

## DA NECESSIDADE DO LETRAMENTO LITERÁRIO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

### FROM THE NEED FOR LITERARY LITERACY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Rosiane Xypas<sup>1</sup>

**Resumo:** *A perspectiva acional preconizada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) dá importância ao letramento literário para a formação dos aprendizes. Neste artigo, temos o objetivo de entender as dificuldades da compreensão em leitura de texto literário. Constatamos que nossos aprendizes de nível intermediário e mesmo de nível avançado não compreendem o texto literário quando o leem sozinhos, mas apenas quando a professora lê para eles. Porém, os mesmos não apresentam dificuldades de compreensão de textos informativos, jornalísticos ou injuntivos. Por que esta dificuldade de compreensão e leitura de textos literários, se os mesmos são escolhidos levando em conta o nível em que se encontram? Para responder a esta questão, elaboramos o processo didático preconizado por Cyr (1998); Fayol e Gaonac'h (2005) que consiste em uma leitura silenciosa e em voz alta, a partir do seguinte corpus: um trecho do romance La Place, de Annie Ernaux, para os aprendizes de nível intermediário visando a ampliar o vocabulário da casa, e o trecho do romance Une fille Zhuang, de Wei-Wei, para o nível avançado visando a uma produção escrita. Diante da constatação da falta de compreensão, praticamos uma entrevista de explicitação no sentido de Pierre Vermersch (2010), na qual a totalidade dos aprendizes tomou consciência da origem do problema segundo o qual não sabem respeitar os elementos prosódicos do texto lido prejudicando a construção do sentido. Tendo consciência desta dificuldade, o presente artigo se termina com reflexões didáticas sobre o tema em questão.*

**Palavras-chave:** *Aspectos prosódicos; Aula de língua estrangeira; Leitura de texto literário.*

**Abstract:** *The action-oriented approach advocated by the Common European Framework of Reference for Languages (2001) stresses the importance of literary literacy in shaping language learners. In this paper, we aim at understanding comprehension difficulties in reading a literary text. We have found that our intermediate-level learners and even advanced-level learners do not understand a literary text when they read it on their own, except when the teacher reads it for them. However, the same learners do not have comprehension difficulties when it comes to informative, journalistic or instructional texts. Why is there a comprehension difficulty in reading literary texts if they are chosen considering the level to which they belong? To answer this question, we elaborated the didactic process advocated by Cyr (1998); Fayol and Gaonac'h (2005), that consists in silent reading and reading aloud, from the following corpus: a passage from the romance La Place, de Annie Ernaux, to intermediate learners, aiming at broadening house vocabulary, and a passage from the romance Une fille Zhuang, de Wei-Wei, to advanced learners, aiming at written production. Due to the lack of comprehension, we practiced an explicitation interview according to Pierre Vermersch (2010), in which the totality of the learners became aware of the source of the problem, according to which they do not know how to manage prosodic elements from the given text impairing sense building. Aware of this difficulty, the present paper ends with didactic reflections about the theme.*

**Keywords:** *Prosodic aspects; Foreign language teaching; Reading literary texts.*

---

<sup>1</sup> Docente de Língua-cultura Francesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutora em Letras pela Universidade de Nantes, França. Campina Grande, Brasil, e-mail: [rosiane.xypas@gmail.com](mailto:rosiane.xypas@gmail.com)

## 1 Introdução

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECRL, 2001) preconiza a leitura de textos orais ou escritos: lemos, para nos orientar, para nos instruir, para argumentar, para narrar, para descrever, para nos informar e para nosso prazer. Os aprendizes leem textos injuntivos, narrativos, descritivos, argumentativos, literários, mas em cada gênero textual é fundamental compreender que se lê de forma diferente.

Observando o desempenho de nossos aprendizes na compreensão e leitura de textos em francês como língua estrangeira (doravante FLE), objetivamos neste artigo entender as dificuldades da compreensão em leitura de um excerto do romance *La Place*, de Annie Ernaux trabalhado no nível intermediário, e um excerto do romance *Une Fille Zhuang*, de Wei-Wei no nível avançado.

Constatamos que esses aprendizes não compreendem o texto literário quando o leem sozinhos, mas apenas quando a professora lê para eles. Porém, os mesmos não apresentam dificuldades na compreensão de textos informativos, jornalísticos ou injuntivos. Mas por que esta dificuldade de compreensão em leitura de textos literários, se os mesmos são escolhidos levando em conta o nível em que se encontra o aprendiz?

Para responder à questão acima, elaboramos o processo didático que consiste em uma leitura silenciosa, que aproxima mais o leitor do texto lido, e outra em voz alta que permite explicitar seu entendimento sobre o mesmo. Além disso, praticamos uma entrevista de explicitação, no sentido de Vermersch (2010), a fim de que os aprendizes tomassem consciência da origem do problema, a saber, não respeitam os elementos prosódicos que implicam em uma boa leitura.

Nossa inquietação com a leitura de textos literários em aula de língua estrangeira visa ao letramento multimodal que postulamos ser muito importante para a formação do aprendiz. Ela só se dará com a leitura de diversos gêneros textuais. Assim, todo texto oral ou escrito, verbal ou não verbal contribuirá para o desenvolvimento sócio interacional dos aprendizes de Línguas Estrangeiras.

Nesta experiência, apresentaremos os resultados obtidos na análise de um *corpus* composto de um trecho do romance *La Place* de Annie Ernaux para os aprendizes de nível intermediário visando a ampliar o vocabulário da casa, e o trecho do romance *Une fille Zhuang* de Wei-Wei visando a uma produção escrita para o nível avançado.

O presente artigo, primeiramente, discorrerá sobre a importância da leitura literária em aula língua estrangeira. Em seguida, apresentará os processos do desenvolvimento do trabalho

feito com os textos literários, apresentará os resultados da análise do *corpus* e por fim, algumas propostas sobre o tema em questão.

## **2 A importância da leitura de textos literários em sala de aula de língua estrangeira com aprendizes de nível intermediário e avançado**

Podemos classificar a leitura em cinco pontos como prazer, ajuda, perigo e criatividade: 1. prazer, que é um foco essencial da leitura literária; 2. ajuda para uma boa formação intelectual e moral com concepções próprias à sua realização visando ao desenvolvimento da capacidade de reflexão do leitor; 3. ajuda igualmente no desenvolvimento da imaginação convidando o leitor a vislumbrar sua evasão do mundo real; 4. perigosa, se ela rompe definitivamente com o real e, enfim, 5. a leitura criativa que pode ser vista também como uma conversação com autores e ideias diversas através dos tempos.

A leitura de textos literários pede que se leve em conta a literariedade do gênero textual em questão. A palavra literariedade entra no dicionário em 1965, segundo Houaiss (2001), e significa qualidade de literário, conjunto de características específicas (linguísticas, semióticas, sociológicas) que permitem considerar um texto como literário.

A importância que damos ao letramento literário é porque este deve fazer parte do desenvolvimento do letramento multimodal dos aprendizes de línguas estrangeiras como afirmamos acima. E este tipo de leitura requer do aprendiz uma predisposição maior na elaboração de estratégias específicas e na tomada de consciência do uso da inferência, por exemplo. Ora, com esta afirmação não fazemos, no entanto, nenhum elogio particular ao texto literário. Pelo contrário, esse, na perspectiva acional, não tem um estatuto mais importante que os outros tipos de texto. Dito em uma frase: o texto literário não é tido como um documento autêntico privilegiado em detrimento dos outros.

Assim, concordamos com Cosson (2012, p.28) que não deve haver nenhuma “atitude sacralizadora da literatura [porque] esta lhe faz mais mal do que bem. Mantida em adoração, ela se torna inacessível e distante do leitor”. No entanto, não apenas uma atitude que não seja sacralizadora do texto literário na sala de aula, mas também postulamos para que haja um bom desempenho da compreensão em leitura literária. Seria interessante que o professor de língua pudesse ter em mente a importância das estratégias de leitura em língua estrangeira a fim de ajudá-lo a construir o sentido do texto lido encarando esta tarefa como componente fundamental na formação completa do aprendiz.

No ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras de perspectiva acional preconiza-se que os documentos autênticos tenham um amplo lugar como os textos informativos e estes tentam aproximar sempre o aprendiz da vida real enquanto que os textos literários podem testemunhar sobre os usos e costumes de outros povos ampliando seu conhecimento de mundo. Postulamos que uma boa compreensão de textos literários seria de fato um bom índice do domínio da língua-cultura aprendida (XYPAS, 2010, p. 02).

A leitura de textos literários, dentre outros aspectos da aquisição de línguas estrangeiras, como afirma Xypas (2003, p. 102), é um “desdobrar contínuo, um vai e vem constantes, um levantar de cabeça repetidas vezes, fazendo-se ouvir o indireto, um refletir perene”. Ler textos literários permite que o aprendiz possa enfrentar o novo e ultrapassar barreiras linguísticas e culturais a fim de atestar sua autonomia tanto na aprendizagem como consequentemente na sociedade em que vive.

### **3 As estratégias de compreensão em leitura de textos literários em línguas estrangeiras empregadas nesta experiência**

No QECRL, (2001: 48) ler um texto é considerado como “um evento comunicativo e passível de observação”. Sabe-se que o progresso na aprendizagem de uma língua aparece melhor na medida em que o aprendiz se engaja numa atividade linguística observável pondo em prática estratégias de aprendizagem. Compreendemos por estratégia “comportamentos, técnicas, táticas, planos, operações mentais conscientes, inconscientes ou potencialmente como também técnicas de resolução de problemas observáveis no indivíduo que se encontra em situação de aprendizagem” (CYR, 1998, p. 04).

Será que a tarefa da leitura em língua estrangeira poderia ser facilitada pela aquisição da leitura em língua materna? Fayol e Gaonac’h (2005, p.137) afirmam que “poderíamos pensar que o que é específico à leitura estando já adquirido em língua materna não deveria causar problemas particulares quando se lê em língua estrangeira”. No entanto, não é bem assim. A compreensão e leitura em língua estrangeira (doravante CLLE) apresentam dificuldades para nossos aprendizes porque é como se tudo acontecesse como se essa atividade quer dizer, ler em língua estrangeira, fosse para eles uma atividade desconhecida. E como se sabe o ato de ler é algo primordial no ensino/aprendizagem de uma LE.

Nessa experiência, para o trabalho com o nosso *corpus*, pedimos aos aprendizes para fazer a leitura silenciosa e depois em voz alta do texto literário escolhido. E seus desempenhos nos surpreenderam. Ora, como se sabe, a leitura silenciosa normalmente

permite ao aprendiz de ter um primeiro contato, digamos “mais íntimo” com o texto lido. E a avaliação desta atividade não é difícil de ser feita. Basta o professor observar as atitudes dos aprendizes durante sua leitura, quer dizer, observar seus gestos, como sorrisos, franzimentos de sobrelhas, e isso ajudará o professor a perceber o grau de motivação e de prazer da atividade em questão como também o grau de desestímulo ou de desprazer com a tarefa pedida.

Com efeito, esta observação é feita através de sinais físicos que se tornam índices provocados pela falta de prazer explicitada por gestos de impaciência, consultas compulsórias ao dicionário - caso o professor tenha liberado o acesso a este - como também a de inquietação na cadeira, de suspiros de angústia causada pela incompreensão do texto e isso poderá constituir motivo de desculpas para não se ler ou para se pedir ajuda constantemente quebrando o ritmo regular da leitura que levaria à uma não construção de sentido. Enquanto que a observação a partir da técnica da leitura em voz alta pode permitir ao aprendiz fazer uma abordagem do texto de maneira mais participativa. Por um lado, o professor servirá de guia nas reflexões do aprendiz, e por outro lado, o grupo pode se manifestar e se ajudar mutuamente. A isso chamamos de utilização de estratégias socioafetivas, onde os aprendizes entre si colaboram para compreender o texto pela interação podendo amenizar suas dificuldades e multiplicar suas facilidades na compreensão do texto lido. Ainda mais, a leitura em voz alta pode favorecer a compreensão do texto porque ajuda na memorização do que leram incitando sua memória auditiva que poderá ser condição ímpar para a construção de sentidos já que sabemos que a memória é fator *sine qua non* na aprendizagem em geral.

Assim, compreendemos que a construção do sentido do texto literário na CLLE releva de um conjunto de estratégias, a saber, a leitura silenciosa, a leitura em voz alta e a utilização de estratégias socioafetivas.

#### **4 Proposta de compreensão e leitura em língua estrangeira e a importância dos elementos prosódicos na leitura dos textos verbais literários**

Diversos professores de línguas estrangeiras compreendem a importância das estratégias de aprendizagem e as aplicam em diversas atividades. No entanto, assim como o texto oral demanda ritmo e entonação, o texto escrito na leitura exige o mesmo, sem os quais haverá certamente um comprometimento na construção de sentido do texto lido.

Fizemos nossos aprendizes lerem em voz alta o texto escolhido, e esta tarefa faz parte das constituintes passivas de análises da habilidade oral dos mesmos. Sendo assim, o respeito

às especificidades da expressão oral devem ser levado em conta na leitura tais como, os traços da oralidade que são segundo Desmons et alli (2005, p. 21-22.) “os traços prosódicos, os encadeamentos, as contrações, as hesitações e rupturas, as interjeições e palavras do discurso, os barulhos de fundo e as interrupções da fala e as conversas paralelas”. Na leitura em voz alta é preciso que se respeitem as pausas, a acentuação de insistência, as modificações da curva de entonação e o ritmo.

Acreditamos que os traços prosódicos quando são ignorados nos conduz tanto ator como ouvidor a um mau entendimento. Sendo assim, eles se tornam elementos essenciais na ajuda da construção do sentido de textos verbais. A isso, incluímos a tomada de consciência da aplicação/utilização de estratégias de aprendizagem que por uma questão didática, os especialistas da psicologia cognitiva as apresentam em três grandes categorias: cognitivas, metacognitivas e socioafetivas.

A leitura dos textos analisados foi feita à luz de teorias de (CUQ e GRUCCA, 2005) e de (TAGLIANTE, 2006). Apresentamos assim quatro etapas importantes para o bom desenvolvimento da CLLE: adotamos três níveis de leitura, a saber, o primeiro que consiste em uma pré-leitura, o segundo, em uma abordagem global, o terceiro, em uma leitura aprofundada visando à compreensão detalhada do texto; Tagliante (2006) por sua vez, nos inspira didaticamente com a proposta de pós-leitura para desenvolver a competência ‘lecticielle’ que releva da leitura literária e cultural do texto.

No primeiro nível de leitura, ou seja, a pré-leitura consiste em fazer com que o aprendiz se familiarize com o texto a ser lido. Isto é importante, por evocar o conhecimento de mundo do aprendiz. Além disso, a pré-leitura consiste na abordagem de elementos pré-textuais, ou seja, do título, da capa e do gênero literário ao qual pertence.

No segundo nível de leitura, o aprendiz deve se voltar mais para a compreensão global que consiste em uma abordagem primordialmente feita pela leitura silenciosa. Importante ressaltar que nesta fase o aprendiz deve elaborar questões pertinentes, tais como Quem? Onde? Como? Quando? Por quê? Porque como afirma Cuq e Grucca (2005, p. 422) “essas questões visam à [tomada de consciência da] polissemia do texto literário e abordam as evidências escondidas do texto literário”. Os mesmos autores afirmam, entretanto que “esta abordagem é insuficiente para a construção de sentido do texto literário e que ela apenas inicia a compreensão” (2005, p.422).

No terceiro nível, a leitura deverá ser mais voltada para a compreensão detalhada, a fim de “ativar os conhecimentos sobre a cultura de língua materna e a de língua estrangeira. É nessa fase que as questões abertas, uma grade de leitura, questionário de escolha múltipla,

atividades de elucidação entre outras” (2005, p.423) poderão contribuir para a construção do sentido do texto literário.

Como estamos no tratamento do texto de gênero literário, é essencial o trabalho de pós-leitura para se ter consciência de que, além do tipo do texto em estudo que se diferencia dos outros por suas particularidades de distanciamento das normas, este possivelmente induz o leitor a evocar estratégias de leituras diferenciadas que sejam bem mais precisas e eficazes para que o aprendiz atinja “uma boa competência literária que se chama ‘lecticielle’” (TAGLIANTE, 2006, p.173)

Nossa proposta visando ao letramento literário, o professor de língua deve favorecer seus aprendizes na educação da leitura de textos desse gênero: dessacralizando pelos meios acima expostos e estando a escuta da necessidade de cada grupo ele poderá adaptar as estratégias aqui sugeridas à sua realidade.

### **5 Exploração pedagógica da leitura do trecho dos romances *La Place*, de Annie Ernaux, e *Une fille de Zhuang*, de Wei-Wei**

As leituras dos excertos literários dos romances *La Place* de Annie Ernaux e *Une Fille Zhuang* de Wei-Wei foram feitas na aula de FLE dos aprendizes de nível intermediário. A partir da leitura do trecho do romance *La Place* trabalhamos o vocabulário da casa, apartamento, moradia, e *Une Fille Zhuang* foi visado para uma produção escrita.

Para a exploração pedagógica dos dois textos acima citados, os aprendizes fizeram primeiramente uma leitura silenciosa tendo como objetivo de lhes favorecer um primeiro contato com o texto. Nessa fase, nenhuma leitura prévia foi feita no que concerne aos elementos pré-textuais, como capa, título, autor. Em seguida, cada aprendiz fez uma leitura em voz alta e durante as mesmas todos podiam contribuir, dizendo o que entenderam do texto.

Depois da leitura em voz alta, perguntamos se haviam entendido e os aprendizes começaram a falar sobre os textos. Três dos quatro aprendizes de nível intermediário disseram não ter entendido e apenas um deles, disse ter compreendido, mas muito pouco em relação ao que desejava. Da turma de avançado, a leitura em voz alta suscitou bastante participação da parte deles, mas poucos compreenderam o que leram. Essa constatação nos fez imediatamente levá-los a elaborar perguntas sobre o texto, nas quais falamos sobre os elementos pré-textuais como o título, a capa do romance e as autoras, e na medida em que a entrevista de explicitação acontecia, tomávamos consciência de suas dificuldades.

Primeiramente, quanto à técnica da leitura silenciosa, o grupo de nível intermediário disse que teve pouca concentração e precisou recorrer ao dicionário várias vezes o que dificultou a compreensão. Todavia, mesmo sabendo que a leitura em voz alta é interessante porque todo mundo pode falar e quem sabe conseguirem perceber o que antes não tinham visto construindo o sentido do texto, ela foi igualmente feita com dificuldade.

Para a realização da experiência de leitura do texto literário do grupo avançado, o texto escrito foi igualmente lido de maneira silenciosa. As expressões faciais dos aprendizes não denotavam nem segurança nem contentamento, mas também não chegaram a desanimar. Quase nenhuma consulta ao dicionário foi feita. Em seguida, fizeram a leitura em voz alta demonstrando dificuldade no ritmo do mesmo. Isso nos interpelou porque agiram como se tivessem acabado de ver o texto pela primeira vez: pausas erradas, ritmo enfadonho, muitas hesitações e poucas ou quase nenhuma acentuação de insistência que valoriza e embeleza a leitura.

Os dois grupos disseram não ter entendido o texto foi então que fizemos a leitura em voz alta e os aprendizes afirmaram que compreenderam. Segundo eles, tudo ficou mais claro, tudo ficou diferente. Constataram que de fato os textos não lhes causaram problemas a nível linguístico, entretanto não conseguiram construir o sentido dos mesmos.

Depois de termos constatado a dificuldade de entendimento nos textos, praticamos a entrevista de explicitação no sentido de Pierre Vermersch (2010) que consiste em que o professor “se informe da ação do outro, quer dizer, [do seu aprendiz], como ele se comporta durante a realização de uma atividade” (2010, p.29). Esse procedimento foi o mais adequado porque espontâneo e os aprendizes puderam dizer como leram o texto.

Ora, afirmaram que durante a leitura silenciosa pouco se concentraram. Fizeram uma leitura rápida como fazem em língua materna e não prestaram muito atenção no texto. Um vocábulo ou outro que venha a ser incompreendido não foi motivo de problemas, pois sabem que podem deduzi-lo durante a leitura e o sentido do mesmo poderá ser verificado mais adiante com a continuação da leitura. Quanto à leitura em voz alta afirmam ser esta bastante interessante e disseram que por esta estratégia podem trocar informações e ampliar sua compreensão para chegar à interpretação dos textos literários lidos.

Postulamos que a aplicação da técnica da leitura em voz alta deve ser levada em conta porque além de ela favorecer a compreensão de um texto em língua estrangeira por incitar a estratégia socioafetiva, ela também deve ampliar a consciência da altura da voz, do ritmo, da entonação, da pronúncia do aprendiz durante a leitura. Esses elementos da prosódia visam à construção do sentido porque o texto e seus tons subjetivos poderão, devido à boa leitura em

voz alta, fazer com que o aprendiz possa atingir a construção do texto. Isto equivale dizer que não se deve fazer leitura de modo amorfo, mas ao contrário ativo porque do mesmo jeito que se preconiza um ensino/aprendizagem ativo, preconiza-se comportamentos de aprendizes ativos, logo a leitura, também deverá ser ativa<sup>2</sup>.

## 6 Considerações finais

O letramento literário assim visto é essencial para o desenvolvimento do letramento multimodal dos aprendizes de línguas estrangeiras levando-o a serem ativos na sociedade onde vivem.

As estratégias de aprendizagem elaboradas a partir das leituras em voz alta e silenciosa podem de fato favorecer a autonomia do aprendiz por todos os processos cognitivos, metacognitivos e sócio-afetivos que demanda. Acreditamos que pelo menos dois pontos podem ser destacados na aplicação de elementos observáveis durante a tarefa da compreensão e leitura em língua estrangeira, a saber, a verificação a curto termo da compreensão dos aprendizes e a regulação de sua própria aprendizagem por entrevistas de explicitação.

De fato, podemos afirmar que para se ensinar a leitura literária, o professor de língua deve estar familiarizado com as estratégias de aprendizagem evocadas anteriormente neste artigo, adaptando-as conforme seu público e o texto escolhido.

Depois da análise da incompreensão dos textos com os dois grupos citados, vale ressaltar que em cada nível de aprendizagem, em se tratando de leitura, o respeito à pontuação é fundamental. Se não se levar em conta os aspectos prosódicos do texto tais como o ritmo, a entonação, a velocidade adequada da leitura bem feita, e se durante a leitura silenciosa não houver familiaridade com o texto, evocando seus conhecimentos anteriores, dificilmente haverá compreensão do mesmo.

A frase segunda a qual ouvimos “entendemos quando a professora lê” pode, neste caso ser traduzida que houve de fato um bom ritmo, entonação e pronúncia clara, facilitando a construção de sentido. Logo, fica visível a importância do desenvolvimento da competência dos elementos prosódicos na compreensão e leitura de línguas estrangeiras e o trabalho a ser feito em sala de aula visando ao letramento literário dos aprendizes de línguas estrangeiras.

---

<sup>2</sup> Sugerimos para o professor de língua francesa querendo desenvolver o letramento literário do aprendiz, poderá escolher excertos literários e trabalhá-los na sala de aula ou junto ao manual de língua adotado, servir-se de livros específicos como *Littérature progressive du français – niveau débutant* de Nicole Blondeau et alli (2004); *Le FLE par les textes* de Bouchery e Taillandier (2009); *Livres ouverts* de Estéoule-Exel e Ravier (2008) e *Littérature en dialogues* de Geneviève Baraona (2006).

## Referências

CYR, P. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris : CLE – International, 1998.

CUQ, J-P. e GRUCCA, I. **Cours de didactiques du français langue étrangère et seconde**. Grenoble : PUG, 2005.

COSSON, R. **Letramento literário – Teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

DESMONS et al. **Enseigner le FLE (français langue étrangère) Pratiques de Classe – niveaux A1, A2, B1 e B2**. Paris : BELIN, 2005.

FAYOL, M. e GAONAC'H, D. **Aider les élèves à comprendre – Du texte au multimédia**. Paris : HACHETTE éducation, 2005.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. 1ª. Edição, Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

**QUADRO europeu comum de referências para as línguas – Aprendizagem e avaliação**. ROSÁRIO, M. J. e SOARES N. V. (Trad.), Porto: Editora ASA, 2001.

TAGLIANTE, C. **La classe de langue**. Nouvelle édition, Paris : CLE- International, 2006.

VERMERSCH, P. **L'entretien d'explicitation**. 6. ed. ESF: Issy-les-Moulineaux, 2010.

XYPAS, R. Barthes, que sei eu perpétuo? In: A. C. (Org.). **A Câmara de Ecos - Ensaios sobre Roland Barthes**. Recife: Associação de Estudos Portugueses Jordão Emereciano, 2003, p.101-106.

\_\_\_\_\_. La lecture d'un texte littéraire au défi des représentations culturelles. In. ACTES DU COLLOQUE DE FRIBOURG – Pratiques interculturelles – Pratiques plurilingues ? Recherches et expériences de terrain, 2010 de l'ARIC Disponible em : <<http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocARIC2010/ActesCollARIC10/XypasRosiane.pdf>>. Acesso em : 26 set. 2013.

Data de recebimento: 30 de setembro de 2013.

Data de aceite: 10 de dezembro de 2013.