

L'ODEUR DU CAFÉ DE DANY LAFERRIÈRE

POR UMA COMUNICAÇÃO LITERÁRIA EM AULA DE FRANCÊS

LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)

Christopher Rive St Vil
(UEAP/UFP)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Christopher Rive St Vil é professor de Letras Francês (UEAP/GPLIC/NARRAFRO). Doutorando em Estudos de Literatura — Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Estudos de Literatura — Literaturas Estrangeiras Modernas (UFF). Especialista em Ensino de Francês pelo Colégio Pedro II (CPII). E-mail: christopherstvil@gmail.com

RESUMO	ABSTRACT
<p>O que é leitura literária em sala de aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)? Entre emoção e criatividade, a leitura literária é, de fato, um lugar de formação, implícita ou explícita (Roussel, 2004). Propondo uma comunicação literária (Albert; Souchon, 2000), a partir da leitura literária, sobre as relações entre o emissor, o texto e o receptor, o ensino de FLE torna-se mais flexível e mais “criativo”, aumenta o prazer na aprendizagem, suscitando uma reflexão sobre os modos de funções discursivas. Nesse sentido, este trabalho discute a relevância da literatura no ensino de FLE e apresenta um relato de experiência em sala de aula. Com esse foco, perguntamo-nos como trabalhar com o texto literário sem esvaziar sua pluralidade? Por que o texto literário tem um papel importante na aprendizagem de uma língua estrangeira? Quais textos escolher, com qual público e com que finalidade? Como dá-los aos alunos-leitores a ler e que atividades construir em torno deles? Como estabelecer uma relação afetiva entre os alunos e a obra? Para tanto, trabalhamos com o romance <i>L'odeur du café</i> (1991) de Dany Laferrière, escritor haitiano-canadense, e procuramos desenvolver e promover o gosto pela leitura, visando a comunicação literária, ao analisar a obra literária na sua literariedade e polissemia.</p>	<p>What is literary reading in the French Foreign Language's (FFL) classroom? Between emotion and creativity, in fact, the literary reading is a place of formation, implicit or explicit (Roussel, 2004). Proposing a literary communication (Albert; Souchon, 2000), based on literary reading, about the relations between the sender, the text and the receiver, the teaching of FFL becomes more flexible and more “creative”, increases the pleasure in learning, engaging a reflection about the modes of discursive functions. In this sense, this work discusses the relevance of literature in FFL teaching and presents a report of classroom experience. With this focus, we ask ourselves how to work with the literary text without emptying its plurality? Why does literary text have an important role in foreign language learning? Which texts to choose, with which audience and for what purpose? How do you give them to the student-readers to read and what activities build around them? How to establish an affective relationship between students and the work? To this end, we worked with the novel <i>L'odeur du café</i> (1991) by Dany Laferrière, Haitian-Canadian writer, and we seek to develop and promote the taste for reading, aimed at a literary communication when analyzing the literary work in its literariness and polysemy.</p>

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Ensino de Literatura de língua francesa; Ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE); Comunicação literária; <i>L'odeur du café</i> .	Teaching of French Language Literature; Teaching French as a Foreign Language (FFL); Literary communication; <i>L'odeur du café</i> .



INTRODUÇÃO

Trabalhar com texto literário em aula de língua estrangeira tem se tornado uma preocupação na prática pedagógica dos docentes de línguas (Mariz, 2007). Mesmo tendo mudado, nos últimos anos, as abordagens, os objetivos, as metodologias, para além dessas transformações, encontram-se diversas discussões sobre o ensino de língua e literatura. Podemos perguntar: como trabalhar com o texto literário sem esvaziar sua pluralidade? Como abordar textos literários na aula de idiomas? Por que o texto literário tem um papel importante na aprendizagem de uma língua estrangeira? Quais textos escolher, com qual público e com que finalidade? Como dá-los aos alunos-leitores a ler e que atividades construir em torno deles? Como estabelecer uma relação afetiva entre os alunos e a obra? Conforme Marie-Claude Albert e Marc Souchon (2000), o texto literário torna-se um documento cultural para abordar alguns fatos na sociedade, tendo um foco lexical para aumentar o vocabulário já ensinado ou servindo como exemplos de fatos gramaticais.

O texto literário pode ter um papel significante, principalmente quando se fala de *la lecture littéraire* (a leitura literária)¹, priorizando o que Marie-Claude Albert e Marc Souchon (2000) nomeiam de comunicação literária². Por esse motivo, Annie Rouxel (2004, p. 17-18) define alguns traços da especificidade dos textos literários: “eles estabelecem um modo de comunicação muito especial”, “eles criam seu próprio referente”, “eles se inscrevem no vasto conjunto de produção literária”³. Isso quer dizer que é o conjunto dessas características que fundamenta a polissemia do texto literário - este lugar que estimula a atividade interpretativa e criativa do leitor.

Com esse foco, neste artigo, trazemos considerações de um trabalho específico no que concerne ao ensino de Literatura de língua francesa com o ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE), no âmbito de Estágio Docência de mestrado em Estudos de Literatura - Literaturas Estrangeiras Modernas, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Ao propor a leitura de *L'odeur du café* (1991) do escritor haitiano-canadense, membro da prestigiada

¹ Segundo Annie Rouxel (2004, p. 12), no seu texto intitulado “Qu’entend-on par lecture littéraire ?”, o termo de leitura literária “abrange modos de realização diferentes segundo os locais onde o empregamos; designa um conjunto de práticas cujas apostas implicam, para além de uma concepção da leitura, uma visão do sujeito-leitor e, no que nos diz respeito, do aluno”. (Todas as traduções feitas neste artigo são nossas.)

² A comunicação literária se constitui por três pólos: o emissor, o texto e o receptor. “Esses três pólos ‘interagem’, tanto durante a produção quanto durante a recepção. Trata-se de uma posição que integra a problemática da comunicação, definida de modo geral como a troca verbal entre um sujeito falante que produz um enunciado destinado a outro sujeito falante, e um interlocutor ao qual solicita a escuta e, eventualmente, uma resposta” (Albert; Souchon, 2000, p. 12).

³ “ils instaurent un mode de communication très particulier.” “ils créent leur propre référent” “ils s’inscrivent dans le vaste ensemble de la production littéraire” (Rouxel, 2004, p. 17-18).

Academia Francesa, Dany Laferrière, do ponto de vista da metanegritude⁴ (St Vil, 2024), nas turmas de francês nível intermediário (Francês III e Francês V) no semestre 2023.2, sob a responsabilidade da professora A⁵, apontamos uma reflexão sobre a relação constitutiva existente entre língua e literatura, bem como o (re)pensar a maneira de apresentar o texto literário: este território de (re)criação, de difusão de memória que contribui para além de expressar sentimentos, de formar opiniões críticas e refletir sobre a realidade do mundo e sociedade.

Deste ponto de vista, baseamo-nos em trabalhos recentes no domínio da didática da leitura literária, problematizando essa prática, já que a literatura é pluriversal. Para a compreensão e expressão escrita, levamos os alunos à elaboração de construção e desconstrução de sentido (Barthes, 1970 apud Mariz, 2007); provocando questionamentos para conduzi-los ao alcance dos significados (Mariz, 2007); possibilitando, na perspectiva da metanegritude, assumir diversas identidades, questionar a língua, viver inúmeras experiências (St Vil, 2024) a fim de mergulhar no fazer poético e desfrutar do prazer que o texto literário traz, constitutivamente ligado à língua (Brait, 2000). Para a compreensão e expressão oral e fala, fizemos leitura em voz alta a fim de sensibilizar a audição dos alunos. Colocamos as discussões dos textos literários no serviço da ação social, uma vez que é a ação social que determina a comunicação para coabitar, coagir e compartilhar valores comuns além das diferenças culturais (Puren, 2011).

Dessa forma, ao unir elementos teóricos e relatos de experiências da aplicação de uma sequência didática em sala de aula de FLE, refletimos sobre o papel da literatura na aula de FLE. Trazemos para a discussão uma breve análise do romance *L'odeur du café* (1991). Mostramos as atividades desenvolvidas, modalizando as atividades de leitura, interpretação e criação conforme o nível dos alunos.

1 POR QUE A LITERATURA É/NO ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)?

O texto literário continua a ter um papel fundamental no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE), e constitui uma prática pragmática, mobilizando e revelando as múltiplas faces de ser, de vislumbrar, de sentir, de tocar e de enfrentar o mundo em um

⁴ A metanegritude não é um simples método a ser aplicado, mas uma abordagem teórica e político-literária, uma outra forma de leitura e de compreensão do mundo. Por sua vez, mostra uma identidade construída a partir de refração e de descontinuidades. A partir do estar, o ser procura se reconhecer nas suas experiências peculiares e individuais. É aí que entra em conflito com os dilemas sociais, políticos e culturais. Ela se estabelece a partir de três princípios: desterritorialização (conflito com os autoctonismos), espacialidade dinâmica (exílio, migração) e pós-racialismo (utopia que vincula a escrita à tradição da luta da negritude: a universalidade proclamada por Léopold Sédar Senghor e Aimé Césaire). (St Vil, 2024, p. 23-28).

⁵ A identidade da professora foi preservada para manter o anonimato.



dado momento social e histórico. A reflexão de Beth Brait é muito iluminadora para a compreensão do diálogo do texto literário com e no ensino de língua. Em 2000, ela publicou sua conferência na Revista da ANPOLL, intitulada “*Língua e Literatura: uma falsa dicotomia*” (2000), que recuperou alguns aspectos que determinam diferentes maneiras de conceber a relação língua/literatura numa perspectiva pedagógica, acadêmica e cultural, bem como enfatizando o uso e a criatividade, o ensino e a pesquisa na/da literatura e língua.

Para Brait, assumindo metaoricamente a expressão de “alma” do escritor Fernando Pessoa como algo profundo e uma condição constitutiva de existência, a literatura é

uma das possibilidades de exploração e utilização da língua, das palavras, para uma diversidade de fins, de propósitos os quais as teorias literárias e as teorias lingüísticas, bem como outras vertentes dos estudos das línguas e das literaturas, têm contribuído decisivamente para caracterizar, pontuando as mudanças de acordo com os diferentes momentos históricos, com os diferentes povos, com as diferentes línguas, mas sempre, apesar de todas as diferenças de gêneros e conteúdos, apontando para essa marca da natureza humana que é o fazer literário, o fazer poético, fazer em que a língua, em sua modalidade escrita ou oral, é utilizada para expressar e justificar a existência humana. (Brait, 2000, p. 189).

Brait discute a dicotomia entre língua e literatura, a partir do conceito de linguagem, envolvendo as particularidades da língua e as possibilidades de exploração e utilização dessas particularidades, não apenas de representação, informação e expressão. Leitores autônomos podem enxergar o texto literário para além da simples informação, podem interpretá-lo. Com isso, ao analisar criticamente o nexo entre a língua e a literatura, fornecendo alguns elementos para explanação e reflexão, Brait sugere que “Quem aprende com a literatura, quem trabalha com a literatura, quem ensina literatura e quem desfruta o prazer e o conhecimento que ela pode trazer, naturalmente está constitutivamente ligado à língua” (Brait, 2000, p. 189).

Outras contribuições valiosas são a obra *Les Textes Littéraires en classe de langue* (2000) de Marie-Claude Albert e Marc Souchon e a tese de doutorado *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)* (2007) de Josilene Pinheiro Mariz. Na aprendizagem da língua estrangeira, Albert e Souchon pontuam que os textos literários têm um papel fundamental devido a suas diversidades, contribuindo para que as aulas sejam mais criativas, aumentando a parte de prazer na aprendizagem de uma língua estrangeira. Como forma de comunicação, esses textos suscitam uma reflexão sobre a comunicação humana em si. Sendo assim, a comunicação literária se entrelaça com o emissor, o texto e o receptor. No momento em que esses três pólos interagem, o receptor (aluno-leitor) está

envolvido num tipo particular de relação com a obra literária para a qual é convidado a contribuir; e o trabalho do emissor (professor) é considerado mais no plano do discurso do que no da língua (Albert; Souchon, 2000, p. 12-13).

Por isso, é importante colocar ênfase sobre a comunicação literária, visto que, segundo Albert e Souchon (2007, p. 11), os textos literários permitem ao aprendiz-leitor (re)construir sentidos a partir dos índices presentes no texto, isto é, observar fatos de língua sem nunca os dissociar da questão do sentido, descobrindo "*la langue au travail*". De forma análoga, considerando o texto literário dentro de sua pluralidade de perspectivas, a tese de doutorado de Josilene Pinheiro Mariz (2007, p. 21) discute a relevância do texto literário - o conto por possuir uma narrativa curta - no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, especialmente o FLE, "levando-se sempre em conta que se trata de um texto polissêmico [...]" . Ela ratifica que, para a abordagem didática do texto literário em aula de FLE, "quanto antes se começar um trabalho de sensibilização ao texto literário, mais cedo serão formados alunos leitores e construtores de sentidos de mundo" (Mariz, 2007, p. 206).

Já que a literatura não permite uma leitura unívoca, para mobilizar todos os sentidos do aluno-leitor, aproximando língua e literatura em uma proposta didática sensibilizadora, Mariz (2007, p. 194) pontua que questões como "qual é o narrador do conto e qual a sua visão? Quem fala? O quê? A quem? remetem imediatamente aos planos de enunciação e igualmente a uma instância literária que é o foco narrativo", bem como quais são os personagens e como são identificados, a temática da narrativa, seus tipos físicos ou psicológicos. Para a autora, com essa abordagem sensibilizadora do texto literário, não se trata somente do ato de aquisição da língua, senão foca-se na autonomia da aprendizagem e, sobretudo, "na intenção de propiciar ao aluno essa experiência lúdica que pode ser o aproximar-se do prazer do texto literário" (Mariz, 2007, p. 207).

Além disso, no artigo de reflexão sobre os objetivos associados à leitura de textos literários "*Pourquoi et comment faire lire des textes littéraires dans la classe de langue étrangère ?*" (2017) de Olivier Dezutter e Katia Aily Franco de Camargo, encontram-se alguns apontamentos relevantes para compreender o lugar do texto literário na aula de Língua Estrangeira (LE). Citando Collie e Slater (1987), os autores destacam cinco razões para integrar o texto literário no ensino de LE: primeiramente, a vasta produção literária representa um extraordinário campo de saber devido aos materiais escritos que ultrapassam o tempo, o espaço e as culturas. Em segundo lugar, os textos literários são textos tão "autênticos" como os outros textos trabalhados nas aulas de línguas. Em terceiro e quarto lugar, ele é riquíssimo em termos linguísticos (em virtude de léxico, da variedade de registros de línguas convocadas) e culturais. Por fim, em quinto lugar, ao ter contato com a obra literária, cria-se uma relação afetiva e suscita um compromisso psíquico por parte do leitor (Dezutter; Camargo, 2017, p. 74).



Dezutter e Camargo sustentam também que - para permitir aos alunos-leitores, principalmente os iniciantes na língua, parafrasear, analisar, interpretar, comparar, reagir ou extrapolar - o professor deve, portanto, incluir a leitura do texto literário com a produção de discursos orais ou escritos nos quais o propósito é orientar a leitura ou a compreensão do texto, introduzindo um conjunto de termos: autor, leitor, editor, título, prefácio, gênero literário, capítulo, narrador, personagem (Dezutter; Camargo, 2017, p. 78). Isto é, ter essas informações é envolver a leitura do texto e construir seu sentido, bem como fornecer indícios para a antecipação de conteúdos, de conhecimentos já adquiridos sobre um assunto tratado ou evocado. Como destaca Estelle Riquois (2010), “[...] no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, este modo de leitura leva o aluno-leitor a apelar às suas emoções e ao seu imaginário. Assim, ele pode conceber a leitura como uma atividade que lhe traz uma satisfação psicoafetiva”⁶ (Riquois, 2010 apud Dezutter; Camargo, 2017, p. 78-79).

Por isso, torna-se crucial apresentar *L'odeur du café* (1991) na próxima seção para justificar o fato de ter trabalhado e colocado os alunos em contato com essa narrativa na aprendizagem de FLE. Visto que, ao acessar a essa obra, além do livro didático *Alter Ego +2* e dos outros textos literários e não literários trabalhados com a professora Irene de Paula, a temática abordada, o universo de referência, a linguagem transparente e o tipo de vocabulário empregado pelo autor suscitam o interesse do aluno-leitor.

2 L'ODEUR DU CAFÉ (1991): UMA FORMA DE VIVENCIAR O PASSADO

Publicado em 1991 pela VLB Éditeur, *L'odeur du café* de Dany Laferrière, uma narrativa autoficcional, nos faz mergulhar na infância de seu alter ego, Vieux Os, de dez anos, no verão de 1963 em *Petit-Goâve*, doente e sendo cuidado por sua avó, Da. O projeto de Laferrière é revivenciar o passado, não se trata de uma mera rememoração, como diria Leonor Arfuch (2010, p. 223), “mas uma nova maneira de contar e, consequentemente, uma nova história”. Fica evidente no último capítulo, intitulado “Le livre” essa forma de vivenciar o passado: “Mas escrevi este livro sobretudo para esta única cena que me perseguiu tanto tempo: um rapazinho sentado aos pés da sua avó na varanda ensolarada de uma pequena cidade de província”⁷ (Laferrière, 1991, p. 216).

⁶ “[...] dans le contexte d’enseignement-apprentissage d’une langue étrangère, ce mode de lecture amène l’apprenant-lecteur à faire appel à ses émotions et à son imagination. Il peut ainsi concevoir la lecture comme une activité qui lui apporte une satisfaction psychoaffective” (Riquois, 2010 apud Dezutter; Camargo, 2017, p. 78-79).

⁷ “Mais j’ai écrit ce livre surtout pour cette seule scène qui m’a poursuivi si longtemps : un petit garçon assis aux pieds de sa grand-mère sur la galerie ensoleillée d’une petite ville de province” (Laferrière, 1991, p. 216).

Nesse romance, Laferrière emprega as palavras que lhe são próprias, assim como as cores e os sons são da pintura e da música. O mundo exterior, aos poucos, com as suas paixões e dramas, vai penetrando o enredo. Como uma série de fotografias ou quadros de pinturas, imprimindo sua marca pessoal, singular e única à escrita, duas vozes ou dois eus atravessam o enredo laferriano. Isto é, em *L'odeur du café*, o autor-narrador-adulto inicia a narrativa e passa a palavra ao narrador-criança enquanto estava lembrando o cheiro do esterco (*l'odeur du fumier*). Evoca-se espaço e tempo, enquanto o ambiente central do clímax é múltiplo. Com efeito, Gaël Ndombi-Sow (2020, p. 221) nota que:

[...] a temporalidade narrativa é atual, isto é, a narração é assumida pelo escritor-adulto na época contemporânea [...]. Em seguida, o escritor adulto cede ao longo da narrativa a narrativa para Vieux Os, o menino de dez anos, que a coloca no passado. Esta transferência é marcada pela mudança do tempo de conjugação. Quando o adulto conta, como ele está em uma situação de lembrança, a narrativa está em um momento do passado [...].⁸

O romance é dividido em sete partes; trinta e oito capítulos são narrados por Vieux Os, enquanto apenas dois são narrados pelo narrador-adulto: “*La galerie*” e “*Le livre*”. Ao mesclar o presente e o passado em *L'odeur du café*, como observa Monique Boucher (2013), Vieux Os nos leva para um universo marcado pela onipresença de Da, sua avó contadora de histórias e protetora. E também para conhecer a cultura e os costumes de uma pequena cidade haitiana com seus personagens típicos. Se todos os personagens são nomeados e são apresentados com suas características particulares, na narrativa somente Vieux Os que não possui um nome próprio, além do seu apelido. O narrador-criança ouve mais do que age, se apaga para se construir, cedendo seu lugar de protagonista para o observador:

Da entrou para fazer café novo. Acho que vamos ficar acordados esta noite.
Da me contará todos os tipos de histórias de zumbis, lobisomens e demônios até que eu adormeça. Acordo sempre surpreendido por estar na minha cama. Adoro adormecer assim, com a cabeça no colo de Da que me conta as suas histórias aterradoras. (Laferrière, 1991, p. 22).⁹

⁸ “[...] la temporalité narrative est actuelle, c'est-à-dire que la narration est assumée par l'adulte-écrivain à l'époque contemporaine [...]. Puis, l'adulte-écrivain cède au fil du récit la narration à Vieux Os, le garçon de dix ans, qui la situe dans le passé. Ce transfert est marqué par le changement du temps de conjugaison. Lorsque l'adulte raconte, du fait qu'il soit en situation de remémoration, le récit est à un temps du passé [...]” (Ndombi-Sow, 2020, p. 221).

⁹ “Da est rentrée faire du café neuf. Je crois bien qu'on fera de vieux os, ce soir. Da me racontera toutes sortes d'histoires de zombies, de loups-garous et de diables jusqu'à ce que je m'endorme. Je me réveille, toujours étonné d'être dans mon lit. J'adore m'endormir ainsi, la tête sur les genoux de Da qui me raconte ses histoires terrifiantes” (Laferrière, 1991, p. 22).



Segundo Irene de Paula (2018, p. 128), nessa lembrança afetiva, “a redescoberta do passado é mediada pela imaginação e pelo filtro-olhar do outro (a coletividade/a avó), através da retomada de lendas, superstições, anedotas ligadas à cultura popular”. Fazem-se presentes “*as apreensões da comunidade face à ameaça do ‘verdadeiramente incognoscível’ através de lendas, anedotas, superstições, crenças ligadas ao imaginário popular e/ou vodu*” (Paula, 2018, p. 135). A infância revivida tem um cheiro: o cheiro de café (de Palmes) - mesmo que lhe cause tonturas, ora apresentado como algo de sucesso, ora de tragédia -, o cheiro da terra, o cheiro de cânfora, o cheiro de Vava (esse primeiro amor de infância a quem o autor dedica o livro *Je suis fou de Vava ou Mwen damou pou Vava* (2007)). Refere-se a uma infância feliz, com brincadeira de criança, com historinhas da ancestralidade e com cor. Uma cor amarela que brilha como sol e que representa a cor do vestido de Vava.

Para além dessa memória olfativa, em *L'odeur du café*, encontra-se a memória da visão. Observar parece ser o dom mais profundo de Vieux Os. Na varanda da avó Da, aprendeu a interiorizar a observação. Falar de Da é relembrar o cheiro do café e estar sentado ao lado dela na varanda (*la galerie*). O fato de Da ser comparada a uma montanha imóvel mostra que para o eu-criança Da é eterna. Tudo que Vieux Os enxerga parte da varanda. Esta é o centro da visão dele e da avó. Ela representa a moradia, o espaço onde escuta o outro e tem troca com o outro, sob o olho afiado e em movimento da criança. Além disso, apesar de uma saúde frágil, Vieux Os compartilha momentos com seus amigos (Auguste, Frantz e Rico), joga e assiste futebol. Além de não poder expressar muito bem sua paixão por Vava, tem uma aprendizagem ingênua de sexualidade:

Augusto se levanta e tira a roupa. Fica completamente nu. Eu também tiro a roupa. Deitamo-nos todos sob a mesa de escritório e enfiamos nossos pênis num tinteiro. [...] Auguste me ensina que é assim que se faz com as meninas. O sexo das meninas: um buraco negro com líquido no interior. (Laferrière, 1991, p. 83-84).¹⁰

Com essa narrativa autoficcional, tendo certa ironia, temáticas diversificadas, uma linguagem transparente e um enredo não linear que cativa o aluno-leitor, a comunicação literária é frutífera, uma vez que a troca verbal entre o emissor e o receptor sobre a leitura literária se torna significante. Com a evocação da memória em *L'odeur du café*, tendo uma avó protetora e cuidadora, faz com que o aluno-leitor mergulhe também nas lembranças de sua infância. Nessa narrativa, como pontua Boucher (2013, p. 53), o autor consegue, de alguma forma, imortalizar a figura de Da e elevá-la à categoria de arquétipo.

¹⁰ “Auguste se lève et se déshabille. Il se met complètement nu. Je me déshabille aussi. On se couche, chacun sur un bureau, et on plonge nos pénis dans un petit encier. [...] Auguste m'apprend que c'est comme ça qu'on fait avec les filles. Le sexe des filles : un trou noir avec du liquide à l'intérieur” (Laferrière, 1991, p. 83-84).

3 EXPERIÊNCIA LITERÁRIA: *L'ODEUR DU CAFÉ* EM SALA DE AULA

Com intuito de fazer experimentar as literaturas francófonas, sobretudo a literatura haitiana, ministramos aulas de francês com a obra *L'odeur du café* com o grupo de Francês III e Francês V. Na primeira aula, o propósito era introduzir e compartilhar a leitura de um trecho do romance com os alunos, a fim de proporcionar uma experiência cultural, bem como colocar em situações concretas as discussões feitas. Para explanação da aula, partimos da noção de imagem de Alberto Manguel (2001), pensando a imagem como o reflexo das palavras, imagens que se formam espontaneamente na imaginação, questionando o que eles viram e como eles viram essa produção de imagens que retrata a emoção da infância de Laferrière.

Já que era nosso primeiro contato com a turma de Francês III, em círculo, fizemos uma breve apresentação a fim de criar certa relação. Para isso, começamos com a expressão haitiana “*Krik ? Krak !*” que é usada sempre por um contador de histórias com seus interlocutores para contar uma história oral. Nenhum aluno conhecia Laferrière nem suas obras. A fim de despertar o interesse da turma por Laferrière, contamos sua trajetória, desde a infância em *Petit-Goâve* até seu exílio no Quebec - comentando sobre a vivência com a avó, o amigo Raymond que foi assassinado pelos *Tontons macoutes* (A Milícia de Voluntários da Segurança Nacional), as experiências precárias nas fábricas no Quebec e o seu percurso como escritor.

Ao apresentar outras obras do autor que tínhamos levado - *Comment faire l'amour avec un Nègre sans se fatiguer; Cette grenade dans la main du jeune nègre est-elle un fruit ou un arme; Je suis un écrivain japonais; L'exil vaut le voyage; Le cris des oiseaux fous; J'écris comme je vis; Mwen damou pou Vava; Mythologies américaines* - alguns ficaram chocados pelo uso da palavra “*Nègre*” que aparece nos títulos e curiosos de saber qual era a intenção do autor ao dizer “Sou um escritor japonês”. Além da explicação sobre a ressignificação do léxico “*Nègre*”, comentamos que esse léxico, na cultura haitiana, é ambíguo, não tem necessariamente a ver com a cor da pele, significa também “homem”, e por isso pode acontecer que um haitiano chame um homem branco de “*bon nègre*”. Com isso, já se desperta o jogo de palavras empregado por Laferrière com o uso de “*Japonais*” e “*grenade*”. Após ouvir os comentários dos alunos, percebendo que o autor é um provocador, o foco era sobre o não pertencimento do autor a uma cultura. Eles consideram Laferrière um provocador devido à utilização das etiquetas impostas.

Os dois trechos escolhidos de *L'odeur du café* - do primeiro capítulo “*La galerie*” - apresentam um interesse particular para os alunos de FLE: a fixação das expressões no passado, a compreensão e a produção da escrita e a comunicação oral. O lado cultural surge quando eles começam a pensar sobre o cheiro que marcou a infância deles. Se no título da obra já se evocava a memória e a imagem do café, os alunos lembraram: “*l'odeur*



des travaux de construction"; "l'odeur de la plage"; "l'odeur du poisson". O cheiro desencadeou várias memórias na aula, ou seja, destaca-se uma interação exolíngua significativa na sala de aula.

Uma vez que terminaram suas hipóteses, cada aluno leu uma frase do texto proposto. Após a leitura, realizamos a interpretação do texto pensando na construção de imagens e como o narrador sequestrou o leitor a cada descrição, usando *Les 5W* (*qui, quand, comment, où, pourquoi*), destacando os vocabulários não conhecidos: *fumier* (alguns acharam que se referia a "*fumar*"); *galerie* (um falso cognato); *fièvre*. Em suma, os alunos concluíram que estavam diante dos fragmentos de memória do autor.

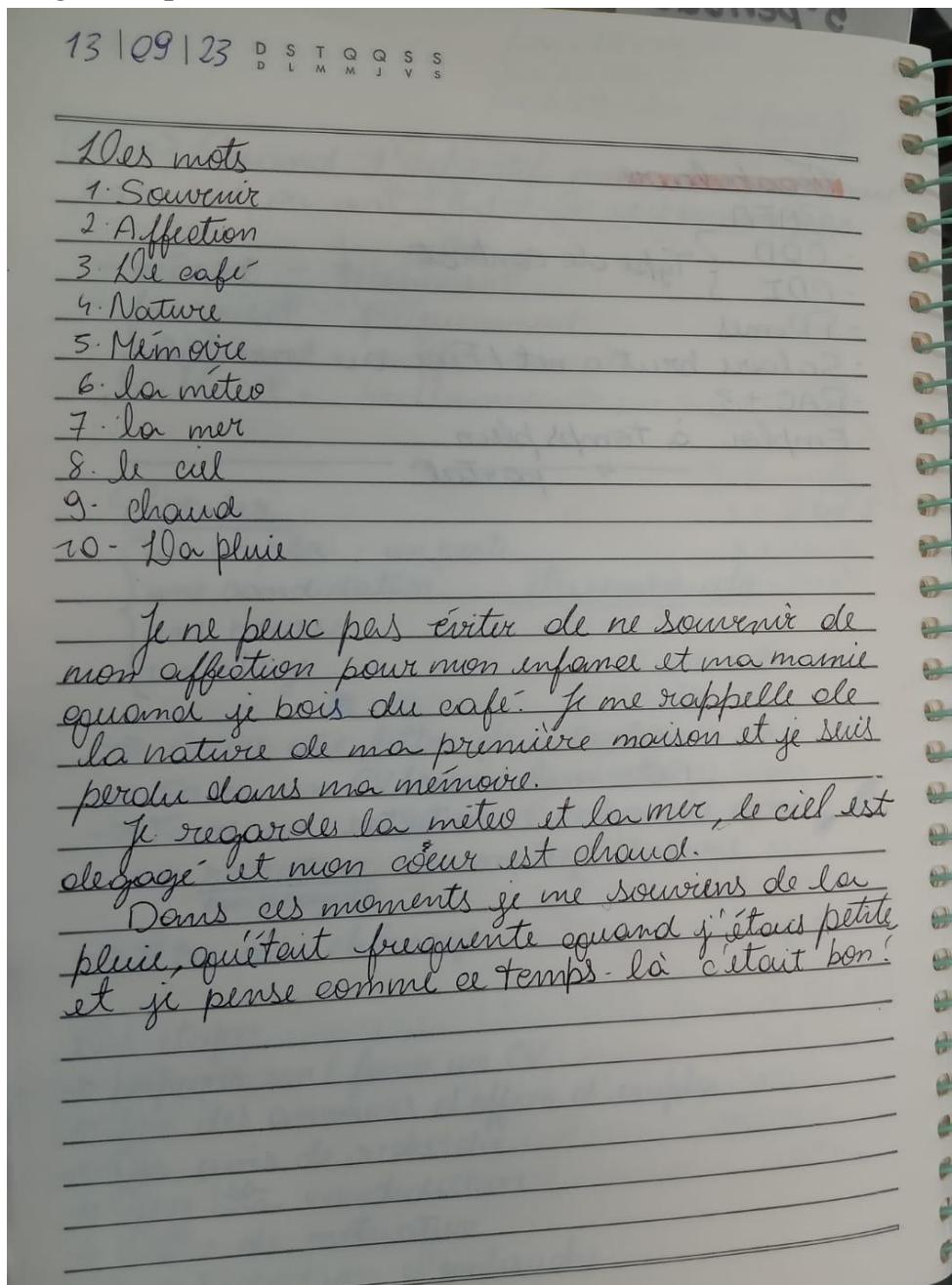
Com a turma de Francês V, trabalhamos duas páginas de *L'odeur du café* - do primeiro capítulo "*La galerie*". As duas páginas foram selecionadas para refletir sobre a fragmentação da memória. Além de fazer com que os alunos conhecessem Dany Laferrière e suas obras (igual à turma de Francês III), focavamos mais na compreensão escrita e na comunicação oral. Para além das apresentações, iniciava-se a explanação do texto lendo os subtítulos a fim de criar hipóteses e imagens. Imagens, no sentido de Manguel, que formam símbolos, sinais, mensagens, alegorias ou que "sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso" (Manguel, 2001, p. 21). Os alunos mencionam a nostalgia, a memória de infância, os subtítulos como uma foto de álbum que estava sendo revisitada. Ao contrário dos alunos de Francês III, esses sentiam: "*l'odeur de l'affection*", "*l'odeur de l'hôpital*", "*l'odeur de la mer*".

Com esses alunos, a análise literária foi mais profunda, após o levantamento de hipóteses sobre o título. Desta vez, destacavam-se as ilustrações das duas capas do livro com edição diferente para informar o aluno-leitor o conteúdo da obra à qual faz referência. A seguir, leram cada parágrafo em voz alta e tentavam descobrir se era uma criança que contava a história ou se era o próprio autor na vida adulta, pois o uso do passado e do presente punha os alunos em dúvida. Afinal, chegaram à conclusão de que o autor usou diversos subtítulos para anunciar ao leitor o que o esperava; que na narrativa era o autor-narrador que escrevia enquanto a criança-narradora contava como foram suas férias ao lado da sua avó.

Como atividade final, tanto os alunos de Francês III como os de Francês V tinham que participar no jogo de escrita "*Les dix mots*". Se para a turma de Francês III propúnhamos as palavras recortadas dos dois trechos do primeiro capítulo "*La galerie*" - "*mon enfance*"; "*l'été*"; "*la galerie*"; "*football*"; "*l'odeur*"; "*le morne*"; "*on voyage*"; "*mes copains*"; "*ma grand-mère*"; "*fruit*" - para escrever o texto inédito, no entanto, na turma de Francês 5, foram eles mesmos que escolheram as dez palavras para a produção do texto inédito: "*souvenir*", "*affection*", "*le café*"; "*nature*"; "*mémoire*"; "*la météo*"; "*la mer*"; "*le ciel*"; "*chaud*"; "*la pluie*".

Diferente dos alunos de Francês III, a dificuldade dos alunos de Francês V não era a gramática, senão a falta de vocabulário e *les tournures de phrases* (as expressões idiomáticas). Essa dificuldade nos permitiu aprender que é preciso planejar bem o tempo da produção escrita, pois a qualidade da sequência ensino/aprendizagem depende disso. Portanto, além da comunicação literária, o que era importante era a produção textual, deixando esses alunos-leitores expressarem seus sentimentos em francês, recorrendo aos conhecimentos já adquiridos. Devido ao horário, a turma de Francês III não terminou a atividade. Abaixo, mostramos algumas produções dos alunos de Francês V.

Fig. 1 - Imagem de produção textual (*Les dix mots*) de um(a) aluno(a) do Francês V



Fonte: Reprodução da imagem de produção textual (*Les dix mots*) de um(a) aluno(a) do Francês V



Fig. 2 - Imagem de produção textual (*Les dix mots*) de um(a) aluno(a) do Francês V

J'ai un souvenir qui est gardé avec toute l'affection que je peux encore sentir. Le café que ma mère faisait. La nature qui m'appelait dehors. Mémoire, mémoire la mienne. Je peux révivre tout ces matins et entendre de nouveau les oiseaux qui chantaient près de ma fenêtre. Ils m'appelaient dehors.

La météo, elle disait "la tempête viendra aujourd'hui", mais dans ma tête ne pleuvait jamais.

La mer et ses vagues qui me calmaient comme ma mère dans ses bras; le ciel qui me répondait à construire des château en sentant le chaud du soleil.

À la fin, la pluie. La pluie qui lavait mon corps et détruisait mes château et terminait la journée. La pluie remplissait mon âme et me donnait des motivations pour continuer en attendant le soleil.

Fonte: Reprodução da imagem de produção textual (*Les dix mots*) de um(a) aluno(a) do Francês V.

Depois de ter trabalhado com os alunos de Francês III a rememoração do início das férias do menino Vieux Os doente ao lado de sua avó Da, em *Petit-Goâve*, no primeiro capítulo de *L'odeur du café*, na segunda aula, baseamos na cultura popular haitiana: o vodu. O propósito era discutir, através do trecho selecionado, no capítulo quatorze, intitulado “*La nuit*”, as crenças ligadas ao imaginário popular e/ou vodu, e constatar como a redescoberta do passado é mediada pela imaginação e pelo filtro do olhar do outro (a coletividade/a avó) (Paula, 2018). No dia, apesar da falta de luz no campus de Gragoatá (UFF), devido à catástrofe da chuva, mantivemos a primeira aula, já que os alunos já estavam presentes.

Para acompanhar a leitura do texto proposto, mudamos de estratégia, não partimos de uma leitura global e em voz alta, mas senão de uma primeira leitura silenciosa e depois de uma leitura em voz alta por bloco enquanto interpretávamos o texto, buscando compreender o significado mais profundo das ideias relevantes apresentados pelo narrador, permitindo aos alunos-leitores comparar, reagir e extrapolar e vislumbrando “[...] sem perder o toque de ironia, de como a morte pode se manifestar naquele país, onde até mesmo os Deuses (humanizados) cometem violência doméstica contra a mulher [...]” e como dois mundos podem existir na realidade haitiana: o mundo dos mortos (onde a felicidade é eterna) e o mundo dos vivos (onde a miséria e a infelicidade permanecem) (Paula, 2018, p. 135-136).

Já que se tratava de um texto com referência cultural, tornava-se a leitura um pouco complexa, bem como algumas expressões, ironias e jogos de palavras (“*le baron Samedi est en train de battre sa femme*”; “*avoir l’air*”; “*jeter son dévolu*”; “*rien ne saurait l’arrêter*”, “*là-haut*”, “*là-bas*”, “*en train de*”, “*sur le point de*”), mesmo ter uma linguagem e um vocabulário que se aproximam da vida cotidiana. Pode-se dizer que o erro foi pela mudança de estratégia? Por não realizar um preâmbulo além de questionar os alunos sobre o que entenderam por “*la nuit*”? Sabe-se que, lendo na língua estrangeira, é normal ter dificuldade na leitura e essas expressões muitas vezes podem impedir uma compreensão imediata, sobretudo alguns mal-entendidos semânticos em consequência de sentidos metafóricos incomuns. Entretanto, a partir da leitura do texto, mobilizávamos as competências socioculturais e sociolinguísticas, apresentando um ponto de vista macro para o micro, e fazendo com que os alunos saiam mais do lugar de passividade para ter uma maior atuação, como foi na primeira aula.

Nesta segunda aula, já que faltava a leitura em voz alta e os comentários sobre a produção escrita, com o grupo de Francês V, demos continuidade ao jogo de escrita “*Les dix mots*”, descobrindo narrativas poéticas e filosóficas, tendo jogos de palavras, rememoração da infância, humor e ironia. Após as discussões sobre a atividade, para iniciar a comunicação literária, como preâmbulo, partimos dos comentários sobre os três primeiros capítulos indicados como leitura de casa. Percebemos uma relação subjetiva do texto nas falas dos alunos, ou seja, vários apontaram para fragmentos que os fizeram relembrar o que vivenciaram na infância: o cheiro do café, a panela da avó, a bicicleta vermelha, o cachorro, a cor amarela. É evidente notar, a partir dos relatos desses alunos-leitores, nos dizeres de Beatriz Sarlo (2007), que o campo da memória é um campo de boas lembranças e um campo de conflito. Conflito no sentido de enfrentar a morte de um familiar. Esse retorno ao passado não era somente um momento de alegria, mas também um advento, uma captura do presente, pois o passado faz o presente (Sarlo, 2007).

Ao fazer uma relação com os comentários, adentramos no objetivo da aula: redescobrir, a partir da leitura do capítulo “*Le temps*”, o tempo passado para expressar sentimento de subjetividade. Pensa-se o tempo como ato de memória (Sarlo, 2007). Problematizando o título do capítulo (antes da realização da leitura), alguns alunos entenderam o tempo não no sentido do clima, mas como uma passagem, um episódio. Outros relacionaram o tempo com o passado e o futuro: se o primeiro passa velozmente, o segundo age vagarosamente. De forma análoga, se Paula (2018) concebe esse tempo-imaginário do narrador-criança como um retorno ao passado para reviver a infância por meio de percepções sensoriais, Sarlo (2007) considera o tempo como um elemento no qual a lembrança se apodera.



Relacionando o título do capítulo “*Le temps*” (o tempo) com o subtítulo “*La maison*” (a casa), os alunos resgataram outras visões do passado, seja concreta, seja abstrata. Em outras palavras, as visões do passado eram construções (Sarlo, 2007, p. 12). Na sala de aula, a casa (das avós) era vista como um lar que reúne a família; ela era o lugar da vivência com pets (chamado *Rompre*); um lugar onde os traumas da morte (das avós) permaneciam e desenterram sentimentos de tristeza, por fim, era considerada também não como um lugar físico, mas um lar sentimental. Enquanto forma específica de comunicação, percebe-se que essa primeira abordagem não focava somente na concepção de instrução ou prazer, porém, na comunicação literária, estava em jogo o emissor, o texto e o receptor (Albert; Souchon, 2000, p. 12). Se o emissor (professor) tentava desenvolver a comunicação a partir das lembranças, o trabalho do receptor (aluno-leitor) era encarado mais no plano do discurso do que no da língua.

A partir disso, líamos o texto em voz alta e em bloco. A cada bloco, várias interpretações foram feitas, observando quem estava falando; onde estavam os personagens (Da e Augereau); esclarecendo vocabulários e expressões (*vautour*, *poignarder*, *guildive Bombace*, *se tuer*, *coulér*, *tafia*, *une bonne bouffé d'air*, *la montagne ne bouge pas*); sentindo a sensação de raiva e desesperança do personagem principal ao ficar sabendo que estava sem teto com seu neto (o narrador de 10 anos) doente; identificando rapidamente os três discursos (direto, indireto, indireto livre).

Em relação a isso, destaca-se um comentário de um aluno-leitor relacionando com a noção de tempo. No final da narrativa, durante o diálogo dos dois personagens (Da e Augereau) sobre a venda da casa, num enunciado do narrador, aparece a enunciação a seguir: “*Une fourmi a eu le temps de partir de la chaise de Da pour aller jusqu'à l'ancienne balance*”¹¹ (Laferrière, 1991, p. 214). Para esse aluno-leitor, essa descrição que não interfere no diálogo, exemplifica a noção do tempo discutido no início da aula. Isto é, refere-se à expressão da língua portuguesa “A passos de formiga” - o tempo avança de forma muito lenta. Para falar do tempo que separa o diálogo entre Da e Augereau, segundo este aluno-leitor, Laferrière usa a figura de formiga: o tempo pode ser o tempo que Da leva para raciocinar ou (nas palavras de Sarlo) o tempo próprio da lembrança que é o presente.

Após ter mobilizado a atenção dos alunos com uma releitura (em voz alta) em grupo de três a fim de ter uma sensibilização com a narrativa para abordar a subjetividade, partimos da pergunta de Da: “*Qu'est-ce qu'il faut que je fasse, Augereau ?*”. O propósito era contradizer o argumento de Augereau - que havia dito a Da para permanecer sentada na varanda -, de forma gramatical, usando expressões e verbos introdutórios que pedem a utilização do subjuntivo: “*il faut que*”, “*j'aimerais que*”, “*je voudrais que*”, “*il est important que*”, “*il est nécessaire que*”, “*pour que*”, “*afin que*”, “*bien que*”. Como atividade final, os alunos

¹¹ “Uma formiga teve tempo para sair da cadeira de Da e ir até a antiga balança” (Laferrière, 1991, p. 214).

deveriam escrever uma pequena prosa, tendo o título “*La clé*” como ponto de partida, para deixar Da no auge da felicidade, dando-lhe bons conselhos, expressando certos sentimentos, desejos e esperanças.

Permitindo a comunicação literária, vislumbra-se como o texto se torna mais leve para os alunos. Eles agem como receptores críticos. Ao ter suavemente acesso aos sentidos e à interpretação, constatamos como esses alunos-leitores penetraram no mundo do texto fictício (Albert; Souchon, 2000).

Nesta terceira e última aula, a proposta era fazer um café literário, mesmo sem nenhuma bebida e alimento, que evidenciasse práticas de leitura em voz alta e produção textual. Para poder realizar a comunicação literária, os alunos tinham que responder em casa algumas perguntas específicas relacionadas aos quatro capítulos da primeira parte do romance: “*La galerie*”, “*Mon nom*”, “*La maison*”, “*La rose*”. Partimos da seguinte pergunta: Como foi a leitura? Sem interferir nas discussões, os alunos trouxeram aspectos relevantes para problematizar a narrativa laferriana, seja sobre a questão do cheiro do café, da varanda, seja do olhar negativo do outro para poder nomear e qualificar, da questão de identidade, do apagamento do próprio narrador-criança como forma da sua própria construção.

Assim, na segunda parte da aula, cada aluno tinha que ler suas respostas enquanto os outros iam comentando, complementando e até fazendo relações com outras obras que já tinham lido (por exemplo, *Vidas secas* (1963) do escritor brasileiro Graciliano Ramos ou *L'existentialisme est un humanisme* (1946) do escritor francês Jean-Paul Sartre). As perguntas motivadoras eram:

1. *Dans le premier chapitre intitulé “La galerie”, le narrateur nous fait plonger dans son univers intime. Comment décrit-il la galerie ? Qu'est-ce qu'il aime y faire ? Pourquoi la galerie est-elle importante pour lui ? Et sa grand-mère Da, que fait-elle vers deux heures de l'après-midi sur la galerie ?*¹²
2. *Lisez le deuxième chapitre intitulé “Mon nom” et répondez aux questions suivantes : Qu'a fait la fille de Naréus à la folle ? De quoi Naréus a peur ? Qui est la folle ? On la connaît ? Pourquoi on la surnomme la folle à Petit-Goâve ? Est-elle un sans papier ?*¹³
3. *Dans le troisième chapitre “La maison”, commentez l'extrait intitulé “Les filles de Da” où le narrateur présente les filles de Da. Pourquoi pensez-vous que le narrateur récupère-t-il ces réminiscences de l'enfance ? Quel lien peut-on établir entre les filles de Da et le narrateur ? Comment expliquer la description faite sur Tante Renée ? Pourquoi la*

¹² “No primeiro capítulo intitulado "A varanda", o narrador nos faz mergulhar em seu universo íntimo. Como ele descreve a varanda? O que ele gosta de fazer? Por que a varanda é importante para ele? E a avó dele, Da, o que faz por volta das duas da tarde na varanda?”.

¹³ “Leia o segundo capítulo intitulado "Meu Nome" e responda às seguintes perguntas: O que a filha de Naréus fez à louca? Do que Naréus tem medo? Quem é a louca? Nós a conhecemos? Por que ela é apelidada de louca em Petit-Goâve? Ela não tem identidade?”.

considère-t-il comme une Blanche ? Est-ce une façon de mettre en évidence et de préserver sa hiérarchie sociale ?¹⁴

4. Parmi les quatre chapitres que vous avez lus, choisissez un récit/extrait qui vous a plu. Citez-le, puis interprétez-le en faisant des commentaires critiques. Pourquoi cet extrait (ou ces extraits) vous a touché et semble être important pour le roman/la lecture?¹⁵

Observando retrospectivamente as respostas obtidas, percebe-se que houve três aspectos fundamentais que contribuíram na execução da atividade produzida: a percepção, a relevância das perguntas e a interatividade com os capítulos. Parece-nos que se trata de um “ir além de” que permite uma troca significativa. Uma troca na qual há uma certa autonomia do aluno-leitor, que reduz a percentagem de intervenção de nós professores na comunicação literária, mesmo que ainda fosse relevante. Considerando o tema do debate e as intervenções dos alunos-leitores, em termos do papel que cada um desses elementos exerce na aprendizagem da língua, percebe-se essa maneira de dialogar num círculo dá-lhes mais prazer e permite que eles progridam em termos de autonomia e de competências sociopragmáticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROJETANDO OLHARES SINGULARES E CRÍTICOS

Diante de todo exposto, recorremos novamente a Marie-Claude Albert e Marc Souchon (2000, p. 181), pois considerar a literatura como uma forma de comunicação significa fornecer ao texto literário um papel relevante, dando-lhe seu lugar no processo da aprendizagem de FLE. Tendo o aluno-leitor como pólo decisivo da comunicação literária, constatamos que este (re)constitui sua aprendizagem. Conclui-se que, com *L'odeur du café* (2003), memórias foram despertadas e o aluno-leitor pôde descobrir a língua em funcionamento, sem se preocupar totalmente com as regras da língua. Tendo a literatura como uma arte que nos alimenta, que utiliza as palavras, assim como as cores e os sons são usados pela pintura e pela música, o aluno-leitor pôde questionar a vivência, o olhar do outro, o retorno ao cheiro da infância e a nomeação do outro, ou simplesmente o apelo à memória para a fixação da infância no imaginário literário.

As palavras de Dezutter e Camargo podem servir também como conclusão ao estudo de ensino de FLE com o romance laferriano, na qual “cria-se uma relação afetiva” e suscita “um compromisso psíquico”, fornecendo maior liberdade ao aluno-leitor. Tendo

¹⁴ “No terceiro capítulo “A casa”, comente o trecho intitulado “As filhas de Da”, onde o narrador apresenta as filhas de Da. Por que você acha que o narrador recupera essas reminiscências da infância? Qual a ligação entre as filhas de Da e o narrador? Como explicar a descrição feita sobre a tia Renée? Por que ele a considera uma mulher Branca? É uma maneira de destacar e preservar sua hierarquia social?”.

¹⁵ “Dos quatro capítulos que você leu, escolha uma narrativa/trecho que você gostou. Cite e interprete fazendo comentários críticos. Por que esse trecho (ou trechos) te tocou e parece ser importante para o romance/leitura?”.

essa experiência literária, que permite mergulhar de corpo e alma na memória infantil, abre-se uma nova perspectiva no ensino de FLE. As reflexões apresentadas neste trabalho certamente mostram que a língua e a literatura são indissociáveis e propõem uma nova maneira de ensinar ao fazer o aluno-leitor se expressar em francês, ligada a uma relação interpretativa/interativa. Com o romance laferriano, possibilitamos um melhor (re)arranjo entre a língua e a literatura, apontando novos caminhos e possibilidades de ensino e aprendizagem em sala de aula, priorizando uma transformação significativa do pensamento e imaginário do aluno-leitor. Acreditamos que, com a obra literária, podemos ampliar os horizontes e fazer emergir diferentes percepções, tornando a aprendizagem da língua mais flexível, enquanto projeta olhares singulares, críticos e expansivos sobre si.

Ao participar na formação desses leitores literários, pudemos notar como a literatura tem o poder de criar conexões e aproximações, de enriquecer a aprendizagem da língua com temas tão próximos à realidade. A partir da perspectiva da metanegritude (St Vil, 2024), pudemos observar também como cada capítulo do romance contribuiu de uma forma nas aprendizagens deles, conduzindo-os a serem leitores críticos e criativos — conhecimento que servirá como molde para pôr em prática a língua alvo e se posicionar na sociedade da qual fazem parte. Por fim, em termos de subjetividade, gostaríamos de agradecer a professora A e pesquisadora laferriana, pelas trocas enriquecedoras onde pudemos ver o ensino de literatura e de francês num outro horizonte e onde houve trocas de conhecimentos, diálogos e inserções de leituras.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, M. C.; SOUCHON, M. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette, 2000.
- ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- ASTOLFI, J. P. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: E.S.F, 1997.
- BOUCHER, M. Sous le regard de Da : enfance et destin dans *L'odeur du café* et *Le charme des après-midi sans fin* de Dany Laferrière. *Tangence*, n. 101, 2013, p. 35-52.
- BRAIT, B. Língua e literatura: uma falsa dicotomia. *Revista ANPOLL*, n. 8, jan/jun, 2000, p. 187-206.
- DEZUTTER, O; CAMARGO, K. A. F. de. Pourquoi et comment faire lire des textes littéraires dans la classe de langue étrangère ?. *Revue de la SAPFESU*, n. 40, set, 2017, p. 72-89.
- LAFERRIÈRE, D. *L'odeur du café*. Montreal: Éditions TYPO, 1999.



LAFERRIÈRE, D; NORMANDIN, F. **Mwen damou pou Vava.** Tradução de Antoine Lyonel Trouillot. Québec: Les Éditions de la Bagnole, Educa Vision INC, 2007.

MANGUEL, A. **Lendo imagens : uma história de amor e ódio.** Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo : Companhia das Letras, 2001.

MARIZ, J. P. **O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE).** 284 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa. Área de concentração: Língua e Literatura Francesa) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NDOMBI-SOW, G. Évocation mémorielle et écriture de l'enfance dans L'odeur du café de Dany Laferrière et Petit pays de Gaël Faye. **African Journal Of Literature and Humanities (AFJOLIH),** Editorial Board Members, 2020, p. 217-226.

PAULA, I. de. O enigma da infância tem o cheiro do café: uma reflexão afetiva sobre L'odeur du café de Dany Laferrière. In: NOGUEIRA, Luciana Persice (Org). **Literaturas Francófonas II: debates interdisciplinares e comparatistas.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.

PUREN, C. **Mise au point de/sur la perspective actionnelle.** (mai 2011). Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>>. Acesso em: 12 de jun. 2021.

ROUXEL, A. Qu'entend-on par lecture littéraire ?. In: TAUVERON, Catherine (Org). **La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements.** Paris: Canopé CRDP de Versailles, 2004, p. 12-22.

SARLO, B. **Tempo passado: Cultura da memória e guinada subjetiva.** Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

ST VIL, Christopher Rive. **Para além da negritude caribenha, a metanegritude: um estudo sobre o percurso identitário de Dany Laferrière.** 2024. 152 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2024a.

Título em inglês:

**L'ODEUR DU CAFÉ BY DANY LAFERRIÈRE: FOR LITERARY
COMMUNICATION IN A FRENCH FOREIGN LANGUAGE (FFL)
CLASS**