomia e identidade, mas, ao mesmo tempo, é negada a ela todo o pertencimento e existência.

Nesse contexto, Blondeau (2013) afirma que a didática do francês, seja como língua estrangeira ou materna, precisa pensar no lugar que essa língua ocupa, atualmente, no mundo globalizado. Fazer isso é considerar não apenas o cânone literário francês, mas considerar a literatura “dita francófona” de modo a contribuir para os novos espaços de relação.

Essa abordagem possibilita ao estudante de FLE desenvolver sua visão de mundo, enquanto pertencente a sua sociedade. Acreditamos que, juntamente como o prazer provocado pela leitura do texto literário, o estudante poderá ser provocado, sensibilizado, convidado para “uma viagem” a outros lugares que são plurais nos quais será observada a língua de personagens e tudo ao seu redor (lugar propriamente dito, história, cultura, língua etc.).

³² “[...] uma forma de expressão de uma língua francesa onde sincretiza-se uma pluralidade de culturas, ou em outras palavras, o francês torna-se subitamente um topos interculturel, topos intertextuel, uma fonte de novos horizontes” (FRÉRIS, 2010, p. 53, tradução nossa).

Tendo essas considerações em mente, faz-se necessário refletir sobre a abordagem do texto literário em aula de FLE, detendo nossa atenção para as possibilidades trazidas pelo texto literário no que concerne aos aspectos culturais e, sobretudo, históricos – indo para além do linguístico. No que diz respeito a essa questão, ao discutir sobre a leitura literária, Brait (2000, p. 188) afirma que ela “reflete e refrata as maneiras de ser, de ver e de enfrentar o mundo de uma dada comunidade em um dado momento histórico, social, cultural”. É nesse viés que abordamos o texto literário no ensino de línguas, possibilitando o encontro com culturas, de outra época ou mesmo da atual, tornando o estudante não só conhecedor do outro, que pode ser de outro tempo e lugar, mas também conhecedor de si.

1.2 Da relação entre literatura, memória e história

Considerando a literatura como caminho que pode atravessar diversos saberes, percebemos a contribuição que ela pode trazer para a construção de conhecimento quanto a campos mais específicos, como o da História. Fazemos tal afirmação por compreendermos o texto literário constituído de fatos reais e ficcionais (FERREIRA, 2010), visto que o escritor, ao produzir seu texto, estará posicionado em um contexto histórico, bem como social. Sobre essa abrangência de saberes que abarca a literatura, Barthes (1997), ao se referir ao romance de Daniel Defoe, afirma que

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico [...]. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real (BARTHES, 1997, p. 17-18).

É por esta razão que o texto literário deve ser considerado dentro de seu contexto histórico, possibilitando a apreensão de seu significado. Pode ser por esse motivo que, frequentemente, os limites entre a História e a Literatura se confundam, fazendo surgir alguns problemas e provocando reflexões mais específicas. Vale ressaltar, porém, que a realidade que é a própria literatura, explicada na citação de Barthes (1997), não é sólida, visto que há vários graus de realidade e, conseqüentemente, de ficção, conforme discutiremos na sequência.

No que corresponde a essa questão, Ferreira (2010), ao citar Freitas (1989 *apud* FERREIRA, 2010), discute essas problematizações que giram em torno dos limites entre Literatura e História, enfatizando duas possibilidades: “a de assimilar a literatura ao contexto

histórico em que ela foi produzida” e a “da apropriação pela Literatura da temática da História” (FREITAS, 1989 *apud* FERREIRA, 2010, p. 5). As duas perspectivas de análise não se excluem, mas necessitam de instrumentos específicos para a sua realização. Neste sentido, as obras literárias que melhor traduzem os motivos sociais e históricos não são aquelas que relatam de forma detalhada todos os acontecimentos, mas aqueles que exprimem o que falta a um grupo social ou a um indivíduo e que mostram, de maneira particular e não neutra, a versão da história que se quer contar. Esta reflexão redefine o estudo sobre as relações entre Literatura e História, pois, tal estudo não tenta buscar apenas o reflexo da História na Literatura, mas a presença de uma na outra.

É importante que tenhamos em mente que, ao refletir sobre a relação desses dois campos, Freitas (1989 *apud* FERREIRA, 2010) discute sobre o romance histórico. No entanto, compreendemos essa relação de forma mais ampla, em que outras formas de narrativas entram em nossas reflexões, tais como: o romance autobiográfico, a autobiografia, narrativas de testemunho, o *bildungsroman*, entre outros. Isto porque, todo documento, segundo Chartier (1990), é representação do real, possuindo uma linguagem específica de acordo com um segmento particular de produção.

Ainda no que diz respeito à versão da realidade presente na literatura, lembramo-nos do que considera Adorno (2003), a respeito do romance realista:

De fato, os romances que hoje contam, aqueles em que a subjetividade liberada é levada por sua própria força de gravidade a converter-se em seu contrário, assemelham-se a epopeias (*sic.*) negativas. São testemunhas de uma condição na qual o indivíduo liquida a si mesmo, convergindo com a situação pré-individual no modo como esta um dia pareceu endossar o mundo pleno de sentido (ADORNO, 2003, p. 62).

Dito em outras palavras, nos romances realistas nos quais antes, tínhamos a sugestão do real a partir da ficção, agora se tem a presença de uma subjetividade mais consistente, perdendo espaço a realidade objetiva. Essa mudança, sobretudo do narrador, leva ao que Adorno (2003) chamou de epopeia negativa. Nela há uma desorganicidade da narrativa, na qual o leitor é convidado a participar do seu processo de organização. Essa desorganização da narrativa – quebra no fluxo narrativo – é ainda mais acentuada quando se trata da compreensão, por parte do narrador, de eventos passados, envolvendo, assim, uma espécie de dialética entre memória e presente.

Pensando na relação da Literatura e História, acreditamos que ambos são discursos distintos que têm como objetivo representar as vivências do homem no tempo, pois:

No sistema de representações sociais construídas pelos homens para atribuir significado ao mundo, ao que se dá o nome de imaginário, a Literatura e a História teriam o seu lugar, como formas ou modalidades discursivas que tem sempre como referência o real, mesmo que seja para negá-lo, ultrapassá-lo ou transfigurá-lo (PESAVENTO, 2003a, p. 33).

Ambas são formas de “representar inquietações e questões que mobilizam os homens em cada época de sua história” (PESAVENTO, 2003b, p. 81). Partindo disso, compreendemos que a leitura literária se estabelece como mediadora da relação dos humanos com o passado, presente e futuro (BARTHES, 1997), se caracterizando “objeto material de nossas experiências” (KLEIMAN, 2002, p. 36).

Dessa maneira, a literatura pode fornecer uma versão da história real pelos olhos de um observador privilegiado, o escritor, que, mesmo inconscientemente, fornece um conjunto de elementos que conta o contexto histórico em que está inserido. Por essa razão, concordamos com o que diz Borges (2010), na seguinte citação:

A literatura registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e conflituoso campo social no qual se insere e sobre o qual se refere. Ela é constituída a partir do mundo social e cultural e, também, constituinte deste; é testemunha efetuada pelo filtro de um olhar, de uma percepção e leitura da realidade, sendo inscrição, instrumento e proposição de caminhos, de projetos, de valores, de regras, de atitudes, de formas de sentir... (BORGES, 2010, p. 98).

Tendo essas ponderações resumidas acerca história e suas representações literárias, compreendemos a obra literária, ao se caracterizar como monumento, constituída não apenas de vestígios do passado, mas também de representações da visão de mundo do autor capazes de perpetuar a(s) memória(s) que são selecionadas também pelo autor para permanecer na história. Sobre esse tema, Foster (2011) diz que esta não é apenas um simples armazenamento passivo de informações, mas um processo seletivo e interpretativo. Há fatos que devemos lembrar (os mais relevantes) e outros que não. Esse processo, longe de ser apenas de armazenamento, forma uma rede de conexões entre memórias que nos permite ser o que somos hoje.

Compreendemos essas memórias como fenômeno atual vivido no eterno presente que não se apegam a detalhes, mas a lembranças vagas, globais, particulares ou simbólicas (NORA, 1993). Ao lembrarmos, as histórias tendem a ficar mais curtas, mais completas de sentido, pois as pessoas tendem a completá-las a partir de seu conhecimento de mundo e expectativas

culturais já existentes e sofrem mudanças, que são associadas às reações e emoções de quando a leram pela primeira vez. Foster (2011) ainda assegura que

Mesmo quando acreditamos estar literalmente “tocando de novo” algum evento ou informação prévios na nossa mente como se fosse uma gravação, estamos na verdade construindo uma memória como pedaços e partes que realmente lembramos junto como o nosso conhecimento geral (isto é, semântico) sobre como essas partes devem ser montadas (FOSTER, 2011, p. 81).

A memória, portanto, não é uma cópia fiel do mundo, mas uma influência do mundo sobre o indivíduo. Isto é, os assuntos e a forma de recordar são determinados, na maioria das vezes, pelo ‘mundo’, visto que não é apenas por meio de fragmentos de uma lembrança que a memória é construída, mas também a partir da ação que o contexto sociocultural exerce no indivíduo. É por essa razão que não é possível o indivíduo resgatar da mente algum acontecimento da mesma forma como o vivenciou. Podemos comparar esse processo com os esforços de um paleontologista ao tentar reconstruir um dinossauro a partir de um conjunto incompleto de ossos, mas que possui grande conhecimento geral sobre o assunto (FOSTER, 2011). Logo, utilizamos as lembranças vagas, como um conjunto incompleto de ossos para realizar uma reconstrução do passado localizada no presente.

A partir dessa reconstrução, montamos uma memória sobre determinado episódio que se caracteriza como já sendo a própria história³³ (NORA, 1993). É dessa maneira que o escritor pode recolher as informações necessárias para a produção de sua obra literária, pois, ao se apropriar da(s) memória(s) do outro ou de suas próprias memórias, monta sua obra (sendo ela constituída de fatos reais e ficcionais). Essas memórias formam um conjunto que se constitui como sendo a própria história de um povo. A literatura é, portanto, monumento e arquivo humano em que são guardadas as questões de um tempo e as marcas de um povo e de um lugar, o que Nora (1993) deixa claro, ao afirmar

A memória, com efeito, só conheceu duas formas de legitimidade: histórica e literária. Elas foram, aliás, exercidas paralelamente, mas, até hoje, separadamente. A fronteira hoje desaparece [...], nasce um tipo de história que deve seu prestígio e sua legitimidade à sua nova relação com o passado, um outro passado (NORA, 1993, p. 28)³⁴.

³³ A história mencionada aqui pode abranger a própria História (representação do passado), bem como a história memorialística que traz novas versões dessa História. Citando Nora (1993), “Tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história. [...] A necessidade de memória é uma necessidade da história” (NORA, 1993, p. 14).

³⁴ No capítulo 2, discutimos mais detidamente acerca do desaparecimento dessa fronteira, pois trazemos reflexões quanto aos gêneros literários e suas demarcações. Essa discussão não se limita apenas aos gêneros, mas abrange as problematizações que tangem dois campos: história e literatura.

Destaque-se, no entanto, que Nora (1993), ao fazer a afirmação acima, refere-se a um contexto de discussão que abarca reflexões acerca do lugar da memória e da história, bem como da literatura, assim como os diversos efeitos que abarcam a mudança desses lugares. Além disso, o pesquisador reflete sobre a legitimidade, ou seja, as duas formas pelas quais a memória é reconhecida “oficialmente” ou autenticada, a saber: literatura e história. O que não indicaria a exclusão dos muitos meios nos quais a memória se faz presente, tais como o romance gráfico, o teatro, a fotografia, entre outros que muitas vezes estão dentro das duas áreas supracitadas.

Cabe ressaltar, nestas discussões, os efeitos posteriores ao ‘desaparecimento da fronteira’, mencionados por Nora (1993). Ainda segundo o pesquisador, houve o renascimento do romance histórico, do documento personalizado, revitalização do drama histórico, ao mesmo tempo em que se inicia um grande crescimento das narrativas de história oral. Dessa forma, a reflexão ancora-se no possível enfraquecimento da ficção, já que as fronteiras desaparecem. Ao retomarmos, por exemplo, as ponderações voltadas à construção da memória, entendemos que, no processo de escrita, o autor dispõe de suas lembranças e de seu conhecimento de mundo (assim como todas as influências que atuam nesse conhecimento). Mais do que ‘tocar de novo’ (FOSTER, 2011, p. 81) o passado, o autor o (re)cria.

Consideramos, portanto, a literatura como monumento e arquivo humano, no qual são guardadas as questões de um tempo, marcas de um povo e de um lugar, logo, concordamos com a afirmação de Nora (1993) acerca das fronteiras quase inexistentes entre a literatura e a história. Com isso, acreditamos que, a partir da literatura, é possível encontrarmos um outro passado também citado pelo estudioso: trata-se de uma versão (ou versões) do passado (da História) contada por um observador(a) privilegiado(a): o(a) escritor(a).

É a partir daí que vemos, mais uma vez, uma característica ímpar que a literatura possui, tendo em vista o leque de possibilidades que nos é aberto por meio desse duplo caráter (“realidade” e ficção) que a obra literária pode alcançar. Em aula de FLE. A leitura literária pode levar às mais variadas discussões e, concomitantemente, com o desenvolvimento linguístico, podendo compreender as quatro competências mencionadas pelo QECRL.

Na perspectiva de abordagem concernente ao tema da obra literária, o leitor e estudante de FLE é instigado a discutir, a escrever, a ler e a ouvir sobre a temática trazida na obra, seja na própria sala de aula ou fora dela. Essa mobilização possibilitada pela obra literária e conduzida pelo professor-mediador poderá despertar o aprendiz para questões mais

profundas e sensíveis quanto ao nível histórico e social no que diz respeito ao contexto do autor, da narrativa e do contexto do próprio estudante e leitor.

Até aqui, com o caminho que tomamos para discutir a literatura no ensino de línguas, todos os pontos que julgamos importantes e que podem ser possibilitados por meio da literatura foram evidenciados, bem como a relação entre a Literatura e História. Basta-nos discorrer, a partir de agora, sobre as estratégias que podem ser utilizadas em aula de línguas de modo a acionar os benefícios que a literatura pode trazer para o ensino de uma LE.

1.3. Da abordagem do texto literário no ensino de línguas: às margens dos métodos de língua e dos métodos literários

Iniciamos esta secção reiterando a discussão sobre o fato de que a relação entre língua e literatura não é tão recente. Muitos especialistas e pesquisadores trazem reflexões sobre essa relação (língua/literatura), buscando romper com a dicotomia que era tão bem enraizada anteriormente. No entanto, mesmo com tantos dados bibliográficos acerca desse assunto, ainda resta a inquietação de como utilizar o TL no ensino de línguas.

Para o ensino de línguas, de modo geral, são utilizados materiais didáticos como o livro. O livro didático (LD ou manual) é, por certo, o principal suporte na aprendizagem. Todavia, a utilização de LD provoca diversas reações entre especialistas que, frequentemente, se questionam sobre qual o melhor procedimento para esse fim, o que envolve diretamente, também, o método a ser utilizado. Por certo, dessa inquietação, nasce o questionamento: como “ensinar” literatura em aula de FLE? Tal questionamento provoca a busca por caminhos que conduzam à mais adequada forma de abordagem do TL em aula de FLE.

Historicamente, essa é uma inquietação que sempre se faz presente na vida do professor, por essa razão, evocamos um rápido percurso dos métodos que deram suporte ao ensino de línguas estrangeiras. Destacamos o *método tradicional*, que visava transmitir um conhecimento sobre a LE, fazendo com que a gramática assumisse um papel normativo e principal no ensino/aprendizagem; o *método direto*, no qual a segunda língua era mais valorizada e o incentivo a “pensar na língua estrangeira” era determinante. Dessa maneira, o aprendiz tinha um papel mais ativo que no método tradicional; o *método audiolingual*, em que a língua era adquirida a partir de um conjunto de estímulos/respostas, por meio da repetição, ou seja, da criação de comportamentos e hábitos, de modo a desenvolver a aprendizagem; o *método comunicativo* (ou mais conhecido com *abordagem comunicativa*, até para diferenciar dos “caminhos” anteriores) considera-se ser competente comunicativamente não apenas

aquele que tinha conhecimento linguístico, mas, sobretudo, aquele que tinha a competência cultural, sociolinguística, discursiva e estratégica. (JALIL; PROCALIO, 2009).

A existência de tantos caminhos nos revela que a procura por um método perfeito reforça quão delicada é essa questão; uma vez que, nessa busca, faz-se necessário levar em conta as peculiaridades de cada realidade de sala de aula, com os objetivos, as intenções, os professores, o público-alvo, as circunstâncias entre outros fatores que influenciam diretamente no ensino de uma LE. Por isso, há críticas aos métodos, no que diz respeito ao seu caráter prescritivo e restritivo, pois podem impossibilitar a realização da prática docente de forma autônoma; a descontextualização dos métodos, ao ignorarem as especificidades da sala de aula, bem como o seu contexto; a imprecisão terminológica etc. (VILAÇA, 2008).

Segundo Vilaça (2008), alguns autores começaram a defender a ideia da impossibilidade de um método perfeito, substituindo a busca pelo método perfeito para buscar o método mais adequado. A partir dessas discussões, a liberdade de escolha ou adaptações de métodos tornou-se comum, de acordo com o contexto de ensino de cada professor, seus objetivos etc., assim, torna-se comum a defesa do ecletismo no ensino de língua. Quanto a isso, Vilaça (2008) diz que

Em termos gerais, o ecletismo visa a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Isto representa, em outros termos, um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, foram planejados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas (VILAÇA, 2008, p. 82).

Porém, esse rompimento não significa ausência metodológica, mas sim flexibilidade. Fica evidente, dessa maneira, que, para haver essa flexibilidade e autonomia, por parte do docente, é necessário que ele tenha conhecimento acerca dos métodos existentes para, então, fazer a sua escolha, considerando o seu contexto, seus objetivos. Isso não se aplica apenas para os métodos de ensino de línguas, mas também para os métodos que auxiliam no “ensino” de literatura. Dentre os quais podemos citar: o método semiológico, o hermenêutico, o performático, o rizomático, o recepcional, o científico, o criativo, o comunicacional, entre outros (a maioria desses métodos são explicados e exemplificados por Bordini e Aguiar, 1993).

Ao citar todos esses métodos, tanto para o ensino de línguas como para o ensino de literatura, nossa intenção é ressaltar a importância de obter conhecimento, mesmo que seja

geral, de todos eles a fim de ter a possibilidade de flexioná-los para o contexto de sala de aula. É importante ter cuidado, no entanto, para não exagerar no ecletismo de métodos, a fim de que o objetivo pretendido em sala de aula não seja perdido no meio de tantas informações metodológicas.

Ainda nesse campo, Kumaradivelu (2001) propõe o pós-método como sistema tridimensional, o qual consiste na pedagogia da (1) *particularidade*: ou seja, refere-se a um determinado grupo de professores, com determinado público-alvo, em um contexto específico, com objetivos particulares. Haveria uma adequação dos conhecimentos teóricos, por parte do professor – conhecimentos estes que podem abarcar os métodos e abordagens tantos de língua quanto de literatura supracitados –, voltado para as situações reais de ensino, da (2) *prática*. Nessa perspectiva, há a crítica do professor ser encarado apenas como validador ou implementador de teorias de terceiros. O professor, pois, é capaz de gerar teorias pessoais a partir de sua interpretação e aplicação de teorias em seu contexto de ensino. Ademais, considera-se a (3) *possibilidade*, que tem como base a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, a qual vê qualquer pedagogia como reforçadora das desigualdades sociais. No entanto, o professor, ao produzir seu material didático, de acordo com o contexto, atua e transforma a realidade.

Partindo desse viés, o do pós-método, o professor não continuará submisso a um determinado método de ensino de línguas. Pelo contrário, o professor será autônomo, utilizando seus conhecimentos teóricos para adaptar-se a seu contexto de ensino. Quanto a isso, Leffa (2012, p. 402) diz que “se durante muito tempo buscou-se um método à prova de professor, agora busca-se um professor à prova de um método. Tudo aponta para sua autonomia”. Desse modo, o professor não terá o papel de transmissor de conhecimento, mas o de provocador, o de perturbador, levando o aluno também à atuação autônoma.

Sobre essa atuação autônoma do professor, Serrani (2005), ao discutir acerca da importância de desenvolver o aspecto intercultural no ensino de línguas³⁵, menciona a capacidade de o professor interculturalista de refletir e traduzir seus saberes e ações para o seu contexto de ensino de línguas.

Como se vê, a matéria do trabalho do professor de língua(s) não é simples. A formação de uma docente de línguas como interculturalista requer a capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua- como um mero instrumento a ser “dominado” pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfossintática ou de apresentação de situações

³⁵ O QECRL (2001) também destaca da importância de desenvolver o aspecto cultural no ensino de línguas.

“comunicativas”. O perfil do interculturalista, sensível aos processos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural (SERRANI, 2005, p. 18).

Dessa forma, não basta o professor relacionar os conhecimentos teóricos que possui, mas também considerar as particularidades que tornam seu contexto de ensino único. A proposta elaborada por Serrani (2005) e chamada por ela de proposta intercultural e discursiva é justificada por dois fatores mencionados pela estudiosa. Segundo ela, apesar de haver muitas discussões acerca do ensino de língua e do desenvolvimento do aspecto cultural, na prática, o desenvolvimento desse aspecto está bem longe de acontecer de forma efetiva. Isso se dá por causa da falta de tempo, resultando na inviabilidade de trabalhar de forma mais efetiva o componente sociocultural, dando a este componente um caráter acessório.

Além disso, a formação de professores, em que, de um modo geral, é dada ênfase quase unicamente ao fator linguístico, não aborda de forma efetiva, em sua grade curricular, o componente intercultural. Dessa forma, para Serrani (2005), é preciso (trans)formar o profissional de letras, seja ele de língua materna ou estrangeira ou de literatura, – acrescentamos –, para que ele seja um professor de língua interculturalista e, assim, “apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula” (SERRANI, 2005, p. 15).

Isto é, o professor precisa estar ciente de que, independente da língua alvo e da língua de origem, haverá diferença em relação ao modo de se tratar, de se olhar, de movimentar o corpo etc. Desse fato, faz-se necessário que a formação do professor propicie a este profissional uma conscientização para esses pontos e outros da língua de modo que ele seja capaz de oferecer aos estudantes “reacomodações subjetivo-emocionais, cognitivas e sociais inerentes à produção discursiva de sentido” (SERRANI, 2005, p. 17). O professor de línguas como interculturalista não deverá ver mais a língua como um mero instrumento a ser dominado pelo aluno. Ele deverá ser sensível aos processos discursivos, considerando, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados à identidade sociocultural. Para tanto, ainda segundo Serrani (2005), várias áreas do conhecimento precisam ser utilizadas nas disciplinas dos cursos de formação de professores línguas.

Tal proposta intercultural visa não apenas lugares, grupos sociais e realizações da sociedade alvo, mas visa também o contexto de origem. Esta proposta tem como objetivo estimular nos estudantes o estabelecimento de pontes culturais entre a cultura de origem e a cultura alvo e, assim, garantir que o componente sociocultural tenha de fato um papel

significativo nas aulas de língua. Essa proposta possui como base o modelo de currículo multidimensional de Stern (1993) e tem como oposição o modelo de currículo unidimensional, que segue uma única dimensão ou método de ensino de língua que se apoiará quase unicamente na materialidade linguística. Por oposição, o modelo multidimensional visa não apenas a uma, mas a várias dimensões relacionadas entre si, como as que Stern (1993) cita: língua, cultura, comunicação e consciência de linguagem.

Assim, a proposta interculturalista, de acordo com Serrani (2005), é baseada no modelo de currículo multidimensional e é composta por três componentes: I) o componente Intercultural, que leva em conta a heterogeneidade cultural. Está subdividida em três eixos: a) territórios, espaços e momentos, considerando-se não apenas o espaço físico, mas também o espaço social e histórico; b) pessoa e grupos sociais, visando às diferenças de grupos a partir de fatores étnicos, raciais, classe socioeconômica etc.; c) perspectivas discursivas sobre essas diferenças culturais – há, nesse caso, a utilização de matérias linguístico-discursivos relacionados ao conteúdo da língua-discurso; II) o componente de Língua-Discurso é baseado na interdependência da materialidade linguística – processo discursivo. A materialidade linguística, que corresponde ao sistema da língua – morfologia, sintaxe, léxico entre outros – será trabalhadas a partir de gêneros discursivos; e, III) o componente de Práticas Verbais. Nesse momento, haveria uma concretização dos componentes I e II a partir de práticas de leitura, de produção oral e escrita.

Em sua proposta, Serrani (2005) destaca o papel da literatura no ensino de línguas e sua importância para o desenvolvimento intercultural do aluno, ratificando que o professor interculturalista precisa ver o “domínio das concepções teóricas fundamentais” de forma transdisciplinar, visto que o professor, ao trabalhar com a cultura/língua, também traz para esse ensino a geografia e a história (SERRANI, 2005, p. 21). Relacionando esse pensamento ao pós-método, citamos Leffa (2012, p. 398) ao ponderar que “o uso do pós hifenizado (“pós”) mostra que as ideias perpassam diferentes disciplinas, e que o ensino de línguas não está imune ao que acontece em outras áreas”.

Vemos que o ponto chave nessa esfera é a autonomia do professor e a possibilidade de perpassar por outras áreas do conhecimento, sobretudo quando o caminho é a literatura. Vale salientar, porém, que a proposta de Serrani (2005) não se trata de um método a ser seguido estritamente. Como a pesquisadora mesmo diz, a sua proposta é uma das inúmeras possibilidades de trabalhar o intercultural no ensino de línguas. Ao privilegiar o componente intercultural tem-se como base os estudos teóricos e de caso realizados em um contexto

específico para um determinado público e para atingir fins particulares, conforme explicados por ela.

Com esse suporte teórico, chegamos ao fim deste primeiro capítulo, tendo discutido acerca da não dissociação entre língua e literatura; bem como sobre a relação entre literatura, memória e história. Realizamos também considerações a respeito de alguns problemas metodológicos com que um professor de língua se depara, visto que não basta apenas concordar com os benefícios que a literatura pode trazer para a aula de línguas, mas é requerida do professor uma mobilidade de conhecimentos.

Uma vez realizadas essas discussões, nós trazemos, para o segundo capítulo, algumas reflexões, problematizações e demarcações, sobretudo no que concerne às fronteiras entre o campo histórico e literário. Essas discussões são feitas a fim de apresentar argumentos sobre a literatura de genocídio, trazendo como exemplo a narrativa *Le livre d'Élise* (2014), de E. Musomandera, – um dos objetos de estudo dessa pesquisa.

CAPÍTULO 2:

A ESCRITA DE GENOCÍDIO E AS NOVAS FORMAS LITERÁRIAS

Persistir em se ocupar dos gêneros pode parecer atualmente um passa tempo ocioso, quiçá anacrônico. Todos sabem que nos áureos tempos dos clássicos havia baladas, odes, sonetos, tragédias e comédias – mas hoje? (TODOROV, 1980, p. 47).

Todorov, desde 1980, já nos apresentava a problemática dos gêneros literários e a dificuldade em defini-los. Essa temática nunca deixou de provocar discussões, mesmo nos tempos atuais. A prova disso são as mais variadas publicações existentes que trazem como ponto de discussão os gêneros literários, tais como as de Lejeune (1996), ao discutir sobre o pacto autobiográfico, de Stalloni (2003), ao traçar algumas características dos gêneros literários e muitos outros que citaremos de forma mais detida posteriormente.

Por essa razão, após as reflexões sobre a relação entre língua e literatura, bem como entre literatura, memória e história, e depois de termos refletido sobre o papel do professor de línguas e seu proceder metodológico no trabalho com o texto literário em aula de línguas, julgamos necessário refletir sobre o texto literário no que concerne aos seus gêneros e às suas transformações no decorrer do tempo como forma de conhecer melhor um dos nossos objetos de estudo, *Le Livre d'Élise*. Além disso, visamos contribuir para as discussões voltadas à escrita de genocídio e seu lugar na literatura.

Nossas discussões, nesse segundo capítulo, girarão em torno do *Le Livre d'Élise*, de Musomandera (2014), visto que buscamos traçar uma visão panorâmica do texto literário, no que concerne às suas fronteiras, de modo a conhecer o lugar do livro de Musomandera. Para tanto, teremos como base, sobretudo, os estudos de Stalloni (2003) e de Lejeune (1996), mas também as reflexões de outros estudiosos tais como Lima (2006), Bosi (2013), Coquio (2015), Germanotta (2010), Ludmer (2009; 2010) e Alós (2008).

2.1 Algumas reflexões sobre a obra literária: o antes e o agora

Yves Stalloni (2003), em seu livro *Os gêneros literários*, discute sobre a noção de gênero literário, ao afirmar que esta palavra (*gênero*) não está limitada ao campo da estética e nem da literatura. Tal palavra, que derivada do latim *genus e generis*, tem um sentido de origem, de tronco. E foi nesse sentido que esse termo foi empregado até a Renascença, de acordo com Stalloni (2003).

Também, fez-se o emprego dessa palavra para remeter ao gênero humano, designando um conjunto de homens e mulheres. Essa definição permitiu o desvio semântico para designar também qualquer grupo de indivíduos ou objetos que possuam uma ou mais características comuns. Ainda, segundo Stalloni (2003), foi a partir desse desvio semântico que a palavra *gênero* começou a ser utilizada na gramática, na arte e na literatura. No que concerne a esta

última, houve, durante muito tempo, o esforço de classificar “as obras e os assuntos em função de critérios particulares, sejam eles estilísticos, retóricos, temáticos ou outros” (STALLONI, 2003, p. 13).

A partir desse olhar, no campo da literatura, o desejo de classificação das obras em gêneros se deu por, pelo menos, três pressupostos que Stalloni (2003) menciona: a vontade de ordem – predeterminando as produções para se enquadrarem na ordem estabelecida; a ideia de número – visto que é necessária a reunião de obras que tenham o mesmo critério de semelhança, bem como a comparação com outras obras que, por sua vez, não têm o mesmo critério ou característica; e, a hierarquia – há uma delimitação de níveis e subdivisões.

Pensar em todos os aspectos envolvidos na delimitação das categorias com o intuito de demarcar o gênero literário é estar consciente da dificuldade que envolve esta tarefa. Isso se dá porque, de acordo com Stalloni (2003), há uma confusão quanto à natureza lexical na palavra *gênero*, pois fala-se de três grande gêneros – epopeia, poesia lírica e drama – ao mesmo tempo em que a novela, a comédia e a ode são também chamadas de gêneros.

Essa dificuldade de delimitar o que está por detrás da palavra gênero abre o questionamento sobre a própria essência da literatura: “a natureza particular das diversas produções literárias, sobre o ângulo escolhido para conduzir a análise, sobre o ato de leitura, sobre a recepção reservada à obra, sobre sua ‘literalidade’” (STALLONI, 2003, p. 15). Sendo assim, no campo literário, torna-se difícil chegar a um consenso acerca da teoria dos gêneros.

É também Stalloni (2003) quem se propõe, então, a discutir sobre os gêneros literários a partir tanto da perspectiva histórica, quanto da teórica, o que ele nomeou de diacronia e sincronia. Nesse sentido, quanto à perspectiva histórica, o estudioso afirma que o texto fundador da noção de gênero literário é a *Poética*, de Aristóteles.

Para Aristóteles, as espécies da arte poética enquadram-se todas numa *mímese*; a distinção dessas espécies é feita a partir das formas que essa imitação (mímese) se dá. A título de exemplo, podemos distinguir uma “espécie”, como chama o teórico grego, a partir dos meios, por exemplo, prosa ou verso, ou combinação entre ambos; dos objetos que é o critério temático a partir do qual se define o que é comédia e tragédia, por exemplo; e do modo de representação, que é o critério enunciativo a partir do qual se estabelece o tipo de enunciação feita – primeira ou terceira pessoa; forma direta ou indireta.

Platão vai por outro viés. Segundo Stalloni (2003), Platão, em *A República*, chega a uma distinção de três níveis diferentes dos feitos por Aristóteles, a saber: a arte da imitação ou enunciação zero (teatro – comédia e tragédia); a arte da narrativa ou enunciação direta (em verso); e a arte mista ou enunciação mista (a epopeia e outros gêneros narrativos).

Como as discussões e definições sobre gênero datam de muito tempo, busca-se, a partir de alguns poetas, ensaístas, teóricos e estudiosos, tais como Boileau, Rapin, Batteux, Schlegel, Friedrich, Schelling, Goethe, Hegel, dentre outros, estabelecer uma definição “moderna” dos gêneros literários, com base, na maioria das vezes, na tríade aristotélica. No entanto, Genette (1986) problematiza esses “desdobramentos forçados” dos gêneros literários:

A história da teoria dos gêneros está toda marcada por esses esquemas fascinantes que enformam e deformam a realidade tantas vezes heteróclita do campo literário e pretendem descobrir um “sistema” natural onde constroem uma simetria factícia com abundante recurso de janelas falsas (GENETTE, 1986, p. 60).

Ou seja, para Genette (1986), o sistema, criado por teóricos literários, muitas vezes, não consegue englobar tudo o que está imbricado na literatura e, por isso, acaba forçando a variedade literária. Para ele, os gêneros se transformam com o passar do tempo e acabam passando por um processo de hibridização e de atualização.

Dessa forma, todo gênero pode conter outros gêneros atravessados nele como, por exemplo, o romance³⁶, que é entendido como um gênero híbrido desde suas origens, conforme explica Stalloni (2003), e que pode conter nele cartas, poemas, figuras, letras de músicas etc.³⁷ Discorrendo sobre essa pluralidade literária, Genette (1986), ao considerar a natureza enunciativa da tríade pensada por Aristóteles, propõe que, no que concerne às categorias (tais como narrativa), dê-se o nome de *modos*, visto que essas categorias são do domínio linguístico. A palavra *gênero*, por sua vez, deve se referir às categorias literárias, conforme explicado na citação a seguir:

Não existem arquigêneros que escapem totalmente à historicidade *conservando ainda uma definição genérica*. Existem modos, exemplo: a narrativa; existem gêneros, exemplo: o romance; a relação dos gêneros com os modos é complexa, e sem dúvida que não é, como o sugere Aristóteles, de simples inclusão. Os gêneros podem atravessar os modos (Édipo contado permanece trágico), talvez como as obras a travessam os gêneros talvez diferentemente: mas nós sabemos bem que um romance não é apenas uma narrativa, logo, que não é uma espécie da narrativa, nem tão pouco uma espécie de narrativa (GENETTE, 1986, p. 84-85).

³⁶ Nossas reflexões são feitas como base nos estudos acerca da literatura e dos gêneros literários, sobretudo no que tange ao romance e às diferentes formas de escrita de si, visto que *Le Livre d'Élise* pode estar posicionado na fronteira entre essas formas de escrita: a ficcional e a não-ficcional.

³⁷ Inclusive é relativamente isso o que Bosi (2013) também afirma sobre o romance, ao se apropriar das palavras de Morávia: “o romance é uma obra do livre-arbítrio” (BOSI, 2013, p. 231).

Logo, entendemos, a partir da citação, que modos e gênero são distintos, mas, ao mesmo tempo, podem se atravessar. Quanto ao termo *arqui gênero*, Genette (1986) o utiliza na tentativa de traduzir o quanto engloba essas categorias, propriamente literárias. Dessa forma, o arqui gênero se caracteriza sendo qualquer (sub/super)gênero estabelecido a partir de observação do dado histórico, sendo uma construção teórica em função de uma determinada época e não de maneira ideal.

Por essa complexidade, no que se refere à teoria dos gêneros, é que se buscou considerar, para análise moderna das obras literárias, a relação que o leitor tem com o texto. É a partir daí que entra a pragmática, “termo emprestado aos linguistas para designar a relação entre um signo e seu utilizador” (STALLONI, 2003, p. 30). A pragmática, aplicada à literatura, consiste no estudo dos atos da linguagem a partir do contexto e da relação estabelecida entre enunciador e o público.

Desse modo, começa-se a considerar o contexto e o leitor, não apenas o texto e o autor. Nesse viés, encontramos nos estudos de Jauss (1994) uma reflexão teórica que considera que a obra de arte só pode ser definida pela “intensidade de seu efeito sobre determinado público” (JAUSS, 1994, p. 53 *apud* STALLONI, 2003, p. 31). Ainda nesse campo, Compagnon (2001) e Iser (1999) também discutem a respeito do leitor e de sua participação ativa no texto³⁸. Ou seja, um texto pode ser recebido/lido de diversas formas, a depender da época, do lugar ou civilização que recebê-lo. Uma obra, desse modo, pode ser “classificada” a partir do senso comum, por um determinado público, de uma determinada época, lugar etc.

Vale salientar que Lejeune (1996) discute com propriedade essas questões, especificamente no que se refere à escrita de si (autobiografia), visto que a classificação ou determinação do pertencimento de uma obra para um gênero acontece não mais unicamente a partir de um modelo preexistente que considera apenas a estrutura do texto, mas também pela concretização do pacto estabelecido entre a obra e o leitor, o que veremos mais adiante.

Ressaltemos, pois, que as biografias, autobiografias e romances autobiográficos começam a ser publicados em um número considerável, sobretudo a partir do século XX, o que tem sido feito até o momento. No entanto, foi no século IV que se registrou o primeiro grande modelo de autobiografia intitulado *Confessions* [Confissões] de santo Agostinho e, depois desse, muitos outros. O número crescente de publicações autobiográficas chama

³⁸ Lembramos também um dos pontos que Barthes discute em *O rumor da língua* (2004, 2ª edição), ao trazer considerações acerca da morte do autor e o nascimento do leitor. Ele afirma que “[...] para devolver à escritura o seu futuro, é preciso inverter o mito: o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor” (BARTHES, 2004, p. 64).

atenção de teóricos literários, como Lejeune, resolvidos a discutir sobre os (não) parâmetros dessa escrita.

Lejeune (1996), especialista nos estudos acerca da autobiografia e das diversas formas de escrita de si, discorre em seu livro sobre a biografia, a autobiografia e o romance autobiográfico, numa tentativa de diferenciar as estruturas que definem essas formas de escrita. O autor define a autobiografia como um “*récit rétrospectif en prose qu’une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu’elle met l’accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l’histoire de sa personnalité*»³⁹ (LEJEUNE, 1996, p. 14). Assim, Lejeune (1996) explica que essa definição põe em jogo quatro categorias: 1) as formas de linguagem; 2) o sujeito tratado; 3) a situação do autor; e, 4) a posição do narrador. Nesse caso, toda obra que cumpra as condições indicadas em cada categoria citada acima é uma autobiografia.

Com essas quatro categorias acima, Lejeune (1996) afirma que qualquer outro gênero vizinho da autobiografia não consegue cumprir essas categorias. Todos os gêneros de escrita íntima, para Lejeune (1996), são denominados assim porque existe uma relação de identidade onomástica entre o autor, narrador e a pessoa sobre quem se fala, de acordo com a citação a seguir:

Como Lejeune mesmo reconhece a impossibilidade de uma diferenciação entre autobiografias e romances autobiográficos a partir de uma análise meramente textual, já que os procedimentos narrativos de uma autobiografia são comumente imitados em textos ficcionais, é precisamente essa identidade do nome entre autor-narrador-personagem que vai firmar com o leitor o “pacto autobiográfico” (VELASCO, 2015, p. 2).

Dessa forma, o autor firma um pacto com o leitor, visto que ele assume a identidade de narrador da pessoa sobre quem se fala, firmando um valor de verdade ao que ele diz sobre si. De posse do que foi estabelecido, Lejeune (1996) tenta fazer uma distinção entre a autobiografia e o romance autobiográfico. Para tanto, discute sobre o “pacto autobiográfico” e sobre o “pacto romanesco”; para ele, este último é firmado quando o autor e a personagem não têm a mesma identidade e, na capa da obra, se tem o título do romance, assumindo sua ficcionalidade. O “pacto fantasmático” ocorreria quando o nome do autor e do personagem não são idênticos, mas a história se assemelha com a vida do autor. Este último, mais semelhante ao pacto autobiográfico, convida o leitor a revelar a vida do indivíduo a partir de “fantasmas”, não encarando o romance apenas como ficção.

³⁹ “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 1996, p. 14, Tradução Nossa).

Esses pactos, citados e explicados de maneira resumida acima, correspondem aos que Lejeune (1996) discute. Tomando conhecimento de todos, nos deteremos no que tange ao pacto autobiográfico, visto que, de acordo com Lejeune (1996), a identidade onomástica entre autor-narrador-personagem pode ser um critério para se definir não apenas a autobiografia, mas todos os gêneros da literatura íntima, tais como diário, auto-retrato e auto-ensaio e, acrescentamos, testemunho.

Se tomarmos como exemplo *Le Livre d'Élise*, podemos perceber que nele há essa identidade onomástica, tendo-se em vista que Élise Musomandera é autora, narradora e personagem do livro. Mas até que ponto nós podemos afirmar que a autora é a mesma narradora e personagem? Essa pergunta toca em uma das problematizações feitas por Velasco (2015). Segundo ele, Lejeune deixa de considerar algumas variáveis para a firmação dos pactos. Tais variáveis são desconsideradas: a das estruturas híbridas e entre-gêneros; a da identidade; a da descentralização do sujeito e a da dicotomia realidade/ficção⁴⁰.

No que diz respeito às *estruturas híbridas e entre-gêneros*, há uma possibilidade de rediscutir os gêneros autobiográficos e de questionar os limites impostos para classificar as formas de escrita de si. Por exemplo, Costa Lima (2006) discute sobre essas formas híbridas, apresentando reflexões sobre a literatura e a história ao afirmar que uma obra pode mudar sua inscrição originária:

Fora da ficcionalidade, a literatura abrange aquelas obras que, perdida sua destinação original, recebem outro abrigo, i. e., mantêm seu interesse, mudando de função. [...] Poderá mesmo suceder o contrário, 'quando o interesse do romance está esgotado, ele recomeça uma vida nova como documento histórico' (LIMA, 2006, p. 349).

De acordo com Lima (2006), essa mudança de inscrição pode acontecer com uma obra que não pertencia originalmente ao campo histórico ou o contrário; uma obra que, na sua inscrição original, não pertencia à literatura, tendo em vista que “A heterogeneidade da literatura facilita que ela acolha obras que a princípio tinham outra destinação” (LIMA, 2006, p. 350).

Essa mudança de função acontece, conforme explica Lima (2006) quando o interesse do romance está esgotado ou quando o documento histórico é recebido com tanta desconfiança em termos de verdade que, para manter seu interesse, muda de função, sobretudo quando não se mantêm as duas funções, tendo-se uma dupla inscrição que, nesse

⁴⁰ É evidente que isso acontece por causa dos novos entendimentos concernentes a cada variável citada.

caso, atravessa a literatura e a história – não necessariamente nessa ordem. Partindo dessa inscrição dupla, Lima (2006) as chama de formas híbridas⁴¹, haja vista que admitem uma segunda inscrição devido ao seu tratamento específico da linguagem. No entanto, ressalte-se que uma das inscrições, nesse caso a primeira, terá predominância em comparação à presença complementar da segunda.

Outra problematização trazida por Velasco (2015), quanto ao pacto autobiográfico, é *o da identidade*. Já vimos que para o pacto autobiográfico acontecer, segundo Lejeune (1996), é preciso que haja uma relação onomástica entre autor, narrador e personagem. No entanto, Bakhtin (1997) discute sobre autor e herói em termos de espaço, significante e tempo; bem como acerca da tipologia do romance. Para o estudioso,

[...] a coincidência entre o herói e o autor é uma *contradictio in adjecto*, na medida e que o autor é parte integrante do todo artístico e como tal não poderia, dentro desse todo, coincidir com o herói que também é parte integrante dele. A coincidência de pessoas “na vida”, entre a pessoa de que se fala e a pessoa que fala, não elimina a distinção existente dentro do todo artístico; e, de fato, pode-se formular a pergunta: como me represento a mim mesmo? Pergunta esta que se distinguirá desta outra: quem sou? No que particulariza o autor em sua relação com o herói (BAKHTIN, 1997, p. 166).

Ou seja, mesmo que a relação onomástica seja, à primeira vista, estabelecida, não elimina a possível distinção entre narrador, autor e personagem. Ademais, Lejeune (1996), ao desenvolver essa relação onomástica, deixa de levar em consideração a teoria da *descentralização do sujeito pós-moderno*. Sobre isso, recorreremos a Hall (2006) no que concerne às identidades heterogêneas, pois se entende que esse sujeito não é unívoco e cartesiano, não possuindo identidade(s) fixa(s)⁴².

A quarta problematização, pensada por Velasco (2015), e última que iremos abordar aqui, é a *da dicotomia entre realidade e ficção*. Segundo ele, na “literatura, essa dicotomia sugere que a ficção se situa no âmbito da criação, da imaginação, enquanto a autobiografia estaria calcada na ideia de verdade” (VELASCO, 2015, p. 5). Desse modo, o que é problematizado são as noções de *realidade e ficção*. Isto porque essa dicotomia sugere a

⁴¹ Bosi, ao discutir sobre a história e literatura e como esta última é afetada pela rapidez em que tem se efetuado a comunicação, prefere utilizar o termo “*gênero de fronteira* ou literatura de fronteira” (BOSI, 2013, p. 221) para designar os textos que ora são chamados de real, ora de ficção ou de texto histórico ou de texto literário.

⁴² Vale ressaltar que falamos sobre o sujeito na perspectiva pós-moderna como forma de problematizar alguns pontos tidos como importante para esse momento de reflexão. No entanto, não desejamos adentrar mais profundamente acerca desse assunto. Além disso, entendemos que o sujeito sempre foi descentralizado e com identidades plurais, não apenas na pós-modernidade. Mas sabemos que só a partir daí que houve um entendimento mais claro acerca do assunto.

possibilidade de apreensão do real, na narrativa, de forma absoluta e objetiva, mas essa “apreensão do real” acontece de forma intersubjetiva por um indivíduo situado historicamente, culturalmente e socialmente. Dessa forma, a autobiografia pode ser compreendida como uma escrita de si baseada na verdade do sujeito autobiográfico. Levando em conta esses fatores, a dicotomia entre realidade e ficção começa a ser desfeita (VELASCO, 2015).

Sobre a dicotomia entre realidade e ficção, lembramo-nos de Bosi (2013), pois ele discute sobre as fronteiras entre os gêneros no processo de escrita, momento em que, segundo ele, acontece uma interpretação do real, pois “[...] depois do fato consumado, do texto escrito, da obra feita, o leitor contempla uma estrutura de significados, o conjunto de signos, que são uma *interpretação da experiência* e não a experiência vivida no seu fazer-se” (BOSI, 2013, p. 222). Tal fato ocorre mesmo quando se trata de um discurso histórico, haja vista que a consciência testemunhal está presente todo o tempo e, mesmo sendo um texto ficcional, o autor, em alguns momentos, irá optar por fazer transcrições jornalísticas do acontecido. Por essa razão, concordamos com as seguintes palavras de Bosi (2013):

O que pode suceder, e acho que está sucedendo cada vez mais, é a *compresença*, a fusão, esse desejo enorme de sair das gaiolas de uma prática compartimentada da cultura. [...] e vejo que isso faz com que a crítica literária empreenda a busca de um exemplário, de um novo *corpus* em que as fronteiras estejam derrubadas, onde o histórico entre para o literário e o literário entre para o histórico (BOSI, 2013, p. 226, 227).

Para melhor discutir essa *compresença* e as fronteiras quase transparentes (feitas de cristal), ou quase derrubadas, Bosi (2013) nos dá um exemplo do escritor alagoano Graciliano Ramos, em *Memórias do cárcere*. Graciliano, segundo o pesquisador, queria ser realista e contar como as coisas tinham acontecido no passado. No entanto, o escritor decide fazer isso dez anos depois e, sem anotações, não demonstrando certeza do que afirma; e, é por essa razão que o próprio Ramos afirma, na abertura de seu *Memórias do cárcere*, que não é nem jornalista e nem historiador. O escritor brasileiro continua: “Estou consciente de que não estou fazendo memorialismo no sentido de historiografia, não estou fazendo história nem sou o sujeito capacitado para tanto. Por outro lado, *não estou fazendo romance*. Porque no romance a gente sabe que se contam mentiras” (RAMOS, 2001). Nesse caso, nas palavras de Bosi (2013), “Graciliano não quer contar mentiras. Nem história, nem ficção: testemunho. Ou seja, a verdade possível contada por um só observador” (BOSI, 2013, p. 232).

Chegando ao fim das problematizações feitas por Velasco (2015), não desejamos afirmar que os pactos pensados por Lejeune (1996) não tem valia para determinar se um texto é ou não autobiográfico. Pelo contrário: as formulações trazidas pelo teórico francês são muito importantes para os estudos de toda forma de literatura íntima. Por esse motivo consideramos os pactos formulados por Lejeune para ser uma das bases de nossas reflexões acerca do testemunho, pois é a partir das considerações do teórico francês que percebemos a não limitação da escrita de si. Isso se dá porque, ao tomar diferentes formas, a classificação meramente estrutural se torna insuficiente, dando espaço às formulações acerca dos pactos. Entretanto, segundo foi visto acima, outros entendimentos mais recentes – acerca das identidades, da descentralização do sujeito, das formas textuais consideradas híbridas, etc. – nos mostram que a definição do que é autobiografia, biografia, romance autobiográfico está ainda um pouco distante de serem estabelecidas (pelo menos não da forma que estamos acostumados: algo bem delimitado e fechado). Essas percepções quanto à escrita de si, nos levam a refletir acerca do testemunho e seu lugar nesse contexto – no que se refere a essa discussão, desenvolvemo-la de forma detida posteriormente.

O que podemos observar até o presente momento, a partir das considerações feitas, é que, antes, a obra literária tinha sua delimitação razoavelmente demarcada, com distinções ainda bem visíveis no que concerne às suas fronteiras de gênero e de campo de conhecimento. Na medida em que o tempo passa, os estudos dessa área careceram de renovação, é o que tentam fazer os vários estudiosos e críticos literários.

A renovação das discussões sobre a literatura é feita a partir de diferentes ângulos, conforme já discutido. Para citar os principais pontos: o da inscrição dada a determinado texto a partir da/o convenção/senso comum – esse ponto também conversa com a recepção do texto; o das formas híbridas, considerando que os gêneros se atravessam e o da presença entre história e literatura.

Encerramos este tópico com uma citação de Bosi (2013), pois, na nossa ótica, a afirmação do consagrado teórico reforça a importância da discussão: “uma hipótese provável é que há realmente um momento em que a fronteira existe, por pura, por mínima que seja, por transparente que seja, como um cristal que separa dois ambientes [...]” (BOSI, 2013, p. 223). Ou seja, essas fronteiras, antes bem visíveis, hoje, se existem, são menos perceptíveis e mais flexíveis, revelando que, com o passar do tempo, a sociedade sofreu mudanças e, com ela, sua produção escrita. É a partir desse ponto que discutimos a literatura de genocídio.

2.2. Novas formas literárias: a literatura de genocídio e seu papel na luta contra a negação e o esquecimento

Depois das reflexões sobre literatura e seus gêneros, em especial da literatura de escrita íntima, percebemos o início da mudança nas formas literárias sendo mais marcada a partir da década de oitenta, intensificando-se ainda mais a partir dos anos 1990 e 2000. O fato se dá, possivelmente, como consequência da época em que estamos vivendo, talvez porque, com a pós-modernidade – ou modernidade líquida, como prefere Bauman (2013) –, a velocidade de comunicação aumentou consideravelmente e os sujeitos não são mais os mesmos, muito menos pensados da mesma maneira.

Uma vez que essas mudanças, advindas da modernidade líquida, afetam a sociedade de um modo geral, afetando também, evidentemente, os textos produzidos por essa sociedade, essa mudança, também nos textos literários, nos permite entrar em contato com novas formas de escrita literária, mudando ou quebrando as muitas dicotomias ainda existentes nesse campo.

Bosi (2013), ao discorrer sobre o que é ficção e não-ficção, história e literatura, não se arrisca em afirmar que essas fronteiras foram derrubadas, mas que *estão sendo* derrubadas. Quanto a isso, o estudioso afirma que a fronteira ainda existente foi criada pelo idealismo literário burguês, ascendendo o idealismo literário próprio da consciência burguesa e que “o futuro vai dizer se essa consciência já acabou e se, efetivamente, já entramos em outro paradigma pelo qual já não haveria distinções nem fronteiras entre ficção e não-ficção” (BOSI, 2013, p. 234).

Assim como Bosi (2013), mesmo hoje, não ousamos concluir que essa consciência burguesa teria seu fim próximo, dando espaço a uma época sem fronteiras na literatura. Acreditamos que é esse caráter híbrido⁴³, que cada vez mais os textos produzidos atualmente têm, que vai possibilitar um trabalho ainda mais rico em aula de línguas.

Acerca das novas formas literárias, Josefina Ludmer (2009) tem se dedicado às reflexões sobre a literatura que chamou de pós-autônoma, culminando em um livro intitulado *Aquí América Latina* (2010). Desse modo, partiremos do texto *Literaturas póstautônomas*, de Ludmer (2009)⁴⁴, em que ela discute a escrita na atualidade e afirma que:

⁴³ Vale ressaltar que a hibridização sempre existiu, no entanto, passou-se a prestar mais atenção nela, provavelmente devido à sua recorrência.

⁴⁴ Esse texto recebeu várias versões desde sua publicação em 2006. A versão que utilizamos é a em espanhol publicada na revista *Propuesta educativa*, número 32, em 2009, pp. 41-45; disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704005.pdf>>. Utilizamos também outra versão traduzida para o

Estas escrituras no admiten lecturas literarias; esto quiere decir que no se sabe o no importa si son o no son literatura. Y tampoco se sabe o no importa si son realidad o ficción. Se instalan localmente y en una realidad cotidiana para 'fabricar presente' y ese es precisamente su sentido (LUDMER, 2009, p. 41)⁴⁵.

Dessa forma, Ludmer (2009) já não coloca em foco a delimitação das fronteiras no campo literário, ou se é realidade ou ficção, visto que as novas formas de escrita não admitem, em sua maioria, leituras literárias com padrões literários ideais do *antes*. Seguindo com as formulações de Ludmer, ela afirma que *“Muchas escrituras del presente atraviesan la frontera de la literatura [los parámetros que definen qué es literatura] y quedan afuera y adentro, como en posición diaspórica: afuera pero atrapadas en su interior. Como si estuvieran ‘en éxodo’”* (LUDMER, 2009, p. 41)⁴⁶. Estas literaturas, em *êxodo*, ultrapassam os limites da literatura autônoma⁴⁷, fecham o ciclo das literaturas autônomas, sendo “realidade” e ficção, literatura e não literatura ao mesmo tempo.

Ainda sobre essas novas formas literárias, chamada por Ludmer (2009) de literatura pós-autônoma⁴⁸, observemos a seguinte citação:

Porque estas escrituras diaspóricas no solo atraviesan la frontera de ‘la literatura’ sino también la de ‘la ficción’ [y quedan afuera-adentro en las dos fronteras]. Y esto ocurre porque reformulan la categoría de realidad: no se las puede leer como mero ‘realismo’, en relaciones referenciales o verosimilizantes. Toman la forma del testimonio, la autobiografía, el reportaje periodístico, la crónica, el diario íntimo y hasta de la etnografía (muchas veces con algún “género literario” injertado en su interior: policial o ciencia ficción, por ejemplo). Salen de la literatura y entran a ‘la realidad’ y a lo cotidiano, a la realidad de lo cotidiano [y lo cotidiano es la TV y los medios, los blogs, el email, Internet, etc.]. Fabrican presente con la realidad cotidiana y esa es una de sus políticas (LUDMER, 2009, p. 42)⁴⁹.

português por Flávia Cera e publicada no panfleto digital Sopro20: panfleto político-cultural pela editora Cultura e Barbárie, em 2010, disponível em <<http://culturaebarbarie.org/sopro/outros/posautonomas.html>>.

⁴⁵ “Essas escrituras não admitem leituras literárias; isto quer dizer que não se sabe ou não importa se são ou não são literatura. E tampouco se sabe ou não importa se são realidade ou ficção. Instalam-se localmente em uma realidade cotidiana para “fabricar um presente” e esse é precisamente seu sentido” (LUDMER, 2010, p. 1).

⁴⁶ “Muitas escrituras do presente atravessam a fronteira da literatura (os parâmetros que definem o que é literatura) e ficam dentro e fora, como em posição diaspórica: fora, mas presas em seu interior. Como se estivessem ‘em éxodo’” (LUDMER, 2010, p. 1).

⁴⁷ Entendemos como literatura autônoma aquela que é vista a partir dos parâmetros clássicos, do modelo estabelecido do que é literatura e das características de cada gênero (o que é entendido como conto, novela, romance. Não permitindo nenhuma variação estrutural ou de outro tipo).

⁴⁸ Ou literatura pós-autônoma. É entendida aqui como práticas literárias contemporâneas decorrentes das mudanças na tecnologia e nas formas de escrever e de ler. Por isso que nela não funcionam mais os critérios e as categorias com as quais líamos a literatura clássica.

⁴⁹ Porque essas escrituras diaspóricas não só atravessam a fronteira da “literatura”, mas também a da “ficção” (e ficam dentro-fora nas duas fronteiras). E isso ocorre porque reformulam a categoria de realidade: não se pode lê-

Percebemos que Ludmer (2009) menciona as várias formas de escritas de si, tais como o testemunho, a autobiografia, o diário íntimo entre outros. Para a pesquisadora, essas formas de escritas estão numa espécie de limbo, pois não pertencem puramente à literatura e nem está totalmente fora dela, mas constituem o presente com a realidade cotidiana. Nessa realidade cotidiana, segundo ela, produzida pelos “meios, pela tecnologia e pela ciência”, não há oposição entre sujeito e realidade histórica, nem entre literatura e história ou, ainda, entre ficção e realidade. Quanto ao seu valor, Ludmer (2009) prossegue afirmando que depende de como e onde se lê a literatura hoje, não podendo delimitar o que é uma literatura “ruim” ou “boa”.

Em outras palavras, a pós-autonomia implica um novo modo de produção, uma nova maneira de ler: um novo objeto literário. Para esse novo objeto literário, Ludmer (2013) tece algumas ponderações, considerando a imaginação da linguagem que parece ser um fenômeno totalmente diferente das formações clássicas, como comparação, metáfora, alegoria e simbolismo. Para ela, há uma linguagem mais transparente e acessível a todos; também não havendo mais oposição entre realidade e ficção, resultando em uma fusão que é chamada por Ludmer (2013) de *ficção de realidade*; e, por último, o status do autor, que passa a ter papel fundamental na promoção de seus livros nos mais variados meios de comunicação (à distância ou presencial). É, de fato, um “novo objeto literário” que está, por sua vez, *em trânsito*⁵⁰.

Assim, concordamos com Ludmer (2009), bem como com Bosi (2013) e Lima (2006), quanto ao novo objeto literário, às fronteiras que estão sendo derrubadas e às formas híbridas existentes. Como Ludmer (2009) afirma, não podemos mais nos apegar aos parâmetros estabelecidos anteriormente para uma literatura de décadas ou séculos atrás para classificar uma literatura atual, derivada de uma sociedade outra. Faz-se necessário, a partir de agora, refletir sobre como essas considerações acerca da “nova” época na literatura se relacionam com as discussões sobre a literatura de genocídio, especificamente nas discussões dos testemunhos escritos provenientes de contexto de guerra.

las como mero “realismo”, em relações referenciais ou verossimilhantes. Tomam a forma do testemunho, da autobiografia, da reportagem jornalística, da crônica, do diário íntimo, e até da etnografia (muitas vezes com algum “gênero literário” enxertado em seu interior: policial ou ficção científica, por exemplo). Saem da literatura e entram “na realidade” e no cotidiano, na realidade do cotidiano (e o cotidiano é a TV e os meios de comunicação, os blogs, o e-mail, internet, etc). Fabricam o presente com a realidade cotidiana e essa é uma das suas políticas (LUDMER, 2007, p. 2).

⁵⁰ Não queremos dizer, com isso, que todo texto pode ou não ser literário: instaurando um “vale-tudo”. Como temos discutido desde o tópico anterior. Há um conjunto de fatores que devem ser considerados a fim de se afirmar sobre uma obra literária, sobretudo quando se refere à crítica literária – a qual tem que ser pensada a cada dia, levando em conta, por exemplo, os textos que Ludmer afirma pertencer a um novo objeto literário (literatura pós-autônoma).

A literatura tratada aqui nasceu, sob diferentes formas, a partir de um episódio que mudou a vida de muitos africanos, especificamente dos ruandeses: o genocídio ocorrido em Ruanda, em 1994. É no viés da memória e da história que pensamos nessa literatura, pois o escritor, ao colher informações e lembranças de outros indivíduos e suas próprias lembranças quanto ao contexto em que está inserido, passa a restituir o real como maneira de compreender episódios ocorridos em uma determinada época. Nesse sentido, nos lembramos do que Candau (2012) afirma na citação a seguir:

[...] a escrita pode, ao mesmo tempo, reforçar o sentimento de pertencimento a um grupo, a uma cultura, e reforçar a metamemória. Assim, o escritor local, aquele que tem o poder de registrar os traços do passado, oferece ao grupo a possibilidade de reapropriar-se desse passado através dos traços transcritos (CANDAU, 2012, p. 109).

É nesse lugar em que está inserida a literatura de genocídio. Compreendemos como literatura de genocídio aquela que nasceu a partir de condições extremas de sobrevivência. Essa literatura tem como tema principal ou secundário o genocídio – e todas as suas variações e ressignificações do termo, conforme já explicado anteriormente na introdução dessa dissertação.

Os escritores que produzem a literatura de genocídio tentam elaborar uma resposta literária africana para o ocorrido em Ruanda no ano de 1994, o que Coquio (2004) chama de ‘reflexão africana sobre o destino africano’. Na elaboração dessa “resposta”, as narrativas assumem pelo menos três formas principais:

*Les témoignages directs en français rendus en Europe, transcrits et rédigés par des écrivains professionnels [...]; les témoignages directs recueillis sur les lieux, traduits du kinyarwanda en français-rwandais et réécrits par l’auteur [...]; enfin, le rôle donné aux personnages-témoins dans les oeuvres littéraires d’écrivains extérieurs aux événements*⁵¹ (GERMANOTTA, 2010, p. 8).

Germanotta (2010) ratifica, pelo menos, três formas; mas, deixa em aberto a possibilidade de haver outras. Iremos discutir uma especificamente, a que pode se assemelhar à primeira forma de narrativa citada por Germanotta: o testemunho escrito.

⁵¹ Os testemunhos diretos em francês prestados na Europa, transcritos e escritos por escritores profissionais [...]; os testemunhos diretos recolhidos no local, traduzidos do kinyarwanda para o francês-ruandês e reescritos pelo autor [...]; e, finalmente, o papel dado aos personagens-testemunhas nas obras literárias exteriores aos acontecimentos (GERMANOTTA, 2010, p. 8, Tradução nossa).

2.2.1 O testemunho: características e intenções

Após episódios como o genocídio em Ruanda, em 1994, surgiram diversas manifestações de escrita a fim de denunciar e não esquecer esses fatos ocorridos, como já dito. Nesse sentido, trazemos para esta discussão a noção de ‘dever de memória’ proposto por Paul Ricoeur (2007), levando-se em conta que, hodiernamente, as sociedades devem estar comprometidas com a memória coletiva, como forma de lembrar o passado para registrar as lembranças⁵².

Dessas manifestações de escrita que pertencem ao grupo da literatura de genocídio, uma ganha força particular, pois, segundo George MacLeod (2015), ela geralmente é publicada em francês ou inglês e, muitas vezes, é escrita em colaboração com jornalistas ou escritores ocidentais. Trata-se de testemunhos escritos em primeira pessoa e que contam o percurso das vítimas do genocídio. Esses testemunhos podem ser orais para só depois tomarem a forma escrita ou já escritos em francês pelo(a) autor(a)/sobrevivente/testemunha, na medida em que um colaborador faz os ajustes linguísticos necessários – é o caso do *Le Livre d'Élise*.

A literatura de genocídio, ao ser considerada como uma ‘escrita contra o esquecimento’ (CHEVRIER, 2006), carrega em suas linhas o desejo de que a prática genocida não se repita nunca mais – não apenas em Ruanda, mas em todo o mundo, como a própria Élise afirma: « *Un jour, j'ai découvert que témoigner pouvait contribuer au 'plus jamais ça' que était auparavant insignifiant pour moi*⁵³ ». (MUSOMANDERA, 2014, p. 86). Isto é, essa escrita contribui para a não repetição do genocídio. Além disso, entre os sobreviventes, há uma necessidade de compreender o porquê do genocídio, conforme Élise ratifica em seu livro. Assim, partilhamos do mesmo pensamento de Germanotta (2010), ao afirmar que a literatura de genocídio abarca testemunhos para montar o que foi destruído, para nos questionar e refletir.

No entanto, é importante destacar que nesses testemunhos de sobreviventes do genocídio em Ruanda não podemos encontrar uma única história, uma única verdade, pois « *il n'y a pas en effet un grand témoignage commun, unique, qui nous dirait, qui pourrait nous*

⁵² Acerca dessa noção do “dever de memória”, uma dissertação do PPGLE, J.V. Costa Júnior (2017) discute essa questão na América Latina, a partir de dois textos de G.G. Marquez.

⁵³ “Um dia, descobri que testemunhar poderia contribuir para o ‘nunca mais’ que antes era insignificante para mim” (MUSOMANDERA, 2014, p. 86, tradução nossa).

*dire la réalité complète de ce génocide*⁵⁴» (LE PAPE; VIDAL, 1995, p. 5 *apud* BONNET; SEVRAIN, 2007, p. 105). O que acontece é que esses testemunhos são constituídos da verdade de cada sobrevivente, sendo produzidos com formas e intenções diversas. São, na verdade, testemunhos individuais e coletivos ao mesmo tempo, pois tocam não apenas na história de uma pessoa, mas de todo um povo e é contada de ângulos diferentes. Como assegurou Ricoeur (2007), no âmbito do ‘dever de memória’, seria impossível lembrar de tudo, assim como narrar tudo. Pretende-se somente que a memória seja “fiel ao passado; desse ponto de vista, as deficiências propostas procedentes do esquecimento, [...] não devem ser tratadas de imediato como formas patológicas, como disfunções, mas como o avesso de sombra da região iluminada da memória” (RICOEUR, 2007, p.40).

Os sobreviventes, tendo cada um a sua própria verdade, escolhem escrever como forma de preservar os acontecimentos do passado a fim de não os esquecer, para produzir arquivos que relatem o que foi vivido, o que foi perdido. Conforme afirmam Bonnet e Sevrain (2007, p. 106): “*Il est trace matérielle, document objectif relatant, par fragments significatifs, l’histoire personnelle de la survivante*»⁵⁵. Sendo assim, escrever/testemunhar, para estes sobreviventes, pode ser o único caminho, pois, apesar da resistência à memória, muitos, depois de anos, decidem contar sua história.

No que diz respeito a essa resistência à memória e à dificuldade de escrita, ou seja, de professar sua experiência, mencionamos Walter Benjamin (1987) – no entanto, ressaltamos que Benjamin discute acerca da dificuldade de contar a experiência de dentro de um contexto moderno e não pós-moderno. De acordo com ele, com as mudanças ocasionadas pelo capitalismo, pela dissolução de laços familiares e pelo empobrecimento de experiências comunicáveis da população, inicia-se a perda da capacidade de narrar. De forma mais detalhada, Benjamin explica que, após a Primeira Guerra Mundial, os combatentes voltaram mudos, sem conseguirem relatar suas experiências nos campos de guerra. Segundo o estudioso, isso acontece porque, tais combatentes, se tornaram

mais pobres de experiências comunicáveis, e não mais ricos. [...] Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1996, p. 115).

⁵⁴ “Não há, de fato, um grande testemunho comum, único, que nos diria, que poderia nos contar a realidade completa desse genocídio” (LE PAPE; VIDAL, 1995, p. 5 *apud* BONNET; SEVRAIN, 2007. Tradução nossa).

⁵⁵ “É traço material, um documento objetivo relacionando, em fragmentos significativos, a história pessoal do sobrevivente” (BONNET; SEVRAIN, 2007, p. 106, Tradução nossa).

Destaque-se ainda que Benjamin continua sua reflexão, ao se aprofundar em outras razões pelas quais a geração na qual se encontrava e as que viriam depois se tornariam cada vez mais pobres ao relatar suas experiências – tais como o desenvolvimento da técnica a partir de uma racionalidade calculista e a crescente mobilização para a luta e para o trabalho, não mais apenas para a descrição do mundo. No entanto, detemo-nos no trauma, visto que, após um, os combatentes citados por Benjamin se encontram incapazes de narrar o que foi vivido. Apesar da falta de capacidade de narrar suas experiências, de acordo com as palavras de Penna (2009), a “imaginação supera a técnica. Não é raro que, após um dia triste e fatigado pelo desgaste no trabalho, o homem tenha forças para sonhar” (PENNA, 2009, p. 7).

Trazendo essa reflexão para as nossas discussões, talvez seja por esse motivo que os sobreviventes do genocídio em Ruanda estão, cada vez mais, ‘passando por cima da técnica’ ao tentar descrever o que foi vivido. Para Coquio (2003, p. 343), isso pode acontecer porque “*s’ils survivent, c’est alors pour écrire*”⁵⁶. Assim, muitas vezes, os sobreviventes se sentem na obrigação de relatar o que se passou, talvez com a intenção de poder seguir sua vida a partir daí, como uma espécie de catarse, expurgação. O que Coquio afirma sobre a não opção de calar-se dialoga com o que Élise narra em seu testemunho:

*Les survivants ne sont pas de héros parce qu’ils ont pu échapper à la mort mais plutôt parce qu’ils peuvent supporter la douleur, et vivre toutes les conséquences du génocide. Nous sommes les témoins vivants des disparus, nous ne pouvons pas nous séparer d’eux [...]*⁵⁷ (MUSOMANDERA, 2014, p. 79).

Desse modo, os sobreviventes estão o tempo todo ligados ao que ocorreu e a tudo o que perderam no genocídio. Esses sobreviventes que escrevem/testemunham após o genocídio constituem uma geração que Coquio (2003) nomeou geração de “não escritores”⁵⁸. Esses “não escritores” selecionam o que precisa ser escrito e o que, para eles, não é necessário relatar. Não é uma tarefa fácil, sobretudo, porque não tratam apenas de fatos que aconteceram com outra pessoa, mas de momentos que realmente se passaram na vida de cada um que “decide” contar ao mundo o que ocorreu.

O processo de escrita se torna ainda mais difícil devido ao compromisso com a verdade, pois o testemunho se assemelha ao juramento: trata-se de um regime de anunciação

⁵⁶ “Se eles sobrevivem, é então para escrever” (COQUIO, 2003, p. 343, tradução nossa).

⁵⁷ “Os sobreviventes não são heróis porque conseguiram escapar da morte, mas sim porque podem suportar a dor e viver todas as consequências do genocídio. Nós somos as testemunhas vivas dos desaparecidos, não podemos separar deles” (MUSOMANDERA, 2014, p. 79, tradução nossa).

⁵⁸ O que não indica tirar a credibilidade desses “não escritores” e sua produção. Entendemos a forma como Coquio (2003) chama esses sobreviventes que decidem escrever como destaque para essa geração que desafia a escrita e todas as formas vistas até então como literatura ou não literatura.

ativo que pode ser, às vezes, forçado e performático. Isso acontece porque, segundo Coquio (2015), quem o faz, diz “eu juro” e transporta a fala para um domínio sagrado. Esse sagrado no testemunho se constitui não apenas na fidelidade das palavras, mas também na relação íntima que o sobrevivente estabelece, através das palavras, com o evento que ele passou.

É, de fato, um compromisso com a verdade. É por essa razão que, para fazer esse juramento a todos, de acordo com Gemanotta (2010), é necessário sacrifício: « *Il faut un engagement personnel profond pour maîtriser les émotions et l'égarement intellectuel. Écrire se transforme alors en une quête intérieure, qui va changer la nécessité et le sens de l'écriture même* »⁵⁹ (GERMANOTTA, 2010, p. 15). Isto é, aquele que decide testemunhar de forma escrita, precisar se esforçar, ter um engajamento pessoal e profundo a fim de colocar no papel suas emoções, pontos de vistas e todos os fatos e informações que deseja expor.

Portanto, essa literatura tem como objetivo testemunhar de forma escrita, isto é, registrar, arquivar, saindo pois, da oralidade, para atestar de modo concreto um acontecimento inacreditável e que, muitas vezes, é ainda negado; e, para registrar de modo a não deixar esquecer, bem como compreender o que aconteceu (COQUIO, 2003). Por essa razão, as palavras constituem-se em um refúgio no qual os sentimentos de angústia, de medo e de revolta podem se afirmar, traduzindo a dor no papel, considerando-se que uma escrita que nasce por causa de uma proximidade anormal com a morte e pelo compromisso com o real e o futuro.

A forma como essa escrita é elaborada e suas intenções criam, na literatura, o que Coquio (2015) dá nome de *schisme* (cisão/separação). Esse *schisme* é o que suspende a literatura, segundo a pesquisadora. Assim, a “poética do testemunho” estuda *la manière schismatique de chacun* (a maneira particular de cada um), que pode passar por um gênero ou por vários, ou até mesmo criar um novo gênero. É acerca disso que discutimos no tópico que segue.

2.2.2 Testemunho: gênero ou ato?

Até o momento, discutimos acerca da literatura e as diversas formas que ela pode assumir. Para isso, traçamos um percurso teórico que apontassem para a problematização sobre os gêneros literários e suas oscilações ao longo do tempo. Conseguimos perceber as

⁵⁹ É preciso um profundo compromisso pessoal para controlar emoções e a confusão intelectual. Escrever se transforma, então, em uma busca interior que mudará a necessidade e o significado da própria escrita (GERMANOTTA, 2010, p. 15, Tradução nossa).

diferentes visões teóricas sobre esse assunto e seu ponto em comum: a diversidade do texto literário e a impossibilidade dos parâmetros clássicos abarcarem tudo o que corresponde ou vem a ser chamada literatura.

Nesse viés, ressaltamos reflexões mais específicas acerca da escrita de si, do novo objeto literário e da sua relação com o campo da História. Partindo disso, conseguimos reunir aporte teórico suficiente para iniciarmos, de forma mais específica, nossas discussões sobre a literatura de genocídio e, dentro dela, o testemunho. Cabe-nos finalizar esse capítulo esclarecendo nossa visão acerca do testemunho.

Muitos são os estudos recentes acerca dessa forma de escrita, havendo várias reflexões em torno dessa literatura, seja para valorização da narrativa de testemunho ou não (ALÓS, 2008; GINZBURG, 2010; COQUIO, 2015; SELIGMAN-SILVA, 2016). Essas reflexões e discussões, em sua maioria, têm como objetivo encontrar traços específicos que caracterizam e diferenciam a narrativa de testemunho de outras formas de escrita.

Há aqueles que chamam o testemunho de *gênero literário*: a esse respeito, Alós (2008) e Ginzburg (2010) trazem suas contribuições a partir dos estudos realizados em relação a essa escrita na América Latina. Ginzburg (2010) afirma que a escrita de testemunho⁶⁰ é uma nova forma de criar literatura, indo de encontro à tradição canônica. Isso porque o testemunho vai além das formas canônicas da estética, pois, ao passo que o narrador que testemunha está em constante confronto com a realidade, há uma dificuldade de narrar os acontecimentos vividos.

Alós (2008), nessa mesma linha de discussão, assevera que o testemunho tem uma característica própria, visto que representa não apenas a experiência individual, mas também coletiva. Por essa complexidade, caracteriza-se como um gênero literário híbrido que, ainda segundo o estudioso, pode abarcar características de documentos antropológicos, da crônica periodista documental, da literatura autobiográfica e do *Bildungsroman*. Assim, o testemunho se apropria de histórias de vida do próprio autor/narrador ou de informantes a partir de gravações e vídeos. Essas são ferramentas bastante usadas em documentos antropológicos. Em relação à crônica periodista documental, tem-se a preocupação de relatar fatos jornalísticos a partir de um tom literário – característica também presente na narrativa-testemunho.

Acrescente-se que a literatura autobiográfica e memorialística se aproxima bastante da narrativa-testemunho, uma vez que ela apresenta confissões do autor/narrador de sua história de vida. No entanto, ao contrário da literatura autobiográfica, a narrativa de testemunho não se

⁶⁰ Essa escrita corresponde a um campo mais vasto quando comparamos com a literatura de genocídio, visto que esta última está dentro ou faz parte daquela.

detém apenas na descrição individual do acontecimento que se quer narrar, mas, ao mesmo tempo, coletiva, em que a história da narradora se encontra, em certos momentos, com a história do povo a qual pertence. E, por fim, o *Bildungsroman* tem como característica o teor confessional e, também, a formação individual e coletiva da narradora e do povo em que está inserida. Tais características se aproximam das características da narrativa-testemunho (ALÓS, 2008).

Em outra perspectiva, o testemunho não viria a ser um gênero, mas um *ato*: nesse sentido, Coquio, em seu livro *La littérature en suspens* (2015), discute as escritas de testemunhos advindas de contextos de guerra, tais como o holocausto, trazendo uma visão que vai além daquela que considera o testemunho como mais um gênero literário. Para os autores desses escritos, que muitas vezes se caracterizam como escrita de si e possuem diferentes formatos, escrever não significa apenas dizer algo que se deseja, mas um adeus, uma forma de dividir a aflição e de formular a angústia que sentem. Fazem isso não apenas por meio de jornais ou de cartas, mas nas narrativas, poemas e, às vezes, da ficção.

Coquio (2015), ao continuar suas discussões, faz um percurso histórico na tentativa de delimitar o nascimento dos testemunhos (orais ou escritos) e chama esse tipo de escrita de “*art de témoigner*” (COQUIO, 2015, p. 72). Nesse viés, Coquio (2015) cita Michel Borwiz⁶¹ para afirmar que um texto pode produzir efeitos poéticos sem ter, em princípio, nenhuma intenção literária. Isto é, um texto que, em um primeiro momento, é tido como documental, pode ser recebido como um texto literário, ou vice-versa, elemento visivelmente identificável nas considerações de Lima, (2006), já trazidas no primeiro tópico desse capítulo.

Avançando nas reflexões realizadas por Coquio (2015), segundo ela, o testemunho não se caracterizaria como gênero, tampouco como gesto: mas como *ato*.

Parce que l'acte testimonial peut se réaliser dans une multiplicité de formes et de genres constitués, voire en créer de nouveaux, on ne peut parler d'un « genre testimonial » sans se prendre les pieds dans des apories sans fin. La constitution du témoignage en genre littéraire est le résultat d'une opération normative qui s'autorise d'une norme sans la fonder (COQUIO, 2015, p. 182)⁶².

⁶¹ Judeu, polonês e sobrevivente, é um grande coletor e editor de testemunhos na Polônia e na França e autor do livro *Écrits des condamnés à mort sous l'occupation nazie* (1953).

⁶² Porque o ato testemunhal pode se realizar numa multiplicidade de formas e de gêneros constituídos, ou até mesmo criar novos, não se pode falar de um “gênero testemunhal” sem prender os pés nas aporias sem fim. A constituição do testemunho em gênero literário é o resultado de uma operação normativa que se autoriza de uma norma sem a fundar (COQUIO, 2015, p. 182. tradução nossa).

Desse modo, para a pesquisadora, esse ato pode atravessar tanto a literatura como os mais variados gêneros; pode ser literatura ou não. Isso vai depender de como ela é recebida, se documento ou texto e em qual gênero está “atuando”. Assim, a pesquisadora argumenta que é necessário discutir não o testemunho como gênero, mas como regime de anunciação transgenérico.

Levando em consideração as duas visões – *uma que considera o testemunho como gênero literário e a outra como ato* – acreditamos que a classificação dependerá de como o texto será recebido, onde, quando e por quem; dependerá também como o próprio autor afirma sobre sua escrita. Isso porque há muitos romances que possuem um teor testemunhal (assim como poemas, textos dramáticos etc), constituindo-se, de fato, como um ato. Mas, se pensarmos no testemunho que, “saindo” da oralidade, ganha lugar no texto escrito, podemos considerá-lo um texto narrativo, caracterizado como testemunho e pertencente ao grupo das literaturas íntimas.

Em relação às literaturas íntimas, lembremo-nos de Lejeune (1996) e das considerações acerca da biografia, autobiografia e romance autobiográfico. Apesar das muitas discussões quanto a essas formas de escrita – discussões que vêm desde o século XX –, percebemos que há, ainda, certa ‘inconclusão’ sobre o que caracteriza ou não cada tipo de texto íntimo. Comparamos isso às discussões acerca do testemunho (também tido como escrita de si): o testemunho, por sua vez, dentro da literatura de genocídio, tem suas discussões mais escassas e ainda mais recentes.

Acreditamos que, assim como a presente pesquisa, outras estão sendo desenvolvidas no sentido de ponderar sobre o testemunho, por exemplo, e poderão chegar a outras conclusões acerca desse gênero. Entretanto, até lá, para esta pesquisa, *concordamos* que o testemunho, enquanto *gênero literário*, faz parte desse *novo objeto literário* ponderado por Ludmer (2013), que não pode ser lido apenas dentro dos parâmetros literários clássicos. Como podemos observar, há uma crescente produção de livros autobiográficos e as mais variadas formas de escrita de si – inclusive, como é o habitual atualmente, com a foto dos próprios autores na capa, o que acontece também com *Le Livre d'Élise*, pois a capa traz o rosto da autora, narradora e personagem da narrativa.

Portanto, importante, mais que a classificação, é o potencial que a literatura de genocídio pode ter em aula de FLE – foco da nossa pesquisa –, sobretudo ao nos apropriarmos da afirmativa de Alós (2008) ao dizer que essa escrita vai além do fator estético, é uma forma de representação cultural. Notamos a possibilidade do trabalho no contexto de

FLE, a partir do *Le Livre d'Élise*, para desenvolver a língua dentro desse viés mais amplo que é o histórico, o social e o cultural.

Neste capítulo, discutimos a relação língua e literatura; literatura, memória e história e o papel do professor de línguas nesse espaço, assim como os métodos para o ensino de língua e de literatura. Também percorremos um breve caminho teórico com foco na obra literária e suas fronteiras e novas formas. Assim, esperamos ter deixado mais clara a nossa visão diante do trabalho do professor com o texto literário no ensino de línguas e como entendemos a importância da narrativa de testemunho, enquanto nova forma de escrita, para esse trabalho em aula de línguas.

No terceiro capítulo, realizamos uma leitura do *Le Livre d'Élise* e traçamos a metodologia da presente pesquisa: especificamos a sua tipologia, o perfil dos participantes, os procedimentos de coleta de dados, bem como as etapas que foram seguidas e as categorias de análise. Apenas no quarto capítulo exporemos a análise que foi realizada dos dados obtidos na pesquisa.

CAPÍTULO 3:

PERCURSO METODOLÓGICO – *LE LIVRE D'ÉLISE* EM AULA DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Les survivants témoignent, mais quelle valeur donnes-tu à ce témoignages ? Peut-être que tu dis seulement : « Oohh mon Dieu !! Les gens sont tellement méchants ! Je ne crois pas qu'une personne puisse tuer son voisin, je ne comprends pas, peut-être qu'ils exagèrent ». [...] mais qu'est-ce que tu fais et qu'est-ce que tu es capable de faire pour éviter un nouveau génocide, l'injustice, la mort des enfants, le viol des femmes ? (MUSOMANDERA, 2014, p. 86-87).⁶³

⁶³ Os sobreviventes testemunham, mas qual valor você dá a esses testemunhos? Pode ser que você diga somente: "Oohh meu Deus! As pessoas são tão ruins! Eu não acho que uma pessoa pode matar seu vizinho, eu não entendo, talvez eles exagerem". [...] mas o que você está fazendo e o que você é capaz de fazer para evitar um novo genocídio, a injustiça, a morte de crianças, o estupro de mulheres? (MUSOMANDERA, 2014, p. 86-87. Tradução nossa).

Este capítulo tem como objetivo descrever os percursos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da presente pesquisa. Tais procedimentos foram aplicados a fim de alcançarmos a resposta à pergunta norteadora dessa pesquisa, que é: *Le livre d'Élise*, de Musomandera, pode favorecer o ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE)?

Sendo assim, discorreremos, a partir deste momento, sobre *Le Livre d'Élise*, enquanto elemento constitutivo dos corpora desta investigação; a tipologia da pesquisa – que vai desde a parte teórica até “os métodos” utilizados na realização da intervenção; a descrição dos procedimentos de coletas de dados e das atividades aplicadas na intervenção; o perfil dos participantes; e, por fim, a definição da(s) categoria(s) de análise, com base nos dados coletados.

3.1 *Le Livre d'Élise* (2014), de Musomandera

A fim de exemplificar e (re)afirmar nossas discussões até aqui postas, vislumbramos, a esta altura, a exposição do livro (122 páginas), que se constitui como nosso objeto de estudo: *Le Livre d'Élise* (2014), da ruandesa Élise Rida⁶⁴. É verdade que ao longo das discussões feitas, algumas vezes tomamos como exemplo o livro de Musomandera. Entretanto, a partir de agora, faremos uma leitura descritiva mais detida deste livro, que conta, em forma de narrativa, o que a autora e outros passaram durante e após o genocídio dos tutsis, que aconteceu em Ruanda, entre 6 de abril e 4 de julho de 1994, deixando mais de 800 mil mortos, em sua maioria tutsis, conforme relatos históricos. É importante ressaltar que os dois grupos étnicos envolvidos no massacre (hutu e tutsi) eram identificados, além da carteira de identidade, a partir de suas características físicas bastante expressivas que os diferenciam uns dos outros, conforme pode-se ler, com certa dose de ironia, no premiado romance *Petit pays*, do escritor franco-ruandês Gaël Faye:

- *Vous voyez, au Burundi c'est comme au Rwanda. Il y a trois groupes différents, on appelle ça les ethnies. Les Hutu sont les plus nombreux, ils sont petits avec de gros nez. [...].*

- *Il y a aussi les Twa, les pygmées. Eux, passons, ils sont quelques-uns seulement, on va dire qu'ils ne comptent pas. Et puis il y a les Tutsi, comme votre maman. Ils sont beaucoup moins nombreux que les Hutu, ils sont*

⁶⁴ Atualmente Élise mora no bairro de Kimironko, em Kigali, Ruanda. Ela trabalha no centro, em uma loja de artesanato que gerencia. Élise se formou em sociologia na universidade de Kigali (2011) com a ajuda de uma bolsa concedida por Friends of Tubeho e fez uma dissertação de fim de curso ao escrever sobre a importância das associações de sobreviventes para as questões de memória e de reconciliação em Ruanda.

grands et maigres avec des nez fins et on ne sait jamais ce qu'ils ont dans la tête (FAYE, 2016, p. 9).⁶⁵

Como podemos observar, há particularidades físicas que ajudaram, na época do genocídio, a identificar quem era ou não tutsi – contudo, muitos tutsis conseguiram se passar por hutu para sobreviver.

Outro ponto importante é levar em consideração que nosso objeto de estudo faz parte de um conjunto de narrativas, oriundas da coleção *Mémoires de Guerre*, dirigida por François Malye⁶⁶, do qual fizeram parte 21 textos. Desses 21, apenas 3 são de autoria feminina, a saber: *Le Livre d'Élise*, de Musomandera (2014); *La Guerre de face*, de Martha Gellhorn (2015); e *La Guerre et après...*, de Pauline Maucort (2017). Diferente das outras escritoras, Élise Musomandera não é jornalista, é uma sobrevivente que deseja descrever, refletir e questionar tudo o que passou durante o genocídio em Ruanda, em 1994. Por ser mulher, negra e ainda morar em Ruanda, Élise nos chama atenção além de o fazer pelo seu relato e história de vida.

Ademais, se formos comparar a outros textos, como aludimos na introdução dessa dissertação, podemos perceber algumas diferenças e semelhanças com *Le Livre d'Élise*. Quando olhamos para o livro *Dis-leur que tu es Hutue* [*Diz a elas que tu és Hutue*] (2011), de Pauline Kayitare, podemos perceber que ele é semelhante ao livro de Élise, visto que é narrado em primeira pessoa e escrito por uma sobrevivente. No entanto, o livro de Pauline é dividido em capítulos, enquanto o de Élise é dividido apenas por alguns símbolos que marcam uma mudança de pensamento da narradora, alguma observação ou algum diálogo feito durante a narrativa. Ambas são sobreviventes (seja narradora ou autora), mas apenas uma ainda vive em Ruanda, que é Élise.

Ao contrário do livro de Pauline e de Élise, os outros citados anteriormente, nas nossas considerações iniciais, contém a presença de personagens-testemunhas “fictícias” que são as principais e contam a história, a partir de sua visão, sobre o que aconteceu em Ruanda. No caso do *Petit Pays* [*Pequeno país*] (2016), de Gaël Faye, por exemplo, o jovem Gabriel conta o que ele, seus amigos, sua família e seu país passaram na época do genocídio. Para a divisão

⁶⁵ Veja, no Burundi é como em Ruanda. Existem três grupos diferentes, nós os chamamos de grupos étnicos. Os hutus são os mais numerosos, são pequenos com grandes narizes. [...] / Há também os Twa, os pigmeus. Eles, passemos, pois são apenas alguns, diremos que eles não contam. E depois há os tutsis, como sua mãe. Eles são bem menos numerosos que os hutus. São altos e magros com narizes finos e você nunca sabe o que eles têm na cabeça (FAYE, 2016, p. 9. Tradução nossa).

⁶⁶ Autor de várias obras históricas, tais como *Histoire secrète de la V^e République* (em colaboração com La Découverte, 2006); *Napoléon et la folie espagnole* (Tallandier, 2007); *François Mitterrand et la guerre d'Algérie* (com Benjamin Stora, Calmann-Levy, 2010 e *La France vue par les archives britanniques* (com Kathryn Hadley, Calmann-Lévy).

da narrativa, o autor constrói seu livro de 219 páginas em capítulos e de forma alternada – um capítulo voltado para as questões familiares e o que acontece no país, e outro capítulo para narrar a amizade e o genocídio. Assim como o livro de Élise e o de Pauline, o autor também é um sobrevivente, embora tenha estado um pouco mais distante dos atos genocidas do centro de Ruanda.

Já no *L'Ainé des orphelins* [*O mais velho dos órfãos*] (2005), de Tierno Monenembo, um jovem também se faz presente na narrativa como personagem-testemunha. Esse jovem, preso, resolve contar sua história e a do seu país. Não é um livro dividido em capítulos e não é escrito por um sobrevivente, mas faz parte de uma coleção intitulada *Devoir de mémoire* [*Dever de memória*] que teve como objetivo reunir escritores já conhecidos para produzirem sobre o genocídio de Ruanda. *L'Ombre d'Imana: Voyages jusqu'au bout du Rwanda* [*A sombra de Imana: viagens até o fim de Ruanda*] (2005), de Véronique Tadjo, também faz parte dessa mesma coleção. No entanto, diferencia-se quanto à forma de escrita: a escritora faz viagens a alguns lugares principais de Ruanda, os quais a ajudam a expressar-se acerca do genocídio. A narradora conta sobre suas viagens e o imenso número de mortos de cada lugar visitado, bem como dá a palavra – direta ou indiretamente – a alguns sobreviventes desses referidos locais. São, de fato, viagens que a narradora descreve e faz com que o leitor se sinta junto a ela durante o percurso.

Como último livro que citamos, *Baratas* (2018), de Scholastique, de autoria feminina, da mesma forma que Élise, a autora também terminou a formação como assistente social. Sobre a autoria feminina, Scholastique pondera: “*La femme est partout aujourd’hui, et pourquoi elle ne serait pas dans l’écriture aussi?*”⁶⁷ (MUKASONGA, 2018, entrevista). Ao contrário do livro de Élise, *Baratas* é dividido em capítulos e a narradora conta de forma mais detalhada sobre a época do genocídio e como foi sua infância nesse período. Ainda, relata o seu retorno ao país e sua reflexão e questionamento acerca de ter ou não cumprido com a missão que, segundo ela, seus pais a tinham confiado: não permitir esquecer. Outra diferença é que o livro de Élise é escrito em coautoria com mais dois escritores da área de Letras, ao contrário do livro *Baratas* de Scholastique. De toda forma, ambos podem ser lidos como testemunhos, assim como o de Pauline já citado acima. Então, por qual motivo escolher o livro de Élise para esta pesquisa?

⁶⁷ Tradução nossa: A mulher estar em toda parte hoje e porque ela não estaria na escrita? Entrevista no Youtube feita por *La Radio Internationale Française* (RFI) intitulada: Scholastique Mukasonga: autoportrait. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HHF65hbGOS8>.

No que tange a pergunta acima, nós identificamos no livro de Élise, desde um primeiro momento, a importância que ele possui, sobretudo, por poder desempenhar um papel na aula de FLE; outro aspecto que consideramos importante é que Élise, ao contrário dos outros sobreviventes já citados, permaneceu em Ruanda. Isso nos permite perceber a visão da narradora acerca do lugar em que vive atualmente, o mesmo lugar em que sofreu com os atos genocidas em 1994.

Em *Le Livre d'Élise*, a narradora, que tem a “mesma” identidade da autora, não narra com propriedade apenas o que aconteceu antes e durante o genocídio, mas traz questionamentos atuais da sociedade em que ela habita hoje: julgamos esse fato muito importante para as reflexões que procurávamos fazer, tendo em vista a ponte intercultural que pretendíamos incitar nas reflexões em sala (Ruanda-Brasil).

Figura 1: capas dos cinco livros citados⁶⁸



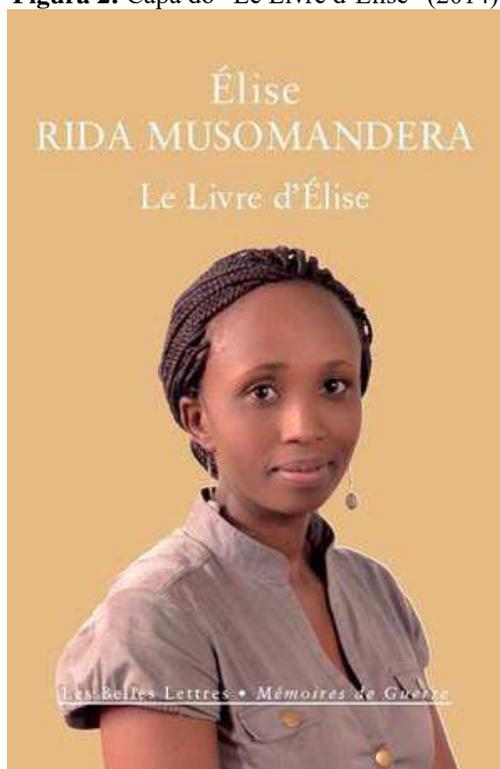
Fonte: Capas das narrativas editadas por Jéssica R. Florêncio para esta pesquisa

Como já foi dito, no caso do *Le Livre d'Élise*, a narradora conta em primeira pessoa o que aconteceu com sua família, quando tinha ainda 10 anos de idade, no episódio que marcou

⁶⁸ Fontes: <https://www.amazon.com/Dis-leur-que-tu-es-Hutue/dp/2874951285>
<https://www.amazon.com.br/Petit-pays-Faye-Ga%C3%ABl/dp/2253070440>
<https://www.amazon.fr/Lombre-dImana-Voyages-jusquau-Rwanda/dp/2742754776>
<https://www.amazon.fr/LA%C3%AEn%C3%A9-orphelins-Tierno-Monenembo/dp/2020798344>
<https://www.amazon.com.br/Baratas-Scholastique-Mukasonga/dp/8569020309>

o seu país e culminou no genocídio dos Tutsis, no qual Élise perdeu 50 membros de sua família e escapou da morte, por pouco. A narrativa, em prosa, traz detalhes de eventos individuais e também coletivos, bem como posicionamento em relação aos acontecimentos jurídicos ocorridos pós-genocídio⁶⁹. É uma narrativa peculiar, visto que Élise, ao discorrer acerca de sua vida antes, durante e pós genocídio, toca em pontos delicados de sua formação pessoal e acadêmica e da formação de Ruanda, enquanto país e casa.

Figura 2: Capa do “Le Livre d’Élise” (2014).



Fonte: Disponível no site <<https://www.lesbelleslettres.com/livre/1437-le-livre-d-elise>>. Acesso em: 06/04/2018

A narrativa não é dividida em capítulos, porém a autora utiliza alguns símbolos que quebram a página e indicam mudança na narrativa e/ou alguma reflexão própria acerca de algum tema, como já dito anteriormente. A autora/sobrevivente também remonta poucos diálogos diretos e indiretos entre ela e outros personagens de modo a deixar ainda mais viva a memória que quer construir por meio das palavras, como podemos observar a seguir:

⁶⁹ A narradora se posiciona contra a soltura dos envolvidos no genocídio. Atualmente, alguns julgamentos foram feitos, sobretudo após 20 anos do genocídio em Ruanda – a partir de 2014. A maioria desses julgamentos foi conduzida pela Corte Criminal Internacional de Ruanda.

- Kimironko? *J'ai beaucoup d'amis là-bas, mais où habites-tu exactement ? J'ai une amie qui s'appelle Jacqueline, tu dois la connaître!*
 - *Oui, je la connais, nous vivons dans le même village d'orphelins chefs de ménage. À Kimironko, il y a beaucoup de rescapés parce qu'il y a des habitations pour eux* (MUSOMANDEIRA, 2014, p. 60)⁷⁰.

Utilizando como exemplificação o fragmento acima, podemos perceber que o texto é constituído por diálogos curtos e, em sua maioria, diretos, haja vista que, muitas vezes, aparecem diálogos indiretos. A narradora remonta esses diálogos como forma também de embasar suas reflexões posteriores.

Élise assume a responsabilidade do que é relatado em seu livro, fazendo-o de forma escrita, mas também visual, visto que a capa de seu livro é seu próprio rosto, o que nos leva a inferir que deseja enfatizar ainda mais a verdade que busca transmitir, conforme se observa na imagem. Além disso, os paratextos, de autoria de Laure Coret⁷¹ e Alexandre Dauge-Roth⁷², que antecedem e sucedem o texto de Élise (re)afirmam a veracidade que o livro comunica, ressaltando-se o seu engajamento não apenas individual, mas coletivo, visto que ela convida os leitores para uma reflexão sobre os genocídios que existiram, existem ou podem vir a existir no mundo, não apenas em Ruanda.

Assim, enquanto narradora, ela não apenas relata ou descreve o que viu, mas elabora questões reflexivas, enquanto pessoa que pode ou não acreditar em Deus depois de tudo que passou, por exemplo, também quanto às questões jurídicas – como a soltura de alguns atuentes no genocídio dos *tutsis* e a convivência com eles –, e questões (inter)nacionais – como o convite para cada leitor agir em prol da não repetição de alguma situação que resulte em genocídio que seja em Ruanda ou em qualquer outro lugar em todo o mundo. Muito mais que uma narrativa, trata-se de um apelo: uma forma encontrada por ela de conscientizar, de relatar, de problematizar e de refletir sobre o futuro de sua própria vida, do seu país e do mundo.

Como sobrevivente, decide contar, testemunhando esse episódio terrível: « *Je n'ai pas survécu pour vivre, niais plutôt pour témoigner, pour dire leur vie à eux, vous dire ce qu'ils*

⁷⁰ - Kimironko? Eu tenho muitos amigos lá, mas onde você mora exatamente? Eu tenho uma amiga chamada Jacqueline, você deve conhecê-la! / - Sim, eu a conheço, nós moramos na mesma aldeia de órfãos, chefes de família. Em Kimironko, há muitos sobreviventes porque há casas para eles (MUSOMANDEIRA, 2014, p. 60, tradução nossa).

⁷¹ Doutora em literatura e psicanálise consagrada à representação de crimes contra a humanidade. Dirige também a edição de *Rwanda 1994-2004, des faits, des mots, des oeuvres* (2005).

⁷² Professor de literatura francófona em Bates College (Maine, Estados Unidos), autor *Writing and Filming the Genocide of the Tutsis in Rwanda* (2010) e criador do *Friends of TUBEHO* (fundação que permite, entre outras coisas, financiar bolsas de estudo).

avaient comme rêves, et pour dire leur mort atroce » (MUSOMANDERA, 2014, p.)⁷³. Essa afirmação confirma o que havíamos visto anteriormente sobre algumas características da literatura de genocídio na qual Coquio (2003), ao ponderar sobre os sobreviventes e sua relação com o dever de escrever para não esquecer, afirma que, para as testemunhas, o fato de terem sobrevivido foi então para escrever, o ‘dever de memória’, de Ricouer (2007).

Élise toca nesse ponto ao afirmar: *Un jour, j’ai découvert que témoigner pouvait contribuer au ‘plus jamais ça’ que était auparavant insignifiant pour moi* (p. 86)⁷⁴. Evidentemente, Élise deixa claro o papel do testemunho, que é o de contribuir para que o genocídio nunca mais aconteça. Ao fazer isso, ela cita outros genocídios e a importância do “*plus jamais ça*”, não apenas em Ruanda, mas no mundo todo.

Pode-se assegurar, deste modo, que o dever é evidente, tanto no nosso objeto de estudo, quanto em toda literatura de genocídio. Todavia, o processo é lento e, muitas vezes doloroso, pois (re)contar o indizível é uma característica marcante nesse tipo de produção. Isso acontece porque, de acordo com Gemanotta (2010, p. 15) : « *Il faut un engagement personnel profond pour maîtriser les émotions et l’égarement intellectuel. Écrire se transforme alors en une quête intérieure, qui va changer la nécessité et le sens de l’écriture même* »⁷⁵. Isto é, aquele que decide testemunhar de forma escrita, precisa se esforçar, ter um engajamento pessoal e profundo a fim de colocar no papel suas emoções, pontos de vistas e todos os fatos e informações que deseja expor.

Acerca disso, acreditamos que nas palavras de Adorno (2003), ao falar sobre a posição do narrador contemporâneo, há um espaço importante para esse momento, pois ele afirma que

Por meio de choques ele destrói no leitor a tranquilidade contemplativa diante da coisa lida. Seus romances, se é que de fato eles ainda cabem nesse conceito, são a resposta antecipada a uma constituição do mundo na qual a atitude contemplativa tornou-se um sarcasmo sangrento, porque a permanente ameaça da catástrofe não permite mais a observação imparcial, e nem mesmo a imitação estética dessa situação (ADORNO, 2003, p. 61).

É importante, pois, deixar claro que Adorno fala sobre essa quebra da leitura tranquila ao utilizar alguns exemplos de livros que podem se distanciar da proposta de livro como o de

⁷³ "Eu não sobrevivi para viver, mas sim para testemunhar, para contar a vida deles, para dizer o que eles tinham como sonhos e para contar a sua morte horrível" (MUSOMANDERA, 2014, p. Tradução nossa). Para não ficar repetitivo, ao final das citações, inseriremos apenas as páginas referentes aos excertos ilustrativos de nossas reflexões.

⁷⁴ "Um dia descobri que o testemunho poderia contribuir para o ‘nunca mais’ que antes era insignificante para mim" (MUSOMANDERA, 201, p.86. Tradução nossa).

⁷⁵ É preciso um profundo compromisso pessoal para controlar emoções e a confusão intelectual. Escrever se transforma, então, em uma busca interior que mudará a necessidade e o significado da própria escrita (GERMANOTTA, 2010, p. 15, Tradução nossa).

Élise. Porém, a afirmação de Adorno (2003) nos mostra, mesmo em outro contexto de discussão, que a contemplação estética, no romance contemporâneo, torna-se escassa, pois não há possibilidade de imparcialidade tanto na produção quanto na leitura desses textos. O livro de Élise deixa isso bem claro: apesar de sua preocupação em deixar a mensagem contida no livro a mais clara possível – com a coparticipação de mais duas pessoas –, a narradora afirma que sua intenção não é entreter, mas provocar, mobilizar e despertar o leitor, de acordo com o que podemos observar na seguinte citação:

Les survivants témoignent, mais quelle valeur donnes-tu à ce témoignages ? Peut-être que tu dis seulement : « Oohh mon Dieu !! Les gens sont tellement méchants ! [...] mais qu'est-ce que tu fais et qu'est-ce que tu es capable de faire pour éviter un nouveau génocide [...] ? » (MUSOMANDERA, 2014, p. 86-87).⁷⁶

Além disso, *Le Livre d'Élise* foi elaborado muitos anos após os acontecimentos em Ruanda, em 1994. O senso de dever e o teor das informações dadas pela sobrevivente faz com que sua narrativa ganhe uma característica de juramento: o comprometimento pela verdade. Falar, oralmente, se tornou insuficiente para Élise: escrever se torna quase uma forma de legitimar sua fala, suas memórias, as mortes de seus parentes e amigos. Além do dever com os que morreram, há também um dever para com os que ficam: o desejo de não esquecimento, que implica no *Plus jamais ça* [*Isso nunca mais*].

Por esse prisma, pode-se dizer que ela sai de sua posição de vítima para testemunhar, para dar voz a si e aos outros. Também para buscar entender o que aconteceu com seus familiares, conforme afirma: “[...] *je ne comprenais pas ce qui était arrivé à moi, à ma famille, à mais voisins, à mais meilleurs amies d'enfance, et surtout à mon pays [...]* » (p. 15)⁷⁷. Para tentar compreender o que houve, era preciso testemunhar, era preciso visitar os lugares mais sombrios de sua memória e também de seu país (memoriais). Nesse processo do testemunho, ela passa a conhecer ainda mais seu passado, ainda mais a si mesma, pois, antes, ela era uma pessoa “*qui ne voulait surtout rien savoir du génocide. Une personne qui ne*

⁷⁶ Os sobreviventes testemunham, mas qual valor você dá a esses testemunhos? Pode ser que você diga somente: “Oohh meu Deus! As pessoas são tão ruins! [...]”. Mas o que você está fazendo e o que você é capaz de fazer para evitar um novo genocídio [...]? (MUSOMANDERA, 2014, p. 86-87. Tradução nossa).

⁷⁷ “Não entendia o que aconteceu comigo, com minha família, com meus vizinhos, com meus melhores amigos de infância e especialmente com meu país” (p. 15. Tradução nossa).

voulait pas regarder son histoire en face, qui refusait son identité, une personne qui voulait simplement imaginer que le génocide était fini » (p. 36-37)⁷⁸.

De fato, era preciso olhar o genocídio de frente, sair de sua posição para, então, se (re)encontrar e (re)afirmar sua identidade. Essa necessidade de (re)afirmação identitária fica ainda mais evidente quando se lê: *“J’ai perdu tout ce que j’avais, jusqu’à mon identité”* (p. 58)⁷⁹. A escrita do testemunho é um processo duro, porém necessário para que Élise se encontrasse e soubesse quem é realmente. Refletir sobre quem foi antes, durante e depois do genocídio era preciso.

A esse respeito, apropriamo-nos das reflexões de Martino (2010), visto que, para ele, nós estamos sempre em movimento, sendo a identidade algo mutável, pois está em transformação. Nós somos, hoje, diferentes do que éramos há alguns anos, apesar de algumas características permanecerem. Segundo o estudioso, “a identidade não se define pelo que você é, ou por como se está, mas como ‘você sendo’” (MARTINO, 2010, p. 37). Isso se dá devido por causa do momento que vivemos, o qual é chamado de pós-modernidade (EAGLETON, 2011) uma vez que estamos passando por um processo contínuo de (des)construção e, por essa razão, a cultura se torna híbrida. No que concerne às mudanças que Martino afirma serem normais, muitas vezes, não são percebidas, pois “a consciência de si mesmo não é fácil de ser alcançada” (MARTINO, 2010, p. 37). Assim, Élise, em sua narrativa, afirma que sua vida é dividida em três momentos: antes, durante e pós genocídio. Essa divisão, talvez, represente essas mudanças, pois ela relata que era uma pessoa diferente em cada uma dessas épocas de sua vida.

A escrita do testemunho entra como um caminho facilitador para esse processo de consciência de si, mesmo se caracterizando como um procedimento doloroso. Ainda mais quando se trata não “apenas” do genocídio em si, mas do trauma das coisas mais simples: *“Est-ce que tu penses que le traumatisme des rescapés est fondé seulement sur ce qu’ils ont vécu pendant le génocide? Pas du tout, ils peuvent être traumatisés par la nostalgie des ce petites choses simples”* (p. 60)⁸⁰.

⁷⁸ “Que não queria saber nada sobre o genocídio. Uma pessoa que não queria olhar sua história, que recusava sua identidade, uma pessoa que simplesmente queria imaginar que o genocídio tinha acabado” (p. 36-37. Tradução nossa).

⁷⁹ “Eu perdi tudo aquilo que eu tinha, até a minha identidade” (p. 58. Tradução nossa).

⁸⁰ “Você acha que o trauma dos sobreviventes baseia-se apenas no que experimentaram durante o genocídio? Na verdade, eles podem ser traumatizados pela nostalgia por essas pequenas coisas simples” (p. 60. Tradução nossa).

Ainda há o medo de que o genocídio volte a acontecer, o que, segundo Élise, afeta a saúde psicológica e social dos que escaparam desse terrível evento. Por esta razão, sobreviver, para eles é um combate:

Les survivant ne sont pas de héros parce qu'ils ont pu échapper à la mort mais plutôt parce qu'ils peuvent supporter la douleur, et vivre toutes les conséquences du génocide. Nous sommes les témoins vivants des disparus, nous ne pouvons pas nous séparer d'eux ; nous, les survivants, nous sommes les mortes réapparus (MUSOMANDERA, 2001, p. 79)⁸¹.

Nesse viés, encontramos não só um, mas vários combates no decorrer do testemunho de Élise. As muitas guerras pelas quais passou – emocionais, mentais ou físicas – evidenciam-se em outras passagens de sua narrativa. Essas lutas se caracterizam como combates diários que os sobreviventes têm que combater.

Por ser uma testemunha viva e por decidir colocar seu testemunho por escrito, É. Musomandera percorre e fornece várias informações históricas, direta ou indiretamente, que nos servem de base para compreender seu relato. Encontramos essas informações em várias passagens de sua narrativa, como por exemplo: nas páginas 18 e 19, nas quais fala sobre os primeiros massacres dos Tutsis em 1959; na sequência, (p. 22), ela fornece informações importantes sobre a FPR (Frente Patriótica Ruandesa)⁸² e a FAR (Forças armadas ruandesas)⁸³; entre outras passagens.

Tais informações trazidas pela narradora não são confirmadas em fontes Históricas oficiais, nos trazendo outra versão do que aconteceu em Ruanda nesse período, a partir do olhar de uma observadora sobrevivente.

Como foi produzida a partir da visão de uma pessoa que, no caso do texto de Élise, se trata de uma autora que sobreviveu a um evento extremo e também por terem sido produzidas e publicadas depois de 20 anos do genocídio em Ruanda, o grau de veracidade é colocado em suspenso. Isso se dá porque, apesar de terem um teor quase de juramento, esse tipo de escrita abre espaço para os autores lembrarem dos acontecimentos, desde sua infância. Entretanto, ressalte-se que não é possível tocar de novo algum acontecimento como se fosse uma gravação (FOSTER, 2011), mas pode-se fazer a retomada de algumas lembranças guardadas na mente, somadas às influências que o mundo exerce na reconstrução dessa memória, ou

⁸¹ “Os sobreviventes não são heróis porque conseguiram escapar da morte, mas sim porque podem suportar a dor e viver todas as consequências do genocídio. Nós somos as testemunhas vivas dos desaparecidos, não podemos nos separar deles” (p. 79, tradução nossa).

⁸² Composta por exilados tutsis expulsos do seu país pelos hutus. Posteriormente, a FPR invade Ruanda.

⁸³ Como o próprio nome sugere, esse grupo é composto pelos militares ruandeses.

seja, no indivíduo (tais como o contexto sociocultural). Élise passa esse processo para a produção de sua narrativa.

Partindo desse viés, a escrita de genocídio pode colocar em xeque as noções de ficção/realidade, assim como fazer parte do grupo de textos citados por Nora (1993) em que, com seu renascimento, começam a enfraquecer a ficção. Ademais, sabe-se que a narrativa lida aqui, por ser produzida por uma pessoa, conta, em sua maioria, a história a partir do ponto de vista da autora, pois representa *uma* verdade possível e não *a* verdade (BOSI, 2013). Isso permite que o texto atravesse a História e a Literatura, em uma espécie de movimento para além do estático que pode ser o fato histórico. Isso se deve ao fato de o que é narrado não é puramente verdade, ao mesmo tempo em que não é puramente ficção: é o que Ludmer (2009) chama de *ficção de realidade*. Essa ficção de realidade está presente nas novas produções da atualidade as quais não admitem uma leitura a partir dos parâmetros clássicos da literatura.

Além disso, Élise remonta alguns diálogos (diretos e indiretos) que ajudam o leitor a vislumbrar a cena como se estivesse junto aos personagens. Mas, questionamo-nos onde terminam suas lembranças e se inicia a produção que está sob o efeito do “mundo”? Temos, então, uma narrativa na qual se propõe dizer a verdade, mas que acaba absorvendo, em pequenas ou grandes quantidades, uma atmosfera ficcional (sobretudo quando se sabe que os livros foram produzidos anos depois do evento narrado).

Nessa ótica, lembramo-nos de Bosi (2013) a respeito de Graciliano Ramos que, em suas *Memórias do cárcere*, parecia desejar ser realista e contar como os acontecimentos haviam ocorrido no passado. No entanto, o escritor decide fazer isso dez anos depois e, sem anotações, não demonstrando certeza do que afirma; e, é por essa razão que o próprio Ramos afirma, na abertura de seu *Memórias do cárcere*, que não é nem jornalista e nem historiador; mas que, por outro lado, também não estava fazendo romance. Nesse caso, nas palavras de Bosi (2013, p. 232): “Graciliano não quer contar mentiras. Nem história, nem ficção: testemunho”.

Além disso, o intervalo entre o genocídio em Ruanda e a produção dos livros, segundo Seligman-Silva (2016), se dá pela resistência à memória e a dificuldade de narrar o que vivenciou, como já ressaltamos anteriormente. Para compreendermos ainda mais o dever de dizer o indizível, observemos as palavras de Seligman-Silva (2016): “Aquele que testemunha *sobreviveu* – de modo incompreensível – à morte: ele como que a penetrou. Se o indizível está na base da língua, o sobrevivente é aquele que reencena a criação da língua” (SELIGMAN-SILVA, 2016, p. 52).

Para finalizar essa discussão, concordamos com as palavras de Bosi (2013), ao refletir sobre o papel da memória na literatura e na História:

A memória, quando trabalhada por um espírito fidedigno, tem o dom de desmascarar as versões falsas e interesseiras que os poderosos forjam para perder os seus adversários políticos. [...] Daí, a *função purificadora* que a memória exerce nas veias mais fundas da História limpando o que as paixões ideológicas e os rancores pessoais procuram confundir e manchar (BOSI, 2013, p. 336, 337).

Ou seja, um livro como o que ora estudamos pode fornecer informações que foram, por algum motivo, omitidas, (re)escrevendo uma nova versão da História. Conforme Gagnebin (2014): “[...] o narrador e o historiador deveriam transmitir o que a tradição, oficial ou dominante, justamente não recorda” (MUSOMANDERA, 2014, p. 88).

Por esses e outros motivos, já discutidos em nossas ponderações teóricas, reafirmamos que *Le livre d'Élise* pôde contribuir para a fomentação dos aspectos não apenas linguísticos, mas culturais, sociais e históricos – sobretudo desse último aspecto, visto que literatura de genocídio tem características importantes que podem ser aprofundadas em qualquer que seja a sala de aula, conforme realizamos em nossa experiência com o FLE, tais como a interculturalidade e a consciência histórica.

Assim, no tópico seguinte buscamos descrever a tipologia da pesquisa, tanto como fornecer e explicar outras informações metodológicas a fim de evidenciar as contribuições possibilitadas em aula de FLE a partir do *Le Livre d'Élise*. Antes, é importante ressaltarmos que levamos *Le Livre d'Élise* para a sala de aula considerando-o como texto literário. Fizemos isso com base nas discussões até aqui já realizadas, sobretudo as que fazem parte do capítulo 2 desta dissertação, ao concordarmos com os estudos de Bosi (2013) e Lima (2006) acerca dos textos híbridos, das fronteiras quase inexistentes entre os campos literário e histórico; com as reflexões de Alós (2008) e Ginzburg (2010) no que concerne ao testemunho enquanto gênero literário e com o que considera Ludmer (2009) sobre o novo objeto literário sem parâmetros literários clássicos.

3.2 Tipologia da pesquisa

Esta pesquisa está inserida no âmbito da pesquisa-ação, visto que envolve um plano de ação a fim de aprimorar, no decorrer do processo de investigação, a prática e a própria investigação. Nesse sentido, há o planejamento, a ação que se relacione com os objetivos do

que foi planejado, o monitoramento e a descrição dos efeitos dessa ação e, por fim, a avaliação dos resultados (TRIPP, 2005). Isso é o que será feito nesta pesquisa a partir da produção da sequência de atividades (SA) e sua aplicação como elemento de intervenção em sala de aula de FLE. Por essa razão, nesse âmbito da pesquisa-ação, lançamos mão de outros procedimentos e tipos de pesquisas para, então, chegarmos aos resultados almejados.

Para o desenvolvimento desta “investigação”, realizaremos a pesquisa bibliográfica com o objetivo de obter informações mais precisas sobre o tema em estudo, esclarecendo e obtendo novos dados acerca do tema a partir da leitura de livros e artigos científicos (GIL, 2002).

Depois de ampliar e aprofundar o nosso conhecimento acerca do tema estudado e após a execução do plano de ação, que estruturou esta pesquisa, realizamos uma leitura analítica dos dados coletados, por meio da aplicação de questionários, bem como das atividades que foram aplicadas a partir da SA.

Acrescente-se que esta pesquisa está baseada na teoria interpretativista, visto que, a partir desse modelo de pesquisa, deseja-se restringir a amplitude dos fatos a serem estudados, apresentando um modelo explicativo da realidade social, realizando uma interpretação cultural dos dados coletados na pesquisa (ERICKSON, 1989). Também foi feita a redução dos dados, a sua categorização e sua interpretação, o que fez com que a caracterizássemos, também, como uma pesquisa qualitativa. (GIL, 2002).

Vale salientar que tomamos como base, para a elaboração das aulas e das atividades a proposta intercultural defendida por Serrani (2005), que visa não apenas lugares, grupos sociais e realizações da sociedade alvo, mas também o contexto de origem (o do aprendiz). Esta proposta tem como objetivo estimular nos estudantes o estabelecimento de pontes culturais entre a cultura de origem e a cultura alvo e, portanto, garantir que o componente sociocultural tenha de fato um papel significativo nas aulas de língua.

A proposta intercultural tem como base o modelo de currículo multidimensional de Stern (1993) e tem, como oposição, o modelo de currículo unidimensional, que segue uma única dimensão ou método de ensino de língua, que se apoiará quase unicamente na materialidade linguística. Por oposição, o modelo multidimensional visa não apenas uma, mas várias dimensões relacionadas entre si, como as que Stern fala: língua, cultura, comunicação e consciência de linguagem. Os componentes que compõem a proposta intercultural são: o intercultural, língua-discurso e práticas verbais.

No entanto, apesar de termos como base a proposta intercultural, nós não tivemos que seguir de forma restrita o modelo de aula trazido por Serrani (2005), visto que entendemos ser

necessário também associarmos o conceito de pós-método, discutido por Kumaradivelu (2001), no qual o professor deve ter autonomia ao ensinar de acordo com seu objetivo e contexto de ensino, além das teorias e métodos existentes, o professor conta também com a sua própria experiência em sala de aula. Essa autonomia também é defendida por Serrani (2005), ao apresentar as suas ponderações sobre o professor interculturalista.

No caso do professor iniciante, com seus conhecimentos teóricos adquiridos na academia ou fora dela, cabe “experimental” os métodos de que têm conhecimento como forma de conseguir adaptá-los, sempre que necessário, para o seu contexto em sala de aula. O professor iniciante, assim, chegará a um nível de autonomia (autonomia esta que é promovida desde o início da graduação pela academia) a partir de suas experiências em sala e, como consequência, conseguirá não ser apenas aquele que aplica as teorias, mas aquele que as (re)cria. Esse processo, mesmo para o professor com anos de experiência, não é fechado e estático. Iniciante ou não, o professor terá sempre que se renovar a medida que os seus alunos, objetivos, contexto, pedem isso.

3.3 Procedimentos de coletas de dados e etapas da pesquisa

Para a coleta de dados, levamos em conta as discussões teórico-metodológicas feitas nesta dissertação sobre a literatura e o ensino de línguas, assim como as novas formas literárias e a literatura de genocídio. Dessa forma, para alcançar nossos objetivos, utilizamos a aplicação de questionários com questões semiabertas, atividades referentes à narrativa estudada, bem como a observação, gravação de áudio e as anotações de campo no que se refere à intervenção já realizada.

Assim, os corpora desta pesquisa são compostos pela narrativa-testemunho *Le livre d'Élise*, que faz parte de um conjunto de obras escritas dentro da coleção *Mémoires de Guerre*; bem como será composto pelos relatos escritos (a partir dos questionários e das atividades) e orais (a partir das discussões em sala e das anotações de campo) dos participantes da pesquisa.

Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa contou com quatro etapas: a primeira foi constituída da pesquisa bibliográfica referente ao tema em estudo e aos embasamentos teórico-metodológicos; a segunda etapa constou da elaboração de questionários que, conseqüentemente, auxiliaram na elaboração dos planos de aulas com a finalidade de efetivar o trabalho com o livro em sala de FLE; na terceira, logo após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética (*conf.* anexo E), fizemos intervenção em sala de aula, aplicando todo o

material já elaborado; e, por fim, a reunião dos dados e sua triangulação e interpretação, averiguando as leituras dos participantes da pesquisa durante o estudo da obra, bem como verificando se a leitura literária facilitou o caminho para o ensino/aprendizagem do FLE de modo a desenvolver o linguístico, cultural e o conhecimento histórico do aprendiz.

Quando estávamos na terceira etapa, foram realizadas intervenções que promoveram discussões, com os participantes, as quais foram feitas em torno da literatura no ensino de línguas e das novas formas literárias, especificamente sobre a literatura de genocídio. Também foram elaborados e aplicados questionários para o início, isto é, antes da intervenção e outro após o seu término: o primeiro questionário continha perguntas sobre o perfil dos participantes e sua formação na língua estrangeira, de um modo geral, mas, com enfoque na literatura; o segundo questionário foi constituído por perguntas referentes à prática realizada com a turma, a fim de saber as opiniões, sugestões e críticas de cada participante.

A intervenção foi realizada em sete encontros presenciais com duração de duas horas cada encontro, com início no dia 6 de junho e término no dia 25 de junho; e, com uma interação virtual, que foi feita por meio de uma ferramenta da plataforma de e-mail (gmail). O primeiro encontro correspondeu à explicação da pesquisa, convite à participação, entrega e explicação do termo de consentimento e aplicação do primeiro questionário. O segundo e terceiro encontros corresponderam à discussão do texto de Gruca (2010) e de Bosi (2013)⁸⁴. Do quarto ao sexto encontros foi feita a discussão oral e a execução de atividades escritas com foco no *Le Livre d'Élise*. Por fim, no sétimo e último encontro, foi realizada uma discussão geral (de forma oral) das impressões dos participantes concernentes ao trabalho que foi realizado em sala nos últimos seis encontros e sobre a possível relação acerca do tema presente no *Le Livre d'Élise* e o contexto brasileiro.

O segundo questionário foi solicitado através de uma plataforma de e-mail e preenchido por cada participante a partir de uma ferramenta disponibilizada pela própria plataforma de e-mail (*conf.* Apêndice 7). Segue um quadro que expõe, de forma mais detalhada, o trabalho que foi realizado na intervenção:

Quadro 1: Divisão por dia e conteúdo das aulas ministradas

Encontro/	Conteúdo	Detalhamento/material
-----------	----------	-----------------------

⁸⁴ Estamos cientes que o texto de Gruca não abrange as novas formas literárias discutidas no capítulo 2 desta dissertação, já que menciona características que são mais fortes nas formas literárias chamadas autônomas, por Ludmer (2009). Apesar disso, julgamos o texto de Gruca importante por alguns motivos: as discussões presentes no texto são bastante pertinentes, pois visam ao ensino de FLE e à formação de leitores e, apesar de não ser a partir da perspectiva de Ludmer, por exemplo, ainda assim é um dos textos mais relevantes na área. Vale salientar também que textos que abordem as novas formas literárias e o ensino de língua ainda são escassos e, por isso, se existem, não foram encontrados até o momento da pesquisa e intervenção.

Data/duração		utilizado/atividade
1º Encontro 04.06.2018/ Das 14h às 16h	Apresentação e explicação da pesquisa	Entrega do termo de consentimento e do questionário inicial (<i>conf.</i> apêndice 1 e 2)
2º Encontro 06.06.2018/ Das 16h às 18h	Discussão acerca do texto de Gruca: “ <i>Les enjeux de la littérature em didactique des langues-cultures: entre identité et alterité</i> ” (<i>conf.</i> anexo A)	Discussão oral
3º Encontro 11.06.2018/ Das 14h às 16h	Discussão acerca do texto de Alfredo Bosi: “As fronteiras da literatura” (<i>conf.</i> anexo B)	Exposição de testemunhos orais (https://www.youtube.com/watch?v=raBijlCUHfQ) e entrega de um informativo sobre alguns “testemunhos” escritos e publicados (<i>conf.</i> anexo C).
4º Encontro 13.06.2018/ Das 16h às 18h	Discussão oral e escrita acerca da primeira parte do <i>Le Livre d'Élise</i> (p. 1-35).	Atividade escrita 1 (<i>conf.</i> apêndice 3).
5º Encontro 18.06.2018/ Das 14h às 16h	Discussão oral e escrita acerca da segunda parte do <i>Le livre d'Élise</i> (p. 35-56).	Atividade escrita 2 (<i>conf.</i> apêndice 4).
6º Encontro 20.06.2018/ Das 16h às 18h	Discussão oral e escrita acerca da terceira parte do <i>Le Livre d'Élise</i> (p. 56-87).	Atividade escrita 3 (<i>conf.</i> apêndice 5).
7º Encontro 25.06.2018/ Das 14h às 16h	Discussão final acerca do livro: (1) Impressões dos participantes sobre o trabalho feito com <i>Le Livre d'Élise</i> ; (2) Discussão acerca da possível relação entre o tema abordado pelo livro e o contexto brasileiro.	Atividade escrita: opinião dos alunos sobre a relação ou não entre o contexto retratado no livro e o contexto brasileiro (<i>conf.</i> apêndice 6). Entrega de informativo acerca do(s) genocídio(s) aqui no Brasil (ver anexo D)
Interação virtual	Finalização da intervenção	Envio do último questionário por meio da internet (ferramenta de formulário gerada em uma plataforma de email). (<i>conf.</i> apêndice 7).

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora.

Assim, para o tópico seguinte, selecionamos alguns excertos de respostas das atividades que foram utilizadas na intervenção com o intuito de mostrar, desde já, as impressões dos professores em formação acerca do texto literário em aula de FLE e expor um pouco de sua formação acadêmica. Esses dados, obtidos a partir de um questionário inicial, nos permitiu observar a urgência da continuação de um trabalho, em aula de FLE, que

privilegie, para além do linguístico, a formação dos alunos e, no que tange à pesquisa, dos futuros professores de um modo geral.

3.4 Perfil dos participantes

Os participantes desta pesquisa foram dez professores em formação inicial do curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa, da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da Universidade Federal de Campina grande (UFCG), matriculados na disciplina *Literatura Comparada* e com nível de língua entre A2 e B1, conforme o QECRL (2001). A escolha da disciplina para a realização da coleta de dados ocorreu a partir do número de alunos possíveis participantes na pesquisa na disciplina e, particularmente, pela ementa da disciplina que possibilita não só discussões da “dita literatura francófona”, mas também reflexões quanto à literatura de genocídio dentro do novo cenário literário.

Vale salientar que, apesar de contarmos com dez participantes na pesquisa, apenas sete conseguiram responder ao questionário inicial, visto que os outros três não estavam presentes no primeiro encontro da intervenção. Sendo assim, apesar de terem participado de todos os outros encontros, as informações acerca do perfil dos professores em formação é baseado apenas nos sete questionários devidamente preenchidos.

Os participantes possuíam faixa etária entre 20 e 35 anos e estavam entre o quinto e o nono período do curso de graduação, na época da coleta de dados. De acordo com o questionário inicial dos participantes, sete declararam ser do gênero feminino, de nacionalidade brasileira, tendo como língua materna a língua portuguesa. No que concerne à profissão, seis declararam ser estudantes e um não declarou sua profissão.

Quanto ao perfil de aprendizagem, todos afirmaram que já estudaram com o texto literário na sua formação enquanto licenciandos, tanto a partir de excertos ou da leitura integral das obras literárias. Ainda, todos declararam ter lido, por iniciativa própria e pelo prazer pessoal, obras literárias francesas e que tinham o desejo de estudar mais a literatura francófona. Quando foi perguntado o motivo de estudar a literatura francófona, seis, dos sete participantes que responderam o questionário, afirmaram que o estudo da literatura francófona é importante para conhecer a cultura francófona, a cultura de outros países etc. Isso chamou a atenção, visto que os participantes já tinham consciência do que a leitura literária pode possibilitar: conhecer a cultura do outro e, conseqüentemente, conhecer melhor a sua própria cultura.

Ainda, foi feita a seguinte pergunta aos participantes, a partir do questionário: “À votre avis, quelle est l'importance de travailler de texte littéraire en classe de FLE? Est-il possible?”⁸⁵. Os professores em formação que responderam ao questionário foram bem coerentes nas respostas, visto que todos ratificaram a importância da literatura no ensino de FLE sob os seguintes pontos: a não dissociação entre língua e literatura, o conhecimento de novas culturas e do linguístico; a desconstrução de estereótipos, a possibilidade do trabalho com outras temáticas, a melhora na aprendizagem da língua francesa. Segue a tabela com as respostas na íntegra:

Quadro 2: Respostas dos participantes da pesquisa a uma das questões presente no primeiro questionário aplicado.

À votre avis, quelle est l'importance de travailler de texte littéraire en classe de FLE? Est-il possible?

Participante ⁸⁶	Resposta ⁸⁷
I	<i>À mon avis est importante travailler avec le texte littéraire en classe de FLE, parce que les élèves absorbent le structure linguistique en contexte et aussi parce que à travers du texte littéraire est possible d'absorber le façon de penser et la culture d'un peuple.</i> ⁸⁸
II	<i>C'est essentiel. Si langue et littérature sont inséparables, en classe de FLE est indispensable la presence de textes littéraires.</i> ⁸⁹
III	<i>À mon avis c'est très important travailler des oeuvres littéraires françaises en classe de FLE, pour l'acquisition du français et pour la connaissance des autres cultures.</i> ⁹⁰
IV	<i>À mon avis, c'est très important de travailler des textes littéraire en classe du FLE parce que elle donne aux apprennants l'opportunités d'elargir leurs connaissance culturel et aussi</i>

⁸⁵ Em sua opinião, qual a importância de trabalhar o texto literário em aula de FLE? É possível? (tradução nossa).

⁸⁶ O questionário foi elaborado sem intenção de identificar o participante que o preencheu, não havendo espaço para identificação como nome próprio, pois prezamos pela privacidade dos participantes. Assim, para esse momento utilizamos uma numeração para identificação da ordem do questionário e das respostas que serão também tabeladas posteriormente.

⁸⁷ Todas as respostas foram transcritas da mesma forma que estavam no questionário.

⁸⁸ Em minha opinião é importante trabalhar com o texto literário em aula de FLE, porque os alunos absorvem a estrutura linguística em contexto e também porque através do texto literário é possível absorver a maneira de pensar e a cultura de um povo (tradução nossa).

⁸⁹ É essencial. Se língua e literatura são inseparáveis, em aula de FLE é indispensável a presença de textos literários. (tradução nossa).

⁹⁰ Em minha opinião é muito importante trabalhar as obras literárias francesas em aula de FLE para a aquisição do francês e para o conhecimento das outras culturas. (tradução nossa).

	<i>elle ouvre un espace pour la réflexion à propos plusieurs thématiques.⁹¹</i>
V	<i>Je pense que c'est importante pour connaître des cultures et déconstruire quelques stéréotypes qu'on peut avoir à propos des gens de quelques lieux. Il est possible de travailler et il est très important!⁹²</i>
VI	<i>À mon avis c'est très important pour meilleur apprentissage de la langue française.⁹³</i>
VII	<i>Oui, c'est possible et c'est bon méthode. Parce que à travers du texte littéraire nous pouvons étudier les faits de civilisation et la culture de l'autre.⁹⁴</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das respostas dos participantes ao questionário aplicado.

Apesar de reconhecerem a importância da leitura literária para a expansão de novos conhecimentos, tais como o conhecimento cultural e o linguístico, quando foram feitas perguntas como “*Connaissez-vous des œuvres littéraires francophones? Si oui, le(s)quel(s)?*”⁹⁵ pelo menos metade dos que preencheram o questionário inicial respondeu “não” à primeira pergunta: dos sete participantes, três declaram que não conheciam nenhuma obra literária francófona; um declarou que conhecia, mas, quando foi perguntado quais, alegou não se lembrar e três declararam conhecer alguma obra. Ou seja, tecnicamente mais da metade dos que responderam o questionário declarou não conhecer nenhuma obra literária francófona. Os três que declararam conhecer citaram as seguintes obras: *Le ventre de l'Atlantique*; *Aya de Yopougon*; *L'analphabète*; *Persepólis*; *Trois femmes puissantes*; *Moi, Tituba sorcière... Noire de Salem*; *Les fantômes du Brésil*.

Para melhor visualização, elaboramos o gráfico que segue:

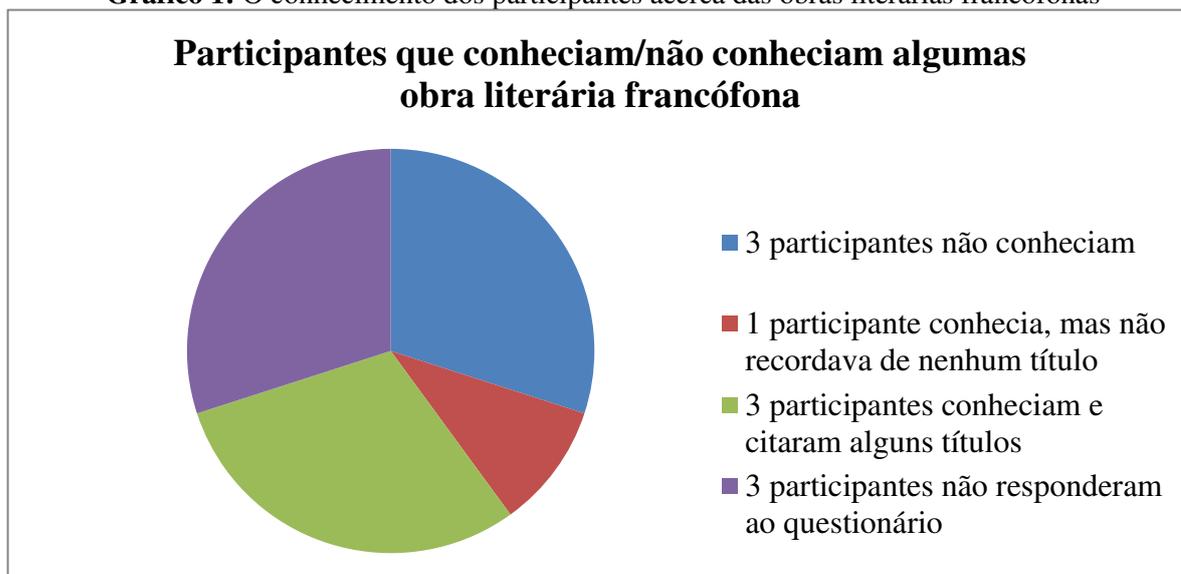
⁹¹ Em minha opinião, é muito importante trabalhar os textos literários em aula de FLE porque ele dá aos aprendizes a oportunidade de expandir seu conhecimento cultural e também abre um espaço para a reflexão de várias temáticas. (tradução nossa).

⁹² Eu acho que é importante para conhecer as culturas e desconstruir alguns estereótipos que podemos ter acerca das pessoas de alguns lugares. [O texto literário] é possível de trabalhar e é importante! (tradução nossa).

⁹³ Em minha opinião é muito importante para melhor aprendizagem da língua francesa. (tradução nossa).

⁹⁴ Sim, é possível e é um bom método. Porque através do texto literário nós podemos estudar os feitos da civilização e a cultura do outro. (tradução nossa).

⁹⁵ Você conhece alguma obra literária francófona? Se sim, quais? (tradução nossa).

Gráfico 1: O conhecimento dos participantes acerca das obras literárias francófonas

Fonte: gráfico elaborado pela pesquisadora.

Ora, se mais da metade, dos que responderam ao questionário, não conhecia ou não se lembrava de alguma obra literária francófona, a resposta sobre a frequência de leitura dessas obras é esperada, visto que três participantes declarou ler uma obra francófona de vez em quando, dois declararam quase nunca ler e dois declararam nunca ler. O motivo dessa frequência é a falta de tempo, relatada por quase todos os participantes, ou porque nenhum professor os apresentou nenhuma obra francófona ainda. Seja como for, a importância do trabalho com a literatura no ensino de qualquer língua é evidente, não apenas pelas bases teóricas já levantadas e discutidas nos capítulos antecedentes a esse, mas também pelos próprios participantes da pesquisa como vimos na tabela acima.

Após a exposição sobre o perfil dos participantes, explicitamos, no próximo tópico, as categorias de análise identificadas a partir da triangulação teórica, bem como dos dados coletados.

3.5 Categorias de análise

Ao final da intervenção, entramos em uma fase mais delicada da pesquisa, visto que nos restava fazer a leitura, triangulação e interpretação dos dados. Em uma primeira leitura dos dados e fundamentando-nos na nossa base teórico-metodológica, identificamos pelo menos quatro categorias de análise, a saber: “Movimentos entre literário e histórico”; “*Assez!* Um grito contra a negação e o esquecimento”; “Ressignificação do genocídio” e “*Sob* o olhar

dos participantes: as contribuições linguísticas, culturais, sociais e históricas da abordagem de *Le Livre d'Élise*".

Quanto à primeira categoria, enxergamos o potencial que a discussão da problemática dos gêneros literários, no momento em que vivemos, tem em aula de FLE, sobretudo, quando se trata de um público que é composto por professores em formação inicial. A partir das respostas desse público-participante podemos observar o lugar do *Le Livre d'Élise*, para eles, antes, durante e depois das discussões feitas em sala.

No que se refere à segunda categoria de análise, entendemos a literatura de genocídio como uma escrita contra a negação e o esquecimento, visto que é uma escrita muitas vezes individual, mas que pode perpassar o coletivo, expondo, de várias maneiras possíveis, o que aconteceu entre os tutsis e os hutus em Ruanda, em 1994.

Conforme vimos no segundo capítulo, essa escrita, muitas vezes caracterizada como uma nova forma literária (LUDMER, 2009; 2010; ALÓS, 2008), produzida de várias maneiras – primeira pessoa, terceira pessoa, por um sobrevivente ou por um escritor porta voz (GERMANOTTA, 2010) – é também considerada, para além de um gênero, um ato (COQUIO, 2015). Esse ato e/ou gênero transcende as fronteiras da literatura (LIMA, 2006; BOSI, 2013) para denunciar e expor a história do povo ruandês. É isso o que vimos anteriormente no *Le Livre d'Élise*: uma sede de denúncia, ao mesmo tempo um *Assez!* (basta) para o que aconteceu – através de sua escrita, a narradora não apenas expõe seus sentimentos, mas também fatos históricos que envolvem o seu povo.

Quanto à terceira categoria de análise, “Ressignificação do genocídio”, compreendemos que a utilização da literatura francófona, especificamente a de genocídio, em aula de FLE, pode beneficiar os alunos não apenas linguisticamente, mas cultural, social e historicamente porque possibilitou uma ponte intercultural, visto que os estudantes puderam refletir acerca do seu contexto e o contexto do outro, aproximando-os.

De acordo com o que foi discutido no primeiro capítulo, a relação entre história, memória e literatura é bastante estreita, sobretudo quando a intenção do professor é ressaltar esses pontos: entra em cena o papel do professor, enquanto interculturalista (SERRANI, 2005), de fazer sobressair não apenas a cultura da língua alvo, mas também a da língua de origem. A própria Élise convida os leitores a refletir sobre o que podemos fazer para acabar com os genocídios existentes em outra parte do mundo, ao questionar: Como impedir que aconteça novamente? Voltamos nosso olhar para o Brasil e o que vimos, no que se refere aos dados contra a população negra ou negra e feminina, o que nos põe em alerta e chancela o sinal de alerta da ruandesa.

No que tange à quarta e última categoria, intitulada “*Sob o olhar dos participantes: as contribuições linguísticas, culturais, sociais e históricas da abordagem de *Le Livre d’Élise*”*”, julgamos essencial o retorno dos participantes enquanto estudantes, mas também enquanto futuros professores, ao trabalho executado com a colaboração deles. Assim, para ponderar sobre tudo que foi realizado, levamos em conta as opiniões e sugestões dos participantes, a fim de refletir quanto aos pontos positivos e negativos da intervenção feita, visando melhorias para que o trabalho com o texto literário seja ainda mais produtivo.

CAPÍTULO 4:

**INTERCULTURALIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM AULA
DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Assez, c'est assez! Il est temps que vous sachiez, il est temps de parler. (MUSOMANDERA, 2014, p. 15).⁹⁶

⁹⁶ Basta, é basta! É tempo de vocês saberem, é tempo de falar. (MUSOMANDERA, 2014, p. 15. Tradução nossa).

Uma narrativa em prosa que perpassa a literatura e a História, a ficção e a não-ficção; o individual e o coletivo; o silêncio e o grito; Ruanda e outros países; o genocídio e a vida. Todas essas relações confirmam o que *Le Livre d'Élise* possui, em seu interior, ressaltando uma escrita dura de ser produzida e lida, talvez pelo seu ritmo que não é desenvolvido com tranquilidade, uma vez que faltam palavras para descrever o que se quer exprimir já que a narradora-testemunha fala do interior da catástrofe (GERMANOTTA, 2010). *Le Livre d'Élise* não foi produzido para trazer tranquilidade, mas para alertar, fazer pensar, agir e, conforme a própria narradora diz contribuir para um *assez!* (basta).

O lugar de um livro como esse é instável, conforme vimos nas relações acima, pois se trata de uma escrita que está dentro e fora ao mesmo tempo, ou conforme Ludmer (2009) prefere dizer, em trânsito. É a partir de um olhar crítico que podemos perceber esse caráter híbrido que um texto como esse possui, além de enxergar as possíveis contribuições na formação pessoal, enquanto cidadão e acadêmica, enquanto aluno de línguas no desenvolvimento linguístico, social, cultural e histórico, de quem o lê.

Tendo em mente a contribuição que essa narrativa pode trazer para o ensino de línguas, especificamente de FLE, elaboramos as atividades que foram aplicadas na intervenção de modo a fazer pensar e refletir acerca de todas essas questões já citadas. Não deixamos de pensar também no público-alvo dessas atividades que, nessa intervenção específica, se tratava de professores em formação.

Dessa forma, buscamos aprofundar mais as nossas reflexões possibilitadas a partir do livro de Élise, refletindo nas atividades que foram elaboradas. Depois de coletarmos os dados e de fazermos a sua leitura, percebemos alguns pontos de discussão, ressaltados pelos participantes, os quais se concentraram em torno do texto literário e seu caráter híbrido; as intenções e características do testemunho enquanto literatura de genocídio; assim como as relações entre o contexto de Ruanda e o contexto brasileiro. Destaque-se que as respostas escolhidas para compor a nossa leitura dos dados não se fazem únicas. Houve muitas respostas que tocavam no mesmo ponto de discussão; por esse motivo, com intuito de não deixar o texto repetitivo, buscamos expor apenas algumas respostas como exemplo geral da visão que a maioria dos estudantes, participantes, tiveram.

4.1 Movimentos entre literário e histórico

Uma das discussões que é trazida nesta dissertação é a da complexidade dos gêneros literários, em relação às suas demarcações e à posição de determinados textos nos campos de conhecimentos da literatura e da história. Essa discussão (*conf.* cap. 2) nos permitiu ter algumas percepções quanto ao texto literário e até onde ele pode ir.

Na nossa ótica, a leitura da obra abriu espaço para se pensar o texto literário e suas demarcações na atualidade, tendo em vista que tal livro foi publicado em 2014 e faz parte dos inúmeros textos que são produzidos sob os “não-parâmetros” da produção escrita da atualidade. Esse fato pode ter causado inúmeras mudanças na sociedade, fruto de uma modernidade líquida, segundo Bauman (2013). Essas mudanças na sociedade abrangem também a produção escrita, de um modo geral, tendo em vista a rapidez que as informações em todo o mundo são passadas. Assim, emerge um novo jeito de ler e produzir texto (LUDMER, 2009).

Os apontamentos escritos feitos do texto literário da atualidade se fizeram presentes, mesmo que implicitamente, nas discussões realizadas em sala de aula com os participantes, visto que eles, em vários momentos de suas falas, chamam a atenção para o caráter livre que um livro como o de Élise possui. Podemos perceber isso na resposta⁹⁷ de Júnior⁹⁸, presente no quadro que se segue:

Quadro 3: Resposta de Júnior à questão 6 da terceira atividade aplicada

Le livre d'Élise occupe la place où la littérature est, parce qu'elle se raconte sur tous les notions et ne se limite pas à une côté entre le fictionnelle et le non fictionnelle. Le témoignage est libre ainsi que la littérature et il va par tout, parce qu'il est sur les choses.

Fonte: Extraído das atividades realizadas.

Conforme podemos observar, Júnior expõe uma noção que, até certo ponto, é clara para ele: o testemunho está sobre as coisas e é livre, assim como a literatura. Essa percepção pode ter se dado pelo fato de o referido livro prometer, no seu corpo, a verdade contada por uma única pessoa: Élise. Isso coloca a verdade em suspenso, visto que os eventos narrados aconteceram há 20 anos (1994), período que separa a data de escrita e da de publicação. Desse modo, fica o questionamento: até que ponto a autora se lembraria dos detalhes do ocorrido? Além disso, até que ponto a verdade, retratada aqui como real, pode ser representada em um

⁹⁷ As respostas escolhidas para a análise foram todas transcritas conforme cada participante a produziu. Assim, é comum encontrarmos algumas irregularidades de ordem linguística, se levarmos em conta a norma culta da língua francesa. Isso acontece não apenas na resposta presente no quadro 3, mas em outras respostas que iremos ler mais adiante. No entanto, nas aulas ministradas, procuramos trabalhar em cima dessas imprecisões linguísticas sem, é claro, constrangermos os alunos e nos atermos a correções repetitivas. As respostas integrais dos estudantes/participantes estão anexas ao final da dissertação.

⁹⁸ Foram utilizados pseudônimos para preservar o sigilo quanto à identidade dos participantes.

texto escrito? O que pode ser possível é a apreensão do real (interpretação da autora), haja vista que se trata de alguém que viu e viveu os eventos narrados.

Isto é, trata-se de uma verdade possível contada a partir do olhar de um observador que é privilegiado, como nos lembra Bosi (2013). É evidente que isso não tira sua credibilidade de testemunho enquanto *uma* verdade e não *a* verdade única; pois, ao narrar sua história e a do seu país, Élise se compromete com uma verdade (dela). Esse compromisso com a verdade, segundo Coquio (2015), transporta o que é falado para o domínio do sagrado: ou seja, torna-se uma espécie de juramento.

Ainda, nesse viés, podemos observar o que a participante Nayara exprime acerca disso, no quadro a seguir:

Quadro 4: Parte da resposta de Nayara à questão 6 da terceira atividade aplicada

[...] en lisant le témoignage d'Élise on peut imaginer la douleur de perdre notre famille, même si on ne veut pas imaginer cela. Le livre est très importante aussi quando on pense à la vérité qu'il apporte, une vérité différente de celle des livres d'histoire. Bosi parle de ce différentes vérités et aussi de la question de la fictions et de la non-fiction. On peut penser à cela quand on lit le livre parce que, même en relatant un événement réel, elle parle de cela à partir de son point de vue, ce que donne une pincée de fiction à son texte et fait il devenir littérature.⁹⁹

Fonte: Extraído das atividades realizadas. (Grifo nosso).

Nayara refere-se ao testemunho de Élise como uma *verdade diferente* por não se encontrar nos livros de História. Ou seja, para ela, o que Élise narra em seu livro compõe uma versão dela da História, visto que ela expõe a verdade, que é sua, por ser posta a partir do seu *ponto de vista*: é o acontecimento visto a partir dos olhos de uma observadora que é, no momento do evento, vítima e, depois do ocorrido, uma sobrevivente e autora que também toma posição de narradora. Por essa razão, para Nayara, o texto de Élise traz uma verdade que, ao mesmo tempo, *é pincelada pela ficção*. Por haver ficção, o texto ganha o status de literatura.

A visão exposta por Nayara, em sua resposta, é bastante interessante, tendo em vista que, analisa que o texto de Élise só tem lugar na literatura por haver traços de ficção. Isso permite que o texto atravesse a História e a Literatura, em uma espécie de movimento para

⁹⁹ Tradução da resposta: [...] enquanto lemos o testemunho de Élise podemos imaginar a dor de perder nossa família, mesmo que não queiramos imaginar isso. O livro é muito importante também quando se pensa na verdade que traz, uma verdade diferente daquela dos livros de história. Bosi fala dessa verdade diferente e também da questão da ficção e não-ficção. Pode-se pensar nisso quando se lê o livro porque, mesmo quando se relata um acontecimento real, ela fala disso a partir do seu ponto de vista, o que dá uma pitada de ficção ao seu texto e o torna literatura (grifo nosso).

além do estático que pode ser o fato histórico. Tal fato acontece porque o que é narrado não é puramente verdade, ao mesmo tempo em que não é puramente ficção: é o que Ludmer (2009) chama de *ficção de realidade*. Essa ficção de realidade está presente nas novas produções da atualidade as quais não admitem uma leitura a partir dos parâmetros clássicos da literatura.

A impossibilidade de fazer uma leitura do *Le Livre d'Élise* a partir dos parâmetros literários clássicos se torna ainda mais nítida na primeira impressão que a participante Cláudia teve do livro, como veremos no quadro a seguir:

Quadro 5: Resposta de Cláudia à questão 1 da primeira atividade aplicada

La première impression avec le livre m'a fait penser à un récit autobiographique d'Élise, mais quand lire la introduction, je suis cumpris que il n'a parle pas seulement da vie de Élise, mais aussi il parle du contexte historique et de génocide de votre pays (Rwanda), dans le cas de leur appartenance ethnique (tutsi).¹⁰⁰

Fonte: Extraído das atividades realizadas (Grifo nosso).

Podemos observar que a impressão que Cláudia teve do livro foi que se tratava de uma autobiografia. Isso deve ter acontecido em razão da identidade onomástica entre autora, narradora e personagem (LEJEUNE, 1996). O que a fez mudar de ideia, de acordo com suas palavras, foi o fato de o livro trazer não apenas a história de vida de Élise, mas informações quanto ao contexto histórico e discussões sobre o genocídio de um país: Ruanda. Assim, para Cláudia, uma autobiografia traria apenas informações da vida do autor, mas, no caso do livro lido, há também informações da história de um povo: o ruandês e, mais especificamente, os *tutsis*. Ou seja, a narrativa não apenas traz a descrição da vida de Élise tal qual ela é, traz também informações históricas, reflexões e questionamentos que, na visão da estudante, faz com que o livro lido seja mais que uma autobiografia.

Ainda nesse mesmo sentido, encontramos a mesma ideia na resposta de Júnior, quando expõe suas primeiras impressões em relação ao livro de Élise:

Quadro 6: Resposta de Júnior à questão 1 da primeira atividade aplicada

Quand le livre a été présenté dans la sale de classe, il m'a rendu curieux, parce que, je n'imaginai pas encore ce qu'il était en train d'arriver. Je pensais que « Le livre d'Élise »

¹⁰⁰ Tradução da resposta: A primeira impressão com o livro me fez pensar em um relato autobiográfico de Élise, mas quando li a introdução, compreendi que ele não falava apenas sobre a vida de Élise, mas também fala do contexto histórico e do genocídio no seu país (Ruanda), no caso de seu pertencimento étnico (tutsi) (Grifo nosso).

*était seulement une biographie qui parlait de l'histoire souffrant de quelqu'un. Mais cette pensée trop simples n'a pas permis de voir ce qui était au-delà.*¹⁰¹

Fonte: Extraído das atividades realizadas (Grifo nosso)

Ao contrário de Cláudia, a primeira impressão que Júnior teve acerca do livro lido foi que se tratava de uma biografia. Isso pode ter acontecido pelo fato de o livro expor, em sua capa, a foto da própria Élise, fato tão recorrente em muitas biografias já publicadas. Entretanto, Júnior conclui que o pensamento que teve foi de caráter simplista, haja vista que, em um primeiro contato com o livro, o estudante não conseguiu ver o que, de fato, era trazido na narrativa. Essa quebra de expectativa que os participantes vivenciaram, no que tange à primeira impressão do livro, nos chama a atenção, mais uma vez, para uma espécie de movimento que um texto literário pode fazer, levando-nos novamente às reflexões de Ludmer (2009) em relação a um novo objeto literário que está em trânsito.

Esse *trânsito* pode ser ainda mais delineado através das palavras, mais uma vez, da estudante Cláudia, conforme podemos ver a seguir:

Quadro 7: Resposta de Cláudia à questão 6 da terceira atividade aplicada

*Le livre d'Élise apporte un récit autobiographique avec des éléments de témoignage que Bosi aborde dans son texte citant Graciliano Ramos, dans lequel ni c'est l'histoire ni la fiction : le témoignage. [...]*¹⁰²

Fonte: Extraído das atividades realizadas. (Grifo nosso).

Podemos perceber que Cláudia tem a impressão de que o livro a ser lido seria uma autobiografia, mas viu elementos a mais, conforme já discutimos anteriormente (quadro 5). Em uma aula posterior, para responder a umas das questões da terceira atividade, Cláudia afirma que se trata, de fato, de uma narrativa autobiográfica, mas com elementos de testemunho. E por possuir essas características, o texto de Élise não é nem História, nem ficção: mas testemunho. Ou seja, de acordo com a estudante, o testemunho estaria localizado entre História e ficção, ressaltando-se novamente a ideia de um movimento entre História e Literatura. Cláudia traz para a discussão o texto de Bosi (2013), que havia sido trabalhado em sala, para expor sua ideia, concordando com o estudioso. Vale ressaltar que ela já conhecia e

¹⁰¹ Tradução da resposta: Quando o livro foi apresentado na sala de aula, fiquei curioso, porque não conseguia imaginar o que estava prestes a acontecer. Eu pensei que "O Livro de Élise" era apenas uma biografia que falava da história de sofrimento de alguém. Mas esse pensamento simples demais não permitia ver o que estava além (Grifo nosso).

¹⁰² Tradução da resposta: O livro de Élise aporta uma narrativa autobiográfica com elementos de testemunho que Bosi aborda em seu livro, citando Graciliano Ramos, em que nem é história, nem ficção: o testemunho (Grifo nosso).

já tinha lido o livro do autor brasileiro de *Memórias do Cárcere*, Graciliano Ramos citado por Bosi. Isso permitiu a estudante fazer uma relação posterior com o livro de Élise, conforme podemos constatar em sua resposta.

Ainda, em suas respostas, os estudantes deixaram clara a percepção que tiveram quanto à profundidade das palavras de Élise, mesmo sendo relativamente simples e diretas. Apesar de não haver, à primeira vista, uma escrita que se assemelhe com os clássicos literários, a narrativa consegue *toucher le coeur* (tocar o coração). Isso acontece porque a narrativa é feita não de maneira objetiva, mas subjetiva, visto que tudo é contado conforme a sensibilidade da narradora. Essa subjetividade no texto permite tocar quem o lê e, indo além, permite que o leitor se identifique em vários níveis com o que é narrado. Podemos perceber que isso ocorre com a participante Letícia:

Quadro 8: Resposta de Letícia à questão 5, letra A, da terceira atividade aplicada

Je crois que ce livre est très incroyable, parce que dans le plusieurs moments, j'ai pleuré et ça me faire penser a propos de beaucoup de choses dans ma vie, bien sûr que j'ai ne pas vécu la même chose, mais je peux faire rapport a situations que j'ai passé aussi.

À mon avis ce livre devrait être lu pour tout le monde, parce que nous donne une nouvelle façon sur notre propre identité et la façon de regarder les autres.

J'ai choisi une partie que me touche beaucoup :

« Je peux dire que l'amour de ces marraines m'a réveillée, m'a sortir de la vie dans laquelle je m'étais enfermée. Je me suis retrouvée moi-même, je suis redevenue une personne pouvant donner et accueilli l'amour des autres. J'ai recommence à avoir confiance dans les autres.

C'est une belle chose pour moi de me sentir comme une personne qui vient de sortir d'une chambre noire » (page 37).¹⁰³

Fonte: Extraído das atividades realizadas (Grifo nosso).

Letícia se sentiu tocada pelas palavras de Élise a ponto de se emocionar, identificando-se com a narradora. A aluna deixa claro que não viveu a mesma coisa que Élise narra em seu livro, mas que, a partir da história, pôde pensar acerca de várias coisas em sua vida e pensar de modo diferente em relação à sua própria identidade e à maneira de ver os outros. Apesar de não se tratar de uma leitura, por assim dizer, “tranquila”, pois, por se tratar de uma escrita de

¹⁰³ Tradução da resposta: Eu acredito que esse livro é muito incrível, porque em muitos momentos eu chorei e isso me fez pensar em muitas coisas na minha vida, é claro que eu não vivi a mesma coisa, mas eu posso fazer relação com situações que eu passei também. Em minha opinião este livro deve ser lido para todo mundo, porque nos dá um novo caminho sobre nossa própria identidade e como enxergar os outros. Eu escolhi uma parte que me toca muito:

"Eu posso dizer que o amor dessas madrinhas me acordou, para me tirar da vida em que eu me tranquei. Eu me encontrei novamente, eu me tornei uma pessoa que pode dar e receber o amor dos outros. Eu recomeço a confiar nos outros novamente. É uma coisa bela para mim sentir como alguém que acabou de sair de um quarto escuro" (página 37) (Grifo nosso).

genocídio, a narrativa não acontece de maneira contínua, toca o coração como convite à mobilização. Quanto a essa realidade, Jouve (2012) discute acerca da literatura e da arte e afirma que a arte não é apenas o que visa o belo, mas aquilo que pode emocionar e fazer pensar. É exatamente o que a narrativa de Élise consegue fazer, como *art de témoigner* [arte de testemunhar] (COQUIO, 2015).

Ainda, Letícia (quadro 8) sente a necessidade de mostrar, através de uma citação, o excerto da narrativa que mais a tocou. Podemos observar na citação trazida pela estudante que Élise, apesar de ter uma escrita direta e relativamente simples, se utiliza, em alguns momentos, de figuras de linguagens, conforme podemos verificar na parte grifada da citação. A narradora, ao se fundir com a personagem, utiliza o termo “*chambre noir*” [quarto escuro] para representar o estado de espírito em que ela se encontrava antes: um estado em que ela se fechou, no qual não se permitia amar, nem ser amada.

Portanto, o trabalho com *Le Livre d'Élise* nessa realidade de aula de FLE pôde estimular os estudantes à reflexão sobre o papel do texto literário e suas nuances, ressaltando o movimento que esse texto pode ter entre o histórico e o literário. Essas reflexões são importantes para se iniciar a construção de um pensamento mais crítico quanto às dicotomias existentes, não apenas nos campos literário e histórico, mas na vida enquanto cidadãos, sobretudo quando se trata de um público participante composto por professores em formação.

4.2 *Assez!* Um grito contra a negação e o esquecimento

Outro ponto de discussão tece as características e intenções da literatura de genocídio, especificamente os textos de teor testemunhal ou os que são chamados de fato de testemunho. Tal escrita tem intenções específicas e características particulares, considerando-se, em especial, o seu caráter de denúncia e de juramento frente à “verdade”. Isso acontece porque livros como o de Élise nascem a partir de um episódio cruel na vida de quem o produz e, por essa razão, adquirem objetivos específicos.

Conforme vimos, nas nossas reflexões, entendemos que a literatura de genocídio nasce junto com a necessidade de, além da denúncia, obter compreensão do que aconteceu em Ruanda. Para atingir esse objetivo, é preciso ir por um caminho doloroso, em que nem sempre as palavras conseguem expressar aquilo que se quer exprimir.

Ao mesmo tempo em que é doloroso, esse caminho é necessário, particularmente, quando os sobreviventes que decidem escrever/testemunhar, só conseguem prosseguir com

suas vidas depois de registrar os fatos, preferencialmente, de forma escrita. Todas essas considerações quanto à produção que nasceu do genocídio em Ruanda são expressas na narrativa de Élise, assim como nas palavras dos participantes de nossa pesquisa.

A estudante Hellen, ao ler o texto de Élise, traz seu ponto de vista no que tange à necessidade que os sobreviventes do genocídio têm de escrever/testemunhar:

Quadro 9: Resposta de Hellen à questão 3 da primeira atividade aplicada

Dans les plusieurs elle parle la besoin qu'elle a de témoigner. Les raison qu'elle eu pour fait ça. À mon avis, c'est une façon de récupérer la force pour survivre. Après tout ce qu'elle a vécu, les choses traumatisant qu'elle a passé. Elle avait besoin d'un point pour le faire continuer son chemin. À mon avis ce témoignage a un rôle très important : il ouvre la possibilité à la réflexion, sur des atrocités qui appartiennent à race humaines. C'est pour toucher, pour invoquer une réaction pour essayer de changer nos point de vue.¹⁰⁴

Fonte: Extraído das atividades realizadas. (Grifo nosso).

Ao ressaltar a necessidade que Élise tem de testemunhar, Hellen dá sua opinião ao dizer que testemunhar seria uma maneira de o sobrevivente recuperar as forças para prosseguir seu caminho. Tal ideia está de acordo com o que assegura Coquio (2003), pois se as pessoas que presenciaram o genocídio sobreviveram, foi mesmo para escrever. Há, então, não apenas a necessidade de escrever/testemunhar como forma de se libertar dos fantasmas emocionais, mas como se fosse um sentimento de culpa, configurando-se em uma forma de pagar pelo fato de terem sobrevivido, a fim de honrar as pessoas que morreram: muitos se sentem não merecedores de continuar a viver normalmente, escrevendo e testemunhando para tentar fazer justiça aos desaparecidos (COQUIO, 2015).

Mesmo com essa necessidade citada acima, muitos tentam esquecer o que passou, esquecer o genocídio. Essa ideia está expressa nas palavras da estudante Nayara:

Quadro 10: Resposta de Nayara à questão 4 da segunda atividade aplicada

[...] La guerre interne d'Élise est lequelle qu'elle a travé avec elle même : une partir d'elle veut oublier le passé et le génocide et autre partie toujours la fait se souvenir des atrocités du génocide.¹⁰⁵

Fonte: Extraído das atividades realizadas.

¹⁰⁴ Tradução da resposta: ela fala da necessidade que tem de testemunhar. A razão pela qual ela teve que fazer isso. Em minha opinião, é uma maneira de recuperar a força para sobreviver. Depois de tudo o que ela viveu, as coisas traumáticas que ela passou. Ela precisava de um ponto para continuar seu caminho. Em minha opinião, este testemunho tem um papel muito importante: abre a possibilidade de reflexão sobre as atrocidades que pertencem à raça humana. É para tocar, para invocar uma reação para tentar mudar nosso ponto de vista (Grifo nosso).

¹⁰⁵ Tradução da resposta: [...] A guerra interna de Élise é a que ela passou consigo mesma: uma parte dela quer esquecer o passado e o genocídio e a outra parte sempre a faz lembrar das atrocidades do genocídio (Grifo nosso).

Nayara destaca uma guerra interna de Élise, além das guerras externas. A estudante infere que Élise entra em um combate consigo mesma, visto que ao mesmo tempo em que quer esquecer o genocídio, há algo dentro dela que a faz lembrar. Podemos identificar essa parte de Élise, que a faz lembrar do genocídio, como sua identidade. Nayara continua nesse mesmo viés, ao enfatizar essa guerra interna:

Quadro 11: Resposta de Nayara à questão 2 da segunda atividade aplicada

*Élise ne voulait pas se souvenir de son passé à cause de la douleur que cela a causait. Alors, elle essayer d'oublier le génocide, mais cela n'était pas possible parce que c'était une partie d'elle et de son identité. Comment oublier le génocide sans oublier ses parents, ses vrais amis qui étaient mortes, sa famille ? Je pense que le plus dur c'est qu'elle ne peut pas oublier le génocide sans oublier l'enfance heureuse qu'elle a vécu après toute cette tragédie.*¹⁰⁶

Fonte: Extraído das atividades realizadas.

A referida aluna chama a atenção para uma questão bastante importante: a identidade. E faz o seguinte questionamento: como esquecer o genocídio sem esquecer seus familiares e seus amigos que foram mortos? É por esse e outros motivos que os sobreviventes decidem escrever/testemunhar. Além disso, há a necessidade da denúncia, conforme citamos anteriormente. Podemos perceber essa ideia expressa na fala de Júnior, no quadro a seguir:

Quadro 12: Resposta de Júnior à questão 3 da primeira atividade aplicada

*Le témoignage sert comme un instrument de dénonce, pour présenter l'histoire d'un peuple, d'un pays qui n'a pas accepté ses différences et qui ont préféré soumettre sa propre vérité sur l'autre.*¹⁰⁷

Fonte: Extraído das atividades realizadas. (Grifo nosso).

Júnior afirma que o testemunho é um instrumento de denúncia. O termo denúncia se caracteriza como um ato verbal ou escrito para fazer uma acusação de alguém que agiu contra a lei de modo a levar essa informação ao conhecimento público ou da autoridade¹⁰⁸. Isto é, Élise nos dá sua versão da história, conforme vimos no tópico anterior, para denunciar, para fazer pública a sua versão, o que ela e sua família passaram. Esse fazer público é o que

¹⁰⁶ Tradução da resposta: Élise não queria se lembrar do passado por causa da dor que causou. Então, ela estava tentando esquecer o genocídio, mas isso não era possível porque era parte dela e de sua identidade. Como esquecer o genocídio sem esquecer seus pais, seus verdadeiros amigos que morreram, sua família? Acho que a parte difícil é que ela não pode esquecer o genocídio sem esquecer a infância feliz que viveu depois de toda essa tragédia (Grifo nosso).

¹⁰⁷ Tradução da resposta: O testemunho serve como instrumento de denúncia, para apresentar a história de um povo, de um país que não aceitou suas diferenças e preferiu submeter sua própria verdade ao outro (Grifo nosso).

¹⁰⁸ Fonte: < <https://www.lexico.pt/denunciar/>>. Acesso em 17 de novembro de 2018.

permite Élise, assim como tantos outros sobreviventes, lutarem contra a negação: é uma forma de mostrar que o genocídio de fato aconteceu e como aconteceu, a partir dos olhos dos que sofreram a violência (GERMANOTTA, 2010).

O testemunho, como instrumento de denúncia, faz pública a história de quem o produz e de seu país não apenas como forma de lutar contra a negação de vítimas, mas também com o objetivo de gritar *Assez!* [basta] a todos os outros genocídios que aconteceram e ainda acontecem. *Assez!* ao silêncio. O participante Júnior exprime sua opinião, indo nessa mesma perspectiva, conforme podemos ver em suas palavras abaixo:

Quadro 13: Resposta de Júnior à questão 3 da terceira atividade aplicada

En regardant le début du livre « Assez », je regarde qu'Élise veut finalement parler au monde et témoigner tout qui s'est passé à sa famille, son peuple et son pays. L'importance de témoigner habite dans le fait de parler au monde au-delà de soi-même et le prisons (souffrances) de l'âme. Le plus important c'est le but de ce témoignage « Plus jamais ça ». Élise transmet sa vie et la vie de son pays, dans l'espoir de garantir que les générations d'avenir luttent contre le génocide.¹⁰⁹

Fonte: Extraído das atividades realizadas. (Grifo nosso).

Júnior chama a atenção para o termo “*Assez*”, presente no início do livro, como primeira palavra escrita por Élise. Para ele, essa palavra mostra que a autora-narradora finalmente resolve falar para o mundo tudo o que passou com o objetivo do “*Plus jamais ça*” [Nunca mais isso]. A expressão que Júnior utiliza se encontra no testemunho de Élise, visto que ela deixa claro o papel de escrever/testemunhar.

O objetivo de testemunhar é concretizado quando a narradora-sobrevivente chama os leitores à mobilização. Hellen (quadro 9) percebeu esse convite, pois cita o testemunho de Élise, além de refletir sobre o destino africano (COQUIO, 2004), o qual “nos invoca para uma reação”. Mas que reação? Vejamos o que Nayara exprime em relação a isso no quadro a seguir:

Quadro 14: Resposta de Nayara à questão 4 da terceira atividade aplicada

Élise invite tout le monde à agir avant que le génocide arrive dans notre pays. C'est très forte cette partie du livre parce qu'elle parle directement avec nous et elle parle la vérité. Le génocide peut arrivé en quelque pays, alors est très important combatte les injustices

¹⁰⁹ Tradução da resposta: Olhando para o início do livro “*Basta*”, vejo que Élise finalmente quer falar com o mundo e testemunhar tudo o que aconteceu com sua família, seu povo e seu país. A importância de testemunhar está em falar ao mundo além de si mesmo e as prisões (sofrimentos) da alma. O mais importante é o propósito deste testemunho “*O nunca mais*”. Élise transmite sua vida e a vida de seu país, na esperança de garantir que as futuras gerações lutem contra o genocídio (Grifo nosso).

*sociales, la discriminations, la violence etc. Avant qu'une tragédie de ce type aie lieu en notre pays.*¹¹⁰

Fonte: Extraído das atividades realizadas (Grifo nosso).

Podemos observar que Nayara faz relação com o seu país ao dizer que o que aconteceu no país de Élise pode acontecer também no seu. A estudante enxerga essa possibilidade, pois afirma que Élise convida a agir antes que o genocídio também ocorra no nosso país. O que estaria envolvido nessa ação? Nayara continua sua reflexão em relação ao papel de cada leitor, convidado pela narradora-sobrevivente a agir, a combater as injustiças sociais, a discriminação, a violência etc. Ela exprime a ideia que cada leitor deve fazer sua parte para que um novo genocídio não ocorra em qualquer país.

Além de refletir, motivar a ação em prol da não repetição do genocídio, Élise convida seus leitores a visitarem alguns memoriais ao genocídio, em Ruanda. Assim, indo para além de sensibilizar, de emocionar, o testemunho escrito de Élise provoca reflexão e ação. Os estudantes-participantes perceberam essa característica da referida narrativa, como podemos observar nas respostas transcritas anteriormente, pois a denúncia ocorre para que algo depois dela aconteça. Nesse caso, busca-se a justiça, mas, mais que isso, busca-se um *Assez!* a violência, não só em Ruanda, mas em todo o mundo. Observa-se, então, que há um eterno retorno ao passado por parte dos sobreviventes: para eles, a luta continua – mesmo que não escrevam mais sobre isso, mas levam consigo a “responsabilidade” de uma geração quase toda morta; o passado torna-se o eterno presente.

4.3 Resignificação do genocídio

O trabalho com a literatura em aula de língua possibilita, certamente, diversos encontros entre leitor e o outro, assim como o encontro consigo mesmo. Essa característica pode ser ainda mais forte quando se trata da “dita literatura francófona”, conforme já explicamos anteriormente (FRÉRIS, 2010; ALLOUACHE, 2012; 2013), levando-se em conta que a francofonia possibilita a abertura de um caminho para os espaços culturais, midiáticos, políticos etc. (DIOUF, 2007).

¹¹⁰ Tradução da resposta: Élise convida todos a agir antes que o genocídio chegue ao nosso país. É muito forte essa parte do livro porque ela fala diretamente conosco e fala a verdade. O genocídio pode acontecer em algum país, então é muito importante combater as injustiças sociais, as discriminações, a violência etc. Antes que uma tragédia desse tipo aconteça em nosso país (Grifo nosso).

Dentro desse contexto, a literatura de genocídio, do continente africano, ganha mais destaque por ter características, como já vimos, que possibilitam encontros de ordem histórica, cultural e, também, social, já que a literatura pode assumir muitos saberes, independentemente de sua estrutura ou época (BARTHES, 1997).

É relembrando o papel que a literatura francófona pode ter em aula de FLE, que adentramos em mais um ponto de discussão, o qual reflete, a partir das respostas dos participantes, sobre a aproximação entre o que é retratado no texto de Élise e o contexto brasileiro, colocando em evidência as ressignificações do genocídio feitas pelos estudantes. Nesse viés, começamos por observar o apontamento feito por Letícia, na sua resposta:

Quadro 15: Resposta de Letícia à questão 1 da primeira atividade aplicada

D'après moi, mes premières impressions sur le livre sont très forts. À partir de la discussions avec les autres, j'ai pu observer chaque mot écrite avec l'originalité, l'amour et précision dans ce situation ça me fait penser aussi avec notre société, avec beaucoup de comportement de préjugés et paroles mauveses.¹¹¹

Fonte: Extraído das atividades realizadas. (Grifo nosso).

Podemos observar que Letícia, ao se referir às impressões que teve do livro de Élise, destaca que a situação retratada no livro a fez pensar em sua sociedade e nos comportamentos preconceituosos que existem. Assim, a estudante, desde a primeira atividade escrita, acerca do *Le Livre d'Élise*, reflete sobre a relação entre o genocídio em Ruanda e o contexto brasileiro.

Já na terceira atividade escrita, encontramos algo mais concreto, a partir da resposta da participante Nathália, que vai mais além no que se refere a conhecer o outro e conhecer a si mesma, como podemos analisar a seguir:

Quadro 16: Resposta de Nathália à questão 5, letra B, da terceira atividade aplicada

*Je pense que le rôle de ces récits pour la connaissance historique que nous avons de l'autre et de nous-mêmes est très importante. Connaître l'histoire, la culture de l'autre est une bonne chose pour repenser la notre, pour repenser nos actes, nos pensées, pour respecter toujours l'autre sans penser en race, culture, la douleur, ses pensées.*¹¹²

Fonte: Extraído das atividades realizadas. (Grifo nosso).

¹¹¹ Tradução da resposta: Em minha opinião, minhas primeiras impressões do livro são muito fortes. A partir das discussões com os outros, pude observar cada palavra escrita com a originalidade, o amor e a preciosidade nessa situação que me faz pensar também em nossa sociedade, com muitos comportamentos preconceituosos e palavras maldosas (Grifo nosso).

¹¹² Tradução da resposta: Eu acho o papel dessas narrativas para o conhecimento histórico que nos temos do outro e de nós mesmo muito importante. Conhecer a história, a cultura do outro é uma boa coisa para repensar a nossa, para repensar nossos atos, nossos pensamentos, para respeitar sempre o outro sem pensar em raça, cultura, a dor, seus pensamentos (Grifo nosso).

Nathália expressa que conhecer o outro é também conhecer a nós mesmos, visto que conhecer a história e a cultura do outro é uma maneira de repensar a nossa cultura e história. A aula de línguas já tem essa característica, visto que o estudante se desloca para o encontro com o outro, em direção ao encontro de uma experiência de mundo diferente, conforme diz Bourdet (1999). Textos como o de Élise facilitam ainda mais esse encontro do θ Outro e consigo mesmo.

Ao prosseguir, a estudante α chama a atenção para o respeito, independentemente de raça, cultura e pensamentos. Para ela, uma narrativa como a da ruandesa pode permitir o autoconhecimento, além de provocar que ela repense seus atos. Dessa forma, mais que uma leitura dentre tantas, o livro de Élise pode transformar significativamente o pensamento do leitor, de modo a terem uma visão mais crítica de si mesmos e dos comportamentos praticados na sociedade em que vive.

A visão crítica, que poder ser desenvolvida a partir de trabalhos com o texto literário em aula de FLE, permite observar e ressignificar as diferentes formas de genocídios existentes em todo o mundo, inclusive no contexto do leitor. Vejamos, por exemplo, a resposta de Suênia a uma das questões da penúltima atividade:

Quadro 17: Resposta de Suênia à questão 5, letra B, da terceira atividade aplicada

Quand je lis le récit, je me suis souvenue des autres génocides qui sont arrivé au monde, je me suis aussi souvenue de la réalité du Brésil, l'esclavage et des autres inhumanités. Nous pouvons savoir qui nous sommes à partir d'un autre, le pouvoir de la littérature est montrer que les frontières sont proches.¹¹³

Fonte: Extraído das atividades realizadas. (Grifo nosso).

De acordo com Suênia, a leitura literária a permitiu perceber que as fronteiras (entre lugares, culturas, história) estão próximas. É por essa razão que a leitura da narrativa a fez lembrar-se de outros genocídios que aconteceram no mundo e no Brasil, como a escravidão, que, de acordo com o site da GGN, 12,5 milhões de negros foram escravizados e forçados a viajar para as Américas. Dentre os quais, segundo estimativa, 2,5 morreram no caminho e que apenas 10 milhões chegaram aos portos¹¹⁴.

¹¹³ Tradução da resposta: Quando eu li a narrativa, eu me lembrei de outros genocídios que aconteceram no mundo, eu me lembrei também da realidade do Brasil, a escravidão e outras formas de inumanidades. Nós podemos saber que quem somos a partir do outro, o poder da literatura é mostrar que as fronteiras são próximas (Grifo nosso).

¹¹⁴ Disponível em: < <https://jornalggn.com.br/noticia/brasil-o-centro-mundial-do-trafico-de-escravos-por-andre-motta-araujo> >. Acesso em 18 de novembro de 2018.

No topo do ranking está Brasil e Portugal, pois, juntos carregaram quase 5,8 milhões de escravos, cerca de 95% deles para o Brasil. Desses 5,8 milhões, de acordo com o site Notícias UOL, estima-se que 660 mil negros morreram antes do fim dessas viagens.¹¹⁵

Conforme vimos acima, os apontamentos da estudante Suênia se estruturam ainda mais quando nos deparamos com informações como as expostas, em que se vê a dimensão do tráfico e da escravidão do negro nas Américas, sobretudo no Brasil, expandindo-se em proporções inimagináveis. Se colocássemos os negros que foram escravizados e morreram, já no Brasil, esse número descrito acima, por certo, aumentaria significativamente.

Continuando nessa mesma perspectiva, na aproximação do contexto descrito por Élise e o contexto brasileiro, Júnior aprofunda ainda mais a discussão, uma vez que ele repensa o genocídio a partir de outro ângulo:

Quadro 18: Texto de Júnior correspondente à quarta e última atividade

Le récit présente une réalité témoignée par Élise Rida Musomandera, qui est vécue le génocide du Rwanda à l'époque de son enfance. L'information plus importante jusqu'à maintenant c'est le fait de se traiter d'une réalité. C'est la réalité qui permet la compréhension de tout autour, parce qu'elle parle avec les autres réalités, parce qu'elle parle avec les autres histoires. En relationnant le sujet du livre avec le contexte brésilien, on peut voir que les brésiliens vivent la même chose. Le génocide arrive à chaque jour, même s'il n'y ait pas la mort physique, il y aura toujours la mort du être. Cela c'est très présent dans le contexte brésilien, parce que les gens commencent à mourir la haine au coeur. Soient des différences politiques, soient de différences de genre, ou même religieuses (etc etc...), la haine présente comme la force oppresseuse qui déplace les personnes. Le récit d'Élise est un témoignage qui inspire la courage pour dire « Assez » au silence, et un instrument de réflexion qui nous appelle à vivre une vie respectueuse dans la différence et qui invite à faire des bonnes choses pour changer peut à peut cette société de tueurs qu'on est obligé à vivre tous les jours.¹¹⁶

Fonte: Extraído das atividades realizadas. (Grifo nosso).

¹¹⁵ Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/04/13/perto-do-fim-da-escravidao-60-dos-negros-trazidos-ao-pais-eram-criancas.htm>>. Acesso em 18 de novembro de 2018.

¹¹⁶ Tradução da resposta: A narrativa apresenta uma realidade testemunhada por Élise Rida Musomandera, que viveu o genocídio de Ruanda na época de sua infância. A informação mais importante até agora é o fato de se tratar de uma realidade. É a realidade que permite a compreensão de tudo em volta, porque ela fala com outras realidades, porque ela fala com outras histórias. Relacionando o assunto do livro com o contexto brasileiro, podemos ver que os brasileiros vivem a mesma coisa. O genocídio acontece todos os dias, mesmo que não haja morte física, sempre haverá a morte do ser. Isso está muito presente no contexto brasileiro, porque as pessoas estão começando a morrer de ódio no coração. Seja pelas diferenças políticas, sejam pelas diferenças de gênero, ou mesmo pelas religiosas (etc etc...). O ódio presente como a força opressiva que move as pessoas. A história de Élise é um testemunho que inspira a coragem de dizer "basta" para o silêncio, e um instrumento de reflexão que nos chama a viver uma vida respeitosa na diferença e que nos convida a fazer coisas boas para mudar pouco a pouco essa sociedade de assassinos em que somos obrigados a viver todos os dias (Grifo nosso).

O participante Júnior também concorda que a narrativa de Élise dialoga com outras realidades e afirma que o genocídio acontece cada dia, com a morte física ou com a morte do ser. Para ele, isso acontece porque as pessoas começaram a criar tanto ódio que matam o próprio “coração”, o que leva a comportamentos desprezíveis. Não importa se tentamos ser racionais, a raça humana é movida por sentimentos que, em muitos casos, se resumem à ganância e ao ódio que levam às mais variadas guerras. Nesse contexto, a população em todo mundo acaba sendo tomada pelo medo.

A partir desses sentimentos como o ódio, citado por Júnior, as pessoas agem de forma muitas vezes impensável, produzindo mais tipos de genocídio, como podemos ver na resposta de Letícia:

Quadro 19: Texto de Letícia correspondente à quarta e última atividade

Nous pouvons faire en rapport avec l'histoire du Brésil. Nous avons eu gènocide avec les indiens, avec les noirs et la dictature militaire. Comme Élise parle, ce sujet là n'arrivé pas brusquements, la haine et la lutte pour pouvoir sont plantées et cultivés au fil du temps. Dans notre société il y a aussi de préjugé, il y a des gens qui font quelque chose pour tuer quelqemun pour pouvoir et l'ambition. Il y a aussi des combat de classe et des ethnies. Si les gens se respectent, de nombreuses atrocités pourraient être évitées. Nous pouvons faire autour de nous, et aussi comme professeur(em, en classe, propager le respect et l'éducation pour ce qui est différent de moi, parce que nous sommes tous émeux en tant qui'êtres humains.¹¹⁷

Fonte: Extraído das atividades realizadas (Grifo nosso).

Podemos perceber que Letícia cita os índios, os negros e as vítimas da ditadura militar como vítimas que sofreram com a violência, além de outros, em relação ao combate social. Para a estudante, as pessoas fazem de tudo em busca do poder, inclusive tirar a vida de outros. Nesse ponto, podemos resgatar dados do site *Isto é*, publicados em abril de 2017: segundo os quais, no período entre 1940 e 1960, estima-se que mais de 8 mil índios foram mortos no Brasil. Mesmo hoje, há muita violência contra os povos indígenas, sobretudo contra os Kaiowa e os Guarani no Mato Grosso do Sul, conforme relata Ary Figueira¹¹⁸.

No que diz respeito aos negros, uma pesquisa divulgada pela Comissão Parlamentar de Jovens (CPIADJ) afirma que, a cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil,

¹¹⁷ Tradução da resposta: Nós podemos fazer uma ligação com a história do Brasil. Tivemos genocídio com os índios, com os negros e na ditadura militar. Como Élise fala, esse assunto não veio abruptamente, o ódio e a luta pelo poder são plantados e cultivados ao longo do tempo. Em nossa sociedade também há preconceito, há pessoas que fazem algo para matar alguém por poder e ambição. Há também lutas de classes e étnicas. Se as pessoas se respeitam, muitas atrocidades podem ser evitadas. Podemos fazer ao nosso redor, e também como professor, em sala de aula, disseminar respeito e educação para o que é diferente de mim, porque somos todos iguais como seres humanos (Grifo nosso).

¹¹⁸ Fonte: <http://istoe.com.br/massacre-de-indios-pela-ditadura-militar/>

sendo um total de 23.100 jovens negros mortos ao ano (com idade entre 15 e 29 anos) ¹¹⁹. Outros dados divulgados pela UNESCO¹²⁰ afirmam que, no Brasil, uma mulher jovem e negra, tem mais que o dobro (2,19) de chance de ser vítima de homicídio comparado a uma mulher jovem e branca de mesma faixa etária. Essa chance, no estado da Paraíba, é cinco vezes maior (5,65), se compararmos ao estado do Amazonas (6,97) e do Rio Grande do Norte (8,11). Por fim, esse relatório publicado pela UNESCO, mostra que a taxa de jovens brancos (15-29 anos) vítimas de homicídio foi de 27,1 por 100 mil e a de jovens negros foi de 115,7 por 100 mil (quatro vezes superior).

Assim, a estudante Letícia, mesmo sem conhecer os dados de forma mais precisa, percebe em sua volta a existência da violência que, muitas vezes, resultou e ainda resulta em centenas de mortes no Brasil.

Dando continuidade, mais uma vez, a estudante Suênia reflete acerca do genocídio e, de uma maneira mais profunda, faz alguns apontamentos que tocam mais questões importantes e que podem se relacionar com o genocídio abordado por Élise, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 20: Texto de Suênia correspondente à quarta e última atividade

Quand nous pensons au génocide de Rwanda pour réfléchissons à nous-mêmes, nos culture, nos identité, nos violences. Dans l'histoires du Brésil, nous remarquons plusieurs moments de violence en raison de la race et des différences culturelles, ça est arrivé aux noirs, aux indiens. Si nous pensons à violence d'une façon plus profonde, nous pouvons la regarder tous le jours, dans la façon qui les femmes sont vues, dans la vie des peuvres, des noirs, des religieux, des homossexuels, c'est l'absence de l'alterité et du respect dans la société et de point en commun que nous avons avec l'histoire d'Élise, malgré les différence culturelles, nous sommes parmis les relations humaines et la violence arrivé quand même. Aujourd'hui, nous n'avons pas au Brésil un génocide comme est arrivé en Rwanda, mais nous avons la mort des pauvres, noirs, la mort à caus de la drogue, á cause du genre et la violence psychologique, le racisme. C'est important réfléchir à l'éducation chez écoles, chez nous, nous devons apprendre à vrvivre avec les différences. ¹²¹

Fonte: Extraído das atividades realizadas. (Grifo nosso).

¹¹⁹ Fonte: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295>

¹²⁰ Fonte: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/indice_de_vulnerabilidade_juvenil_a_violencia_2017_desig/

¹²¹ Tradução da resposta: Quando pensamos no genocídio de Ruanda para refletir sobre nós mesmos, nossa cultura, nossa identidade, nossa violência. Nas histórias do Brasil, notamos vários momentos de violência por causa de diferenças raciais e culturais, isso aconteceu aos negros, aos índios. Se pensarmos na violência de uma forma mais profunda, podemos olhar para ela todos os dias, na maneira como as mulheres são vistas, na vida dos pobres, dos negros, dos religiosos, dos homossexuais, é a ausência da alteridade e do respeito na sociedade e do que temos em comum com a história de Elise, apesar das diferenças culturais, estamos entre as relações humanas e a violência que aconteceu de qualquer forma. Hoje, não temos no Brasil um genocídio como aconteceu em Ruanda, mas temos a morte dos pobres, negros, por causa das drogas, por causa do gênero e violência psicológica, racismo. É importante regular a educação nas escolas, nas nossas casas, nós devemos aprender a viver com as diferenças (Grifo nosso).

Muitas são as relações que Suênia faz entre o genocídio e o contexto brasileiro. A estudante cita alguns pontos já tocados anteriormente por outros participantes, como o dos povos indígenas e negros. Mas, ao olhar para a questão do genocídio de forma mais profunda, como ela mesma explica, consegue perceber a presença do genocídio todos os dias, como na vida dos pobres, por exemplo. Nesse caso, a estudante chama a atenção para as diversas formas de violências existentes no Brasil. Os apontamentos feitos por ela estão de acordo com muitos dados fornecidos por agências nacionais e internacionais de Direitos Humanos, como os da Agência Brasil – EBC¹²². Segundo ela, uma média de 25,4% da população brasileira, o equivalente a 50 milhões, vive na linha da pobreza, tendo renda mais ou menos de 387,07, conforme mostra o Banco Mundial para a média de valor para a definição de ser pobre. De acordo com esse mesmo site, o IBGE expõe dados que mostram que 42% das crianças, entre 0-14 anos, vivem nessas condições de pobreza – esses dados foram fornecidos no final de 2017. A população pobre é a que mais sofre violência no país.

Além da violência mencionada acima, Suênia também reflete sobre outras formas de genocídio, os que são de ordem psicológica, como a maneira que as mulheres são vistas. Sabemos que o massacre psicológico, feito pela sociedade ou por alguém específico, não deixa de ser uma forma de violência. Se uma pessoa, independente do grupo ao qual pertence, deixa de lutar ou até mesmo de se manifestar com uma simples fala, assemelha-se a uma pessoa morta interiormente. Essas questões psicológicas podem abranger temas envolvendo a mulher, por exemplo: muitas mulheres atualmente, no Brasil, se calam perante a violência e a morte iminente.

Quando o tema é a cultura do estupro na nossa sociedade, percebemos ainda mais como a mulher é tratada: a mulher, muitas vezes, não é vista como ser humano, mas como objeto. De acordo com a Fundação Perseu Abramo (FPA), duas em cada cinco mulheres já sofreram algum tipo de violência, cerca de 40% das mulheres: dessa violência sofrida pelas mulheres, 24% foi a partir de algum tipo de controle, 23% alguma violência psíquica ou verbal e 24% violência ou ameaça física¹²³.

Para finalizar nossas reflexões, bem como as ressignificações do genocídio feitas pelos estudantes ao fazer relação com o contexto brasileiro, observamos o texto de Nathália, que corresponde à última atividade aplicada na intervenção:

¹²² Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-12/ibge-brasil-tem-14-de-sua-populacao-vivendo-na-linha-de-pobreza>>. Acesso em 18 de novembro de 2018.

¹²³ Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/node/7244>>. Acesso em 18 de novembro de 2018.

Quadro 21: Texto de Nathália correspondente à quarta e última atividade

Malgré du terme « génocide » être relativement récent, son acte arrive a beaucoup de siècles, comme par exemple la pratique de décimation d'un population en raison de la politique, à cause de race, de la religion, etc. Dans le Brésil un case de génocide avec peuples indigènes, à cause de le conflits entre communautés indigènes et de le travail d'exploration. Actuellement, les jeunes sont de cibles principal, principalement la populatiom nègre. Fréquemment nous avons cas de violence, homicides, violence sexuele et beaucoup d'autres. Dans le livre d'Élise cet thème du génocide est bien présent. Élise nous raconte, dans sa vision, comme le génocide arrivé dans son pays. Elle parte de tout, de son enfance, de sa vie dans l'orphelinat, de la mort de se parents, et d'autre choses très important. Cette choses que son tratés dans le livre nous faits réfléchir à propos de nous-mêmes, de notre vie, de la population d'une forme général. Pensant das le contexte de sale de classe, nous devons évidément travailler oui avec notre élèves, nous devons aussi porter le texte littéraire, pour moi c'est une forme très efficace pour faire l'attention, pour enseigner et sensibilizer les élèves en relation a cette type de chose. Pour l'élève connaître à propos du thème, pour voir comme ça arrive dans le monde, dans son pays, des cas qu'arrive et pour réfléchir ou penser une solution possible.¹²⁴

Fonte: Extraído das atividades realizadas. (Grifo nosso).

Nathália traz outras questões que podem fazer ponte com o genocídio retratado na narrativa motivadora das discussões, como por exemplo, a exploração do trabalho e a violência sexual. No que se refere à exploração do trabalho, o site da *Carta Educação* expõe alguns dados acerca disso e mostra as diferentes maneiras de ocorrer a exploração do trabalho, não apenas a que é conhecida dos períodos coloniais ou imperial do Brasil. Segundo o site, a violação dos direitos humanos não acontece mais com a prisão de indivíduos a correntes, mas acontece a partir do rompimento com a dignidade e a liberdade do trabalhador, mantendo-o submisso a uma situação de exploração.¹²⁵

¹²⁴ Tradução da resposta: Apesar do fato de o termo "genocídio" ser relativamente recente, seu ato ocorre há muitos séculos, como por exemplo a prática de dizimar uma população por causa da política, por causa de raça, religião, etc. No Brasil o caso de genocídio com povos indígenas, por causa do conflito entre as comunidades indígenas e o trabalho de exploração. Atualmente, os jovens são os principais alvos, principalmente a população negra. Frequentemente temos casos de violência, homicídio, violência sexual e muitos outros. No livro de Élise este tema do genocídio está presente. Élise nos conta, a partir de sua visão, como o genocídio aconteceu em seu país. Ela parte de tudo desde sua infância, sua vida no orfanato, a morte de seus pais e outras coisas muito importantes. As coisas que ele trata no livro nos fizeram refletir sobre nós mesmos, nossa vida, a população de uma forma geral. Pensando no contexto de sala de aula, nós devemos, evidentemente, trabalhar sim com nossos alunos, nós devemos também portar o texto literário, pra mim é uma forma muito eficaz para chamar atenção, para ensinar e sensibilizar os alunos em relação a este tipo de coisa. Para o aluno conhecer acerca do tema, para ver como isso acontece no mundo, no seu país, casos que acontecem e para refletir ou pensar uma solução possível (Grifo nosso).

¹²⁵ Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/fundamental-2/trabalho-escravo-e-ainda-uma-realidade-no-brasil/>>. Acesso em 18 de novembro de 2018.

Além disso, a estudante Nathália continua sua reflexão ao chamar a atenção para o papel do professor em sala de aula, a partir do texto literário, com o objetivo de fazer com que os estudantes aprendam e sejam sensibilizados em relação a questões como o do genocídio. Assim, o estudante teria a possibilidade de conhecer sobre o tema e de refletir como isso acontece no mundo e no seu país, buscando as soluções possíveis. O texto literário permite essas reflexões, agindo no desenvolvimento não apenas linguístico, por ser laboratório da linguagem (PEYTARD, 1982), mas também o desenvolvimento cultural e social (FALCÃO, 2016).

Não apenas Nathália, mas outros estudantes já mencionados acima, como Suênia (quadro 20) e Letícia (quadro 19), enxergam o papel fundamental do professor em sala de aula como forma de conscientizar o aluno e o fazer pensar. Isso se aplica não apenas ao professor de línguas, mas de todas as áreas: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹²⁶, por exemplo, traz algumas competências que devem ser trabalhadas de forma transversal na escola. O foco não é mais ter disciplinas fechadas e restritas a seus conteúdos, mas conteúdos que possibilitem o aluno a exercer sua cidadania de forma consciente, a partir do contato com várias temáticas e linguagens.

Como vimos, o trabalho com a literatura, de um modo geral é bastante benéfico, uma vez que ele possibilita as mais variadas discussões que estão, à primeira vista, implícitas. *Le Livre d'Élise* permitiu a realização de discussões bastante pertinentes no contexto em que vivemos, assim como o estabelecimento de pontes entre o tema abordado no livro e o contexto dos estudantes, tocando em outro ponto de nossas discussões: o papel do professor interculturalista (SERRANI, 2005) – haja vista a incitação e a abordagem de textos e matérias, de um modo geral, que permitam o estabelecimento de pontes interculturais entre o contexto de origem do aprendiz e o contexto alvo, da língua estudada.

É importante ressaltar que, ao lidarmos com um público constituído de professores em formação, não ficamos apenas vendo-os enquanto estudantes, mas também enquanto professores; por essa razão, a necessidade das discussões de gênero literário, das intenções da literatura trabalhada e do papel do professor. O desenvolvimento crítico dos estudantes se deu nesses dois níveis e juntamos um terceiro, enquanto cidadãos no contexto brasileiro. Analisar de forma mais profunda, como disse Suênia (quadro 20), é conseguir desenvolver a percepção e ser mais crítico; assim como ser motivado a agir frente a esse olhar mais crítico.

¹²⁶ A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica brasileira. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

4.4 Sob o olhar dos participantes: as contribuições linguísticas, culturais, sociais e históricas da abordagem de *Le Livre d'Élise*

Nesta última categoria de análise, iniciamos um momento mais reflexivo a respeito da intervenção que foi realizada, tendo em vista que buscamos ponderar sobre o trabalho que foi realizado a partir de vários ângulos do nosso trabalho, enquanto professora/pesquisadora; do olhar dos participantes enquanto estudantes da língua; e, do olhar dos participantes enquanto professores¹²⁷ ou futuros professores e estudantes¹²⁸.

Decidimos fazer este momento de *feedback* pois julgamos de grande importância pensar na nossa atuação em sala de aula com os participantes, frisando os pontos positivos e negativos como forma de melhorar cada vez mais, bem como refletir quanto aos possíveis efeitos que a pesquisa surtiu entre os participantes. Para tanto, tomamos as respostas dos envolvidos na pesquisa referentes ao último questionário, feito de forma *online* a partir de uma plataforma de *e-mail* (*conf.* apêndice 7).

Vale salientar que pretendíamos, para esse último questionário, obter um retorno mais direto dos participantes, de modo que eles pudessem se expressar sem receio de serem identificados. Por essa razão, elaboramos o referido questionário sem nenhuma identificação. Os participantes, então, ficaram livres para darem sugestões, opiniões ou fazerem críticas, assim como para não responderem ao questionário – dos dez participantes, nove responderam ao último questionário.

Dividimos as nossas reflexões em dois lugares de observação, como se pode perceber no decorrer do texto. Para não ficar repetitivo, tomamos como exemplos algumas respostas e, em alguns momentos, contabilizamos quantos participantes mais compartilham da mesma visão ou opinião.

Começamos a refletir acerca dos efeitos que o trabalho com *Le Livre d'Élise* teve nos participantes enquanto estudantes e professores em formação. Dessa forma, as duas primeiras questões do questionário tocam diretamente nesse aspecto: “Depois de ter lido e discutido sobre *Le Livre d'Élise*, você se sente motivado a conhecer a literatura francófona um pouco mais?; Para você, como aprendiz de uma LE e como professor em formação, o trabalho feito com *Le Livre d'Élise* favoreceu o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico, social, cultural e histórico?”.

¹²⁷ Visto que alguns já davam aula, seja de língua estrangeira ou materna.

¹²⁸ Tendo em vista que também se tratam de estudantes da língua francesa.

Vejamos as respostas da participante 2¹²⁹ como primeiro exemplo:

Figura 3: Resposta do participante 2 às questões 1 e 2 do último questionário aplicado

i. Depois de ter lido e discutido sobre "Le livre d'Élise", você se sente motivado a conhecer a literatura francófona um pouco mais? Justifique sua resposta. *

Sim, pois eu ainda não tinha lido nenhum livro com a temática do "Le livre d'Élise" e isso me fez pensar nas inúmeros livros de temáticas diferentes que eu ainda posso descobrir. Isso me motiva a ler mais e conhecer outras obras francófonas.

2. Para você, como aprendiz de uma LE e como professor em formação, o trabalho feito com "Le livre d'Élise" favoreceu o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico, social, cultural e histórico? Justifique sua resposta. *

Sim. Acredito que toda obra de literatura nos possibilite conhecer novas culturas e sociedades e aprofundar nossos conhecimentos linguísticos. No caso do livro trabalhado, também pudemos descobrir alguns fatos históricos e discutir a importância de testemunhar e de ler diversos textos sobre o mesmo fato histórico. Acredito que as discussões tenham sido importantes para se refletir sobre a obra, mas também sobre o nosso papel social.

Fonte: Extraído do questionário 2.

Conforme podemos observar, o participante 2 afirmou que se sentiu motivado a ler mais obras francófonas. A motivação, segundo ele, se deu a partir da temática do livro lido (o genocídio). Podemos perceber, então, a importância do trabalho com temáticas que estão, de certo modo, mais perto de quem lê a obra, pois o leitor poderá se identificar com a ela e, mais que isso, ver seu papel social, conforme conclui o participante em sua resposta. Tal aspecto, o do desenvolvimento social, nos faz lembrar das palavras de Falcão (2016), pois o autor discute acerca do papel da leitura literária na formação e no desenvolvimento do sujeito social. Ademais, ao desenvolver sua resposta, o participante 2 diz acreditar que uma obra literária possibilita ao leitor conhecer novas culturas, sociedades etc.

Para essas duas primeiras questões do último questionário, constatamos que todos os participantes que as preencheram responderam "sim" e se expressaram pelo mesmo viés. Isso já nos diz muito acerca dos efeitos positivos que a pesquisa teve junto aos participantes, visto que todos ou quase todos (se levarmos em conta o único participante que não respondeu ao questionário) deram resposta afirmativa no que concerne à motivação que eles agora têm de

¹²⁹ Dessa vez não colocamos pseudônimos, já que, para os questionários, não solicitamos identificação. Por essa razão, preferimos enumerar cada questionário respondido, como no exemplo que se segue: participante 1, participante 2, etc. Essa enumeração foi feita de acordo com a ordem em que recebemos as respostas ao questionário.

conhecer mais a literatura francófona, bem como quanto ao desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, históricos e sociais que puderam desenvolver a partir do trabalho com *Le Livre d'Élise*.

Cada um, dos que responderam ao questionário, justificou sua resposta de modo que colocou em destaques alguns aspectos que julgamos importantes expor e discutir nesse momento, haja vista que podemos fazer relação com pontos teóricos já desenvolvidos anteriormente.

Desse modo, vejamos a resposta do participante 3, a seguir:

Figura 4: Resposta do participante 3 à questão 2 do último questionário aplicado

Sim, porque nos deu a oportunidade de ver algumas palavras do dialeto de Ruanda e sobre a vida lá pós atentado, e sobretudo, nos deu a oportunidade de saber mais sobre o genocídio que pra mim, até então, eu só sabia que havia tido, mas não com tantos detalhes.

Fonte: Extraído do questionário 2.

Podemos perceber que o participante 3 justifica sua resposta ao dizer que pôde ver algumas palavras do dialeto de Ruanda. Para o participante, a obra lida permitiu o contato com esse “dialeto”, fazendo com que ele desenvolva o aspecto linguístico. As palavras do referido participante portam sentido, visto que, por se tratar de um livro produzido por uma autora ruandesa, abarca aspectos linguísticos que não são comuns de serem abordados em aula de FLE por, no mínimo, uma razão possível: por não se tratar do francês visto por muitos como ‘ideal’ que é o da França.

Além de se tratar de uma obra advinda de Ruanda, destaque-se também que a obra literária em si já tem, por si própria, uma língua específica, conforme acentua Gruca (2010), levando-se em conta que o escritor elabora sua obra inventando sua língua. Isso se dá porque as frases, as palavras que constituem o livro são do cotidiano e, por isso, não são as mesmas em todas as obras. *Le Livre d'Élise*, em concordância com que já dissemos anteriormente, se compõe de palavra simples, diretas e duras. Tratam-se, realmente, de palavras que a autora escolhe, um caminho, dentre muitos, que podem ser percorridos.

Continuando a discutir sobre o livro abordado, podemos observar o que diz o participante 5, no relato a seguir:

Figura 5: Resposta do participante 5 à questão 2 do último questionário aplicado

Sim, justamente por ser uma leitura de testemunho, uma narrativa que relata pontos essenciais de um dado momento histórico, no caso do livro, o genocídio. Por ser uma leitura francófona, contribui para o conhecimento linguístico da língua francesa, bem como o social e o cultural.

Fonte: Extraído do questionário 2.

O participante 5 chama atenção para “leitura de testemunho” que é *Le Livre d’Élise*. Para o participante uma narrativa como essa fornece informações do momento histórico e, por esse motivo, ajuda no desenvolvimento do conhecimento histórico de quem o lê. Já discutimos acerca das características e intenções da literatura de genocídio e de testemunho (COQUIO, 2015; GINZBURG, 2010; ALÓS, 2008) e o seu efeito no ensino/aprendizagem de uma LE (conforme vimos nas duas primeiras categorias do presente capítulo). Outro ponto importante, também citado pelo participante 5, é o da “leitura francófona”. Podemos perceber que o que é dito pelo participante ratifica, no primeiro momento, o que Pinheiro-Mariz (2007) também discute em sua tese, que a leitura literária pode ser a oportunidade de desenvolver, de forma imbricada, as competências para o aprendizado do FLE.

Outro ponto também tocado pelo participante é o da francofonia, pois, para ele, a francofonia contribui para o conhecimento linguístico da língua, assim como o social e cultural. Mais uma vez, podemos fazer relação com o que já discutimos anteriormente concernente à literatura francófona ao citar Fréris (2010), pois, para o estudioso, introduzir a literatura francófona no ensino do FLE é apresentar ao estudante a riqueza linguística e cultural do francês, bem como, motivá-lo a descobrir os diversos universos civilizadores, graças ao uso da mesma língua. Quanto a isso, o participante 6 complementa:

Figura 6: Resposta do participante 6 à questão 2 do último questionário aplicado

Sim, pois a partir desta obra pude perceber a riqueza histórico cultural da literatura francófona, e também ver o tanto que ainda se há para conhecer.

Fonte: Extraído do questionário 2.

A partir do que o participante 6 afirma acima, podemos asseverar que tal participante toma consciência da dimensão que abarca a literatura francófona e o que ainda falta conhecer desse universo. Essa dimensão se torna extensa, partindo-se da ótica de Diouf (2007), ao discorrer acerca da francofonia, visto que, de acordo com ele, trata-se de uma noção que é convite à viagem para percorrer os mais variados espaços, nos quais podemos encontrar uma pluralidade de culturas. E, nesse encontro *com* culturas, pode acontecer uma encontro *entre* culturas, como podemos ver nas palavras do participante 7, a seguir:

Figura 7: Resposta do participante 7 à questão 2 do último questionário aplicado

Sim! Porque podemos fazer uma ponte com a nossa vida e historicidade do nosso país.

Fonte: Extraído do questionário 2.

De acordo com as palavras do participante 7, o trabalho executado a partir de *Élise* possibilitou a criação de uma ponte entre o que é abordado no livro e a vida de quem o lê, no caso, os estudantes. Também há uma ponte com a historicidade de Ruanda e o Brasil, conforme foi ratificado no tópico “ressignificação do genocídio”. Destaque-se ainda que a criação dessa ponte entre a vida e a historicidade faz parte de um aspecto importante que é o cultural. Dessa forma, o que é dito pelo participante 7, que também se faz presente nas palavras do participante 2 (*conf.* Figura 3), ratifica ainda mais o que Tonon (2006) afirma, pois segundo ela, o trabalho com a literatura em aula de língua pode possibilitar o desenvolvimento intercultural de forma mais aprofundada.

Para concluir as reflexões sobre essa primeira parte do questionário aplicado, julgamos importante expor as respostas do participante 9:

Figura 8: Resposta do participante 9 às questões 1 e 2 do último questionário aplicado

<p>1. Depois de ter lido e discutido sobre "Le livre d'Élise", você se sente motivado a conhecer a literatura francófona um pouco mais? Justifique sua resposta. *</p> <p>Sim. Conhecendo um pouco sobre a literatura francófona, posso dizer que é um meio de conhecer muito além dela. Conhecemos a cultura, as características de outros países francófonos e não nos delimitamos apenas a literatura francesa (de Paris). A literatura francófona abre muitos horizontes. Nos faz refletir, pensar no outro e na cultura do outro. Foi prazeroso poder ler o livro d'Élise, adentrar na sua realidade, etc.</p> <hr/> <p>2. Para você, como aprendiz de uma LE e como professor em formação, o trabalho feito com "Le livre d'Élise" favoreceu o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico, social, cultural e histórico? Justifique sua resposta. *</p> <p>Sim. Pois atrás do trabalho com o livro podemos “élargir” nossas discussões, pensando no social, cultural e história da realidade que se passava no livro.</p>
--

Fonte: Extraído do questionário 2.

Acreditamos, assim como o participante 9, que a literatura francófona abre muitos horizontes pelos diversos motivos aqui já apresentados e que são ligeiramente explicados na figura acima, nas palavras do participante. É realmente uma possibilidade de “*élargir*” [ampliar] o conhecimento do outro e de si e, nesse movimento, desenvolver de forma imbricada as competências linguísticas.

Após essa primeira parte do questionário, foi solicitado que os participantes ressaltassem, de acordo com a opinião deles, os pontos positivos e negativos da intervenção realizada. Desse modo, os participantes “deixam” de observar o que o trabalho com a literatura francófona possibilitou para eles, enquanto estudante/professores, e começam a observar *como* esse trabalho foi feito, fazendo apontamentos que os ajudam a refletir sobre a

sua própria prática enquanto professores e futuros professores; bem como, nos ajudam a refletir sobre a nossa prática, enquanto professores/pesquisadores.

Assim, vejamos as respostas do participante 1:

Figura 9: Resposta do participante 1 à questão 3 do último questionário aplicado

<p>a. Cite os pontos negativos. Se não houve nenhum, justifique. *</p> <p>Ao meu ver o único ponto negativo foram as atividades escritas que fazíamos ao final das aulas, porque acabaram tendo questões repetitivas.</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/1MF7imjipit3ADvCk5iVuoZ3clQwZ5ucYPlzbidMsU7k/edit#response=ACYDBNim2LXcz7J446qe9wJQER9_7Jg... 7/29</p>	
14/08/2018	Questionário 2
<p>b. Cite os pontos positivos. Se não houve nenhum, justifique. *</p> <p>Achei as leituras e discussões feitas em sala de aulas interessantes.</p>	

Fonte: Extraído do questionário 2.

Uma das observações feitas e destacadas como ponto negativo da intervenção feita pela pesquisadora, conforme podemos ver na resposta do participante 1, foi a aplicação das atividades escritas ao fim de cada aula, pois as questões se tornavam muitas vezes repetitivas. O participante 2 também compartilha da mesma opinião em relação à repetição de questões. Referente às atividades de um modo geral, mais quatro participantes referiram-se à falta de tempo para a realização das atividades escritas; um participante mencionou que precisava explorar mais o texto, enquanto outros dois afirmaram que a intervenção feita não tem pontos negativos.

Figura 10: Resposta do participante 3 à questão 3 do último questionário aplicado

<p>a. Cite os pontos negativos. Se não houve nenhum, justifique. *</p> <p>Falta de tempo para passar para o papel tudo que a questão pedia, ainda mais por ter que escrever em LE.</p> <p>https://docs.google.com/forms/d/1MF7imjipit3ADvCk5iVuoZ3clQwZ5ucYPlzbidMsU7k/edit#response=ACYDBNim2LXcz7J446qe9wJQER9_7J... 12/29</p>	
14/08/2018	Questionário 2
<p>b. Cite os pontos positivos. Se não houve nenhum, justifique. *</p> <p>As discussões foram extremamente prazerosas e as atividades ajudaram a fixar tudo que já tínhamos lido.</p>	

Fonte: Extraído do questionário 2.

Apesar de um total de seis participantes terem destacado como ponto negativo da intervenção algum aspecto das atividades escritas aplicadas, quatro participantes afirmaram ter gostado das atividades, classificando-as como “prazerosas”, “satisfatórias” e “envolventes”. Essa contradição das respostas dos participantes acerca das atividades pode indicar certa falta de afinidade com o texto escrito, sobretudo em língua francesa, conforme podemos ver acima.

Figura 11: Resposta do participante 1 às questões 4 e 5 do último questionário aplicado

4. Comente, critique e acrescente outros pontos que não foram perguntados. *

Poderíamos ter visto mais vídeos ou documentários sobre o genocídio de Ruanda

5. Avalie o trabalho que foi feito. *

Excelente

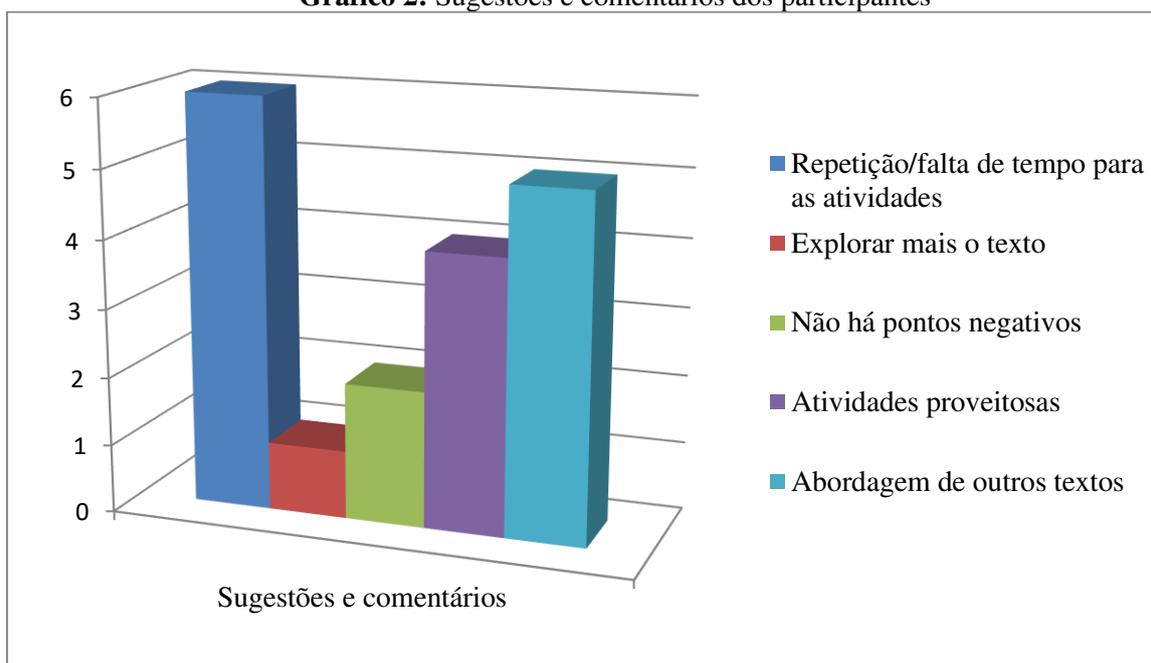
Bom

Regular

Ruim

Fonte: Extraído do questionário 2.

Após ressaltarem os pontos negativos e positivos da intervenção feita pela pesquisadora, os participantes tiveram liberdade de fazer algum comentário ou crítica, de acordo com a figura acima. A participante 1, por exemplo, comentou que eles poderiam ter visto mais documentários ou vídeos sobre a temática trazida no livro. Apesar de a pesquisadora ter apresentado para a turma alguns vídeos/depoimentos sobre o genocídio (ver quadro 1), a participante 1, nesse caso, partilha da mesma opinião de outros quatro participantes, que veem a importância de ter acesso a outros textos, tais como vídeos, documentários, livros, outros gêneros literários, músicas etc. Para melhor visualização, resumimos os dados em relação aos pontos negativos no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Sugestões e comentários dos participantes

Ao final do questionário, foi solicitado aos participantes que avaliassem a intervenção feita de forma objetiva, como podemos observar na figura 10, acima. Desse modo, todos os participantes que responderam a esse segundo questionário, sendo um total de nove, marcaram a opção “bom”, já que houve algumas sugestões dadas e alguns pontos considerados negativos destacados. A avaliação dada pode ser justificada pelos comentários a seguir:

Figura 12: Resposta do participante 2 à questão 3 do último questionário aplicado

b. Cite os pontos positivos. Se não houve nenhum, justifique. *

Apesar de algumas questões terem sido repetitivas, algumas outras foram muito importantes para que pudemos refletir acerca de aspectos que não haviam sido discutidos oralmente e que não havíamos percebido durante a leitura.

A leitura escolhida (o livro) foi muito interessante e propiciou discussões muito pertinentes, sobretudo no que diz respeito à temática, mas também quando pudemos relacioná-la aos textos teóricos lidos.

As discussões acerca do livro foram muito interessantes da forma como foram feitas, cada aluno escolhendo um trecho, lendo e comentando.

Fonte: Extraído do questionário 2.

Figura 13: Resposta do participante 4 à questão 3 do último questionário aplicado

b. Cite os pontos positivos. Se não houve nenhum, justifique. *

Trabalhar as quatro competências(produção oral, compreensão oral, leitura e escrita) referentes à aprendizagem do francês, conhecer culturalmente Rwanda, discuti sobre o genocídio e consegui relaciona-lo a minha realidade. O livro tinha uma boa linguagem e foi bem discutido em sala de aula.

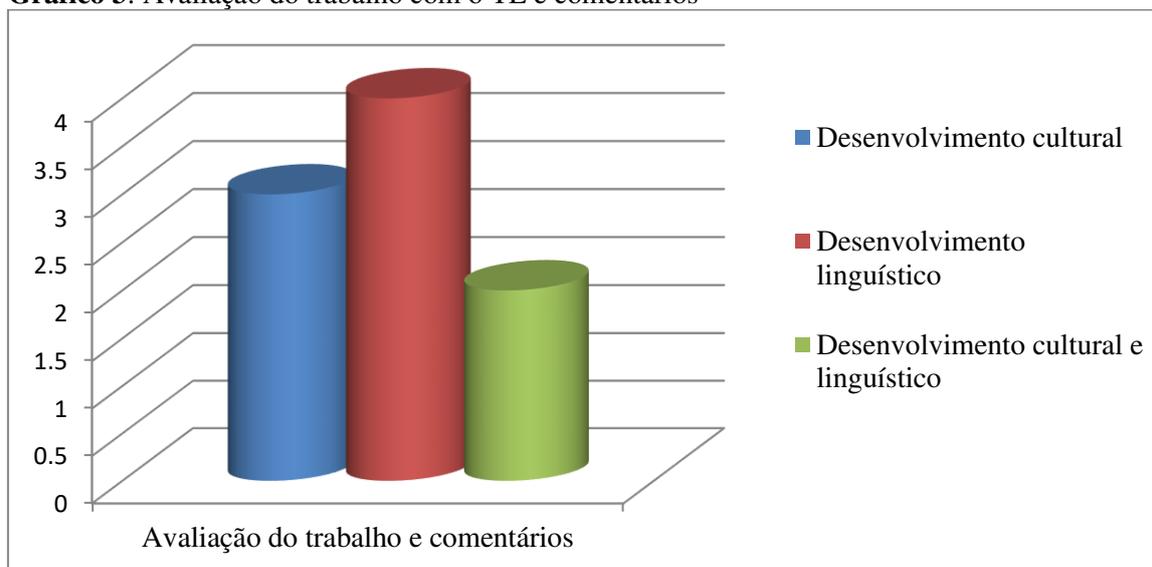
Fonte: Extraído do questionário 2.

Como se pode identificar nas figuras 12 e 13 acima, o trabalho feito pela pesquisadora e a escolha do livro possibilitaram o desenvolvimento de discussões pertinentes em relação ao tema e a tudo em que isso está imbricado, bem como o desenvolvimento das quatro competências para a aprendizagem de uma LE. Tais pontos tão bem citados pelos participantes fazem parte das nossas discussões teóricas, especialmente as que estão presentes no primeiro capítulo desta dissertação, pois fazem referência ao texto em aula de FLE, na fomentação das competências necessárias ao estudante da língua para a efetivação da comunicação.

Três participantes confirmaram as leituras do livro como interessantes, pertinentes, destacando sempre a sua temática e o desenvolvimento cultural; quatro outros participantes afirmaram que o trabalho foi importante para o desenvolvimento das competências necessárias para se aprender uma LE; e dois ressaltaram a importância para o desenvolvimento tanto linguístico como cultural, de forma geral.

Para melhor visualização dos dados, elaboramos outro gráfico.

Gráfico 3: Avaliação do trabalho com o TL e comentários



Fonte: gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa.

Com esse gráfico, nos lembramos das discussões de Serrani (2005) ao evidenciar não somente o aspecto linguístico em aulas de línguas, mas também o aspecto cultural, de modo que faça com que o estudante não apenas conheça a cultura da língua a qual está estudando, mas também que ele conheça mais a sua própria cultura, estabelecendo, assim, pontes interculturais.

Por fim, julgamos importante finalizar com mais uma resposta, dessa vez da participante 6, conforme ordem de questionários respondidos:

Figura 14: Resposta do participante 6 à questão 4 do último questionário aplicado

4. Comente, critique e acrescente outros pontos que não foram perguntados. *

Acho interessante a coragem de se trazer para a sala de aula, uma temática totalmente diferente do "comum". Parabenizo por nos apresentar tão bem à Élise e seu testemunho.

Fonte: Extraído do questionário 2.

A partir das palavras da participante 6, percebemos a escassez de trabalhos como o que foi feito em sala de aula, de modo a incitar os professores em formação numa visão crítica de seu contexto social, bem como conhecer outros contextos do mundo – como o de Ruanda. Mais que isso, essa resposta acima e todas as que expomos até o momento nos mostram a importância do trabalho realizado e o efeito que ele teve nos participantes. Esse efeito, seja positivo – ao gostar e se envolver na temática –; ou negativo - ao não se identificar e não haver uma certa fruição, mas um incômodo ao fazer a leitura e o trabalho com o livro – nos revela o movimento de torna-se o outro no processo de ensino e aprendizagem de FLE ou a resistência a esse movimento, que quisemos fazer e, portanto, conseguimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, colocamos em evidência o ensino de línguas e as contribuições que a leitura literária possibilita para tal ensino. Deixamos clara a importância de, no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, abarcar-se as habilidades já implícitas nele (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita), mas também os aspectos culturais, sociais e históricos que, mesmo tendo uma relevância evidente e confirmada, ainda são poucos trabalhados efetivamente em aula de línguas. Por esse prisma, nossas discussões giraram em torno de um ensino de FLE que contribua para uma formação integral do estudante. Para tanto, ressaltamos que o texto literário pode ser constituído por muitos saberes, conforme sinaliza Barthes (1997), e, por essa razão, pode-se identificar o valor histórico e cultural contido em uma obra literária (FERREIRA, 2010), assim como a variedade linguística pode contribuir para um ensino completo da língua (PEYTARD, 1982).

Tendo as ponderações acima em mente, perguntamo-nos quais seriam as contribuições da literatura dita “francófona” para o processo de ensino e aprendizagem de FLE, visto que ela está inserida em um contexto pluricultural e abrange todo o mundo de língua francesa. Assim, delimitando nossos questionamentos, pensamos especificamente na literatura francófona de Ruanda e, ainda, na literatura de genocídio desse país. Compreendemos, então, que a literatura de genocídio nasce a partir de um trauma (ou de vários traumas) e, por isso, ela tem como base narrativa o genocídio que aconteceu em Ruanda em 1994. Dentre os livros que conhecíamos e que foram produzidos nessas condições, escolhemos *Le Livre d'Élise*, de Musomandera – Ruandesa, assistente social e, depois desse livro, escritora.

Nosso foco foi o ensino de francês, por meio do livro de Élise, mas não apenas isso: queríamos instigar os estudantes a pensarem de forma crítica por meio do tema abordado no referido livro. Isso contribuiria para o desenvolvimento das habilidades e aspectos supracitados. Por essa razão, nossa pesquisa partiu da seguinte pergunta norteadora: *A narrativa-testemunho Le livre d'Élise, de Musomandera, pode favorecer o ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE)?* Para respondermos a essa pergunta, delimitamos nossos objetivos específicos, que foram: 1) analisar procedimentos teórico-metodológicos na formação de leitores literários no âmbito do ensino/aprendizagem do FLE, a partir da obra *Le Livre d'Élise*, da ruandesa Élise Musomandera, com foco no desenvolvimento sociocultural e histórico memorialístico, bem como no desenvolvimento do pensamento crítico do aprendiz de FLE; (2) verificar as contribuições da leitura da referida obra para o ensino da cultura

africana, de acordo com a Lei Federal 10.639; e, (3) Investigar o papel da narrativa de testemunho de Élise Musomandera no desenvolvimento linguístico do aprendiz de FLE, no que concerne às habilidades de compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita.

Desenvolvemos *o primeiro objetivo específico* a partir das discussões que realizamos no capítulo 2, pois, ao fazermos considerações sobre os gêneros literários, suas características e hibridismo, conseguimos enxergar, de forma mais clara, o nosso objeto de estudo, *Le Livre d'Élise*. Com isso, atestamos que tal livro, por se tratar de um testemunho escrito em primeira pessoa pela autora e sobrevivente do genocídio, pode causar algumas dúvidas em relação ao seu status enquanto texto literário. Contudo, com base, sobretudo, nas reflexões de Bosi (2013) e Lima (2006), em conjunto com as discussões de Alós (2008) e Ginzburg (2010), entendemos que *Le Livre d'Élise* é um texto literário que faz parte da escrita de si e do novo objeto literário mencionado por Ludmer (2009). Como ter esse entendimento nos ajudou no primeiro objetivo da pesquisa? Tal entendimento foi bastante relevante para a preparação das aulas que foram ministradas com professores em formação do curso de Língua Portuguesa e Francesa de uma universidade federal do Brasil.

Por meio das aulas ministradas, conseguimos discutir com os participantes acerca dos textos produzidos a partir do genocídio de Ruanda e refletir quanto a sua posição nos campos da Literatura e História. Fazer isso nos permitiu iniciarmos a leitura do livro conscientes da sua hibridização, tendo em vista que os participantes eram professores em formação. Percebemos a tomada de consciência dos participantes em torno do gênero a partir da categoria chamada “Movimentos entre o literário e o histórico”, na qual pudemos observar, tendo por base as respostas dos participantes para as atividades, sua percepção quanto à problematização do gênero.

Ao seguirmos, na segunda categoria, “*Assez!* Um grito contra a negação e o esquecimento”, notamos que os participantes inferiram acerca de algumas intenções do livro de Élise, ao debaterem sobre o tema genocídio e os possíveis objetivos de abordá-lo no livro. Ao fazerem isso, tais estudantes conseguiram desenvolver seus conhecimentos quanto ao contexto histórico, social e cultural do livro lido, entendendo, dessa forma, todo o contexto antes, durante e depois do genocídio em Ruanda. Esse conhecimento permitiu aos estudantes fazerem ponte com seu contexto, o brasileiro. Quanto a isso, podemos destacar a categoria 3, a saber, “Ressignificação do genocídio”, tendo em vista que os participantes puderam ter um olhar crítico para a sua realidade, sendo capazes de ressignificar o genocídio e percebê-lo no contexto brasileiro.

Assim, a partir das discussões promovidas em sala, oralmente ou de forma escrita, os participantes puderam conhecer mais a cultura do outro. Baseando-se nessa situação, alcançamos também o *segundo objetivo específico* desta pesquisa, visto que diz respeito ao ensino da cultura afro-brasileira nas escolas.

O primeiro objetivo dessa pesquisa culminou no alcance do segundo objetivo, pois ambos envolvem o conhecimento cultural do estudante de FLE, de um modo geral. Assim, o participante conseguiu ter acesso a informações e aumentou seu conhecimento sobre Ruanda e seus grupos étnicos.

Quanto ao *terceiro objetivo específico*, conseguimos alcançá-lo a partir das discussões realizadas no capítulo 1, bem como em todas as categorias, mas, sobretudo, na categoria 4. Com as discussões trazidas no capítulo 1, acerca da dicotomia língua-literatura, também acerca dessa relação para o desenvolvimento efetivo do processo de ensino e aprendizagem de uma língua de forma completa, conseguimos perceber as relações que abarcam tal processo e discutir os métodos de ensino que podem ou não serem adequados.

Entendemos, com isso, que o professor precisa ser interculturalista e autônomo na busca pelo equilíbrio metodológico que leve em consideração o contexto de ensino (SERRANI, 2005; KUMARADIEVELU, 2001). Utilizamos esse entendimento na preparação das aulas que foram ministradas, de modo a contribuir para o ensino e aprendizagem de FLE, mas também para a formação dos professores participantes. Isso foi confirmado a partir das discussões em todas as categorias, sobretudo a quarta.

Na categoria 4, “Sob o olhar dos participantes”, conseguimos confirmar as contribuições dessa pesquisa em, pelo menos, dois ângulos. Primeiramente, nessa categoria, os participantes responderam, de forma anônima, os pontos positivos e negativos da pesquisa acerca da influência que esta teve na formação deles enquanto alunos, estudantes de FLE, e enquanto professores em formação. Notamos, dessa forma, o alcance duplo da pesquisa. Os participantes, por sua vez, expressaram suas opiniões enquanto alunos e professores de FLE, ao relatarem as contribuições da leitura literária realizada, concernentes ao desenvolvimento dos aspectos culturais, históricos, sociais e linguísticos – além de darem sugestões de como a experiência de leitura literária tida poderia ser melhorada. Tais sugestões serão levadas em consideração para uma possível próxima pesquisa.

Além disso, a partir de todas as categorias de análise, averiguamos o trabalho linguístico em sala de aula: isso aconteceu por meio da leitura de textos extras e do próprio livro de Élise, das leituras em voz alta e das discussões acerca do livro, assim como a partir da realização das atividades por parte dos alunos. Todas essas ações culminaram no trabalho das

competências linguísticas (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita) de forma imbricada.

Para alcançarmos tais objetivos, ancoramo-nos nossas reflexões nas contribuições de Pinheiro-Mariz (2007), Fréris (2010), Bosi (2013), Ferreira (2010), Foster (2011), Lima (2006), Nora (1993), Coquio (2015), Germanotta (2010); Alós (2008), Ginzburg (2010), entre outros.

Por fim, retomamos a pergunta norteadora dessa pesquisa: *A narrativa-testemunho Le Livre d'Élise, de Musomandera, pode favorecer o ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE)?* A resposta que fica evidente, depois de todas as discussões trazidas até o momento, é positiva: *sim*. E não é qualquer ensino de FLE, trata-se da realização de um ensino completo da língua. Ainda, como mencionamos na introdução dessa dissertação, há muitas publicações que estão dentro da chamada *literatura de genocídio* e que podem ser trabalhados em aula de FLE. A literatura, de genocídio ou não, traz à tona temas que envolvem o estudante de língua e faz com que ele, de forma muitas vezes inconsciente, se desenvolva linguisticamente.

Ao chegarmos ao fim desta pesquisa, asseguramos ter alcançado os objetivos propostos e ter respondido à pergunta central da nossa pesquisa. No entanto, como em toda pesquisa, encontramos limitações que, ao contrário de nos fazer estagnar, nos impulsionaram a continuar os questionamentos acerca da literatura e o ensino de línguas. E, aplicando as discussões sobre o professor interculturalista e autônomo, resta-nos agora refletir sobre essas limitações e os pontos que podem ser melhorados para, então, realizarmos a próxima leitura literária.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Posição do narrador no romance contemporâneo. In.: *Notas de Literatura*. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas cidades/ Editora 34, 2003.
- ALÓS, Anselmo Peres. *Literatura de resistência na América Latina: a questão das narrativas de testemunho*. Espéculo: Madrid, v. 37, 2008, p. 1-10.
- ALLOUACHE, F. Réflexions à propos des littératures dites “francophones”. *Revista Letras Raras*. v. 1, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2012. p. 17-28. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/76/81>>. Acesso em: 4 maio. 2018.
- ALLOUACHE, F. Marginalização das literaturas francófonas nas antologias e dicionários literários. Trad.: Jéssica Rodrigues Florêncio e Josilene Pinheiro-Mariz. In : PINHEIRO-MARIZ, J. (org.). *Em Busca do Prazer do Texto Literário em Aula de Línguas*. São Paulo: Paco editorial/ Campina Grande: EDUFCEG, 2013. p. 51-60.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Trad., prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. Série universitária. Clássicos da filosofia. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994.
- BARTHES, Roland. *Aula* - aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira e revisado por Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt A. *Cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BARAONA, Geneviève. *Littérature en dialogues*. Paris : Clé International, 2005.
- BLONDEAU, Nicole, ALLOUACHE, Ferroudja. *Littérature progressive de la francophonie*. Paris: Clé International, 2008.
- BLONDEAU, Nicole. Literatura ditas “francófonas” e o ensino/aprendizagem do francês como língua estrangeira: um encontro perdido?. Trad.: Déborah Alves Miranda e Josilene Pinheiro-Mariz. In : PINHEIRO-MARIZ, J. (org.). *Em Busca do Prazer do Texto Literário em Aula de Línguas*. São Paulo: Paco editorial/ Campina Grande: EDUFCEG, 2013. p. 51-60.
- BONNET, Véronique; SEVRAIN, Émilie. Témoignages de rescapés rwandais : modalités et intentions. In.: *IPOTESI* - Revista de Estudos Literários. França: Écritures, 2007, p. 105-113. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/05/11-T%C3%A9moignages-de-rescap%C3%A9s-rwandais-modalit%C3%A9s-et-intentions.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOURDET, J-F. Fiction, identité, apprentissage. ÉLA (Études de Linguistique Appliquée). *Revue internationale de Didactologie des langues et des cultures*. Paris, v.115, p.265-273, 1999, p.265-273.
- BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: algumas considerações. In.: *Revista de Teoria da História* Ano 1, Número 3. Universidade Federal de Goiás, 2010, p. 94-109. Disponível em: < https://www.historia.ufg.br/up/114/o/ARTIGO__BORGES.pdf>. Acesso em: 11 de set. 2017.
- BOSI, Alfredo. *Entre a literatura e a história*. São Paulo: Editora 34, 2013. 480p.
- BRAIT, Beth. Língua e literatura: uma falsa dicotomia. In.: *Rev. ANPOLL*: 2000, p. 187-206. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/355>>. Acesso em 20 abril. 2018.
- BRASIL. *Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Tradução Maria Leticia Ferreira. – 1 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- CHEVRIER, Jacques. *Littératures Francophones d'Afrique noire*. Aix-en-Provence: Édisud, 2006.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, 303p.
- COQUIO, Catherine. *La littérature en suspens : écritures de la shoah – le témoignage est les oeuvres*. Paris : L'arachnéen, 2015.
- COQUIO, Catherine. *Rwanda : Le réel et les récits*. Paris: Belin, 2004.
- DIOUF, Abdou. *La francophonie dans le monde*. Préface. Valantin, Christian. (Dir.). Nathan: Paris, 2007. p. 5.
- EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- ECO, Umberto. *Sobre a literatura – ensaios*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- ERICKSON, Frederik. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In.: *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós, 1989.
- FALCÃO, Rosana Fernandes. *Professor leitor, do imaginário ao real: implicações do pró letramento na formação docente*. Dissertação. UEFS, programa de pós-graduação em

educação, 2016. Disponível em: <
<http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/439/3/DISSERTACAO.Rosana.pdf>>. Acesso em: 15
 março. 2018.

FAYE, GAËL. *Petit Pays*. Éditions Grasset & Fasquelle : Paris, 2016.

FERREIRA, Antônio Sérgio. Relações entre literatura x história. *Diálogos Acadêmicos* -
 Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo. v. 1 – n. 1. Ed. Outubro/Janeiro de 2010.
 Disponível em: < [http://www.semar.edu.br/revista/downloads/edicao1/artigo-antonio-
 sergioferreira.pdf](http://www.semar.edu.br/revista/downloads/edicao1/artigo-antonio-sergioferreira.pdf)>. Acesso em: 7 de julho. 2017.

FERREIRA, Hugo Monteiro. *A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino
 transdisciplinar*. Tese. Pós-graduação em educação da UFRN. Natal-RN, 2007. Disponível
 em: <[https://document.onl/documents/a-literatura-na-sala-de-aula-uma-alternativa-de-ensino-
 hugo-monteiro-ferreira.html](https://document.onl/documents/a-literatura-na-sala-de-aula-uma-alternativa-de-ensino-hugo-monteiro-ferreira.html)>. Acesso em: 7 de julho. 2017.

FOSTER, Jonathan K. *Memória*. Porto Alegre, L&PM, 2011.

FRÉRIS, Georges. Enrichir le français en enseignant ses littératures . In.: *La place de la
 littérature dans l'enseignement du FLE*. ACTES du colloque international des 4 et 5 juin
 2009. Université d' Athènes, 2010, p. 49-60. Disponível em
 <[http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.
 pdf](http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf)>. Acesso em: 5 de maio. 2018.

GAGNEBIM, Jeanne-Marie. Memória, história, testemunho. In: *Memória e (res)sentimento:
 indagações sobre uma questão sensível*. Org.: Stella Bresciani e Márcia Naxara. 2ª ed. –
 Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004, p. 83-92.

GENETTE, Gérard. *Introdução ao architexto*. Lisboa: Veja, 1986.

GENETTE, Gérard. *Fiction et diction*. Éditions du Seuil, 2004.

GERMANOTTA, M. A.. L'écriture de l'inaudible : Les narrations littéraires du génocide au
 Rwanda. *Interfrancophonies - Mélanges*, 2010, p. 1-34. Disponível em: <
http://interfrancophonies.org/images/pdf/melanges/germanotta_10.pdf>. Acesso em: 15 ago.
 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, Jaime. *A crítica em tempos de violência*. Tese.
 Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010.
 Disponível em: <[https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2015/03/tese-de-livre-
 docencia-jaime-ginzburg-a_copy.pdf](https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2015/03/tese-de-livre-docencia-jaime-ginzburg-a_copy.pdf)>. Acesso em: 5 fevereiro. 2018.

GRUCA, Isabelle. Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre
 identité et altérité. In.: *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. ACTES du

colloque international des 4 et 5 juin 2009. Université d' Athènes, 2010, p. 165-186.
Disponível em:

<http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf>. Acesso em: 5 de maio. 2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. 200p.

JALIL; Samira Abdel; PROCALIO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In.: *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia*. PUCPR, 2009, p. 774-784. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf>. Acesso em: 05 de maio. 2018.

JOUBE, Vincent; *Por que estudar Literatura?*. Vincente Jouve, Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. In.: *Tesol Quarterly*, Vol. 35, No. 4, Winter, 2001, p. 357-560. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>>. Acesso em: 17 de Outubro. 2017.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2. 2012, p. 389-411. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

LEJEUNE, Philippe. *Le pacte autobiographique: nouvelle édition augmentée*. Éditions du Seuil, 1996.

LIMA, Luiz Costa. *História. Ficção. Literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LUDMER, Josefina. Literaturas postautonômas. In.: *Propuesta educativa*, número 32, 2009, pp. 41-45. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704005.pdf>>. Acesso em 04 de abril de 2018.

LUDMER, Josefina. Literaturas pós-autonômas. In.: *Panfleto digital Sopro20: panfleto político-cultural*. Tradução para o português por Flávia Cera. Editora Cultura e Barbárie: 2010. Disponível em <<http://culturaebarbarie.org/sopro/outros/posautonomas.html>>. Acesso em 04 de abril de 2018.

- LUDMER, Josefina. Littératures post-autonomes : un état autre de l'écriture. In.: *L'objet littérature*. Tradução para o francês por Baptiste Gillier, 2013. Disponível em <<https://oblit.hypotheses.org/509>>. Acesso em 04 de março de 2018.
- MACLEOD, George. Rendre audible la voix d'une rescapée tutsie : le rôle du paratexte dans Le Livre d'Élise. In: *Littératures africaines et paysage*. Number 39, 2015, p. 132- 144.
- MARTINO, Luís M. *Comunicação e identidade: quem você pensa que é?* São Paulo, Paulus, 2010.
- MUSOMANDERA, Élise Rida. *Le livre d'Élise*. Mémoires de Guerre, 2014.
- NORA, Pierre. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez. 1993. Tradução de Yara Aun Khoury.
- PENNA, Tiago. A Nova Barbárie Segundo Benjamin. In.: *Anais do IV Colóquio Internacional Cidadania Cultural: diálogos de gerações*. Campina Grande, Editora EDUEPB, 2009, p. 1-9. Disponível em: < [http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgli/download/publicacaoonline/literaturaecienciashumanas/22 .pdf](http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgli/download/publicacaoonline/literaturaecienciashumanas/22.pdf)> Acesso em: 12 de maio. 2019.
- PERRIN-DOUCEY, Agnès. *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*. L'université de Grenoble, 2014.
- PESAVENTO, Sandra J. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. In.: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 31-45, set. 2003a. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30220>>. Acesso em: 12 de novembro. 2017.
- PESAVENTO, Sandra J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.
- PEYTARD, Jean. *Littérature et classe de langue: français langue étrangère*. Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier-Crédif, 1982.
- PINHEIRO-MARIZ, Josilene. *O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)*. Tese (Doutorado em Letras). – USP: São Paulo, 2007. Disponível em: < <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05052008-114942/pt-br.php>>. Acesso em: 17 de agosto. 2017.
- QECRL – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto-Portugal: ASA, 2001. Disponível em: < http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em: 10 de novembro. 2017.
- RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere*. Vol 1. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001, 628p. Disponível em:

<[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/5313/MemArias do CA rcere Vol. I.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/5313/MemArias%20do%20CArcere%20Vol.%20I.pdf)>. Acesso em: 2 de fevereiro. 2018.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SELIGMAN-SILVA, *História, Memória e Literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003; 3 reimpressão, 2016.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua – currículo, leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

STALLONI, Yves. *Os gêneros literários*. Coleção Enfoques, 2ª edição. Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Premia editora de livros, S.A para a edição em língua espanhola. Versão brasileira a partir do espanhol: Digital Source. Editions du Seuil, 1 ed., 1980. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/2260559.pdf>>. Acesso em 7 de julho. 2018.

TONON, Juliana Burguez. *Domínio sociocultural, discurso e currículo multidimensional na formação do docente de línguas*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campina, SP: 2006. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_a2522da96f0e05c8e7b2d198445d26c1>. Acesso em 15 de setembro. 2017.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em 10 de abril. 2017.

VELASCO, Tiago Monteiro. *Escritas de si contemporâneas: uma discussão conceitual*. In.: *XIV Congresso Internacional Fluxos e Correntes: trânsitos e traduções literárias – ABRALIC*. Belém, UFPA, 2015, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/anais-artigos/?id=1620>>. Acesso em 18 de agosto. 2018.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. *Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo*. In.: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Volume VII Número XXVI, 2008, p. 73-88. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marcio.pdf> Acesso em: 21 de maio. 2018.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Termo de consentimento

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO</p>	
<p>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</p>		
<p>Título da pesquisa: O genocídio na narrativa <i>Le Livre d'Élise</i>: literatura, memória e história no ensino de francês como língua estrangeira</p> <p><i>Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “O genocídio em Le livre d'Élise, de Musomandera: literatura, memória e história”. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando.</i></p>		
<p>Natureza da pesquisa: esta pesquisa tem como finalidade refletir sobre o papel da literatura no ensino de FLE (doravante Francês como Língua Estrangeira), levando em conta a formação de leitores literários mais críticos, bem como o desenvolvimento das competências socioculturais, históricas e linguísticas neste mesmo contexto de ensino.</p> <p>Sobre os participantes e o corpus da pesquisa: para a realização dessa pesquisa, teremos como participantes alunos da graduação do curso de Letras – Português e Francês, da UFCEG, e como parte do <i>corpus</i> a narrativa <i>Le livre d'Élise</i>, de Musomandera.</p> <p>Acerca da coleta dos dados: os dados desta pesquisa-ação serão coletados por meio da aplicação de questionários semiabertos, atividades referentes à narrativa estudada, anotações e observações em sala de aula.</p> <p>Riscos: considerando que em toda pesquisa há riscos, no caso desta pesquisa, os riscos são mínimos. Para minimizá-los, os participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento.</p> <p>Benefícios de participar da pesquisa: ao participar desta pesquisa, estará contribuindo para provocar impactos significativos na formação de leitores literários, no âmbito do ensino de FLE, a partir da narrativa <i>Le livre d'Élise</i>, tendo como foco as contribuições que essa leitura pode oferecer ao aprendiz no processo de ensino/aprendizagem, no desenvolvimento das competências socioculturais, históricas e linguísticas (compreensão oral e escrita; expressão oral e escrita).</p>		
<p>Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:</p> <p>I) Serão utilizadas por Jéssica Rodrigues Florêncio, com o meu consentimento, as seguintes</p>		

fontes de dados: questionário por mim respondido com informações a meu respeito; comentários acerca da literatura francófona no ensino de FLE como resgate da memória e da história; atividades escritas e orais acerca do livro *Le livre d'Élise*;

II) Os dados adquiridos no decorrer da coleta poderão ser publicados, desde que não se faça nenhum tipo de identificação pessoal;

III) Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pela pesquisadora que preservará minha identificação e usará códigos para se referir aos dados que forneci. Apenas a pesquisadora e sua orientadora poderão identificar os meus dados.

IV) É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

V) Minha colaboração neste estudo será de muita importância para a pesquisadora, mas se eu decidir retirar meu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, eu não serei penalizado(a) ou prejudicado(a) por essa atitude;

VI) Estou ciente que, eventualmente, durante as atividades e ao responder ao questionário, eu poderei sentir algum tipo de constrangimento e que, para diminuir esse risco, serão adotadas estratégias visando proporcionar um ambiente dialógico, com tratamento respeitoso. Tenho conhecimento também que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e que autorizo a divulgação dos dados que fornecerei, bem como atesto que recebi uma via deste termo de consentimento Livre e Esclarecido.

Campina Grande, ____ de _____ de 2018.

Nome do participante

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Apêndice 2 – Questionário acerca do perfil dos participantes

QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire a été adapté par moi d'après celui trouvé dans la dissertation du programme *Linguagem e Ensino*, de l'Université fédérale de Campina Grande, intitulé « *L'amour, la Fantasia*, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas », de Maria Rennally S. Silva. Lien de la dissertation : https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQMUhvRS1IbEZmzA/view?usp=sharing.

1. PROFIL DE L'ÉTUDIANT

Sexe : Masculin Féminin

Âge : _____

Nationalité : _____

Langue(s) Maternelle(s)

Profession: _____

Cours / discipline : _____

Stage au cours français : _____ UF : _____ Niveau : _____

Avez-vous fait vos études en français dans d'autres établissements (Alliance Française ou d'autres) ?

2. PROFIL DE L'APPRENTISSAGE

Avez-vous utilisé une méthode du FLE pour apprendre la langue française? Oui Non.
Spécifiez :

Avez-vous étudié des extraits de textes littéraires ? oui non.

Si oui, lesquels ? _____

a) Comment ?

Lecture de passages (en classe) discussion thématique approche de la civilisation/culture à travers les textes traduction explication des mots analyse de textes (fragments) autres (préciser) _____

Avez-vous étudié des oeuvres littéraires intégrales ? oui non. Si oui, lesquelles ?

a) Comment ?

Lecture de passages (en classe) discussion thématique approche de la civilisation/culture à travers les textes traduction explication des mots analyse de textes (fragments) autres (préciser) _____

b) Quels types d'exercices vous demandait-on ?

Résumé traduction commentaire essai dissertation

Que pensez-vous à propos de ce type d'exercice ? _____

3. MOTIVATIONS

Les cours sont offerts en : langue française langue maternelle

a) Si en français, quels sont les principaux problèmes trouvés par rapport aux lectures/apprentissage :

Compréhension des textes travaillés niveau de la langue vocabulaires aspects culturels (

) autres (préciser) _____

Avez-vous lu, pour votre plaisir personnel, des œuvres littéraires françaises ? () Oui () Non.

a) Si oui, en langue française (), en langue maternelle () ou aux deux langues () ? Lesquels ?

Préférez-vous :

() la littérature classique () la littérature moderne (XVIIe - XIXe siècles) () la littérature contemporaine () le roman () le théâtre () la poésie () autre/lequel

a) Pourquoi ?

Quel est votre auteur et œuvres préférées ?

Lisez-vous une œuvre pour :

() les mots () l'histoire () les faits de civilisation/culture () l'analyse qu'on peut en faire. Pourquoi?

4. SUR LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE

Souhaitez-vous étudier la littérature francophone ? () oui () non. Pourquoi ?

Connaissez-vous des œuvres littéraires francophones ? () oui () non.

a) Si oui, le(s)quel(s)? _____

b) À quelle fréquence lisez-vous des œuvres littéraires francophones ?

() toujours () de temps en temps () presque jamais () jamais.

Pourquoi?

5. VOTRE OPINION

À votre avis, quelle est l'importance de travailler de texte littéraire en classe de FLE? Est-il possible?

Quel est l'importance de travailler des thèmes telles que le génocide à travers de textes littéraires en classe de FLE? _____

Tradução

QUESTIONÁRIO

Este questionário foi adaptado por mim depois de tê-lo encontrado na dissertação de mestrado do programa de pós-graduação Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, intitulado « *L'amour, la Fantasia*, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas », de Maria Rennally S. Silva. Disponível em : https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQMUHvRS1IbEZmczA/view?usp=sharing.

1. PERFIL DO ESTUDANTE

Sexo : () Masculino () Feminino Idade: _____

Nacionalidade: _____ Língua(s) Materna(s) _____

Profissão: _____

Curso/disciplina: _____

Estágio no curso de francês: _____ UF: _____ Nível: _____

Você estudou francês em outras instituições? (Aliança Francesa ou outras) ?

2. PERFIL DE APRENDIZAGEM

Você utilizou um método de Francês como Língua Estrangeira (FLE) para aprender a língua francesa? () Sim () Não. Especifique:

Você estudou fragmentos de textos literários? () Sim () Não.

Se sim, quais foram? _____

a) Como?

() Leitura em sala () discussão temática () abordagem da civilização/cultura através dos textos () tradução () explicação de palavras () análise de textos (fragmentos) () outros (especificar)

Você estudou obras literárias completas? () Sim () Não. Se sim, quais?

a) Como?

() Leitura em sala () discussão temática () abordagem da civilização/cultura através dos textos () tradução () explicação de palavras () análise de textos (fragmentos) () outros (especificar)

- b) Quais tipos de exercícios foram pedidos?
 Resumo tradução comentário ensaio dissertação
 O que você acha sobre esse tipo de exercício? _____

3. MOTIVAÇÕES

- Os cursos são oferecidos em: língua francesa língua materna
 a) Se em língua francesa, quais são os principais problemas encontrados em relação à leituras/aprendizagem:
 Compreensão de textos trabalhados nível de língua vocabulários aspectos culturais outros (especifique) _____

- Você leu, por seu prazer pessoal, obras literárias francesas? Sim Não.
 a) Se sim, em língua francesa , em língua materna ou ambas as línguas ? Quais ?

- Você prefere:
 A literatura clássica a literatura moderna (XVII - XIX séculos) a literatura contemporânea
 o romance o teatro a poesia outro/qual?

- a) Por que?

Quem é o seu autor e obra favoritos? _____

- Você lê uma obra por:
 palavras história os fatos da civilização/cultura análise que pode ser feita. Por quê?

4. SOBRE A LITERATURA FRANCÓFONA

Gostaria de estudar a literatura francófona? sim não. Por quê?

- Você conhece alguma obra literária francófona? sim não.
 a) Se sim, qual(is)? _____

- b) Com que frequência você lê obras literárias francófonas?
 sempre de vez em quando quase nunca nunca.
 Por quê?

5. SUA OPINIÃO

Em sua opinião, qual é a importância de trabalhar o texto literário em sala de FLE? É possível? Justifique sua resposta. _____

Quão importante é trabalhar temas como o genocídio através de textos literários em aula de FLE? _____

Apêndice 3 – Atividade 1 acerca do livro de Élise

Universidade Federal de Campina Grande

Projet de recherche : “O genocídio na narrativa *Le livre d’Élise*: Literatura, Memória e História no ensino de francês como língua estrangeira”

Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz

Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du livre *le livre d’Élise* (2014)

1 – Commentez vos premières impressions sur *Le Livre d’Élise* avant de le lire, en tenant compte de toutes les discussions qui ont précédé le premier contact avec ce récit.

2 - À votre avis, quel est le rôle de l’introduction du livre pour le comprendre?

3 - Dans les premières pages de l’histoire, ‘la narratrice’ parle de son choix de témoigner. Commentez ce qu’elle dit. À votre avis, quel est le rôle de ce témoignage?

4 – Élise parle quand et comment elle a commencé à être consciente de sa race et dit: “Je n’ai jamais connu notre race avant 1993” (p. 21). Commentez comment cela s’est passé et donnez votre opinion à propos de ce sujet.

5 – Répondre :

a) Quand les choses ont commencé à changer, à partir du 6 avril 1994, aucun endroit n'était en sécurité, parce que «les voisins, les amis proches» (page 22) voulaient tuer les Tutsis. Comment cela s'est passé, selon Élise.

b) Plus tard dans son récit, Élise parle de nouvelles et de messages diffusés à la radio (p. 25). Quel est le rôle de ce moyen de communication pour le génocide au Rwanda?

Apêndice 4 – Atividade 2 acerca do livro de Élise

Universidade Federal de Campina Grande

Projet de recherche : “O genocídio na narrativa *Le livre d'Élise*: Literatura, Memória e História no ensino de francês como língua estrangeira”

Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz

Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du livre *le livre d'Élise* (2014)

Activité 2

1 – Élise parle de la façon dont elle a pris sa vie et ses études. Pour cela, d'autres barrières sont apparues en cours de route, ainsi que des personnes qui l'ont aidée. Parlez de cette trajectoire qu'Élise raconte si brièvement dans son récit.

2 – Lisez l'extrait: "J'ai ainsi passé quelques mois et mêmes des années sans jamais penser à **mon passé**, sans rien comprendre sur le génocide. [...] Une personne qui ne voulait pas regarder **son histoire en face, qui refusait son identité**, une personne qui voulait simplement imaginer que **le génocide était fini**" (p. 36-37). Commentez à propos des déclarations de la narratrice. Donnez votre avis.

3 – Commentez à propos de l'importance du nom « Leader » ou « Rida » (p. 40-41) pour Élise.

4 – Élise traverse plusieurs «guerres» (internes et externes). Commentez-les.

Apêndice 5 – atividade 3 acerca do livro de Élise

Universidade Federal de Campina Grande

Projet de recherche : “O genocídio na narrativa *Le livre d'Élise*: Literatura, Memória e História no ensino de francês como língua estrangeira”

Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz

Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du *Le Livre d'Élise* (2014)

Activité 3

1 – En parlant de la critique aux «Orphelins chefs de ménage» (p. 63), Élise attire l'attention sur des questions importantes qui justifient cette appellation. Comment fait-elle ça?

2 – Dans le récit, il y a une critique à propos de la libération et le pardon des personnes qui ont directement contribué au génocide (p.85). Commentez.

3 – Élise parle, dans plusieurs passages du livre, de ses souvenirs de ces événements encore présents et de l'importance de témoigner (pages 32-34, 58-59, 86). Donnez votre avis.

4 – Commentez à propos de l'invitation qu'Élise a fait à tous ceux qui lisent son livre (p. 86-87).

5 – Répondre :

a) Enfin, commentez à propos du livre lu. Quelles ont été vos dernières impressions sur le livre après le lire ?

b) Pour vous, quel rôle jouent ces récits pour la connaissance historique que nous avons de l'autre et de nous-mêmes?

6 – Faites une relation entre *Le Livre d'Élise* et les textes lus précédemment (Gruca et Bosi).

Apêndice 6 – Atividade 4 acerca da opinião dos alunos

Université Fédérale de Campina Grande

Projet de recherche : “O genocídio na narrativa *Le livre d'Élise*: Literatura, Memória e História no ensino de francês como língua estrangeira”

Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz

Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos des discussions faites à partir du *Le Livre d'Élise*

Après avoir discuté sur le génocide abordé dans le récit lu, parlez de la relation possible de ce sujet avec le contexte brésilien. Si, pour vous, il n'y a pas de relation entre les deux contextes (rwandais et brésilien), justifiez.

Apêndice 7 – Questionário online

Questionário 2

Universidade Federal de Campina Grande

Projeto de pesquisa: "O genocídio na narrativa *Le livre d'Élise*: Literatura, Memória e História no ensino de francês como língua estrangeira"

Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz

Pesquisadora: Jéssica Rodrigues Florêncio

*Obrigatório

Sua opinião é muito importante:

Esse questionário tem como objetivo colher sugestões e opiniões no que concerne ao trabalho que foi feito com "*Le livre d'Élise*". Nenhum dos que preencherem o questionário será identificado ou penalizado pelas respostas. Sua contribuição será bem recebida com o intuito de melhorar nosso trabalho com o texto literário em aula de línguas e para contribuir com futuras pesquisas que trabalhem por esse viés. Agradecemos por sua participação!

1. Depois de ter lido e discutido sobre "*Le livre d'Élise*", você se sente motivado a conhecer a literatura francófona um pouco mais? Justifique sua resposta. *

Sua resposta

2. Para você, como aprendiz de uma LE e como professor em formação, o trabalho feito com "Le livre d'Élise" favoreceu o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico, social, cultural e histórico? Justifique sua resposta. *

Sua resposta

3. No que concerne às discussões, leituras e atividades propostas, de um modo geral:

a. Cite os pontos negativos. Se não houve nenhum, justifique. *

Sua resposta

b. Cite os pontos positivos. Se não houve nenhum, justifique. *

Sua resposta

c. Dê sugestões que, na sua opinião, podem melhorar o trabalho com o texto literário. *

4. Comente, critique e acrescente outros pontos que não foram perguntados. *

Sua resposta

5. Avalie o trabalho que foi feito. *

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Justifique. *

Sua resposta

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

ANEXOS

Anexo A – trecho do artigo de Isabelle Gruca (2009).

Referência:

GRUCA, Isabelle. Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du Colloque International des 4 et 5 juin 2009. Athènes : Université Nationale d'Athènes, 2009.

1.3 Le texte littéraire, un laboratoire de langue

Un autre constat apparemment simpliste, mais qu'il n'est pas inutile de rappeler dans ses généralités et qui justifie pleinement la place de la littérature dans l'enseignement du FLE. La matière même de la littérature est la langue bien qu'employée dans des intentions particulières, notamment esthétiques. Mais, c'est par le langage que l'écrivain construit un univers fictionnel, à la fois en et hors situation et qu'il instaure une communication particulière. Les mots qu'il utilise sont les mots de tous les jours, les phrases qu'il compose sont celles du quotidien, et pourtant ce ne sont pas les mêmes : l'écrivain élabore son oeuvre en inventant sa langue. Le matériau est travaillé et travaille en même temps, exploitant à chaque fois les possibles et les pouvoirs de la langue. Le produit publié ne livre pas forcément les clés de l'aventure créatrice, mais offre, par le langage, une construction autonome, toujours originale, un lieu qui appelle l'interprétation. Celle-ci est une des caractéristiques du littéraire ; contrairement aux documents fonctionnels et médiatiques qui livrent généralement un message qui se donne à voir dans sa transparence, le texte littéraire, par son discours marqué, livre les possibilités d'une lecture plurielle et sollicite la coopération du lecteur pour partager ou pour construire son sens : la lecture littéraire se construit, elle est un jeu de construction (Picard, 1986).

Certes, des documents authentiques peuvent présenter cette caractéristique. La publicité, par exemple, offre de nombreux aspects littéraires et certains slogans peuvent paraître comme de véritables petits poèmes. Mais, la littérature condense ces phénomènes langagiers et construit à partir d'eux un univers fictionnel qui se réfère à lui-même tout en se référant à une multitude d'autres textes, hors de l'accidentel, mais toujours dans l'éventuel. Nous ne nous risquerons pas, dans les limites de notre problématique, d'aller plus avant sur cet aspect, mais le texte littéraire, comme l'ont souligné de nombreux spécialistes, est un véritable laboratoire de langue. Sans prétendre à l'exhaustivité et encore moins à une analyse théorique ciblée, rappelons que le discours littéraire est un discours marqué, qui présente des différences par rapport à un discours attendu, et que ce sont dans ces étonnements ou ruptures, systématisées sous le terme d'entailles par les sémioticiens, que réside(nt) le(s) sens. Difficile de faire l'économie du concept de littérarité que certains théoriciens contestent, mais fort commode du point de vue didactique et pédagogique. Tous s'accordent, cependant, à relever le caractère foncièrement polysémique du discours littéraire qui induit toujours des lectures multiples et variables. Polysémie au niveau du signe qui possède plusieurs sens, mais polysémie aussi au niveau de la typographie du texte, de sa structure, de sa texture sonore, grammaticale, syntaxique, sémantique et, enfin, dans les correspondances internes et externes qu'il entretient avec d'autres textes. Lieu de polysémisation intense et ouverte, le texte littéraire offre de nombreux atouts pour développer l'apprentissage de la langue et assurer une véritable compétence lectorale. Faire repérer quelques points possibles de polysémie, c'est conduire les apprenants sur des pistes de lecture différentes qui touchent à la fois la langue et le texte et qui leur donnent

notamment des possibilités de dire et non pas de paraphraser des évidences.

Une des autres marques du discours littéraire, qui ne fait pas l'objet d'un consensus, concerne la connotation, notion qui a été abordée sous différents angles, quelquefois controversés. 134

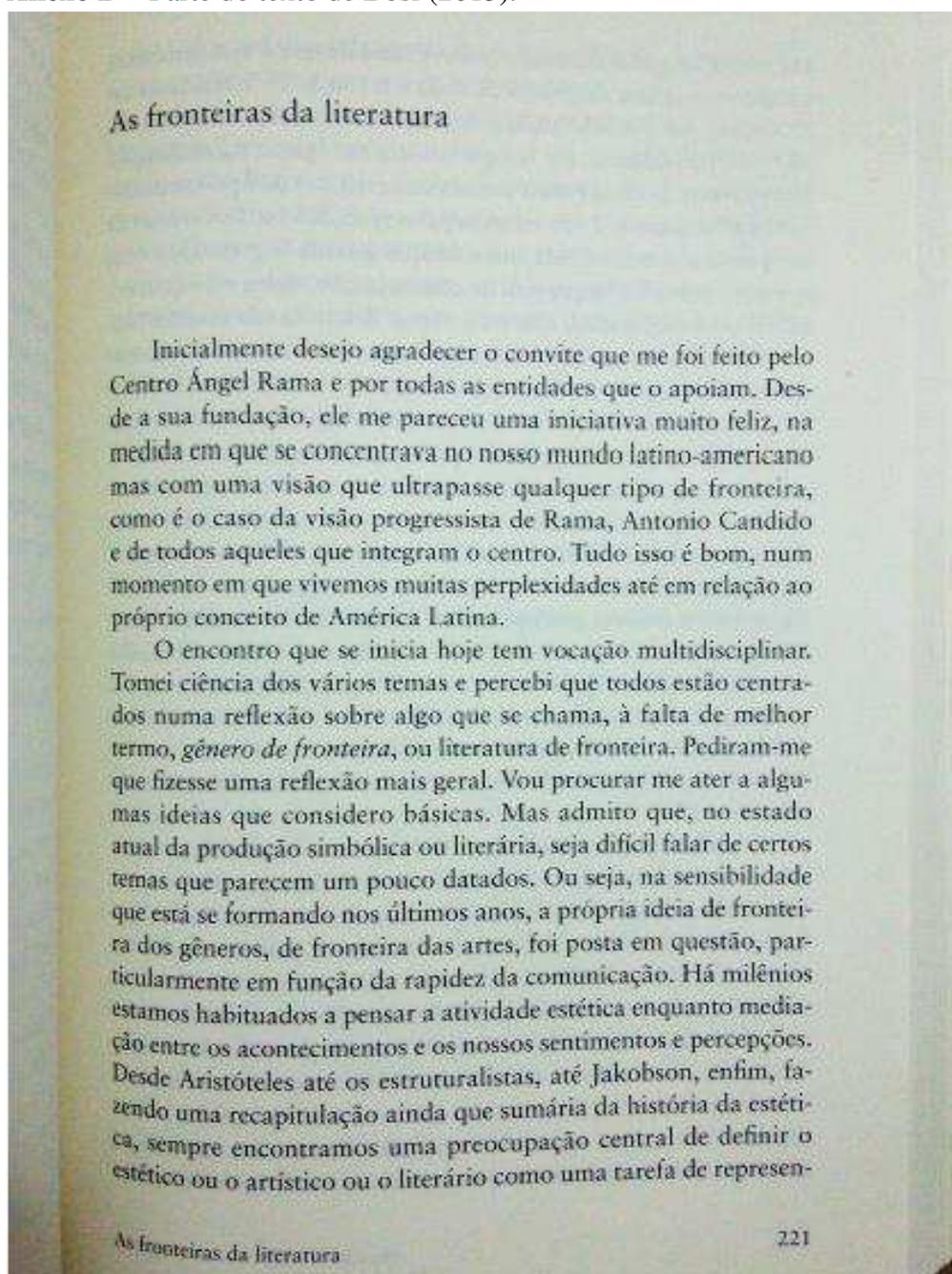
En dépit des difficultés théoriques que ce concept contient et sans craindre le gauchissement ou la réduction que la pédagogie peut faire subir à certaines théories, il est possible d'utiliser différentes orientations, voire même rester proche de la définition courante : celle-ci se contente de relever le sens particulier d'un mot, d'une sonorité, d'un énoncé, etc., qui vient s'ajouter au sens ordinaire selon la situation ou le contexte. La connotation consiste à greffer un langage sur le langage ; habituellement envisagée comme liée au lexique, elle se déploie en réalité de diverses manières à tel point que certains ont pu dresser des typologies selon le point d'ancrage : signifié, signifiant, référentiel, culturel, socio-historique, anthropologique, etc., interne ou externe au texte. Pour faire court, on peut se référer à l'exemple que donne Jean-Paul Sartre (1948 : 66-67) à propos du mot « Florence » : par les diverses décompositions, Florence est en même temps et tout à la fois ville, femme, fleur, fleuve, etc. ; l'auteur croise ces différents niveaux qu'offrent les connotations au niveaux du signe (signifié, signifiant et référent) en un court paragraphe pour définir un aspect du langage poétique. Aisé également de percevoir les connotations de la mine dans *Germinal* où Zola, malgré une volonté réaliste, la connote soit comme un ventre nourricier et maternel, soit comme un ogre qui avale ses enfants : lire certains passages à haute voix rend évidents les phénomènes de déglutition, et donc les connotations qui frappent certains signifiants. Orienter la lecture, lorsque cela paraît productif, sur des éléments connotés ou sur des points connotatifs, peut permettre à l'apprenant de percevoir des réseaux interprétatifs différents qui structurent bien des textes littéraires, notamment de type descriptif, et qui offrent une vision culturelle et/ou symbolique intéressante.

Il serait vain et dérisoire de vouloir présenter d'autres spécificités du langage littéraire d'autant plus que chaque particularité relevée devrait être démultipliée en fonction des contextes et illustrée par de nombreux exemples, mais, pour terminer sur cet aspect, mentionnons un atout fondamental qu'offre plus que tout autre le texte littéraire et qui fait toujours sens : il s'agit des variations linguistiques qui se déclinent à tous les niveaux : mot, syntaxe, structure, phonétique, etc. Dans cette perspective, l'apprenant étranger est souvent plus armé que l'apprenant en langue maternelle. Tout choix d'un mot, d'un énoncé qui s'écartent quelque peu de la norme au sens large, fait signe pour lui : s'attardant sur le côté quelque peu insolite ou inattendu du mot, de l'expression, il recherchera plus aisément ce qu'apporte de plus le mot sélectionné ou l'expression retenue par l'auteur par rapport à une attente qui a été systématisée par de nombreux exercices et activités qui ont ponctué son apprentissage de la langue.

En fonction de tous ces aspects, et de bien d'autres que nous ne pouvons aborder dans le cadre de cet article, le littéraire doit avoir une place et des fonctions plus cohérentes et précises dans les méthodes d'enseignement/ apprentissage de la langue. Loin de nous l'idée d'envisager une dichotomie entre textes ordinaires (comme les documents authentiques, fonctionnels et médiatiques) et textes extraordinaires avec les pages littéraires, mais ces derniers peuvent participer pleinement à l'apprentissage d'une langue aux côtés des autres supports : le texte littéraire permet de dépasser la grammaire de la phrase pour saisir de nombreux aspects complexes de la grammaire du texte et, condensant et concentrant les processus, il permet de rebondir plus aisément sur les documents dits authentiques utilisés comme supports d'activités. Dans cette perspective, il est intéressant de noter que, souvent, les corpus d'études ou d'exemples des linguistiques, sont puisés dans la littérature ; intéressant aussi de noter que les exemples d'appui dans certains dictionnaires sont extraits

des produits littéraires. Autre atout et non des moindres : le texte littéraire permet également de montrer les possibles et les pouvoirs de la langue qui, par ses variations, dit et redit le monde d'autant plus que l'objet même de ce discours aborde des thèmes quasi universels centrés sur la condition humaine. Il offre ainsi, plus que tout autre support, un espace d'interprétation, si ce n'est de méditation ou de rêverie. Outre ses aspects langagiers, le texte littéraire véhicule une culture qui, par essence, est métisse et métissée et cet aspect devrait redynamiser son exploitation dans les manuels de langue à l'heure où le concept de littérature-monde s'impose et où l'interculturel est prôné et revendiqué par tous.

Anexo B – Parte do texto de Bosi (2013).



tação que se apoia em mediações. A ideia de que a arte seria uma projeção *imediate* destoaria de toda a tradição da história da estética, mesmo considerando momentos extremados do romantismo e do surrealismo. Há sempre a ideia de alguma formalização. Essa palavra pode ser mais pesada nas estéticas de tipo estruturalista ou formalista. Pode ser uma palavra mais leve, sem o peso de uma forma preconcebida, mas sempre guarda o pressuposto de que uma coisa é a linguagem de comunicação, outra é a *representação* ou a *expressão*, que exige uma determinada *construção*. Pode-se admitir que essa construção seja mais ou menos inconsciente, mas depois do fato consumado, do texto escrito, da obra feita, o leitor contempla uma estrutura de significados, o conjunto de signos, que são uma *interpretação da experiência* e não a experiência vivida no seu fazer-se. Isto é nosso abc. Todas as teorias têm esse ponto em comum: todas procuram definir o que distingue a atividade simbólica da comunicação direta. Depois a linguística veio com os seus esquemas classificatórios dizer mais ou menos o mesmo, multiplicando as análises do discurso, mostrando como os discursos não só são representações mediadas mas, às vezes, carregam dentro de si outras mediações, ou seja, a presença de outros discursos. Paradoxalmente, a crítica contemporânea complica o sistema das mediações mostrando que os textos estão dentro dos textos, saindo dos textos, entrando noutros textos.

Há uma crítica pós-estruturalista que se compraz na verificação de múltiplas mediações, fazendo do autor apenas uma voz que coordena uma série de outras já historicamente formuladas. Enquanto isso acontece na crítica, distanciando, portanto, cada vez mais a espontaneidade da elocução e da produção literária, na outra ponta, a expectativa do público que está próximo da televisão, dos meios eletrônicos e daqueles que estão vivendo a experiência da imediação se coloca no lado oposto. Vivemos o paroxismo da mediação, levado até o extremo do pedantismo, e vivemos também numa espécie de selvageria do imediatismo. Este é meu sentimento da época contemporânea: a existência desses ex-

Anexo C – Informativo acerca de alguns “testemunhos” escritos e publicados

Université Fédérale de Campina Grande

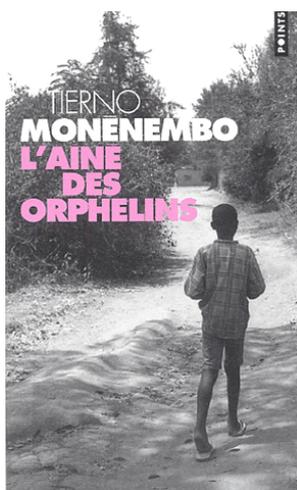
Projet de recherche: “*O genocídio na narrativa Le Livre d’Élise: literatura, memória e história no ensino de francês como língua estrangeira*”

Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz

Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

Pour la troisième rencontre.

La littérature et le génocide



Biographie

Tierno Monénembo est né en 1947 à Porédaka en Guinée. En 1969, il quitte la Guinée pour échapper à la dictature d'Ahmed Sékou Touré et se réfugie au Sénégal. Fils de fonctionnaire, il part en Côte d'Ivoire pour ses études et les continuera en France à partir de 1973. Titulaire d'un doctorat, il part enseigner dans des pays comme le Maroc ou l'Algérie. Il est aussi écrivain: environ une dizaine d'ouvrages, parmi lesquels *Les Écailles du ciel* (Seuil, 1986) qui a reçu le Grand Prix de l'Afrique Noire, *Cinéma* (Seuil, 1997), *L'ainé des orphelins* (Seuil, 2000) ou encore *Le Roi de Kahel* (Seuil, 2008), prix Renaudot¹.

L'ainé des orphelins

Ce livre raconte l'histoire d'un adolescent, Faustin Nsenghimana, quinze ans, condamné à mort pour meurtre. Le récit se passe en 1999, cinq ans après le génocide. Faustin est en prison depuis trois ans et c'est le narrateur (récit raconté à la première personne).

Biographie

Née en 1981 dans une famille tutsie du Rwanda, Pauline Kayitare avait treize ans lorsque éclate le génocide des Tutsis au Rwanda. Elle habitait dans la région de Kibuye, au bord du lac Kivu, la plus ravagée par les tueurs Interahamwe en 1994. Rescapée du génocide elle est parvenue à faire des études à l'université de Kigali (gestion/économie), puis en France à partir de 2001. Elle vit aujourd'hui à Bruxelles où elle a publié son témoignage².

Tu leur diras que tu es Hutue (2011)

Pauline, tutsie, a treize ans lorsqu'éclate, en 1994, le génocide rwandais. Le pays s'embrase. Partout, les Tutsis sont pourchassés et assassinés. Pour avoir des chances d'échapper aux tueurs, la famille de Pauline décide de se disperser. Avant de se séparer, la mère prend sa fille à part et lui recommande de se faire passer pour Hutue : elle est trop jeune pour posséder une carte d'identité ethnique et son physique est peu identifiable. L'artifice fonctionnera à plusieurs reprises. Pendant trois mois, Pauline, perdue au cœur de la barbarie, sera témoin de massacres inouïs, mais elle parviendra à échapper à ses bourreaux.

La guerre s'achève sur la mort de plus de 800 000 Tutsis. Un calme précaire revient. Pauline retrouve son père et, après un exil forcé au Zaïre, retourne dans son village natal. Quant à sa mère, ses frères et ses sœurs, personne ne sait ce qu'ils sont devenus.

Ce témoignage qui nous plonge au cœur de l'horreur est en même temps une bouleversante leçon de vie.



Informations extraites du site <http://littexpress.over-blog.net/article-tierno-monembo-l-aine-des-orphelins-71304753.html>

² Informations extraites du site <http://www.bibliomonde.com/auteur/pauline-kayitare-3034.html>

Anexo D – Informativo acerca do genocídio no Brasil

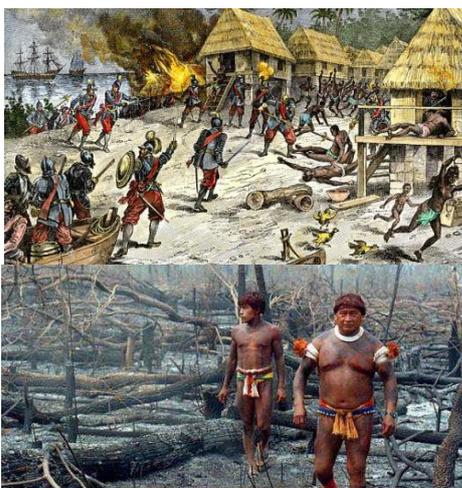
Universidade Federal de Campina Grande

Projet de recherche: “O genocídio em Le livre d’Élise, de Musomandera: Literatura, Memória e História no ensino de francês como língua estrangeira”

Directrice de recherche: Josilene Pinheiro-Mariz

Chercheuse: Jéssica Rodrigues Florêncio

O ‘genocídio’ no Brasil



“A população indígena também foi alvo de operações ligadas ao Serviço Nacional de Informação (SNI) durante a ditadura militar. Uma pesquisa encomendada pela Comissão Nacional da Verdade (CNV) estima que ao menos 8.350 índios foram mortos entre 1946 e 1988”¹. O genocídio contra povos indígenas ainda acontece por meio de mortes e despejos violentos contra os Kaiowa e Guarani no Mato Grosso do Sul ainda em 2016.

Ainda, um relatório divulgado pela Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens (CPIADJ) afirma que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, totalizando 23.100 jovens negros mortos ao ano, entre 15 e 29 anos². Outro relatório divulgado, dessa vez em dezembro de 2017, pela UNESCO³, afirma que uma mulher jovem e negra, no Brasil, tem mais que o dobro (2,19) de chance de ser vítima de homicídio que uma mulher jovem e branca. Ainda de acordo com esse relatório, na Paraíba essa chance é cinco vezes maior (5,65), ficando atrás de Amazonas (6,97) e Rio Grande do Norte (8,11). De modo geral, esse relatório, o mais recente, mostra que a taxa de jovens brancos (15-29 anos) vítimas de homicídio foi de 27,1 por 100 mil e a de jovens negros foi de 115,7 por 100 mil (quatro vezes superior).



Informations extraites du site ISTOÉ: <http://istoe.com.br/massacre-de-indios-pela-ditadura-militar/>

² Informations extraites du site BBC: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295>

³ Informations extraites du site da UNESCO: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-a-violencia-2017-desig/>

Anexo E - Parecer consubstanciado do CEP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O genocídio na narrativa Le Livre d'Élise: literatura, memória e história no ensino de francês como língua estrangeira

Pesquisador: JESSICA RODRIGUES FLORENCIO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84318018.9.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.670.487

Apresentação do Projeto:

Este projeto de mestrado trata-se de um projeto de pesquisa-ação, estando também inserida no âmbito das pesquisas qualitativas e impreativistas. Esta pesquisa será realizada na Universidade Federal de Campina grande (UFCG). Os sujeitos participantes serão estudantes da graduação do curso de Letras –

Língua Portuguesa e Língua Francesa, da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, com nível de língua entre A2 a B2, (segundo o Quadro Comum

Europeu de Referência para as Línguas- QECRL)

Objetivo da Pesquisa:

Identificar elementos que apontam para a narrativa Le livre d'Élise (2014), de Élise Musomandera, em aula de FLE, como caminho para o

desenvolvimento não apenas linguístico, mas também cultural, histórico e social do aprendiz, a partir das reflexões sobre o genocídio na literatura;

Objetivos específicos:

- Analisar procedimentos teórico-metodológicos na formação de leitores literários no âmbito do ensino/aprendizagem do FLE, a partir da obra Le livre d'Élise, da ruandesa Élise Musomandera, com foco no desenvolvimento sociocultural e histórico memorialístico, bem como no desenvolvimento do

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

Bairro: São José CEP: 58.107-670

UF: PB Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.670.487

pensamento crítico do aprendiz de FLE;

- Verificar as contribuições da leitura da referida obra para o ensino da cultura africana, de acordo com a Lei Federal 10.639;

- Investigar o papel da narrativa-testemunho de Élise Musomandera no desenvolvimento linguístico do aprendiz de FLE no que concerne às

habilidades de compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita.

O corpus desta pesquisa será composto primeiramente pela narrativa *Le livre d'Élise*, mas também por relatos escritos e orais dos participantes da

pesquisa que serão coletados a partir de questionários e da aplicação da Sequência de Atividades (doravante SA) por meio da intervenção que será

feita em aula de FLE (somente após a aprovação do Comitê de Ética). Os participantes da pesquisa serão estudantes do curso de Graduação em

Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa, da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com

nível de língua entre A2 a B2, segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECRL, 2001).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos descritos neste projeto são no que concerne aos riscos, eventualmente, durante as atividades e ao responder ao questionário, os participantes poderão sentir algum tipo de

constrangimento e, para diminuir esse risco, serão adotadas estratégias visando proporcionar um ambiente dialógico, com tratamento respeitoso,

além do fato de o participante não ser obrigado a participar. Além disso, os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética

em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Contudo os benefícios abordados irá contribuir para impactos significativos na formação de leitores literários, no âmbito do ensino de FLE, a partir

da narrativa *Le livre d'Élise*, tendo como foco as contribuições que essa leitura pode oferecer ao aprendiz no processo de ensino/aprendizagem, no

desenvolvimento das competências socioculturais, históricas e linguísticas (compreensão oral e escrita; expressão oral e escrita).

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.670.487

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa está de acordo com as normas exigidas Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, apresentando objetivo, metodologia está compatível, contudo o cronograma para início da aplicação dos questionários encontra-se confuso, devido estarmos no mes 05/2018, o qual não pode começar sem a aprovação deste comitê.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A documentação exigida está de acordo, com as normas exigidas.

Recomendações:

Que a solicitante possa alterar a data de início das coletas de dados, pois a mesma refere-se ao dia 01/05/2018.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado, salvo melhor juízo desta assembleia.

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer aprovado na reunião do Colegiado, realizada em 21 de maio de 2018.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1077963.pdf	03/03/2018 22:09:02		Aceito
Outros	Proposta_de_intervencao_e_anexos_em_lingua_portuguesa.pdf	03/03/2018 22:03:55	JESSICA RODRIGUES	Aceito
Outros	Questionario_em_Lingua_portuguesa.pdf	03/03/2018 21:59:54	JESSICA RODRIGUES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	22/02/2018 22:28:26	JESSICA RODRIGUES	Aceito
Outros	Questionario.pdf	22/02/2018 22:23:40	JESSICA RODRIGUES	Aceito
Outros	Proposta_de_intervencao_e_anexos.pdf	22/02/2018 22:12:55	JESSICA RODRIGUES	Aceito
Outros	Termo_de_divulgacao_dos_resultados.pdf	22/02/2018 21:58:34	JESSICA RODRIGUES	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_institucional.pdf	22/02/2018 21:56:59	JESSICA RODRIGUES	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	22/02/2018 21:51:19	JESSICA RODRIGUES	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.670.487

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/02/2018 21:49:46	JESSICA RODRIGUES FLORENCIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	22/02/2018 21:48:14	JESSICA RODRIGUES FLORENCIO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/02/2018 21:47:46	JESSICA RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 23 de Maio de 2018

Assinado por:
Januse Nogueira de Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José CEP: 58.107-870
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

Anexo F – Respostas ao primeiro questionário.

Participante I

QUESTIONNAIRE¹

1. PROFIL DE L'ÉTUDIANT

Sexe : () Masculin (x) Féminin Âge : 23
 Nationalité : Brasilienne Langue(s) Maternelle(s) Portuguais
 Profession : étudiante
 Cours / discipline : Littérature comparé
 Stage au cours français : 9^e UF : _____ Niveau : B1
 Avez-vous fait vos études en français dans d'autres établissements (Alliance Française ou d'autres) ?
OUI, Alliance Française - CG

2. PROFIL DE L'APPRENTISSAGE

Avez-vous utilisé une méthode du FLE pour apprendre la langue française? (x) Oui () Non. Spécifiez :
J'ai utilisé une méthode de Alter Ego, Totem et tout va bien.

Avez-vous étudié des extraits de textes littéraires ? (x) oui () non.

Si oui, lesquels ? extraits de poèmes francophones, romans, pièces de Théâtre
Romans

a) Comment ?

(x) Lecture de passages (en classe) (x) discussion thématique () approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots () analyse de textes (fragments) () autres (préciser)

Avez-vous étudié des oeuvres littéraires intégrales ? (x) oui () non. Si oui, lesquelles ?

La grammaire est une chanson douce, Les fontaines du Brésil, La force du pouvoir, Hous-elous, Le monde imaginaire, La veine Margot

a) Comment ?

(x) Lecture de passages (en classe) () discussion thématique () approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots (x) analyse de textes (fragments) () autres (préciser)

b) Quels types d'exercices vous demandait-on ?

() Résumé () traduction (x) commentaire () essai () dissertation

Que pensez-vous à propos de ce type d'exercice ? Je pense qu'ils donnent l'opportunité de parler avec notre propre mot sur quelque sujet.

3. MOTIVATIONS

Les cours sont offerts en : (x) langue française () langue maternelle

a) Si en français, quels sont les principaux problèmes trouvés par rapport aux lectures/apprentissage :

(x) Compréhension des textes travaillés (x) niveau de la langue () vocabulaires () aspects culturels () autres (préciser)

Avez-vous lu, pour votre plaisir personnel, des oeuvres littéraires françaises ? (x) Oui () Non.

les oeuvres de Albert Camus

¹ Ce questionnaire a été adapté par moi d'après celui trouvé dans la dissertation du programme *Linguagem e Ensino*, de l'Université fédérale de Campina Grande, intitulé « *L'amour, la Fantasia*, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas », de Maria Rennally S. Silva. Lien de la dissertation : https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQMUhVRS1IbEZmzCA/view?usp=sharing.

a) Si oui, en langue française () , en langue maternelle () ou aux deux langues (X) ? Lesquels ?
 En langue française des œuvres de Albert Camus et en langue maternelle des œuvres de F. Verbeke Espinosa

Préférez-vous :

() la littérature classique () la littérature moderne (XVIIe - XIXe siècles) () la littérature contemporaine (X)
 le roman (X) le théâtre () la poésie () autre/lequel

a) Pourquoi ?

J'aime le type de ~~style~~ langage

Quel est votre auteur et œuvres favoris ? Albert Camus, les œuvres favoris sont l'étranger et le mythe de Sisyphe (Sisyphus)

Lisez-vous une œuvre pour :

() les mots (X) l'histoire (X) les faits de civilisation/culture () l'analyse qu'on peut en faire. Pourquoi?

4. SUR LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE

Souhaitez-vous étudier la littérature francophone ? (X) oui () non. Pourquoi ?

Parce que elle fait réfléchir sur la culture francophone

Connaissez-vous quelque œuvre littéraire francophone ? (X) oui () non.

a) Si oui, le(s)quel(s) ? ~~ce~~ j'ai oublié

b) À quelle fréquence lisez-vous des œuvres littéraires francophones ?

() toujours (X) de temps en temps () presque jamais () jamais.

Pourquoi ?

Parce que j'ai lise à cause des disciplines universitaires.

5. VOTRE OPINION

À votre avis quel est l'importance de travailler de texte littéraire en classe de FLE ? Est-il possible ? Justifiez votre réponse.

À mon avis est importante travailler avec de texte littéraire en classe de FLE, parce que les élèves observent la structure linguistique en contexte et aussi parce que à travers du texte littéraire est possible d'observer le façon de penser et de culture d'un peuple.

Quel est l'importance de travailler des thèmes telles que le génocide à travers de textes littéraires en classe de FLE?

~~est~~ Il est importante de travailler quelques thèmes comme par exemple le génocide en classe de FLE, parce que à travers de ces thèmes nous pouvons réfléchir sur des actes humains dans la société.

Participante II

QUESTIONNAIRE¹

1. PROFIL DE L'ÉTUDIANT

Sexe : () Masculin Féminin Âge : 23 ans
 Nationalité : Brazilienne Langue(s) Maternelle(s) Portugaise
 Profession : Étudiante
 Cours / discipline : littérature comparée - Brésil / France
 Stage au cours français : 7^e UF : _____ Niveau : B1
 Avez-vous fait vos études en français dans d'autres établissements (Alliance Française ou d'autres) ?
Non, seulement à UFCG.

2. PROFIL DE L'APPRENTISSAGE

Avez-vous utilisé une méthode du FLE pour apprendre la langue française? Oui () Non. Spécifiez :
Tout va bien.

Avez-vous étudié des extraits de textes littéraires? oui () non.
 Si oui, lesquels? Tristan et Iseult; Persépolis; lettres Persanes;
 Madame Bovary; le petit chaperon rouge; etc.

a) Comment ?

Lecture de passages (en classe) () discussion thématique approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots () analyse de textes (fragments) () autres (préciser)

Avez-vous étudié des oeuvres littéraires intégrales? oui () non. Si oui, lesquelles ?

Candide; l'Alphabet; la grand-mère est une chanson douce;
 L'étranger; le malade imaginaire; Phèdre; le cid; le mariage de Figaro, etc.

a) Comment ?

Lecture de passages (en classe) discussion thématique approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots analyse de textes (fragments) () autres (préciser)

b) Quels types d'exercices vous demandait-on ?

() Résumé () traduction commentaire () essai () dissertation

Que pensez-vous à propos de ce type d'exercice? C'est un bon exercice parce
 que il nous demande une compréhension intense
 de l'oeuvre.

3. MOTIVATIONS

Les cours sont offerts en : langue française () langue maternelle

a) Si en français, quels sont les principaux problèmes trouvés par rapport aux lectures/apprentissage :

Compréhension des textes travaillés () niveau de la langue vocabulaires () aspects culturels () autres (préciser)

Avez-vous lu, pour votre plaisir personnel, des oeuvres littéraires françaises? Oui () Non.

¹ Ce questionnaire a été adapté par moi d'après celui trouvé dans la dissertation du programme *Linguagem e Ensino*, de l'Université fédérale de Campina Grande, intitulé « *L'amour, la Fantasia*, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas », de Maria Rennally S. Silva. Lien de la dissertation : https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQMUhvRS1lbEZmczA/view?usp=sharing.

2

a) Si oui, en langue française (), en langue maternelle (X) ou aux deux langues () ? Lesquels ?
 @ pequeno principe

Préférez-vous :

() la littérature classique () la littérature moderne (XVIIe - XIXe siècles) () la littérature contemporaine (X)
 le roman () le théâtre () la poésie () autre/lequel

a) Pourquoi ?

Parce que la lecture marche meilleure. C'est plus agréable.

Quel est votre auteur et oeuvres favoris ? La Fontaine et Guy de Maupassant.
Le petit prince.

Lisez-vous une oeuvre pour :

() les mots (X) l'histoire () les faits de civilisation/culture () l'analyse qu'on peut en faire. Pourquoi ?

Parce que c'est l'histoire qui ~~me motive~~ touche ma curiosité et me motive à lire.

4. SUR LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE

Souhaitez-vous étudier la littérature francophone ? (X) oui () non. Pourquoi ?

Parce que ~~on~~ comme étudier une langue étrangère, ~~on~~ nous pouvons élargir notre regard sur le monde.

Connaissez-vous quelque oeuvre littéraire francophone ? (X) oui () non.

a) Si oui, le(s)quel(s) ? Le ventre de l'Atlantique ; Aya de Yopougon ;
l'alphabet.

b) À quelle fréquence lisez-vous des œuvres littéraires francophones ?

() toujours () de temps en temps (X) presque jamais () jamais.

Pourquoi ?

À cause du temps disponible par rapport à grande variété des textes à lire.

5. VOTRE OPINION

À votre avis quel est l'importance de travailler de texte littéraire en classe de FLE ? Est-il possible ? Justifiez votre réponse.

C'est essentiel. Si langue et littérature sont inséparables, ~~donc~~ en classe de FLE est indispensable la présence de textes littéraires.

Quel est l'importance de travailler des thèmes telles que le génocide à travers de textes littéraires en classe de FLE ?

En raison du pouvoir de la littérature de lever réflexions sociaux d'une façon subtile. Mais, en même temps, capable de provoquer grands discussions.

Participante III

QUESTIONNAIRE¹

1. PROFIL DE L'ÉTUDIANT

Sexe : () Masculin Féminin Âge : 23 ans
 Nationalité : brésilienne Langue(s) Maternelle(s) : portugais
 Profession : étudiante
 Cours / discipline : littérature comparée
 Stage au cours français : 5^e UF : PB Niveau : A2-B1
 Avez-vous fait vos études en français dans d'autres établissements (Alliance Française ou d'autres) ?
Non.

2. PROFIL DE L'APPRENTISSAGE

Avez-vous utilisé une méthode du FLE pour apprendre la langue française? () Oui Non. Spécifiez :
on utilise beaucoup des méthodes, je ne me souviens pas les noms.
 Avez-vous étudié des extraits de textes littéraires? oui () non.
 Si oui, lesquels? Persopolis, Tristan et ~~Isaut~~ (Isaut), Le petit prince

a) Comment ?

Lecture de passages (en classe) discussion thématique () approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots analyse de textes (fragments) () autres (préciser)

Avez-vous étudié des oeuvres littéraires intégrales? oui () non. Si oui, lesquelles ?
L'Analphabète, La grammaire est une chanson plus douce, la culture expliquée à ma fille.

a) Comment ?

Lecture de passages (en classe) discussion thématique approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots () analyse de textes (fragments) () autres (préciser)

b) Quels types d'exercices vous demandait-on ?

() Résumé () traduction commentaire essai () dissertation

Que pensez-vous à propos de ce type d'exercice? je trouve important l'écriture parce que à partir d'elle on peut réviser notre lecture.

3. MOTIVATIONS

Les cours sont offerts en : langue française () langue maternelle

a) Si en français, quels sont les principaux problèmes trouvés par rapport aux lectures/apprentissage :

Compréhension des textes travaillés () niveau de la langue () vocabulaires () aspects culturels () autres (préciser)

Avez-vous lu, pour votre plaisir personnel, des oeuvres littéraires françaises? Oui () Non.

¹ Ce questionnaire a été adapté par moi d'après celui trouvé dans la dissertation du programme *Linguagem e Ensino*, de l'Université fédérale de Campina Grande, intitulé « *L'amour, la Fantasia*, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas », de Maria Rennally S. Silva. Lien de la dissertation : https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQMUhVRS1bEZmCzA/view?usp=sharing.

3

a) Si oui, en langue française (), en langue maternelle (X) ou aux deux langues () ? Lesquels ?
 Le petit prince, les trois ~~marquises~~ marquetaires,
 Notre Dame de Paris.

Préférez-vous :

() la littérature classique () la littérature moderne (XVIIe - XIXe siècles) (X) la littérature contemporaine ()
 le roman () le théâtre () la poésie (/) autre/lequel

les bandes dessinées

a) Pourquoi ?

Parce que cette nouvelle littérature apporte des
 thématiques modernes, elles parlent des communautés qui
 n'étaient pas parlées dans les œuvres anciennes.

Quel est votre auteur et œuvres favoris ?

Notre Dame de Paris - Victor Hugo

Lisez-vous une œuvre pour :

(X) les mots (X) l'histoire (X) les faits de civilisation/culture (X) l'analyse qu'on peut en faire. Pourquoi ?

Au même temps qu'on apprend le français, on
 apprend l'histoire et la culture d'un autre.

4. SUR LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE

Souhaitez-vous étudier la littérature francophone ? (X) oui () non. Pourquoi ?

Parce qu'elle ~~donne~~ donne ouverture pour les
 autres cultures.

Connaissez-vous quelque œuvre littéraire francophone ? (X) oui () non.

a) Si oui, le(s)quel(s) ? Persepolis, L'alphabète

b) À quelle fréquence lisez-vous des œuvres littéraires francophones ?

() toujours () de temps en temps (X) presque jamais () jamais.

Pourquoi ?

Il manque du temps

5. VOTRE OPINION

À votre avis quel est l'importance de travailler de texte littéraire en classe de FLE ? Est-il possible ? Justifiez votre réponse.

À mon avis c'est très important travailler des œuvres
 littéraires françaises en classe de FLE, pour l'acquisition
 du français et pour la connaissance des autres
 cultures. → connaissance

Quel est l'importance de travailler des thèmes telles que le génocide à travers de textes littéraires en classe de FLE ?

Il est important pour percevoir le compor-
 tement humain, la civilisation, le racisme
 avec l'autre, plusieurs thématiques sociales.

Participante IV

QUESTIONNAIRE¹

1. PROFIL DE L'ÉTUDIANT

Sexe : () Masculin (X) Féminin Âge : 35 ans
 Nationalité : Brazilienne Langue(s) Maternelle(s) : Portugais
 Profession : -
 Cours / discipline : Littérature Portugaise - Française / Littérature comparée
 Stage au cours français : 7ème UF : P.B. Niveau : A2
 Avez-vous fait vos études en français dans d'autres établissements (Alliance Française ou d'autres) ?
non.

2. PROFIL DE L'APPRENTISSAGE

Avez-vous utilisé une méthode du FLE pour apprendre la langue française? (X) Oui () Non. Spécifiez :
l'écho et aussi par des activités dans bites pour apprendre en FLE.

Avez-vous étudié des extraits de textes littéraires ? (X) oui () non.

Si oui, lesquels ? Tristram et Isolde, Gangnathia et Pontagnif, etc.

a) Comment ?

(X) Lecture de passages (en classe) () discussion thématique () approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots (X) analyse de textes (fragments) () autres (préciser)

Avez-vous étudié des oeuvres littéraires intégrales ? (X) oui () non. Si oui, lesquelles ?
Comédie, L'Étranger, La Grammaire est une chambre douce
 la culture expliquée à ma fille, Les trois mousquetaires.

a) Comment ?

() Lecture de passages (en classe) () discussion thématique () approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots () analyse de textes (fragments) (X) autres (préciser)

lecture et analyse des oeuvres.

b) Quels types d'exercices vous demandait-on ?

(X) Résumé () traduction (X) commentaire () essai () dissertation

Que pensez-vous à propos de ce type d'exercice ? Je trouve important parce que
 ce type d'exercice donne la possibilité de nous
 fait regarder bien la lecture et les informations importantes

3. MOTIVATIONS

Les cours sont offerts en : (X) langue française () langue maternelle

a) Si en français, quels sont les principaux problèmes trouvés par rapport aux lectures/apprentissage :

() Compréhension des textes travaillés () niveau de la langue (X) vocabulaires (X) aspects culturels () autres (préciser)

Avez-vous lu, pour votre plaisir personnel, des oeuvres littéraires françaises ? (X) Oui () Non.

¹ Ce questionnaire a été adapté par moi d'après celui trouvé dans la dissertation du programme *Linguagem e Ensino*, de l'Université fédérale de Campina Grande, intitulé « *L'amour, la Fantasia*, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas », de Maria Rennally S. Silva. Lien de la dissertation : https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQMUhVRS11bEZmczA/view?usp=sharing.

a) Si oui, en langue française (X), en langue maternelle () ou aux deux langues () ? Lesquels ?
 d'analphabetie, le petit prince, la princesse de clèves
 le racisme expliqué à ma fille, manon lescaut

Préférez-vous :

(X) la littérature classique (X) la littérature moderne (XVIIe - XIXe siècles) (X) la littérature contemporaine (X)
 le roman () le théâtre (X) la poésie () autre/lequel

a) Pourquoi ?

Chaque littérature apporte une valeur différente et très importantes, des points de vue intéressant à propos de la vie.

Quel est votre auteur et oeuvres favoris ? Simone de Beauvoir - la culture expliquée à ma fille, Albert Camus - l'étranger, Vercia - Canada

Lisez-vous une oeuvre pour :

() les mots (X) l'histoire (X) les faits de civilisation/culture (X) l'analyse qu'on peut en faire. Pourquoi ?

Quand on lit une oeuvre on peut retrouver des informations des explications qui sont très importantes pour comprendre notre propre histoire et aussi l'histoire de l'autre.

4. SUR LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE

Souhaitez-vous étudier la littérature francophone ? (X) oui () non. Pourquoi ?

J'aime bien connaître la culture surtout celle qui sont différente de la mienne, la littérature francophone offre un grand chemin d'apprentissage.

Connaissez-vous quelque oeuvre littéraire francophone ? () oui (X) non.

a) Si oui, le(s)quel(s) ?

b) À quelle fréquence lisez-vous des oeuvres littéraires francophones ?

() toujours () de temps en temps () presque jamais (X) jamais.

Pourquoi ?

Parce que malheureusement, j'ai jamais eu l'opportunité de lire, pas encore.

5. VOTRE OPINION

À votre avis quel est l'importance de travailler de texte littéraire en classe de FLE ? Est-il possible ? Justifiez votre réponse.

À mon avis, c'est très important de travailler des textes littéraires en classe de FLE, parce que elle donne aux apprenants l'opportunité d'enrichir leurs connaissances culturelles et aussi elle offre un espace pour la réflexion à propos plusieurs thématiques.

Quel est l'importance de travailler des thèmes telles que le génocide à travers de textes littéraires en classe de FLE ?

La principale importance est l'ouverture d'un débat des thèmes polémiques telle comme le genre, d'une autre, il donne un moyen pour cerner les tabous imposés par la société et aussi développer le sens critique des apprenants.

Participant V

QUESTIONNAIRE¹

1. PROFIL DE L'ÉTUDIANT

Sexe : () Masculin Féminin Âge : 21 ans
 Nationalité : brésilienne Langue(s) Maternelle(s) : portugais
 Profession : étudiante
 Cours / discipline : _____
 Stage au cours français : _____ UF : PB Niveau : _____
 Avez-vous fait vos études en français dans d'autres établissements (Alliance Française ou d'autres) ?
Non.

2. PROFIL DE L'APPRENTISSAGE

Avez-vous utilisé une méthode du FLE pour apprendre la langue française? () Oui Non. Spécifiez :
Mes professeurs n'ont jamais utilisé une méthode spécifique, seulement des extraits.
 Avez-vous étudié des extraits de textes littéraires? oui () non.
 Si oui, lesquels? « Tristan et Iseult », « Trois femmes puissantes »

a) Comment ?

Lecture de passages (en classe) discussion thématique () approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots analyse de textes (fragments) () autres (préciser)

Avez-vous étudié des oeuvres littéraires intégrales? oui () non. Si oui, lesquelles ?
« La grammaire est une chanson douce », « L'étranger », « Candide », « Les Fantômes du Brésil », « L'Analphabète » etc.

a) Comment ?

Lecture de passages (en classe) discussion thématique approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots analyse de textes (fragments) () autres (préciser)

b) Quels types d'exercices vous demandait-on ?

Résumé () traduction commentaire essai () dissertation

Que pensez-vous à propos de ce type d'exercice ?
Je pense que ce type d'exercice est important pour réfléchir à propos du texte lu.

3. MOTIVATIONS

Les cours sont offerts en : langue française () langue maternelle

a) Si en français, quels sont les principaux problèmes trouvés par rapport aux lectures/apprentissage :
 () Compréhension des textes travaillés () niveau de la langue vocabulaires aspects culturels () autres (préciser)

Avez-vous lu, pour votre plaisir personnel, des oeuvres littéraires françaises? Oui () Non.

« Les misérables ».

¹ Ce questionnaire a été adapté par moi d'après celui trouvé dans la dissertation du programme *Linguagem e Ensino*, de l'Université fédérale de Campina Grande, intitulé « *L'amour, la Fantasia*, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas », de Maria Rennally S. Silva. Lien de la dissertation : https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQMUhVRS11bEZmczA/view?usp=sharing.

a) Si oui, en langue française , en langue maternelle () ou aux deux langues () ? Lesquels ?

Préférez-vous :

() la littérature classique () la littérature moderne (XVIIe - XIXe siècles) () la littérature contemporaine ()
le roman () le théâtre la poésie () autre/lequel

a) Pourquoi ?

Parce que c'est amusant.

Quel est votre auteur et œuvres favoris ? Molière = « Le malade imaginaire » et « Le bourgeois gentilhomme »

Lisez-vous une œuvre pour :

() les mots l'histoire les faits de civilisation/culture () l'analyse qu'on peut en faire. Pourquoi ?

Parce que j'aime étudier des choses reliées à l'histoire et la culture.

4. SUR LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE

Souhaitez-vous étudier la littérature francophone ? oui () non. Pourquoi ?

Parce que je pense que c'est important pour connaître la culture des pays qu'on n'a pas l'opportunité de visiter.

Connaissez-vous quelque œuvre littéraire francophone ? oui () non.

a) Si oui, le(s)quel(s) ? « Trois femmes puissantes »
« Moi, Tituba Sorcière ... Maire de Salem »
« Les Fantômes du Brésil » ...

b) À quelle fréquence lisez-vous des œuvres littéraires francophones ?

() toujours de temps en temps () presque jamais () jamais.

Pourquoi ?

Parce que les professeurs travaillent beaucoup les œuvres francophones en classe de FLE.

5. VOTRE OPINION

À votre avis quel est l'importance de travailler de texte littéraire en classe de FLE ? Est-il possible ? Justifiez votre réponse.

Je pense que c'est important pour connaître des cultures et ~~de~~ déconstruire quelques stéréotypes qu'on peut avoir à propos des gens de quelques lieux.

Il est possible de travailler et il est très important.

Quel est l'importance de travailler des thèmes telles que le génocide à travers de textes littéraires en classe de FLE ?

Je pense que c'est important pour conscientiser les élèves ; c'est important de réfléchir à propos des problèmes qu'on trouve à travers le monde pour changer la situation actuelle et évaluer en tant que société.

Participante VI

QUESTIONNAIRE¹

1. PROFIL DE L'ÉTUDIANT

Sexe : () Masculin Féminin Âge : 31 ans
 Nationalité : Bénélienne Langue(s) Maternelle(s) : Portugais
 Profession : Étudiante
 Cours / discipline : lettres Portugais et français / littérature comparée
 Stage au cours français : 5^e UF : P6 Niveau : A2
 Avez-vous fait vos études en français dans d'autres établissements (Alliance Française ou d'autres) ?
NON.

2. PROFIL DE L'APPRENTISSAGE

Avez-vous utilisé une méthode du FLE pour apprendre la langue française? () Oui Non. Spécifiez :

Avez-vous étudié des extraits de textes littéraires ? oui () non.

Si oui, lesquels ? Pensées, Tristan et Isolde, Le Petit Prince

a) Comment ?

Lecture de passages (en classe) () discussion thématique () approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots () analyse de textes (fragments) () autres (préciser)

Avez-vous étudié des oeuvres littéraires intégrales ? oui () non. Si oui, lesquelles ?

Le Analphabète, La Grammaire est une chanson douce,

a) Comment ?

Lecture de passages (en classe) () discussion thématique () approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots () analyse de textes (fragments) autres (préciser)
activités et production de journal

b) Quels types d'exercices vous demandait-on ?

() Résumé () traduction commentaire essai () dissertation

Que pensez-vous à propos de ce type d'exercice ? Est très efficace dans la méthodologie appliquée en classe.

3. MOTIVATIONS

Les cours sont offerts en : langue française () langue maternelle

a) Si en français, quels sont les principaux problèmes trouvés par rapport aux lectures/apprentissage :

() Compréhension des textes travaillés niveau de la langue () vocabulaires () aspects culturels () autres (préciser)

Avez-vous lu, pour votre plaisir personnel, des oeuvres littéraires françaises ? () Oui () Non.

Le diable s'habille en Prada.

¹ Ce questionnaire a été adapté par moi d'après celui trouvé dans la dissertation du programme *Linguagem e Ensino*, de l'Université fédérale de Campina Grande, intitulé « *L'amour, la Fantasia*, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas », de Maria Rennally S. Silva. Lien de la dissertation : https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQMUhVRS1IbEZmczA/view?usp=sharing.

a) Si oui, en langue française (X), en langue maternelle (X) ou aux deux langues () ? Lesquels ?

Les deux se habille en Trada, et pequerne pucipe.

Préférez-vous :

() la littérature classique (X) la littérature moderne (XVIIe - XIXe siècles) (X) la littérature contemporaine ()
le roman () le théâtre (X) la poésie () autre/lequel

a) Pourquoi ?

Panca que l'importance de connaître lanque utilisée à chaque époque.

Quel est votre auteur et oeuvres favoris ? Agota Krastof, Erik Orsenna, La Fontaine

Lisez-vous une oeuvre pour :

(X) les mots (X) l'histoire (X) les faits de civilisation/culture () l'analyse qu'on peut en faire. Pourquoi ?

Pour le thème, la forme du récit et le titre aussi.

4. SUR LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE

Souhaitez-vous étudier la littérature francophone ? (X) oui () non. Pourquoi ?

Pour élargir mes connaissances en lanque française et la culture francophone.

Connaissez-vous quelque oeuvre littéraire francophone ? () oui (X) non.

a) Si oui, le(s)quel(s) ?

b) À quelle fréquence lisez-vous des œuvres littéraires francophones ?

() toujours () de temps en temps () presque jamais (X) jamais.

Pourquoi ?

Pour ne pas avoir de contact direct avec ce type de oeuvre

5. VOTRE OPINION

À votre avis quel est l'importance de travailler de texte littéraire en classe de FLE ? Est-il possible ? Justifiez votre réponse.

À mon avis, c'est très importante pour meilleur apprentissage de lanque française.

Quel est l'importance de travailler des thèmes telles que le génocide à travers de textes littéraires en classe de FLE ?

C'est thème très pertinent pour une discussion en classe

Participante VII

QUESTIONNAIRE¹

1. PROFIL DE L'ÉTUDIANT

Sexe : () Masculin Féminin Âge : 21 ans
 Nationalité : Brazilienne Langue(s) Maternelle(s) : Portugais
 Profession : Étudiante
 Cours / discipline : Littérature Comparée
 Stage au cours français : 9^e période UF : 7B Niveau : B1/B2
 Avez-vous fait vos études en français dans d'autres établissements (Alliance Française ou d'autres) ?
Non.

2. PROFIL DE L'APPRENTISSAGE

Avez-vous utilisé une méthode du FLE pour apprendre la langue française ? Oui () Non. Spécifiez :
Alter Ego. Mais non tout le livre, seulement quelques parties.

Avez-vous étudié des extraits de textes littéraires ? oui () non.
 Si oui, lesquels ? poèmes ; pièces de théâtre ; Roman ; Conte (extraits) ; HQ'S ...

a) Comment ?

Lecture de passages (en classe) discussion thématique () approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction () explication des mots analyse de textes (fragments) () autres (préciser)

Avez-vous étudié des oeuvres littéraires intégrales ? oui () non. Si oui, lesquelles ?
L'Étranger ; La Reine Margot ; La Grammaire est une Chanson douce ; Les fantômes du Brésil, etc...

a) Comment ?

Lecture de passages (en classe) discussion thématique approche de la civilisation/culture à travers les textes () traduction explication des mots analyse de textes (fragments) () autres (préciser)

b) Quels types d'exercices vous demandait-on ?

Résumé () traduction commentaire () essai () dissertation

Que pensez-vous à propos de ce type d'exercice ? C'est un bon exercice pour travailler les œuvres.

3. MOTIVATIONS

Les cours sont offerts en : langue française () langue maternelle

a) Si en français, quels sont les principaux problèmes trouvés par rapport aux lectures/apprentissage :
 () Compréhension des textes travaillés () niveau de la langue vocabulaires () aspects culturels () autres (préciser)

Avez-vous lu, pour votre plaisir personnel, des oeuvres littéraires françaises ? Oui () Non.

¹ Ce questionnaire a été adapté par moi d'après celui trouvé dans la dissertation du programme *Linguagem e Ensino*, de l'Université fédérale de Campina Grande, intitulé « *L'amour, la Fantasia*, de Assia Djebar: a literatura como lugar de resistência da mulher em sociedades africanas », de Maria Rennally S. Silva. Lien de la dissertation : https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQMUhVRS11bEZmczA/view?usp=sharing.

a) Si oui, en langue française en langue maternelle ou aux deux langues () ? Lesquels ?
Œuvres classiques de la littérature portugaise comme par exemple des œuvres de Machado de Assis, José Saramago, Charles Bukowski, etc...

Préférez-vous :

la littérature classique () la littérature moderne (XVIIe - XIXe siècles) la littérature contemporaine
 le roman () le théâtre (X) la poésie () autre/lequel

a) Pourquoi ?

Parce que sont les genres que j'aime le plus.

Quel est votre auteur et œuvres favoris ? *Le Petit Prince (Exupéry) et d'autres ... Je n'a pas juste un auteur ou une œuvre favoris.*

Lisez-vous une œuvre pour :

() les mots l'histoire () les faits de civilisation/culture () l'analyse qu'on peut en faire. Pourquoi ?

4. SUR LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE

Souhaitez-vous étudier la littérature francophone ? oui () non. Pourquoi ?

Parce que j'aime le plus de connaître la littérature francophone.

Connaissez-vous quelque œuvre littéraire francophone ? () oui non. → Une œuvre littéraire intégrale non, mais d'extraits.

a) Si oui, le(s)quel(s) ?

b) À quelle fréquence lisez-vous des œuvres littéraires francophones ?

() toujours de temps en temps () presque jamais () jamais.

Pourquoi ?

Parce que je commence à étudier littérature francophone a peu de temps.

5. VOTRE OPINION

À votre avis quel est l'importance de travailler de texte littéraire en classe de FLE ? Est-il possible ? Justifiez votre réponse.

Oui, c'est possible et c'est un bon méthode. Parce que à travers du texte littéraire nous pouvons étudier les faits de civilisation et la culture de l'autre.

Quel est l'importance de travailler des thèmes telles que le génocide à travers de textes littéraires en classe de FLE ?

*C'est très importante pour orienter les étudiants à propos de ces thèmes.
 (faire d'attention)*

Anexo G – Respostas, na íntegra, à atividade 1.

Estudante Letícia¹³⁰

Universidade Federal de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d'Élise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du livre *le livre d'Élise* (2014)

1 – Commentez vos premières impressions sur *Le Livre d'Élise* avant de le lire, en tenant compte de toutes les discussions qui ont précédé le premier contact avec ce récit.

2 - À votre avis, quel est le rôle de l'introduction du livre pour le comprendre?

3 - Dans les premières pages de l'histoire, 'la narratrice' parle de son choix de témoigner. Commentez ce qu'elle dit. À votre avis, quel est le rôle de ce témoignage?

4 – Élise parle quand et comment elle a commencé à être consciente de sa race et dit: "Je n'ai jamais connu notre race avant 1993" (p. 21). Commentez comment cela s'est passé et donnez votre opinion à propos de ce sujet.

5 – Répondre :

a) Quand les choses ont commencé à changer, à partir du 6 avril 1994, aucun endroit n'était en sécurité, parce que «les voisins, les amis proches» (page 22) voulaient tuer les Tutsis. Comment cela s'est passé, selon Élise.

b) Plus tard dans son récit, Élise parle de nouvelles et de messages diffusés à la radio (p. 25). Quel est le rôle de ce moyen de communication pour le génocide au Rwanda?

1- D'après moi, mes premières impressions sur le livre sont très fortes. À partir de la discussions avec les autres, j'ai pu observer chaque mot écrite avec l'originalité, l'amour et précision dans la situation.

¹³⁰ Os nomes foram alterados.

ça me fait penser aussi avec notre société, avec beaucoup de comportement de préjugés et paroles mauvaises.

2- à mon avis, le rôle de l'introduction du livre c'est faire le lecteur se situer sur l'histoire du génocide. événements dans cette année et aussi pour parler d'Elise Rida comme témoignage.

3- Pour moi, elle parle du génocide et de ses atrocités, de morts et de lutte, pour nous montrer le sentiment de honneur et courage. par contre, dénoncer aussi beaucoup de choses qui était arrivé.

4- elle parle de la distinction de les Tutsi et les Hutu, pour elle être traités par les autres enfants de serpents, pour s'isoler des autres. à mon avis, c'est très compliqué et très triste.

5) -

a) Pour Élise, les début de l'année 1994, la situation est devenue très dure et grave, parce que elle ne pensait pas que les voisins, les amis proches pourraient changer jusqu'à devenir leurs tueurs.

alors, personne pour prendre la confiance, même si cette personne visite chez elle, et sa famille.

b) Le rôle de la radio, on disait clairement que l'ennemi du pays était le Tutsi et si on ne le tuait pas, lui allait tuer le Hutu. On parlait aussi des personnes qui venaient d'être tués. Ça faisait peur. Donc pour propager les choses que on faisait peur.

Estudiante Hellen

1. Au premier moment, j'ai trouvé intéressant, en raison du thème, du contexte historique et ~~de la~~ surtout, en raison d'une vraie histoire. J'ai trouvé aussi important toucher dans la question du génocide, même pour qu'on puisse connaître la brutauté qui s'est passée au Rwanda.

2. À mon avis, l'introduction apporte des informations importantes à propos de l'auteur, les moyens de production d'œuvre, c'est un résumé qui nous fait plonger dans le contexte historique, et nous fait sentir la portée des mots qu'on est en train de lire dans la lecture. Cette introduction appelle le lecteur à comprendre tout ce qui a passé au Rwanda, ~~ce~~.

3. Dans les plusieurs elle parle sur le besoin qu'elle a de témoigner, les raisons qu'elle en a pour faire ça. À mon avis, c'est une façon de récupérer la force pour survivre. Après tout ce qu'elle a vécu, les choses traumatisantes qu'elle a passées, elle avait besoin d'un point pour le faire ~~pour~~ continuer son chemin. À mon avis ce témoignage a un rôle très important: ^{il} offre la possibilité à la réflexion, ~~des~~ des atrocités qui ^{appartiennent} à race humaine, c'est pour toucher, pour provoquer une réaction ~~par~~ par essayer de changer nos points de vue.

4. Elise raconte que avant 1993 elle n'avait jamais eu parlé sur cette question de race, et elle n'aurait ~~pas~~ ouvert ses yeux pour cela après son prof. à l'école, elle a dit que c'était une expérience traumatisante. Je pense ~~que~~ ~~partager~~ partager les êtres humains en race, c'est plutôt dangereux, ~~parce~~ parce que, c'est la base ^{pour les} préparés, de la haine, ~~et~~ et c'est le chemin pour la destruction.

date

S T Q Q S S D

B

a. Elle raconte que la persécution était beaucoup plus forte, au point d'être violente dans leurs propres maisons. Certains épisodes ont eu lieu entre son père qui a fini par être emprisonné avec un ami qui était chez eux pour la quinzaine et à cause de cette persécution l'ami de son père a ~~été~~ fini par être abasourdi.

b. La radio a ~~de~~ eu un rôle très important dans la distribution et la haine entre les deux ethnies. D'après les nouvelles de la radio qui ont distribué l'information déclarée que les Turcs étaient les ennemis du pays, ça a causé la révolte entre la population et le chaos a éclaté menant à la guerre.

Estudante Nayara

Universidade Federal de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em *Le livre d'Élise*, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du livre *le livre d'Élise* (2014)

- 1 – Commentez vos premières impressions sur *Le Livre d'Élise* avant de le lire, en tenant compte de toutes les discussions qui ont précédé le premier contact avec ce récit.
- 2 - À votre avis, quel est le rôle de l'introduction du livre pour le comprendre?
- 3 - Dans les premières pages de l'histoire, 'la narratrice' parle de son choix de témoigner. Commentez ce qu'elle dit. À votre avis, quel est le rôle de ce témoignage?
- 4 – Élise parle quand et comment elle a commencé à être consciente de sa race et dit: "Je n'ai jamais connu notre race avant 1993" (p. 21). Commentez comment cela s'est passé et donnez votre opinion à propos de ce sujet.
- 5 – Répondre :
 - a) Quand les choses ont commencé à changer, à partir du 6 avril 1994, aucun endroit n'était en sécurité, parce que «les voisins, les amis proches» (page 22) voulaient tuer les Tutsis. Comment cela s'est passé, selon Élise.
 - b) Plus tard dans son récit, Élise parle de nouvelles et de messages diffusés à la radio (p. 25). Quel est le rôle de ce moyen de communication pour le génocide au Rwanda?

1. Avant de lire le livre, je pensais qu'il était très fort et émouvant, avec des histoires terribles du temps du génocide à Rwanda.

2. L'introduction est importante pour comprendre mieux le contexte du livre et, dans ce cas, pour savoir plus à propos de la vie de l'auteur.

3. Élise dit qu'elle a survécu au massacre seulement pour témoigner ce qu'elle a vécu et l'histoire de son pays. Je pense que c'est important de parler du génocide pour réfléchir et conscientiser les gens à propos de la violence qui est faite aux peuples qui sont considérés différents pour quelque raison. C'est important parler de cette histoire « pour qu'elle ne se reproduise jamais » (p. 107).

4. Élise a pris conscience de sa race seulement après être humiliée par son professeur quand elle avait 9 ans, un an avant le début des massacres. Avant cet épisode, elle ignorait cette différence entre ces deux races. Je pense que cette partie de son témoignage est très forte parce que ^{je pense que} les enfants ne savaient pas la dimension du mot « serpent », mais cela était très dur pour Élise et dans ce moment a commencé sa dure histoire.

5. a) Selon Elise, les adultes attendaient «quelque chose de mauvais» (p.22), mais ils n'ont jamais imaginé que même les personnes qui ont été toujours considérées amies pouvaient commencer à les tuer et ils pensaient, au début du massacre, que seulement les politiciens étaient «visés». Alors, ^{peu voir} être tué par un ami c'est une des choses plus choquantes.

5. b) La radio était un moyen de diffuser des idées génocidaires. À travers la radio, les gens ont été conseillés de «travailler» pour «nettoyer» le pays.

Estudiante Joana

À propos de la lecture du livre "Le livre d'Elise" (2014)

- ① Mes premières impressions sont que le livre aborde un questionnement social. Il n'est pas seulement raconté une histoire d'une femme, le questionnement de cette histoire est plus profonde.
- ② À mon avis le rôle de l'introduction de ce livre est contextualiser le sujet de l'histoire qui sera raconté.
- ③ Dans les premières pages elle a dit ses points de vues sur les événements de la mort de son peuple, de son pays et de son sentiment face à la situation. À mon avis, le rôle de ce témoignage est montrer les conséquences d'un génocide à travers d'Elise.
- ④ Dans cette passage du livre elle a entendu que les autres ~~ont~~ n'ont pas la considération de sa race, son peuple comme un être humain respecté. Elle a observé qu'elle n'était pas bienvenue en tous les lieux et par tout le monde. Mon pensée avec ce passage et avec ce première partie de l'histoire, que les hommes n'ont pas de respect avec sa propre race et non pas de tolérance avec l'autre qui a de pensée différent. Même qu'il soit un être humain d'autre être humain donne d'impositions de son point de vue sur le vie.

① A partir de ce moment Elise va observer que son peuple ~~est~~ est en danger le risque de vie.

② La radio a donné le pensée que les Turcs étaient les ennemis du pays, donc je peux dire qu'elle va exhorter le génocide.

Estudante Júnior

Universidade Federal de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d'Élise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du livre *le livre d'Élise* (2014)

1 – Commentez vos premières impressions sur *Le Livre d'Élise* avant de le lire, en tenant compte de toutes les discussions qui ont précédé le premier contact avec ce récit.

2 - À votre avis, quel est le rôle de l'introduction du livre pour le comprendre?

3 - Dans les premières pages de l'histoire, 'la narratrice' parle de son choix de témoigner. Commentez ce qu'elle dit. À votre avis, quel est le rôle de ce témoignage?

4 – Élise parle quand et comment elle a commencé à être consciente de sa race et dit: "Je n'ai jamais connu notre race avant 1993" (p. 21). Commentez comment cela s'est passé et donnez votre opinion à propos de ce sujet.

5 – Répondre :

a) Quand les choses ont commencé à changer, à partir du 6 avril 1994, aucun endroit n'était en sécurité, parce que «les voisins, les amis proches» (page 22) voulaient tuer les Tutsis. Comment cela s'est passé, selon Élise.

b) Plus tard dans son récit, Élise parle de nouvelles et de messages diffusés à la radio (p. 25). Quel est le rôle de ce moyen de communication pour le génocide au Rwanda?

1:1) Quand le livre a été présenté dans la salle de classe, il m'a rendu curieux, parce que, je n'imaginai pas encore ce qui était en train d'arriver. Je pensais que «Le livre d'Élise» était seulement une biographie qui parlait de l'histoire souffrant de quelqu'un. Mais cette pensée trop simple n'a pas permis de voir ce qui était au-delà.

2:) Le rôle le plus important, parce qu'il permet au lecteur de commencer à entrer dans l'histoire d'Élise. L'introduction se construit sur une petite partie de la vie d'Élise et son peuple. Ça sert pour que le lecteur se trouve dans ce contexte.

3:) Le témoignage sert comme un instrument de dénonce, pour présenter l'histoire d'un peuple, d'un pays qui n'a pas accepté ses différences et qui ont préféré soumettre sa propre vérité sur l'autre.

4:) C'est un chapitre qui s'est passé dans la salle de classe, quand l'enseignant commence lui-même à séparer ses propres apprenants, en appelant les Tutsi de « serpents ». Je pense que le fait de ne pas accepter l'Autre en dimension complète fait avec que la haine soit plus grande à chaque moment et vienne à grandir et être le plus grand des problèmes.

5:) Les Tutsi étaient vus comme dangereux. Quelqu'un qui était inconnu pouvait être le mal du pays. Les cousins d'Élise le visitent et les voisins ont méfiance et ils sont entre chez elle. La méfiance augmente quand un ami (le père) de son père passe à vivre avec eux. Les informations sont importantes parce qu'elles sont le début de la méfiance et la haine qui entraînent le génocide.

Estudiante Nathália

Activité 01

- ① Mes premières impressions sont que c'est un bien livre, qui il a une histoire très fort et triste. Qui est une histoire réel de témoignage. Que aborde des choses comme la lutte, la résistance, la nécessité de mentionner à propos du génocide, etc...
- ② Je pense que le rôle de l'introduction est de situer le lecteur en relation à l'histoire, à la vie d'Élise, à propos du génocide, etc...
- ③ À propos de témoigner, la narratrice parle qu'elle doivent parler et qui est temps à l'écouter. Elle dit aussi que survécu pour vivre, mais plutôt pour témoigner, pour dire leur vie à eux, pour dire la mort atroce, etc... À mon avis, le rôle de ce témoignage est dénoncer et montrer réellement le génocide.
- ④ Cela se passe en clare quand a commencé à faire une distinction des races, les tutsi et les Hutu. À propos de cela, je pense que c'est une chose bête pour faire principalement en sake de classe, nous ne devons pas distinguer les personnes à cause de sa race, parce tout le monde c'est égal. Cela c'est une chose raciste.
- ⑤ a) Selon Élise nouvelles personnes venaient d'être tuées. Sur les radios nationales ou privées, il y avait des émissions qui faisaient trembler. Même si les adultes suscitaient quelque chose de mauvais, ils n'ont jamais pensé que les voisins, les amis proches pourraient changer jusqu'à devenir leurs tueurs. Ils pensaient que peut-être, seuls les politiciens étaient visés, mais les gens simples qui n'avaient rien à voir avec le FPR et la politique.
- b) Je pense que le rôle de ce moyen de communication c'est pour alerter les habitants en relation aux attaques.

Estudante Maysa

Universidade Federal de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d'Élise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du livre *le livre d'Élise* (2014)

- 1 - Commentez vos premières impressions sur *Le Livre d'Élise* avant de le lire, en tenant compte de toutes les discussions qui ont précédé le premier contact avec ce récit.
- 2 - À votre avis, quel est le rôle de l'introduction du livre pour le comprendre?
- 3 - Dans les premières pages de l'histoire, 'la narratrice' parle de son choix de témoigner. Commentez ce qu'elle dit. À votre avis, quel est le rôle de ce témoignage?
- 4 - Élise parle quand et comment elle a commencé à être consciente de sa race et dit: "Je n'ai jamais connu notre race avant 1993" (p. 21). Commentez comment cela s'est passé et donnez votre opinion à propos de ce sujet.
- 5 - Répondre :
 - a) Quand les choses ont commencé à changer, à partir du 6 avril 1994, aucun endroit n'était en sécurité, parce que «les voisins, les amis proches» (page 22) voulaient tuer les Tutsis. Comment cela s'est passé, selon Élise.
 - b) Plus tard dans son récit, Élise parle de nouvelles et de messages diffusés à la radio (p. 25). Quel est le rôle de ce moyen de communication pour le génocide au Rwanda?

1- Avant, quand Josi a parlé du livre, je m'ai imaginé pas qui serait autant fort comme il est. Quand on a vu les témoignages des autres rescapés, j'ai pensé qu'Élise serait comme eux aussi. Mais son témoignage est encore plus fort, plus détaillé, et pour ça, on peut sentir bien l'honneur qui a été le génocide.

3- L'introduction a le rôle très important de nous informer sur la vie d'Élise et de nous préparer pour son témoignage. Le rôle de nous situer dans le contexte historique du génocide.

3- la narratrice a dit qu'elle a survécu pour témoigner, pas pour vivre. C'est très bien ce courage de retourner aux moments plus difficiles de sa vie et ainsi au monde ce qu'elle a vécu.

À mon avis, plus que de raconter une version de l'histoire du génocide, ce témoignage a le rôle très important d'ouvrir les yeux des gens pour ces atrocités qui sont arrivés et de les mobiliser pour ne permettre pas d'en encore arriver.

4- Il est été son professeur à l'école qui l'a accusé d'être Tutsi et par conséquent, d'être différente de lui. Je pense que ce moment marque déjà le début du génocide. Quand un se met supérieur à l'autre.

5- a) Élise raconte que à l'approche du 6 avril 1994 les choses ont commencé à changer. Elle dit que ni même les adultes suspectaient que leurs propres voisins iraient les tuer.

b) C'était à travers de la radio qui les "mensures" ce sont diffusés à tous les gens de Rwanda. Elles a annulé la peur du peuple. Donc, la radio a fonctionné comme un outil à la diffusion du génocide. Et aussi, le rôle d'informer aux survivants sur la mort de ses familiers.

Estudante Suênia

Universidade Federal de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d'Élise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du livre *le livre d'Élise* (2014)

1 – Commentez vos premières impressions sur *Le Livre d'Élise* avant de le lire, en tenant compte de toutes les discussions qui ont précédé le premier contact avec ce récit.

2 - À votre avis, quel est le rôle de l'introduction du livre pour le comprendre?

3 - Dans les premières pages de l'histoire, 'la narratrice' parle de son choix de témoigner. Commentez ce qu'elle dit. À votre avis, quel est le rôle de ce témoignage?

4 – Élise parle quand et comment elle a commencé à être consciente de sa race et dit: "Je n'ai jamais connu notre race avant 1993" (p. 21). Commentez comment cela s'est passé et donnez votre opinion à propos de ce sujet.

5 – Répondre :

a) Quand les choses ont commencé à changer, à partir du 6 avril 1994, aucun endroit n'était en sécurité, parce que «les voisins, les amis proches» (page 22) voulaient tuer les Tutsis. Comment cela s'est passé, selon Élise.

b) Plus tard dans son récit, Élise parle de nouvelles et de messages diffusés à la radio (p. 25). Quel est le rôle de ce moyen de communication pour le génocide au Rwanda?

c) C'est le moyen qui les Hutus annonce
~~le début de~~ l'ordre de tuer les
 tutsis.

Respostar

01 - Pour moi, c'est un livre très important, parce que c'est un récit qui raconte le génocide en Rwanda et raconte l'histoire de la propre écrivaine, c'est un livre qui amène une histoire réel.

02 - L'introduction fait une présentation de l'écrivaine et de son œuvre, nous pouvons percevoir et comprendre un petit peu de l'histoire du génocide en Rwanda.

03 - Nous pouvons regarder à partir de la première page le fort sentiment de la narratrice de témoigner son histoire. Dans le premier paragraphe de la page 15, elle nous dit «se n'ai pas survécu pour vivre, mais plutôt pour témoigner, pour dire leur vie à eux». Le rôle du témoignage est faire le rappel de la situation qui est arrivé aux Tutsi, pour que cette situation n'arrive jamais une autre fois.

04) Dans la page 21, elle nous raconte que ~~le~~ son professeur en 1993 la montrer les races Hutu et Tutsi et l'a appelé de serpent, je voir à partir de ça que le génocide est arrivé pour raisons culturelles, qu'il arrivait avant la propre mort, avec les discriminations avec les Tutsi.

05) Eline raconte que les voisins étaient ~~les~~ ses propres tués, elle raconte que après le 6 avril, après la mort du président qui était Hutu, son voisin ~~et~~ qui était le meilleur ami de sa famille est venu pour menacer son père, seulement à cause de sa race.

Estudante Cláudia

Universidade Federal de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d'Élise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du livre *le livre d'Élise* (2014)

1 – Commentez vos premières impressions sur *Le Livre d'Élise* avant de le lire, en tenant compte de toutes les discussions qui ont précédé le premier contact avec ce récit.

2 - À votre avis, quel est le rôle de l'introduction du livre pour le comprendre?

3 - Dans les premières pages de l'histoire, 'la narratrice' parle de son choix de témoigner. Commentez ce qu'elle dit. À votre avis, quel est le rôle de ce témoignage?

4 – Élise parle quand et comment elle a commencé à être consciente de sa race et dit: "Je n'ai jamais connu notre race avant 1993" (p. 21). Commentez comment cela s'est passé et donnez votre opinion à propos de ce sujet.

5 – Répondre :

a) Quand les choses ont commencé à changer, à partir du 6 avril 1994, aucun endroit n'était en sécurité, parce que «les voisins, les amis proches» (page 22) voulaient tuer les Tutsis. Comment cela s'est passé, selon Élise.

b) Plus tard dans son récit, Élise parle de nouvelles et de messages diffusés à la radio (p. 25). Quel est le rôle de ce moyen de communication pour le génocide au Rwanda?

↳ a) À partir du moment que Élise a compris la situation, elle s'est défilée
 quelle vivre.

↳ b) Les radios diffusent messages négatifs sur en groupes. Dans cette manière
 elle n'a été pas son rôle de impartialité.

- ① - Sa première impression avec le livre m'a fait penser à un récit autobiographique d'Élise, mais quand lire la introduction, je suis compris que il n'a parle pas seulement de vie de Élise, mais aussi il parle du contexte historique et de génocide de votre pays (Rwanda), dans le cas de leur appartenance ethnique (Tutsi).
- ② - À mon avis, l'introduction du livre rapporte de questions du sujets principales.
- ③ - Elle parle à propos de génocide subi par le Rwanda, sa vie en cette période de conflit a souffert de son appartenance ethnique. Elle parle de temps heureuse qu'elle en vivre, seulement, dix ans avec sa famille et après de conflit et de génocide qui a fait des millions de victimes.
Bon moi,

Estudante Marissa

Universidade Federal de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d'Élise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du livre *le livre d'Élise* (2014)

1 – Commentez vos premières impressions sur *Le Livre d'Élise* avant de le lire, en tenant compte de toutes les discussions qui ont précédé le premier contact avec ce récit.

2 - À votre avis, quel est le rôle de l'introduction du livre pour le comprendre?

3 - Dans les premières pages de l'histoire, 'la narratrice' parle de son choix de témoigner. Commentez ce qu'elle dit. À votre avis, quel est le rôle de ce témoignage?

4 – Élise parle quand et comment elle a commencé à être consciente de sa race et dit: "Je n'ai jamais connu notre race avant 1993" (p. 21). Commentez comment cela s'est passé et donnez votre opinion à propos de ce sujet.

5 – Répondre :

a) Quand les choses ont commencé à changer, à partir du 6 avril 1994, aucun endroit n'était en sécurité, parce que «les voisins, les amis proches» (page 22) voulaient tuer les Tutsis. Comment cela s'est passé, selon Élise.

b) Plus tard dans son récit, Élise parle de nouvelles et de messages diffusés à la radio (p. 25). Quel est le rôle de ce moyen de communication pour le génocide au Rwanda?

① A mon avis, le récit est très fort, trop choquant. C'est une réalité difficile et dure de lire et de penser.

② Le rôle c'est de présenter un peu l'histoire d'Élise et comme le récit ira se développer.

③ Elle a dit que elle choisi vivre pour témoigner, pour les autres peuvent connaître son histoire et pour lutter par son

paup, sa culture et sa race, Mutri.

④ Ça s'est passé quand son professeur a demandé de quelle race elle est, et il a resté furieux quand elle lui a dit qu'elle ne sais pas. Cet événement nous montre de préjugés de son propre prof fait avec elle, c'est une chose à se penser dans notre société même aujourd'hui, nous regardons des préjugés contre la couleur de la peau, contre la façon de parler, etc., c'est une chose bizarre pour penser dans la actualité, mais c'est une chose qui s'arrivé avec de fréquence

⑤ a) Ça s'est passé quand les gens ^{les propres voisins} jette des pierres sur la porte d'Elise pour faire de menace à sa famille.

⑤ a) Pour Elise, c'était un choc, car elle ne pensait jamais que ses propres voisins et amis pouvaient faire des menaces de mort à sa famille.

b) Était le moyen de diffusion que les Mutris étaient les ennemis, et après cette diffusion, les Hectus ont commencé à tuer les Mutris.

Anexo H – Respostas, na íntegra, à atividade 2.

Estudante Marissa

Universidade Federal de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d'Élise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du livre *le livre d'Élise* (2014)

Activité 2

1 – Élise parle de la façon dont elle a pris sa vie et ses études. Pour cela, d'autres barrières sont apparues en cours de route, ainsi que des personnes qui l'ont aidée. Parlez de cette trajectoire qu'Élise raconte si brièvement dans son récit.

2 – Lisez l'extrait: "J'ai ainsi passé quelques mois et mêmes des années sans jamais penser à **mon passé**, sans rien comprendre sur le génocide. [...] Une personne qui ne voulait pas regarder **son histoire en face**, qui refusait son identité, une personne qui voulait simplement imaginer que le **génocide était fini**" (p. 36-37). Commentez à propos des déclarations de la narratrice. Donnez votre avis.

3 – Commentez à propos de l'importance du nom « Leader » ou « Rida » (p. 40-41) pour Élise.

4 – Élise traverse plusieurs «guerres» (internes et externes). Commentez-les.

① Pour les études, Élise n'avait pas de matériaux scolaires pour entrer à l'école, et une amie l'a aidé, a emprunté à d'autres collègues du matériel pour pouvoir le présenter à l'inspecteur, une autre barrière sur le chemin pour arriver à l'école, elle a toujours un retard parce que, pour arriver à l'école au temps, elle doit sortir de chez elle pendant la nuit, pour cela, les parents des ses collègues ont commencé à la chercher dans sa maison.

② Elle ne pouvait pas se détacher de son passé, même si elle essayait de ne pas penser ou de passer quelque temps sans réfléchir, elle avait retrouvé ses souvenirs, car c'était son identité.

③ Est un nom important pour elle parce que la reconnaissance de ses efforts au sein de l'école, être un bon exemple pour les autres élèves.

④ Elle s'est battue contre elle-même pour ne pas savoir quelle était sa place pendant et après le génocide, tout ça parce qu'elle ne comprenait pas pourquoi le génocide. En même temps qu'elle voulait oublier toutes les atrocités qu'elle avait vécues, elle voulait que les gens connaissent sa version de l'histoire.

Estudante Cláudia

- 1- D'ici, Elise était une bonne élève dans les cinq premières, ses amis étaient présents à ce moment de sa vie.
- 2- À mon avis, cette situation à propos est générique sur Elise raconte c'est une période très compliquée de comprendre bien sur ce point, parce que la générique c'est une situation quel que but du pouvoir.
- 3- L'importance du nom « Elise » et « Elida » pour Elise, est qu'elle est un bon exemple de personne pour les migrants, et sa manière de donner des conseils en français, mais elle adaptait la prononciation quand elle « Elida ».
- 4- Les difficultés que Elise avait était avec l'argent pour manger, avec le transport, l'éducation, les tâches sociales pour vivre en société après la générique (opinion externe):
 Les « guerres » internes, Elise a passé par la mort de sa famille, ses amis et ses parents, la tragédie que son père vit à cause de la générique.

Estudiante Letícia

1- a propos de sa trajectoire, nous pouvons regarder que Elise a passé beaucoup de choses difficiles. même si elle a trouvé de personnes qui peut aider, elle a beaucoup souffert.

Pour avoir perdu sa famille et se cacher pour ne pas mourir, Elise entre dans un orphelinat et commence à avoir une nouvelle vie, ayant même du choc de réalité avec elle-même.

2- à mon avis, Elise ne voulait pas avoir du génocide, mais en même temps, elle ne pouvait pas oublier que tout ce qui s'était passé et sa propre identité.

3- Elle a reçu ce nom parce que elle a été une personne exemplaire pour les rescapés, et ça était adapter l'anglais à la prononciation rwandaise. Leader est devenu Rida (distinction entre «r» et «l»)

4- Elle parle d'un combat avec elle-même, donc, une personne qui se méfiait de l'amitié des autres, une personne qui voulait rester toute seule, etc; et l'autre personne qui voulait être tolérante, redevenir une personne normale avec ses émotions etc. Et ça c'est la guerre (intérieure), et avec les autres (externe) c'est encore avec ça ségrégation des Hutu et Tutsi.

Estudiante Joana

- ① Elise elle habite dans un orphelinat, dans une maison avec ses cousines et dans une autre famille. Dans cette période elle a passé pour quelques difficultés pour aller à l'école, pour étudier cause de faim qu'elle avait, à cause de la distance de l'école et de ses conflits personnels qu'elle était passée.
- ② Après le génocide elle a passé beaucoup de temps pour réfléchir sur l'événement. Comment il a transformé sa vie et son point de vue sur les personnes et sur le monde. Quand elle finalement a réfléchi sur cette expérience elle a conscience non seulement de sa histoire de vie, mais aussi de sa identité qui a été transformée pour le génocide.
- ③ Ces événements ont de souvenir pour Elise qu'elle était une survivante.
- ④ Avec le génocide Elise a passé pour plusieurs conflits internes et externes. Elle a perdu sa famille, ses amis, sa maison, et sa condition sociale, après, elle a passé à vivre dans un orphelinat et après d'autre famille et dans un moment avec quelques cousines. Tous ces événements ont fait beaucoup de conflits psychologiques sur sa personne, comment vivre entre société, comment aimer une autre fois, comment se accepter après sa nouvelle condition de vie.

Estudiante Nathalia

Activité 02

- ② Dans ce extrait nous pouvons percevoir que Élise souffre toujours à cause du génocide. Elle relate qu'elle a été pausé quelques mois et quelques années sans penser en ça. Mais le génocide a été une chose que n'a pas senti d'elle. Elle a le désir d'oublier, mais c'est une chose impossible. Elle refuse son identité, elle n'aime pas sa histoire.
- ③ Ses nom là, sont les nom que sa marraine a donné. À propos de Leader, elle dit qui va garder il parce que elle est un bon exemple pour les rescapés, et comme il était un peu ridicule de porter, elle adapte pour l'anglais à la prononciation rwandaise. Ainsi, Leader est devenu Rida.
- ④ Nous pouvons dire que ses guerres « internes et externes » sont les choses que Élise souffre, les choses qu'elle sent. Comme par exemple ses guerres externes sont à cause des conséquences du génocide, les perdus, son problèmes et ses guerres internes c'est à cause de ses sentiments, de ses pensées, des effets que le génocide provoqué dans sa vie.

Estudiante Suênia

Activité 2

1- L'école était loin, alors elle arrivait en retard à l'école, parce que elle venait à pieds, mais elle avait des amis.

2- c'est un moment de sa vie, qu'elle n'avait pas envie d'être qui elle était, de faire partie de son pays, elle refusait son identité, c'est une conséquence du génocide, elle voulait juste oublier tout, laisser tomber. Si elle oubliait, c'est comme si le génocide n'était pas arrêté.

3- c'est très important pour faire sa confiance à soi-même, car avant elle était appelée de serpent et maintenant elle était appelée de leader, elle était un être humain et se sentait importante dans le monde.

4- Elle était traumatisée, elle avait de douter sur sa vie à l'école, si elle devait continuer, parce qu'elle avait des problèmes avec le transport, elle n'avait pas des nouritures, ni argent, etc... et elle avait aussi le génocide, si elle devait juste survivre ou témoigner.

Estudiante Nayara

1. Après le génocide, Élise est allée au orphelinat et a recommencé à étudier. À l'âge de 5 ans, elle a rencontré trois cousines et elles sont allées vivre ensemble. Après, elle a commencé à étudier dans un internat qui était très loin de chez elle, elle faisait des kilomètres à pied tous les jours pour aller à l'école et elle a eu l'idée d'abandonner ses études mais elle a continué parce que cela était son espoir pour un futur mieux. Ses collègues, en voyant son effort, l'ont commencé à aider en passant tous les matins chez elle pour la prendre en voiture pour aller à l'école ou en donnant de l'argent pour qu'elle puisse prendre le taxi collectif jusqu'au internat. Le directeur de l'école la a aidé aussi en pardonnant quand elle arrivait en retard au cours en retard.

2. Élise ne voulait pas se souvenir de son passé à cause de la douleur que cela lui causait. Alors, elle a essayé d'oublier le génocide, mais cela n'était pas possible parce que c'était une partie d'elle et de son identité. Comment oublier le génocide sans oublier ses parents, ses vrais amis qui étaient morts, sa famille...? Je pense que le plus dur c'est qu'elle ne peut pas oublier le génocide sans oublier l'enfance heureuse qu'elle a vécu après toute cette tragédie.

3. Élise a toujours donné d'importance à ce que les gens parlaient d'elle, principalement ses professeurs. Alors, quand ses marraines ont reconnu sa valeur et l'ont nommé cheftaine, elle a été très heureuse. Après cela, les marraines ont reconnu sa valeur un autre fois en ajoutant « leader » à ses prénoms, en disant qu'elle était un bon exemple pour les autres rescapés du orphelinat. Élise a été très heureuse à cause de cet événement.

4. La guerre externe a été le génocide au Rwanda et la guerre froide au orphelinat, quand les enfants ont recommencé à discriminer les autres à cause de la race. La guerre interne d'Élise est laquelle qu'elle a traité avec elle même: une partie d'elle veut oublier le passé et le génocide et une autre partie toujours la fait se souvenir des atrocités du génocide.

Estudiante Maysa

Universidade Federal de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d'Élise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du livre *le livre d'Élise* (2014)

Activité 2

- 1 – Élise parle de la façon dont elle a pris sa vie et ses études. Pour cela, d'autres barrières sont apparues en cours de route, ainsi que des personnes qui l'ont aidée. Parlez de cette trajectoire qu'Élise raconte si brièvement dans son récit.
- 2 – Lisez l'extrait: "J'ai ainsi passé quelques mois et mêmes des années sans jamais penser à **mon passé**, sans rien comprendre sur le génocide. [...] Une personne qui ne voulait pas regarder **son histoire en face**, qui refusait son identité, une personne qui voulait simplement imaginer que **le génocide était fini**" (p. 36-37). Commentez à propos des déclarations de la narratrice. Donnez votre avis.
- 3 – Commentez à propos de l'importance du nom « Leader » ou « Rida » (p. 40-41) pour Élise.
- 4 – Élise traverse plusieurs «guerres» (internes et externes). Commentez-les.

1- Élise a raconté le moment après la période à l'orphelinat. Elle a réussi une bourse dans une école religieuse (des sœurs), mais elle a eu besoin de quelques objets qu'elle n'avait pas. Donc, elle a eu la première aide de ses collègues. Elle a fait des bons amis. Les jours des visites étaient difficiles pour elle.

Quand la cousine d'Élise, Alice, la laisse la responsabilité par elle et ses cousines très jeunes, son développement a été préjudiqué. À cause de la faim elle n'avait pas disposition pour étudier, à cause du long chemin qu'elle

faisaient chez elle à l'école elle était toujours en retard et pour ça, elle était punie. Mais, les sœurs Nadine et Nicole et sa famille ont aidé Élise. De cette façon elle a réussi très bonne note à l'examen et elle a donné une bonne image à l'école. Donc, malgré les conditions Élise a réussi.

2- Les paroles d'Élise révèle le grand trauma qu'elle a passé et pour cette raison elle voulait oublier sa propre identité. C'est compréhensible. Mais on ne peut pas oublier que notre identité est construite aussi pour les expériences mauvaises. C'est elles qui nous fait ce qu'on est.

3- Je crois que ce nom « header » a rendu à Élise la confiance en elle-même. Elle a pu sentir son importance pour les autres, elle a vu qu'elle avait un rôle très important pour réaliser.

4- Parmi les guerres qu'Élise a vécu, je pense que la pire d'entre elles a été la guerre interne. Elle a vécu le conflit d'oublier ce qu'elle était. Donc, oublier notre identité c'est comme nous tuer un peu.

Estudiante Hellen

data ° °
 (S) (T) (O) (Q) (S) (S) (D)

Activité 2.

1. Élise comme les autres qui ont survécu au génocide ont passé par beaucoup des difficultés comme l'alimentation, le manque d'habitation et même difficultés à leurs propres besoins qui sont nécessaires pour une bonne vie. Cette chose n'était pas différente pour Elise qui pour réussir sa formation et elle a passé par humiliation, par grandes nécessités d'alimentation, de transport et même dans ces difficultés elle a décidé continuer et pour cette raison elle a trouvé dans son chemin des personnes qui vraiment l'aimaient et ces personnes l'aidaient dans le chemin de sa vie.

② - À mon avis, cette façon qu'Elise a dit de sa vie de vouloir oublier les atrocités qu'elle a vécu, c'est une façon de continuer à vivre, de continuer le chemin après les malheurs, tout la misère de sa vie. La réputation de ce qu'Elise a vécu, c'est une manière de renaitre, de recommencer, d'avoir une nouvelle espoir, nouvelle direction.

③ « leader » ou « rida » c'est le nom donné à Elise par sa marraine à cause de son bon exemple, son bon comportement à l'école, c'est comme un cadeau pour qu'elle n'oublie pas qui elle est. Et elle a été un moyen dont sa marraine a trouvé pour qu'Elise ne sorte pas de son bon chemin.

④ - Après tout qu'elle a vécu, plusieurs conflits et aussi par la vie d'Elise la confrontation vers les sentiments qui ont surgi après perdre ses parents, sa famille la sensation de sa peur qui était toujours dans elle l'empêchant de continuer. Je pense qu'Elise va

Jandaia

date

S T Q R S S D

vu un vrai enfer sur la terra. Elle voulait continuer
sa vie, mais elle ne pouvait pas, car le sentiment et
la peur était toujours là. Mais même avec ses senti-
ments elle a décidé de vivre pour demeurer, et ces
choses ont causé des querelles internes, et les querelles
externes qu'elle a passées, c'est soit relations ou difficultés
qu'elle a beaucoup traversées, c'est ça les causes des con-
flict chez elle.

Anexo I – Respostas, na íntegra, à atividade 3.

Estudante Júnior

Universidade Federal de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em *Le livre d'Élise*, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du *Le Livre d'Élise* (2014)

Activité 3

- 1 – En parlant de la critique aux «Orphelins chefs de ménage» (p. 63), Élise attire l'attention sur des questions importantes qui justifient cette appellation. Comment fait-elle ça?
- 2 – Dans le récit, il y a une critique à propos de la libération et le pardon des personnes qui ont directement contribué au génocide (p.85). Commentez.
- 3 – Élise parle, dans plusieurs passages du livre, de ses souvenirs de ces événements encore présents et de l'importance de témoigner (pages 32-34, 58-59, 86). Donnez votre avis.
- 4 – Commentez à propos de l'invitation qu'Élise a fait à tous ceux qui lisent son livre (p. 86-87).
- 5 – Répondre :
 - a) Enfin, commentez à propos du livre lu. Quelles ont été vos dernières impressions sur le livre après le lire ?
 - b) Pour vous, quel rôle jouent ces récits pour la connaissance historique que nous avons de l'autre et de nous-mêmes?
- 6 – Faites une relation entre *Le Livre d'Élise* et les textes lus précédemment (Gruca et Bosi).

1- Dans le livre, Élise explique que même après le génocide, le statut d'orphelins chefs de ménage ont laissé disparus beaucoup de jeunes rescapés. Il y a plusieurs soucis pour les orphelins chefs de ménage. Le plus grave est l'avenir incertain, la crainte d'un nouveau génocide. Elle explique qu'il faut changer l'appellation, car elle est considérée une exogénéation.

2- Elise affirme que vivre avec les génocidaires, c'est un cauchemar, un choix loin des mains des rescapés, car le destin a voulu ainsi. Alors, vivre avec tous les pardonnés, c'est une obligation, mais une obligation négative, parce que au même temps qu'ils sont obligés à vivre ensemble, les rescapés sont obligés à revivre toute la souffrance d'un peuple, d'un pays.

3- En regardant le début du livre, « Arrêt », je regarde qu'Elise veut finalement parler au monde et témoigner tout ce qui s'est passé à sa famille, son peuple et son pays. L'importance de témoigner habite dans le fait de parler au monde au-delà de soi-même et les prisons (souffrances) de l'âme. Le plus important, c'est le but de ce témoignage « Plus jamais ça ». Elise transmet sa vie et la vie de son pays, dans l'espoir de garantir que les générations d'avenir luttent contre le génocide.

4- Elise, à travers de son livre m'appelle à réfléchir pour que je sache ^(vraiment) ce que je suis capable de faire pour éviter un nouveau génocide, parce que les choses peuvent changer dans un clin d'œil et dans ce moment-ci, il augmente la mort, l'injustice, le viol. L'Histoire peut être d'Elise, mais le génocide pourrait arriver chez moi et tuer les miens. Le témoignage passe à moi et il me sert pour que je témoigne aussi à fin de chaque jour venger ce que tue les personnes, la haine.

5- À la fin du témoignage, Elise me demande une question « Les survivants témoignent, mais quelle valeur donne-tu à ces témoignages ? ». Ça me tire l'attention et me touche au cœur, parce que je pensais que le livre irait raconter « plus une histoire de vie ». Mais aucune histoire est égale. Ça me touche parce que Elise passe à moi son témoignage, pour que je fasse ou pour que je cherche faire un monde mieux.

6- Les récits prennent une place importante pour comprendre l'histoire d'un peuple, mais au-delà de cette vision, les récits permettent comprendre à moi-même dans l'autre. Le récit me permet de voir que ça pourrait être mon histoire et mon témoignage, mais même qu'ils ne soient pas, ils parlent avec ma vie, ma propre histoire en appelant à témoigner et dire « Arrêt » au silence.

7- Le livre d'Elise occupe la place où la littérature est, parce qu'elle se rencontre sur tous les notions et ne se limite pas à une côté entre le fictionnelle et le non fictionnelle. Le témoignage est libre ainsi que la littérature et il va par tout, parce qu'il est sur les choses.

Estudiante Nayara

① Les survivants du génocide étaient très jeunes en 1994, cela justifiait l'appellation « Orphelins chefs de ménage » >>, mais plus de vingt ans après la tragédie, Élise dit que l'expression est aujourd'hui une façon de se présenter toujours comme victime et, d'après elle, il faut trouver une autre appellation pour ces rescapés, qui sont déjà des adultes.

② Élise dit que vivre avec les génocidaires est un cauchemar mais les rescapés ne peuvent rien faire parce que « le destin l'a voulu ainsi » >>. Elle demande aussi comment on peut pardonner quelqu'un qui n'a jamais nous demandé pardon. Moi, je pense que la libération et le pardon des personnes qui ont participé au génocide est une erreur de la justice qui peut remettre les traumatismes des gens rescapés. Cela augmente la peur des rescapés que le génocide puisse avoir lieu une autre fois.

③ Élise dit que il est important de témoigner pour alimenter son esprit, parce que garder toute sa souffrance la faisait déjà du mal au stomach, mais surtout pour sensibiliser les gens à propos de cela qui est arrivé au Rwanda. Élise

la « vraie vérité » des événements; quelques fois les historiciens ne savent pas vraiment ce qui a arrivé, quelques fois le gouvernement dit qu'est-ce que doit être dans les livres de l'histoire, alors, il est toujours important d'écouter/lire plusieurs personnes, plusieurs points de vue.

6. GrUCA parle de l'importance de la littérature en didactique des langues-cultures d'après elle, le livre doit être vu en toute son importance, non comme un simple document authentique, mais aussi sans le sacraliser. Les livres nous donnent l'opportunité de connaître d'autres cultures, ce qui est très important d'un la construction de notre propre identité. Les sont importants aussi pour qu'on puisse voir d'autres réalités et pratiquer l'altérité, pour essayer de sentir ce que l'autre sent ou même pour sentir la souffrance de l'autre quand on ne veut pas. Le livre d'Élise est un exemple de ce pouvoir du livre: en lisant le témoignage d'Élise on peut imaginer la douleur de perdre notre famille, même si on ne veut pas imaginer cela. Le livre est très important aussi quand on pense à la vérité qu'il apporte, une vérité différent de celle des livres d'histoire. Basi parle de ces différentes vérités et aussi

de la question de la fiction et de la non-fiction. On peut penser à cela quand on lit le livre parce que, même en relatant un événement réel, elle parle de cela à partir de son point de vue, ce que donne une pincée de fiction à son texte et fait il devenir littérature.

Estudiante Maysa

08 / 07 / 18

Activité 3

1- Élise pose des questions générales qui justifient la nécessité de changer l'appellation « chef de ménage ». Car il est déjà passé 20 ans après le génocide, et ces orphelins sont encore vus comme victimes.

2- Je suis d'accord avec Élise. C'est une fois de plus vivre autre fois avec les tueurs de son peuple. C'est une vraie déchirure la peur du génocide arrivé autre fois.

3- À mon avis, au-delà de très importante témoignage est toujours nécessaire. C'est par moi, par lui, par eux, c'est par tout le monde. D'admettre vraiment la force et la courage d'Élise en témoigner, parce que si une seule qu'elle se souvient, elle revit tout.

4- Élise dit toujours la vérité, mais n'est pas facile faire ça. Sortir de nos maisons et aller visiter les mémoriaux ou même de témoigner les atrocités qui arrivent autour de nous. Mais, de toute façon, il faut qu'on essaye de sortir de notre zone de confort.

5- a) Après avoir fini la lecture, j'ai compris la grande difficulté qui a eu à témoigner. C'est dur! Vivre autre fois les peurs, les douleurs et les chagrins d'autre moment. D'autre côté, se sache qu'Élise est très courageuse et forte. Elle est une vraie guerrière.

b) C'est un rôle indescriptible. Ces récits nous donne l'opportunité de connaître l'histoire d'un angle plus proche du réel parce qu'elles portent la vérité des faits pour quelqu'un. Au contraire des livres historiques qui parlent des faits d'une façon très superficielle.

6- Dans les textes de Guera et Bosi ont aussi des discussions à propos de témoignages. Bosi parle des limites établis entre le réel et la fiction. Il cite le récit de Graciliano Ramos (Memórias do Cárcere). Si on lire aussi Memórias do Cárcere, sûrement on trouvera des descriptions douloureuses de ce qui se passe avec Graciliano. Comme on peut voir dans le livre d'Élise. (A)

Estudante Letícia

Universidade Federal de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d'Élise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du *Le Livre d'Élise* (2014)

Activité 3

- 1 – En parlant de la critique aux «Orphelins chefs de ménage» (p. 63), Élise attire l'attention sur des questions importantes qui justifient cette appellation. Comment fait-elle ça?
- 2 – Dans le récit, il y a une critique à propos de la libération et le pardon des personnes qui ont directement contribué au génocide (p.85). Commentez.
- 3 – Élise parle, dans plusieurs passages du livre, de ses souvenirs de ces événements encore présents et de l'importance de témoigner (pages 32-34, 58-59, 86). Donnez votre avis.
- 4 – Commentez à propos de l'invitation qu'Élise a fait à tous ceux qui lisent son livre (p. 86-87).
- 5 – Répondre :
 - a) Enfin, commentez à propos du livre lu. Quelles ont été vos dernières impressions sur le livre après le lire ?
 - b) Pour vous, quel rôle jouent ces récits pour la connaissance historique que nous avons de l'autre et de nous-mêmes?
- 6 – Faites une relation entre *Le Livre d'Élise* et les textes lus précédemment (Gruca et Bosi).

1- Élise parle que «Orphelins chefs de ménage» de manière un peu, parce que les années passent trop vite et ils sont devenus adultes, alors, il faut changer d'appellation car elle est considérée comme un signe d'exagération, une manière de se présenter encore et toujours comme victime du génocide.

Pou être désagréable. Les "orphelins" chefs de ménage sont gardés, les uns comme les autres, chaque année certains se marient et créent leur propre famille, alors ça fait mal pour appeler comme ça.

2- à propos de la libération des tuteurs, elle pense que ils sont obligés de revenir avec eux dans son pays sinon ils sont obligés de devenir à son tour les tuteurs. elle pense que c'est une injustice parce que les crimes et génocide ça se passe et trop dure pour tout le monde.

alors, pour le pardon aussi, ils n'ont jamais accordé le pardon aux enfants qui promettaient même de ne plus jamais être tuteurs.

3- à mon avis, elle est très forte et très courageuse, parce qu'elle n'a jamais démenti son témoignage pleine de résistance.

Elle dans ce récit dit "La mémoire de tout ce temps est trop présente. Avec le souvenir des miens, de toutes les atrocités que j'ai vues et vécues durant ce génocide, j'ai peur de devenir folle. J'étais d'oublier, de ne pas penser, de refuser la vérité, mais quelle

resté? (pag 32)

Donc ses souvenirs ils sont là, alors, c'est importante pour commencer et pour faire connaissance avec d'autres personnes, sur cette événement historique et trop triste.

Elle parle aussi de sa vie après le génocide, après l'orphelinat et après l'internat et l'école. Son moments où elle apprend beaucoup, pour vivre avec sa nouvelle vie, pleine combats avec elle-même.

Elle nous invite pour connaître sur le génocide, sur l'histoire que s'était passé avec les gens que aujourd'hui avoir les cicatrices visibles ou pas visibles dans ses cœurs.

Elle nous invite à visiter les survivants et écouter son témoignages, elle nous invite à visiter aussi les mémoriaux pour apprendre comme ça se passé.

5-
 a) Je crois que ce livre est très incroyable, parce que dans les plus beaux moments, j'ai pleuré et ça me fait penser à propos de beaucoup de choses dans ma vie, bien sûr que j'ai ne pas vécu la même chose, mais je peux faire rapport à situations que j'ai passés aussi.

À mon avis ce livre devrait être lu pour tout le monde, parce que nous donne une nouvelle façon sur notre propre identité et la façon de regarder les autres.

J'ai choisi une partie qui me touche beaucoup.

"Je peux dire que l'amour de ces mères m'a réveillée, m'a sortie de la vie dans laquelle je m'étais enfermée. Je me suis retrouvée moi-même, je suis redevenue une personne pouvant donner et accueillir l'amour des autres, j'ai recommencé à avoir confiance dans les autres.

était une belle chose pour moi de me sentir comme une personne qui vient de sortir d'une chambre noire" (page 10)

à mon avis, ces textes nous faire connaître à nous même, à propos de notre identité, de comme nous regardent la vie et aussi une nouvelle façon de regarder l'autre et à partir de ça noter choses que nous n'avons pas noté avant.

Bien sûr que pour la connaissance historique aussi, pour savoir de sujet que sont là et par fois nous ne faisons rien. Je pense que c'est intéressante de regarder ça.

6- à propos de ces textes, nous pouvons faire relation avec dans la salle de classe. Parce que c'est très importante d'avoir cette littérature pour faire une discussion avec des élèves et aussi faire la relation la didactique des langues-cultures et l'enseignement.

Estudiante Suênia

Activité 3

1 - Elle dit que les orphelins de ménages avaient plusieurs soucis, trouver un logement, la nourriture etc... mais le principal problème est l'avenir incertain, la peur d'un nouveau génocide, ils sont victimes de crises émotionnelles, les problèmes plus graves sont psychologiques à cause du génocide.

2 - Elise affirme qu'il est un peu étonnant voir les génocidaires libres, le gouvernement n'a pas consulté les associations pour le faire. Elle trouve injuste un génocidaire être libre juste pour reconnaître son crime.

3 - Elise discute à propos de la difficulté de penser au l'avenir, pour les victimes du génocide et pour elle-même, il faut avoir un présent pour penser au l'avenir et elle a seulement le passé, elle vit dans le passé. Pour elle, témoigner est faire souvenir l'inhumanité qu'est arrivée à Rwanda, pour que le génocide n'arrive jamais. Elle raconte que ce n'est pas la première fois qu'arrive un génocide à Rwanda et au monde, d'une façon générale, alors il faut de ne oublier par les événements. A mon avis, témoigner est très important pour faire la connaissance connaissance du génocide et éviter un nouveau génocide.

4- Elle nous invite à visiter les mémoriaux, voir où habitent les survivants, parler avec les veuves qui sont maintenant très âgées, sans enfants pour les aider. Pour moi, c'est ~~un~~ important voir l'histoire, parce que cette histoire est vivante, il y a des conséquences du génocide, c'est important se souvenir de ça.

5-

a) c'est un livre important, nous pouvons réfléchir tant l'histoire d'Élise comme l'histoire des Rwandaises, ~~nous pouvons regarder~~ qui a été basée sur guerres et des inhumanité, ainsi que nous pouvons penser à nous-mêmes ~~et~~, nos ~~pro~~ façons des inhumanité, des racismes, nos raisons pour faire la violence contre l'autre.

b) Quand ~~nous lisons~~ ^{je lis} le récit, je me suis souvenue des autres génocides qui sont arrivés au monde, je me suis ^{aussi} souvenue ~~de~~ de la réalité du Brésil, l'esclavage et des autres inhumanité. Nous pouvons savoir qui nous sommes à partir d'un autre, le pouvoir de la littérature est montrer que les frontières sont proches.

c) ce genre textuel apporte une histoire réel d'une façon littéraire, c'est un mélange entre l'histoire et littérature qui Bori discute dans ~~son~~ son texte frontiers littéraires. Élise ne nous raconte son histoire sans précisions en raison de la liberté que la littérature la donne. Je vois aussi la interculturalité que Gruesc apporte, parce que ce le lecteur qui forme le texte à partir de son culture et ses connaissances, c'est pour cette raison qui existe une identification du lecteur et de l'histoire.

Estudante Marissa

Universidade Federal de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d'Élise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos de la lecture du *Le Livre d'Élise* (2014)

Activité 3

- 1 – En parlant de la critique aux «Orphelins chefs de ménage» (p. 63), Élise attire l'attention sur des questions importantes qui justifient cette appellation. Comment fait-elle ça?
- 2 – Dans le récit, il y a une critique à propos de la libération et le pardon des personnes qui ont directement contribué au génocide (p.85). Commentez.
- 3 – Élise parle, dans plusieurs passages du livre, de ses souvenirs de ces événements encore présents et de l'importance de témoigner (pages 32-34, 58-59, 86). Donnez votre avis.
- 4 – Commentez à propos de l'invitation qu'Élise a fait à tous ceux qui lisent son livre (p. 86-87).
- 5 – Répondre :
 - a) Enfin, commentez à propos du livre lu. Quelles ont été vos dernières impressions sur le livre après le lire ?
 - b) Pour vous, quel rôle jouent ces récits pour la connaissance historique que nous avons de l'autre et de nous-mêmes?
- 6 – Faites une relation entre *Le Livre d'Élise* et les textes lus précédemment (Gruca et Bosi).

① Elle a dit que cet appellation considère comme un signe d'exagération, une manière de se présenter encore et toujours comme victime du génocide.

② Je pense que, vivre avec les tueurs est pour Élise une obligation parce qu'elle est obligée à revivre la souffrance parce pour elle, sont peuple et ~~sur~~ sur

tout son pays.

③ D'après moi, ce sont ses souvenirs et ses tentatives pour les oublier qui lui ont fait prendre la décision de témoigner, puis que les gens devaient « écouter » la version de plus de victimes du génocide, et pas seulement d'histoire qui a été donnée comme officielle.

④ Elle nous fait réfléchir sur tout ce que nous avons ressenti tout au long du livre, comme l'empathie, la douleur, la tristesse, et elle brise ces sentiments en nous invitant à « faire » quelque chose. À voir comment le génocide a détruit physiquement et psychologiquement les gens.

⑤ a) Le livre laisse le sentiment de motivation pour penser et faire quelque chose afin qu'un autre génocide ne se produise pas à l'avenir en tant qu'enseignants en formation, laisse le regret de ce que nous devions ou ne devions pas faire pour traiter ce sujet en classe.

b) Le livre nous a donné l'occasion d'en savoir un peu plus sur l'histoire du Rwanda, avec un témoignage si spécifique à certains moments, que nous nous sentons partie intégrante de l'histoire, comme si nous avions vécu quelques instants dans cette histoire.

⑥

Estudiante Joana

À PROPOS DE LA LECTURE DU LE LIVRE D'ÉLISE

- ① Élise fait des critiques aux Orphelins et aux de même parce que ils sont les responsables pour les autres orphelins plus jeunes. Donc ils ont la responsabilité pour créer cette personnalité et avec cette responsabilité ils ont de problèmes émotionnelles excessifs.
- ② Les personnes qui ont contribué au génocide elles ont fait un crime contre l'humanité. Alors, pardonner ces personnes ne sera pas capable de remettre les moments pour le génocide.
- ③ Quand Élise parle de ses souvenirs dans le témoignage elle faire la paix avec son passé, aide les autres personnes qui ont passé par le même situation, faire aussi les autres réfléchir sur les atrocités de des humains et construire sa nouvelle identité avec sa survivance.
- ④ D'accord la lecture de l'imitation d'Élise nous pouvons observer qu'elle donne de ses sentiments actuelle sur le passé et elle faire les autres réfléchir sur quel est ce que c'est un génocide et sa influence dans la vie des personnes qui sont survivre.
- ⑤ A - Après la lecture du livre j'ai une autre pensée sur le génocide, parce que, j'ai jamais lu un livre sur ce thème et je déjà entendu parlé seulement sur le génocide des juifs. Alors, avec la lecture du livre d'Élise j'ai pu observer comment est le sentiment d'une personne qui est survivance de ce type de crime, comment elle peut vivre avec les traumatisme de toutes les violences, passé et comment les autres en traitent une personne comme Élise.
- ⑥ À mon avis ce récit est important pour connaître une aspect historique de l'autre culture et à partir du sujet du génocide nous pouvons regarder sur la capacité de faire de maliceux contre les autres et comme l'être humain est capable de refaire sa vie même avec ses traumatisme.

⑥ La relation entre le livre d'Élise et les lettres de Goncourt
Bosi c'est la mesure que l'histoire d'Élise va entre la
réalité et l'aspect littéraire, parce que, même que cette
histoire être vraie, une témoignage d'une femme nous
devons rappeler qu'elle est transformé dans un livre litté-
raire.

Estudante Cláudia

Elise raconte les plusieurs souvenirs que les "Ophélie" chefs de ménage" passé, comme trouver un logement, la nourriture, le matériel scolaire et surmonter la peur d'échouer aussi. Dans ce passage du récit, Elise apporte des problèmes que le génocide provoque dans la vie mentale, victor la santé psychologique et sociale de ceux qui ont réussi à survivre.

Quant à cette appellation, Elise apporte des questionnements qui ont été faites et pour cette raison ont changé d'appellation "car elle est considérée comme un signe d'encagération, une manière de se présenter encore et toujours comme victime du génocide!" (p.62).

2. C'est une situation très délicate et difficile à purger de la liberté et de pardon des génocidaires, mais les surcapés n'ont pas de choix, parce qu'elle doit apprendre à vivre avec cette situation, même si elle ne l'accepte pas.

3. À mon avis, les souvenirs sont très présents dans la vie de Elise comme son enfance, sa famille, ses amis et sa vie avant le génocide. Elle parle de ce qu'elle a vu pendant le génocide et quand elle a eu peur d'être témoin de sa méchanceté.

4. Je trouve intéressante la façon dont elle s'interroge, amenant les lecteurs à réfléchir et à se mettre dans la situation qu'elle a connue pendant le génocide.

5.

a - J'ai trouvé le livre intéressant en général, bien que dans quelques instants il semble revenir à ce qui a déjà été dit.

C'est un récit fort et émouvant qui mène à ceux qui lisent une réflexion sur la vie.

b - Il est important de comprendre comment le racisme, les préjugés idéologiques et les autres sont faits dans la société et sont éminemment indépendants de la culture.

6. Le livre d'Elise apporte un récit autobiographique avec des éléments de témoignage que Bosi aborde dans son texte citant Graciliano Ramos, dans lequel ni c'est l'histoire ni la fiction; de témoignage. Dans le texte de Guca, les défis de la littérature, la diversité de genres, les transformations de mélanges.

Estudiante Nathália

① Élise parle que même aujourd'hui, vingt ans après le génocide, l'appellation « Orphelins Chefs de ménage » dérange un peu, parce que les années passent très rapide, ils sont vraiment adultes et vraiment il faut changer l'appellation car elle est considérée comme une chose exagérée, un signe d'exagération, elle parle aussi que cela est une manière de se présenter toujours comme une victime du génocide.

② La question « Qu'est-ce que tu penses de la libération des génocidaires en 2003 et de la situation de devoir vivre à nouveau avec eux ? » est posée par Élise. Pour elle, c'est très dure cette libération et cette coexistence. Elle souffre beaucoup à cause de ça, parce que elle ne pardonne pas les personnes qui ont contribué directement avec au génocide et elle n'a pas le désir de coexister avec elles.

③ Témoigner est une chose très importante dans le livre. Élise décide parler de ses sentiments des choses qu'elle a souffert à cause du génocide, elle parle de sa douleur, de sa souffrance, de ses pensées bien et mal, elle parle de sa vie et des conséquences qu'elle a souffert. Témoigner et décider parler de ces choses est un acte courageux et difficile pour elle aussi. Son témoignage est une forme de protester et de montrer la réelle histoire du génocide.

④ L'invitation qu'elle fait dans ses pages là est pour les personnes réfléchir en relation au génocide. Elle parle des génocides qui arrivent dans les autres pays, comme le génocide des Arméniens et des Juifs. Elle ne comprend pas le pourquoi de ça. Elle besoin que les personnes comprennent la douleur, les traumatismes, les blessures, la perte de ses parents, etc...

⑤ a) J'aime bien ce livre. À travers d'il je peut savoir un peu à propos du génocide et de témoignage. Il est un livre très fort, triste, mais avec un bon enseignement de vie. Traite des aspects culturelles, ethniques, sociale et politique aussi. C'est un bon livre pour étudier en salle de classe. J'adore beaucoup lu.

b) Je pense que le rôle de ces récits pour la connaissance historique que nous avons de l'autre et de nous-mêmes est très importante. Connaître l'histoire, la culture de l'autre est une bonne chose pour repenser la notre, pour repenser nos actes, nos pensées, pour respecter toujours l'autre sans penser en race, culture, etc... Ces récits nous montre bien la culture d'Élise, sa vie, sa souffrance, sa douleur, ses pensées.

⑥ À propos du livre d'Élise et les textes que nous avons lu, nous pouvons faire la relation en relation à la littérature de frontières, que le livre ultrapasse ces frontières, qu'il était un livre de fiction, qu'il y a une relation entre l'histoire et la littérature. Qu'il fait un dialogue interculturelle avec le lecteur et qu'il est aussi une narrative descriptive, etc...

Estudiante Hellen

devenir 3 - 10e livre d'Élie.

① - Élie nous montre l'importance de parler et être écouté par les orphelins chefs de ménage parce que ils ont donné une grande aide dans le processus d'adaptation. La question plus critique qu'elle dit, c'est en relation à cette terminologie « Orphelins chefs de ménage », selon l'écrivaine, cette appellation apporte beaucoup de problèmes, surtout depuis dont les orphelins ont grandi. Pour la société en générale, cette manière de se présenter, c'est-à-dire orphelin chef de ménage cause un dommage, parce que c'est une façon de se victimiser encore plus et pour cette raison elle dit qu'il faut changer cette terminologie malgré son importance.

② - La question de la libération pour les tuus, j'ai trouvé franchement déspité, parce que, la libération que j'ai, c'est que les autorités ont traité le génocide comme quelque chose. À mon avis une politique de punition plus sévère devait être appliquée. Des punitions à mesure des atrocités. Parce que, personne dans le monde n'a pas le droit de tuer et aucun fait ne justifie pas cet acte. Les choses nous font peur, et nous ouvre les yeux sur le fait qu'à quelque moment on peut avoir un nouveau génocide.

③ - Le livre c'est une collection des souvenirs. Élie écrit pour que ses lecteurs puissent imaginer toute la douleur et la destruction de sa vie après le génocide. C'est tout des choses vraiment fortes et très touchant qui fait le

data / /

S T Q Q S S D

lecteur sentir un certain malaise au lire. Les atrocités qu'elle et beaucoup d'autres ont vécu certainement m'a été pas été facile. On ressent dans chaque mémoire, dans chaque souvenir. Elle exprime sa façon de regarder les choses et essaye de ouvrir les yeux du lecteur pour le fait que nous ne devons pas fermer nos yeux jamais et pour combattre quelque type d'atrocité.

① - Tout le livre c'est une invitation pour l'humanité. Elle nous invite à ne pas craquer les bras ~~parfois~~ devant les circonstances dans la vie. Les atrocités sont fréquentes dans notre société, et le but du livre d'Elise est attirer l'attention pour l'humanité, pour qu'elle puisse vivre dans une société libre de préjugés. Elle nous invite à modifier notre société avec nos propres actes, à ne pas occuper des mauvais comportements, lutter contre les atrocités, pour que ne pas avoir un nouveau génocide.

② - Le livre est une oeuvre importante pour donner un point de vue différent du regard historique. Il a une valeur sans mesure, pour qu'on puisse sentir et bien connaître les sentiments de ceux qui ont perdu tout. Le livre d'Elise essaye d'être le plus fidèle possible malgré avoir passé 20 ans. Pour bien comprendre l'importance des réflexions que ce livre apporte, je le trouve une oeuvre qui mérite notre attention et notre regard attentif, pour que on ne laisse plus qu'une telle cruauté au monde d'aujourd'hui. Malgré que je comprends cette importance, j'ai pas beaucoup aimé le livre, peut-être dans la façon comme il a été écrit. Il y a des moments que la lecture est trop lourde et ça cause des fois un très grand malaise. C'est une lecture qui m'a dérangé, son témoignage est important, mais aussi un peu fatigant.

data / /

S T Q Q S S D

5.6 La façon dont nous nous informons et nous mettons à la place de l'autre peut nous faire traverser plusieurs barrières. Comme le préfixe, le livre d'Elise est beaucoup plus fort pour qu'il nous apporte un sentiment, il nous montre l'importance de toujours réfléchir sur nos actions par rapport aux autres. Le message de réveiller en nous le sentiment de l'humanité qui s'est progressivement retiré de notre milieu.

Anexo J – Repostas, na íntegra, à atividade 4.

Estudante Júnior

Université Fédérale de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d' lise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

  propos des discussions faites à partir du *Le Livre d' lise*

Après avoir discuté sur le génocide abord  dans le récit lu, parlez de la relation possible de ce sujet avec le contexte brésilien. Si, pour vous, il n'y a pas de relation entre les deux contextes (rwandais et brésilien), justifiez.

Le récit présente une réalité, témoigné par  lise Ruda Musomandera, qui est vécu le génocide du Rwanda à l'époque de son enfance. L'information plus importante jusqu'à maintenant, c'est le fait de se traiter d'une réalité. C'est la réalité qui permet la compréhension de tout autour, parce qu'elle parle avec les autres réalités, parce qu'elle parle avec les autres histoires. En relationnant le sujet du livre avec le contexte brésilien, on peut voir que les brésiliens vivent la même chose. Le génocide arrive à chaque jour, même s'il n'y a pas la mort physique, il y aura toujours la mort de l'être. Cela est très présent dans le contexte brésilien, parce que les gens commencent à nourrir la haine au cœur. Soit des différences politiques, soient des différences de genre, ou même religieuses (et etc...), la haine se présente comme la force oppresseuse qui déplace les personnes. Le récit d' lise est un témoignage qui inspire le courage pour dire "Assez" au silence, et un instrument de réflexion qui nous appelle à vivre une vie respectueuse dans la différence et qui invite à faire des bonnes choses pour changer petit à petit cette société de tueurs, qu'on est obligé à vivre tous les jours.

Estudante Joana

Université Fédérale de Campina Grande

Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d' lise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"

Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz

Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

  propos des discussions faites à partir du *Le Livre d' lise*

Après avoir discuté sur le génocide abord  dans le récit lu, parlez de la relation possible de ce sujet avec le contexte brésilien. Si, pour vous, il n'y a pas de relation entre les deux contextes (rwandais et brésilien), justifiez.

Selon la lecture du "Livre d' lise" nous observons comment était la vie d'une femme après le génocide de Rwanda, comment son ses difficultés et préjugés sociales comme aussi ses conflits personnels après sa ville être détruit et sa famille unis et parents être meurt. Toutes les situations abordées dans le livre ont provoqué pour l'incapacité de respect et empathie avec les peuples de races différents.

Dans le Brésil nous sont souffri avec ce type de crime avec les indiens et les noirs esclaves. Mais, même dans l'actualité que nous vivons il n'y a pas des génocides comme de Rwanda, des Juifs et les ont passé dans notre pays, cependant, il y a déjà des crime et violen ce contre quelques groupes de personnes à cause aussi de sa race, de sa religion, positionnement politique et aussi sexuel.

Après les débats en classe sur le livre e notre contexte sociale, nous pouvons regarder une relation entre les sujets, à cause de l'intolérance avec les autres qui ont de pensées différentes et man res de vie différentes. Un autre point de relation c'est le sentiment de supériorité contre l'autre qui peut occasionner dans la violence, et la meurt d'une personne ou même d'un peuple comme dans le cas du génocide.

Estudante Nathália

Université Fédérale de Campina Grande

Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d' lise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"

Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz

Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

  propos des discussions faites à partir du *Le Livre d' lise*

Après avoir discuté sur le génocide abord  dans le récit lu, parlez de la relation possible de ce sujet avec le contexte brésilien. Si, pour vous, il n'y a pas de relation entre les deux contextes (rwandais et brésilien), justifiez.

Malgré du terme « génocide » être relativement récent, son acte arrive à beaucoup de siècles. Comme par exemple la pratique de décimation d'une population ~~par~~ en raison de la politique, à cause de race, de la religion, etc. Dans le Brésil arrive un cas de génocide avec les peuples indigènes, à cause de les conflits entre les communautés indigènes et de le travail d'exploration. Actuellement, les jeunes sont de cible principale, principalement la population nigre. Fréquemment nous avons cas de violence, homicides, violence sexuelle et beaucoup d'autres. Dans le livre d' lise cet thème du génocide est bien présent.  lise nous raconte, dans sa vision, comme le génocide arrive dans son pays. Elle parle de tout, de son enfance, de sa vie dans l'orphelinat, de la mort de ses parents, et d'autres choses très important. Ces choses que sont traité dans le livre nous fait r fl cher à propos de nous-mêmes, de notre vie, de la population d'une forme générale. Finalement, dans le contexte de salle de classe, nous devons évidemment travailler sur avec nos élèves, nous devons aussi porter le texte littéraire, pour moi c'est une forme très efficace pour faire l'attention, pour enseigner et sensibiliser les élèves en relation à ce type de choses. Pour l'élève connaître à propos du thème, pour voir comme à arrive dans le monde, dans son pays, des cas qui arrive et pour r fl cher ou penser une solution possible.

Estudante Letícia

Université Fédérale de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d' lise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

A propos des discussions faites à partir du *Le Livre d' lise*

Après avoir discuté sur le génocide abord  dans le récit lu, parlez de la relation possible de ce sujet avec le contexte brésilien. Si, pour vous, il n'y a pas de relation entre les deux contextes (rwandais et brésilien), justifiez.

Nous pouvons faire un rapport avec l'histoire du Brésil. Nous avons eu génocide avec les indiens avec les noirs, et la dictature militaire. Comme élue parle, ce sujet là n'arrive pas brusquement, la haine et la lutte pour pouvoir sont plant es et cultives au fil du temps.

Dans notre société, il y a aussi de préjugé, il y a des gens qui font quelque chose pour avoir quelque chose pour pouvoir et l'ambition. Il y a aussi des combats de classe, et des  thies.

Si les gens se respectent, de nombreuses atrocités pourraient être évitées. Nous pouvons faire autour de nous, et aussi comme professeur(e), en classe, promouvoir le respect et l'éducation pour ce qui est différent de moi, parce que nous sommes tous égaux en tant qu'êtres humains.

Estudante Cláudia

Université Fédérale de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d' lise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

  propos des discussions faites à partir du *Le Livre d' lise*

Après avoir discuté sur le génocide abord  dans le récit lu, parlez de la relation possible de ce sujet avec le contexte brésilien. Si, pour vous, il n'y a pas de relation entre les deux contextes (rwandais et brésilien), justifiez.

Nous pouvons raconter le génocide qui à arrivé dans Rwanda existe, même différemment, au Brésil, tels que le génocide des Indiens et de nos jours des homosexuels et des noirs.

Les sujets changent dans les deux contextes de rwandais et brésilien, cependant il y a des conflits d'intérêts en commun, le génocide des minorités.

Actuellement, au Brésil la mort des noirs et des homosexuels arrive aussi à diminuer cette population, comme dans le cas du Rwanda, mais au Rwanda cette extermination était en masse, conduisant au génocide de l'ethnie d' lise. Au Brésil ils sont des morts quotidiens pour faute d'une politique d'inclusion qui amène la culture à changer en ce qui concerne les groupes minoritaires de façon qu'ils ont la vie et la dignité comme tous les autres dans la société.

Estudiante Nayara

Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d'Élise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"

Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz

Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos des discussions faites à partir du *Le Livre d'Élise*

Après avoir discuté sur le génocide abordé dans le récit lu, parlez de la relation possible de ce sujet avec le contexte brésilien. Si, pour vous, il n'y a pas de relation entre les deux contextes (rwandais et brésilien), justifiez.

Dans « Le Livre d'Élise », Élise Rida Musomandera parle de sa vie avant, pendant et après le génocide en tant que rescapé des massacres. L'histoire racontée par Élise n'est pas très loin du Brésil, mais on peut relier le génocide au Rwanda aux plusieurs génocides qui se sont passés et se passent jusqu'à aujourd'hui dans notre pays, bien comme dans d'autres lieux à travers le monde.

Pu-delà des massacres aux indiens et aux noirs au début de l'histoire du Brésil, on voit jusqu'à aujourd'hui des centaines de personnes assassinées toutes les années pour des diverses raisons, soit à cause de la couleur de sa peau, soit à cause de sa sexualité, des croyances religieuses ou convictions politiques.

Le Brésil est un des pays qui enregistrent plus de morts de homosexuels dans le monde. En 2017, plus de 270 personnes ont été morts juste à cause de la homosexualité. Il y a aussi le cas de la Tchétchénie où plusieurs homosexuels sont

torturés et morts tous les jours et le gouvernement feint ne savoir rien à propos de ce massacre.

Alors, on peut dire qu'il est possible de faire une relation entre l'histoire rwandaise et le contexte brésilien (et aussi entre le Rwanda et d'autres lieux) parce que, même aujourd'hui, plusieurs groupes minoritaires sont exterminés chaque jour et on ne se rend pas compte.

Estudiante Marissa

Université Fédérale de Campina Grande

Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d'Élise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"

Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz

Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

À propos des discussions faites à partir du *Le Livre d'Élise*

Après avoir discuté sur le génocide abordé dans le récit lu, parlez de la relation possible de ce sujet avec le contexte brésilien. Si, pour vous, il n'y a pas de relation entre les deux contextes (rwandais et brésilien), justifiez.

Après les discussions sur le livre, pour moi, il y a une relation directe entre le contexte de l'histoire et le contexte brésilien parce que quand nous reformulons le mot «génocides», nous voyons qu'au Brésil, les meurtres par religion, l'homosexualité, la couleur de la peau, même à petite échelle comparés à l'extermination au Rwanda est quelque chose qui peut être considéré comme un génocide, car ce sont des crimes de haine ~~parce que~~ contre l'idologie ~~et~~ par chaque grappe citée, par exemple, la gamme d'homosexuels qui sont tués pour être homosexuels, ou même le féminicide qui n'est rien de plus qu'un génocide de femmes simplement parce qu'elles sont des femmes.

Estudante Suênia

Université Fédérale de Campina Grande
 Projet de recherche : "O genocídio em Le livre d' lise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Directrice de recherche : Josilene Pinheiro-Mariz
 Chercheuse : Jéssica Rodrigues Florêncio

  propos des discussions faites à partir du *Le Livre d' lise*

Après avoir discuté sur le génocide abord  dans le récit lu, parlez de la relation possible de ce sujet avec le contexte brésilien. Si, pour vous, il n'y a pas de relation entre les deux contextes (rwandais et brésilien), justifiez.

Quand nous pensons au génocide de Rwanda, nous réfléchissons à nous-mêmes, nos cultures, nos identités, nos violences. Dans l'histoire du Brésil, nous remarquons plusieurs moments de violence en raison de la race et des différences culturelles, ce est arrivée ~~avec~~ ^{aux} avec les noirs, ~~les~~ ^{aux} aux indiens. Si nous pensons à violence d'une façon plus profonde, nous pouvons la regarder tous les jours, dans la façon qui les femmes sont vues, dans la vie des pauvres, ^{des} noirs, ^{des} religieux, des homosexuels, c'est l'absence de l'altérité et du respect dans la société et le point en commun que nous avons avec l'histoire d' lise, malgré les différences culturelles, nous ~~so~~ sommes près des relations humaines et la violence arrive quand même. Aujourd'hui, nous n'avons pas au Brésil un génocide comme est arrivé en Rwanda, mais nous avons la mort des pauvres, mais, la mort à cause de la drogue, à cause du genre et la violence psychologique, le racisme. C'est important réfléchir à l'éducation chez  coler, chez nous, nous devons apprendre   vivre avec les différences.

Anexo K – Respostas ao segundo questionário.

Respostas ao segundo questionário.

Participante I

Questionário 2

Universidade Federal de Campina Grande
 Projeto de pesquisa: "O genocídio em *Le livre d'Élise*, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz
 Pesquisadora: Jéssica Rodrigues Florêncio

Sua opinião é muito importante: 

Esse questionário tem como objetivo colher sugestões e opiniões no que concerne ao trabalho que foi feito com "*Le livre d'Élise*". Nenhum dos que preencherem o questionário será identificado ou penalizado pelas respostas. Sua contribuição será bem recebida com o intuito de melhorar nosso trabalho com o texto literário em aula de línguas e para contribuir com futuras pesquisas que trabalhem por esse viés. Agradecemos por sua participação!

1. Depois de ter lido e discutido sobre "*Le livre d'Élise*", você se sente motivado a conhecer a literatura francófona um pouco mais? Justifique sua resposta. *

Me sinto motivada a conhecer outras histórias que marcaram os países francófonos.

2. Para você, como aprendiz de uma LE e como professor em formação, o trabalho feito com "*Le livre d'Élise*" favoreceu o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico, social, cultural e histórico? Justifique sua resposta. *

Eu acredito que sim, porque lemos um livro em língua francesa, mas que tinha traços de uma cultura diferente da qual estamos acostumados a trabalhar no nosso curso de francês.

3. No que concerne às discussões, leituras e atividades propostas, de um modo geral: 

a. Cite os pontos negativos. Se não houve nenhum, justifique. *

Ao meu ver o único ponto negativo foram as atividades escritas que fazíamos ao final das aulas, porque acabaram tendo questões repetitivas.

b. Cite os pontos positivos. Se não houve nenhum, justifique. *

Achei as leituras e discussões feitas em sala de aulas interessantes.

c. Dê sugestões que, na sua opinião, podem melhorar o trabalho com o texto literário. *

Nada a declarar.

4. Comente, critique e acrescente outros pontos que não foram perguntados. *

Poderíamos ter visto mais vídeos ou documentários sobre o genocídio de Ruanda

5. Avalie o trabalho que foi feito. *

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Justifique. *

O trabalho foi bom, porém teria sido melhor se tivéssemos mais tempo para trabalhar os diversos questionamentos que envolvem a obra.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Participante II

Questionário 2

Universidade Federal de Campina Grande

Projeto de pesquisa: "O genocídio em *Le livre d'Élise*, de Musomandera: Literatura, Memória e História"

Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz

Pesquisadora: Jéssica Rodrigues Florêncio

Sua opinião é muito importante:

Esse questionário tem como objetivo colher sugestões e opiniões no que concerne ao trabalho que foi feito com "*Le livre d'Élise*". Nenhum dos que preencherem o questionário será identificado ou penalizado pelas respostas. Sua contribuição será bem recebida com o intuito de melhorar nosso trabalho com o texto literário em aula de línguas e para contribuir com futuras pesquisas que trabalhem por esse viés. Agradecemos por sua participação!

1. Depois de ter lido e discutido sobre "*Le livre d'Élise*", você se sente motivado a conhecer a literatura francófona um pouco mais? Justifique sua resposta. *

Sim, pois eu ainda não tinha lido nenhum livro com a temática do "*Le livre d'Élise*" e isso me fez pensar nas inúmeros livros de temáticas diferentes que eu ainda posso descobrir. Isso me motiva a ler mais e conhecer outras obras francófonas.

2. Para você, como aprendiz de uma LE e como professor em formação, o trabalho feito com "*Le livre d'Élise*" favoreceu o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico, social, cultural e histórico? Justifique sua resposta. *

Sim. Acredito que toda obra de literatura nos possibilite conhecer novas culturas e sociedades e aprofundar nossos conhecimentos linguísticos. No caso do livro trabalhado, também pudemos descobrir alguns fatos históricos e discutir a importância de testemunhar e de ler diversos textos sobre o mesmo fato histórico. Acredito que as discussões tenham sido importantes para se refletir sobre a obra, mas também sobre o nosso papel social.

3. No que concerne às discussões, leituras e atividades propostas, de um modo geral:

a. Cite os pontos negativos. Se não houve nenhum, justifique. *

Algumas vezes as atividades se tornaram repetitivas, pois retomaram questões já discutidos.

b. Cite os pontos positivos. Se não houve nenhum, justifique. *

Apesar de algumas questões terem sido repetitivas, algumas outras foram muito importantes para que pudemos refletir acerca de aspectos que não haviam sido discutidos oralmente e que não havíamos percebido durante a leitura.

A leitura escolhida (o livro) foi muito interessante e propiciou discussões muito pertinentes, sobretudo no que diz respeito à temática, mas também quando pudemos relacioná-la aos textos teóricos lidos.

As discussões acerca do livro foram muito interessantes da forma como foram feitas, cada aluno escolhendo um trecho, lendo e comentando.

c. Dê sugestões que, na sua opinião, podem melhorar o trabalho com o texto literário. *

Se não fosse uma pesquisa, seria interessante não repetir as perguntas feitas oralmente no momento da atividade escrita, pois isso pode desmotivar um pouco alguns alunos, mas é preciso registrar/documentar...

4. Comente, critique e acrescente outros pontos que não foram perguntados. *

Pensando bem, talvez as discussões fossem mais aprofundadas se nós tivéssemos lido outros textos sobre a mesma temática, para ter acesso a outros pontos de vista, verificar se a temática é recorrente etc., mas acredito que esse não era o foco nesse momento. Além disso, quando não lemos o texto previamente e temos que escolher um trecho qualquer pra ler, como aconteceu várias vezes, dificulta a discussão. No geral, acho que todos nos saímos bem.

5. Avalie o trabalho que foi feito. *

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

Justifique. *

Repito, algumas perguntas foram repetitivas.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Participante III

Questionário 2

Universidade Federal de Campina Grande

Projeto de pesquisa: "O genocídio em *Le livre d'Élise*, de Musomandera: Literatura, Memória e História"

Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz

Pesquisadora: Jéssica Rodrigues Florêncio

Sua opinião é muito importante!

Esse questionário tem como objetivo colher sugestões e opiniões no que concerne ao trabalho que foi feito com "*Le livre d'Élise*". Nenhum dos que preencherem o questionário será identificado ou penalizado pelas respostas. Sua contribuição será bem recebida com o intuito de melhorar nosso trabalho com o texto literário em aula de línguas e para contribuir com futuras pesquisas que trabalhem por esse viés. Agradecemos por sua participação!

1. Depois de ter lido e discutido sobre "*Le livre d'Élise*", você se sente motivado a conhecer a literatura francófona um pouco mais? Justifique sua resposta. *

Sim, já conheço um pouco sobre a literatura francófona, mas, "*Le livre d'Élise*" me motivou a ler mais testemunhos de toda parte da África.

2. Para você, como aprendiz de uma LE e como professor em formação, o trabalho feito com "*Le livre d'Élise*" favoreceu o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico, social, cultural e histórico? Justifique sua resposta. *

Sim, porque nos deu a oportunidade de ver algumas palavras do dialeto de Ruanda e sobre a vida lá pós atentado, e sobretudo, nos deu a oportunidade de saber mais sobre o genocídio que pra mim, até então, eu só sabia que havia tido, mas não com tantos detalhes.

3. No que concerne às discussões, leituras e atividades propostas, de um modo geral:

a. Cite os pontos negativos. Se não houve nenhum, justifique. *

Falta de tempo para passar para o papel tudo que a questão pedia, ainda mais por ter que escrever em LE.

b. Cite os pontos positivos. Se não houve nenhum, justifique. *

As discussões foram extremamente prazerosas e as atividades ajudaram a fixar tudo que já tínhamos lido.

c. Dê sugestões que, na sua opinião, podem melhorar o trabalho com o texto literário. *

Mais tempo para ler mais textos que tem ligação com a temática, podendo ser até mesmo outra obra de um gênero diferente, como por exemplo, como trabalhamos um testemunho, poderíamos trabalhar uma história em quadrinho que aborde a mesma temática.

4. Comente, critique e acrescente outros pontos que não foram perguntados. *

Para mim, não houve o que não foi perguntado.

5. Avalie o trabalho que foi feito. *

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

Justifique. *

Para mim, com o pouco tempo que tivemos, foi muito proveitoso, acho que só não foi excelente porque ninguém é perfeito e porque as atividades pudessem ter mais tempo para serem respondidas em sala, ou serem levadas para casa.

Participante IV

Questionário 2

Universidade Federal de Campina Grande

Projeto de pesquisa: "O genocídio em *Le livre d'Élise*, de Musomandera: Literatura, Memória e História"

Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz

Pesquisadora: Jéssica Rodrigues Florêncio

Sua opinião é muito importante: 

Esse questionário tem como objetivo colher sugestões e opiniões no que concerne ao trabalho que foi feito com "*Le livre d'Élise*". Nenhum dos que preencherem o questionário será identificado ou penalizado pelas respostas. Sua contribuição será bem recebida com o intuito de melhorar nosso trabalho com o texto literário em aula de línguas e para contribuir com futuras pesquisas que trabalhem por esse viés. Agradecemos por sua participação!

1. Depois de ter lido e discutido sobre "*Le livre d'Élise*", você se sente motivado a conhecer a literatura francófona um pouco mais? Justifique sua resposta. *

Sim, porque é uma literatura que traz temáticas interessantes, que são pouco faladas.

2. Para você, como aprendiz de uma LE e como professor em formação, o trabalho feito com "*Le livre d'Élise*" favoreceu o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico, social, cultural e histórico? Justifique sua resposta. *

Sim, adquiri novos vocabulários e tive conhecimento social, cultural e histórico de Rwanda.

3. No que concerne às discussões, leituras e atividades propostas, de um modo geral: 

a. Cite os pontos negativos. Se não houve nenhum, justifique. *

Talvez ter menos atividades escritas ou poucas questões, de forma que dê para responder tudo em sala de aula.

b. Cite os pontos positivos. Se não houve nenhum, justifique. *

Trabalhar as quatro competências(produção oral, compreensão oral, leitura e escrita) referentes à aprendizagem do francês, conhecer culturalmente Rwanda, discuti sobre o genocídio e consegui relaciona-lo a minha realidade. O livro tinha uma boa linguagem e foi bem discutido em sala de aula.

c. Dê sugestões que, na sua opinião, podem melhorar o trabalho com o texto literário. *

Intertextualidade, relacionar o livro com outro texto literário, com um filme, uma música, entre outras coisas.

4. Comente, critique e acrescente outros pontos que não foram perguntados. *

Não tenho mais o que acrescentar

5. Avalie o trabalho que foi feito. *

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

Justifique. *

Bom, porque o livro foi bem discutido.

Participante V

Questionário 2

Universidade Federal de Campina Grande

Projeto de pesquisa: "O genocídio em *Le livre d'Élise*, de Musomandera: Literatura, Memória e História"

Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz

Pesquisadora: Jéssica Rodrigues Florêncio

Sua opinião é muito importante. 

Esse questionário tem como objetivo colher sugestões e opiniões no que concerne ao trabalho que foi feito com "*Le livre d'Élise*". Nenhum dos que preencherem o questionário será identificado ou penalizado pelas respostas. Sua contribuição será bem recebida com o intuito de melhorar nosso trabalho com o texto literário em aula de línguas e para contribuir com futuras pesquisas que trabalhem por esse viés. Agradecemos por sua participação!

1. Depois de ter lido e discutido sobre "*Le livre d'Élise*", você se sente motivado a conhecer a literatura francófona um pouco mais? Justifique sua resposta. *

Sim, pela imersão cultural que a língua nos proporciona, quando se ler um livro em outra língua, nesse caso a língua francesa, auxiliando no conhecimento da escrita e do universo literário que a outra cultura pode proporcionar.

2. Para você, como aprendiz de uma LE e como professor em formação, o trabalho feito com "*Le livre d'Élise*" favoreceu o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico, social, cultural e histórico? Justifique sua resposta. *

Sim, justamente por ser uma leitura de testemunho, uma narrativa que relata pontos essenciais de um dado momento histórico, no caso do livro, o genocídio. Por ser uma leitura francófona, contribui para o conhecimento linguístico da língua francesa, bem como o social e o cultural.

3. No que concerne às discussões, leituras e atividades propostas, de um modo geral: 

a. Cite os pontos negativos. Se não houve nenhum, justifique. *

A quantidade de perguntas para o tempo dado para respondê-las;
Algumas perguntas conduziam para o mesmo ponto de debate de outras que já foram discutidas.

b. Cite os pontos positivos. Se não houve nenhum, justifique. *

A forma que foi dividido o livro para a leitura e por conseguinte os debates;
A leitura do livro conduziu o trabalho das três habilidades (oral, leitura e escrita).

c. Dê sugestões que, na sua opinião, podem melhorar o trabalho com o texto literário. *

Trabalhar com gêneros textuais que proporcionam questionamentos, curiosidades para com os alunos.

4. Comente, critique e acrescente outros pontos que não foram perguntados. *

No geral, o trabalho foi bastante produtivo, tanto na leitura do livro quanto na discussão sobre a literatura comparada.

5. Avalie o trabalho que foi feito. *

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

Justifique. *

Foi um trabalho bastante produtivo, levando a pensar sobre a cultura do outro, todos seus percalços e a refletir também sobre a nossa cultura e como lidamos com a adversidade que ela nos proporciona.

Participante VI

Questionário 2

Universidade Federal de Campina Grande
 Projeto de pesquisa: "O genocídio em *Le livre d'Élise*, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz
 Pesquisadora: Jéssica Rodrigues Florêncio

Sua opinião é muito importante: 

Esse questionário tem como objetivo colher sugestões e opiniões no que concerne ao trabalho que foi feito com "*Le livre d'Élise*". Nenhum dos que preencherem o questionário será identificado ou penalizado pelas respostas. Sua contribuição será bem recebida com o intuito de melhorar nosso trabalho com o texto literário em aula de línguas e para contribuir com futuras pesquisas que trabalhem por esse viés. Agradecemos por sua participação!

1. Depois de ter lido e discutido sobre "*Le livre d'Élise*", você se sente motivado a conhecer a literatura francófona um pouco mais? Justifique sua resposta. *

Sim, pois a partir desta obra pude perceber a riqueza histórico cultural da literatura francófona, e também ver o tanto que ainda se há para conhecer.

2. Para você, como aprendiz de uma LE e como professor em formação, o trabalho feito com "*Le livre d'Élise*" favoreceu o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico, social, cultural e histórico? Justifique sua resposta. *

Com toda a certeza. Além de uma discussão rica, pude absorver diferentes tipos de conhecimentos, não só no contato com a obra, mas nos momentos de partilha com o grupo.

3. No que concerne às discussões, leituras e atividades propostas, de um modo geral: 

a. Cite os pontos negativos. Se não houve nenhum, justifique. *

Mesmo sendo trabalhado em partes, acredito que explorar mais o texto poderia ter criado uma experiência mais completa.

b. Cite os pontos positivos. Se não houve nenhum, justifique. *

Além de um tema rico e inovador, a obra foi trabalhada muito bem em função do tempo. Muitas coisas puderam ser exploradas, como por exemplo os fatores culturais, sociais, históricos e linguísticos.

c. Dê sugestões que, na sua opinião, podem melhorar o trabalho com o texto literário. *

Acredito que muitas dos trabalhos que envolvem o texto literário, exigem do profissional que se tenha tempo para conduzir pacientemente as obras em questão. É explorando cada aspecto importante das obras e respeitando um sistema de progressão, que o texto literário passa a ser, então, instrumento de construção. Ou seja, é necessário que se haja Tempo para a construção dos novos saberes advindos dos textos literários.

4. Comente, critique e acrescente outros pontos que não foram perguntados. *

Acho interessante a coragem de se trazer para a sala de aula, uma temática totalmente diferente do "comum". Parabênico por nos apresentar tão bem à Élise e seu testemunho.

5. Avalie o trabalho que foi feito. *

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

Justifique. *

O Trabalho desenvolvido em sala de aula foi inovador e bem planejado.

Participante VII

Questionário 2

Universidade Federal de Campina Grande
 Projeto de pesquisa: "O genocídio em Le livre d'Élise, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz
 Pesquisadora: Jéssica Rodrigues Florêncio

Sua opinião é muito importante: 

Esse questionário tem como objetivo colher sugestões e opiniões no que concerne ao trabalho que foi feito com "Le livre d'Élise". Nenhum dos que preencherem o questionário será identificado ou penalizado pelas respostas. Sua contribuição será bem recebida com o intuito de melhorar nosso trabalho com o texto literário em aula de línguas e para contribuir com futuras pesquisas que trabalhem por esse viés. Agradecemos por sua participação!

1. Depois de ter lido e discutido sobre "Le livre d'Élise", você se sente motivado a conhecer a literatura francófona um pouco mais? Justifique sua resposta. *

Sim! Eu achei o livro incrível! Eu gosto de conhecer livros das escritoras francófonas! É uma literatura que me chama muito a atenção.

2. Para você, como aprendiz de uma LE e como professor em formação, o trabalho feito com "Le livre d'Élise" favoreceu o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico, social, cultural e histórico? Justifique sua resposta. *

Sim! Porque podemos fazer uma ponte com a nossa vida e historicidade do nosso país.

3. No que concerne às discussões, leituras e atividades propostas, de um modo geral: 

a. Cite os pontos negativos. Se não houve nenhum, justifique. *

Não tenho pontos negativos.

b. Cite os pontos positivos. Se não houve nenhum, justifique. *

Bom desempenho em sala e livro bem escolhido para ser trabalhado.

c. Dê sugestões que, na sua opinião, podem melhorar o trabalho com o texto literário. *

Manter as discussões após a leitura dos capítulos, me pareceu super interessante e de forma que envolveu os alunos nas atividades propostas.

4. Comente, critique e acrescente outros pontos que não foram perguntados. *

Foi muito importante a leitura do livro, ampliou a minha visão (no que diz respeito a um saber a mais) sobre a literatura. Me tocou de forma grandiosa. Acredito que onde este livro for trabalhado, também tocará vidas, assim como tocou a minha. Parabéns pela escolha.

5. Avalie o trabalho que foi feito. *

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Justifique. *

Responsabilidade e humildade. Ótima intervenção.

Participante VIII

Questionário 2

Universidade Federal de Campina Grande

Projeto de pesquisa: "O genocídio em *Le livre d'Élise*, de Musomandera: Literatura, Memória e História"

Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz

Pesquisadora: Jéssica Rodrigues Florêncio

Sua opinião é muito importante. 

Esse questionário tem como objetivo colher sugestões e opiniões no que concerne ao trabalho que foi feito com "*Le livre d'Élise*". Nenhum dos que preencherem o questionário será identificado ou penalizado pelas respostas. Sua contribuição será bem recebida com o intuito de melhorar nosso trabalho com o texto literário em aula de línguas e para contribuir com futuras pesquisas que trabalhem por esse viés. Agradecemos por sua participação!

1. Depois de ter lido e discutido sobre "*Le livre d'Élise*", você se sente motivado a conhecer a literatura francófona um pouco mais? Justifique sua resposta. *

Sim. É muito interessante poder conhecer outra cultura, que é tão rica, através da literatura. Fiquei bem interessada em conhecer mais.

.....

2. Para você, como aprendiz de uma LE e como professor em formação, o trabalho feito com "*Le livre d'Élise*" favoreceu o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico, social, cultural e histórico? Justifique sua resposta. *

Acredito que sim, pois com as discussões levantadas a partir do Livro d'Élise evocamos nossos conhecimentos linguísticos, sociais e culturais a fim de enriquecer nossos comentários sobre. Além de que, através do livro, adquiri conhecimento histórico acerca da atrocidade ocorrida em Rwanda.

.....

3. No que concerne às discussões, leituras e atividades propostas, de um modo geral 

a. Cite os pontos negativos. Se não houve nenhum, justifique. *

Na minha opinião, discutimos pouco o livro. Creio que seria possível aprofundar mais as discussões e reflexões. Porém eu compreendo que o tempo era limitado para isso.

.....

b. Cite os pontos positivos. Se não houve nenhum, justifique. *

No que concerne a postura da pesquisadora Jéssica achei muito positiva, principalmente sua humildade em reconhecer em alguns momentos que não sabia de algo. As questões foram bem elaboradas e as discussões bem direcionadas para nos ajudar a responder as atividades.

c. Dê sugestões que, na sua opinião, podem melhorar o trabalho com o texto literário. *

Acredito que apresentar bem o livro antes de solicitar a leitura do mesmo é de grande relevância, pois é o momento de despertar no aluno o interesse pela obra e prepará-lo para o que ele vai encontrar.

4. Comente, critique e acrescente outros pontos que não foram perguntados. *

Achei intervenção muito apropriada e proveitosa, pois, dessa maneira nós pudemos ler pelo menos uma obra na disciplina. Sobretudo pela maneira que fomos conduzidos, de um jeito leve e agradável.

5. Avalie o trabalho que foi feito. *

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

Justifique. *

Eu achei bom bem próximo de excelente, porém acredito que seria interessante rever o tempo para as discussões.

Participante IX

Questionário 2

Universidade Federal de Campina Grande
 Projeto de pesquisa: "O genocídio em *Le livre d'Élise*, de Musomandera: Literatura, Memória e História"
 Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz
 Pesquisadora: Jéssica Rodrigues Florêncio

Sua opinião é muito importante:

Esse questionário tem como objetivo colher sugestões e opiniões no que concerne ao trabalho que foi feito com "*Le livre d'Élise*". Nenhum dos que preencherem o questionário será identificado ou penalizado pelas respostas. Sua contribuição será bem recebida com o intuito de melhorar nosso trabalho com o texto literário em aula de línguas e para contribuir com futuras pesquisas que trabalhem por esse viés. Agradecemos por sua participação!

1. Depois de ter lido e discutido sobre "*Le livre d'Élise*", você se sente motivado a conhecer a literatura francófona um pouco mais? Justifique sua resposta. *

Sim. Conhecendo um pouco sobre a literatura francófona, posso dizer que é um meio de conhecer muito além dela. Conhecemos a cultura, as características de outros países francófonos e não nos delimitamos apenas a literatura francesa (de Paris). A literatura francófona abre muitos horizontes. Nos faz refletir, pensar no outro e na cultura do outro. Foi prazeroso poder ler o livro *d'Élise*, adentrar na sua realidade, etc.

2. Para você, como aprendiz de uma LE e como professor em formação, o trabalho feito com "*Le livre d'Élise*" favoreceu o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico, social, cultural e histórico? Justifique sua resposta. *

Sim. Pois atrás do trabalho com o livro podemos "élargir" nossas discussões, pensando no social, cultural e história da realidade que se passava no livro.

3. No que concerne às discussões, leituras e atividades propostas, de um modo geral:

a. Cite os pontos negativos. Se não houve nenhum, justifique. *

Para mim não houve pontos negativos. As discussões e atividades foram muito satisfatórias.

b. Cite os pontos positivos. Se não houve nenhum, justifique. *

De modo geral, tudo que foi feito na disciplina, durante o estágio, foi positivo e satisfatório.

c. Dê sugestões que, na sua opinião, podem melhorar o trabalho com o texto literário. *

Trabalhá-lo detalhadamente, discutir sobre os seus temas principais, etc.

4. Comente, critique e acrescente outros pontos que não foram perguntados. *

Sem críticas ou comentários

5. Avalie o trabalho que foi feito. *

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

Justifique. *

Pois atendeu com as minhas necessidades e foi ótimo para o meu desenvolvimento tanto pessoal, como acadêmico.

Resumo acerca da avaliação do trabalho

5. Avalie o trabalho que foi feito.

