

# TEXTOS LITERÁRIOS E DOCUMENTOS AUTÊNTICOS EM UMA AULA DE FLE: CARMEN, UM EXEMPLO DE INTRODUÇÃO DO TEXTO INTEGRAL

Ana Luiza Ramazzina Ghirardi

**RESUMO:** A literatura, embora muitas vezes considerada distante do contexto de alunos habituados a outros gêneros textuais, pode ser instrumento privilegiado para que alunos falantes do português do Brasil tenham um primeiro contato com textos polissêmicos em francês. A partir da utilização de *Carmen*, de Prosper Mérimée, este artigo discute modos e sentidos do processo de transformar o aluno em leitor autônomo de qualquer gênero de texto em francês.

**PALAVRAS-CHAVE:** literatura; FLE; documento autêntico; *Carmen*; Mérimée.

**ABSTRACT:** *Literature, often considered too detached from the context of beginner students used to more informal uses of language, may be elemental to offering Portuguese speaking students a first contact with polysemic texts in French. By presenting possible uses of Prosper Merimée's Carmen, in the classroom, this essay discusses the ways and the rationale of the process of turning students into autonomous readers of any kind of text in French.*

**KEYWORDS:** *Literature; FLE; unabridged texts; Carmen; Mérimée.*

## INTRODUÇÃO

*[...] l'intérêt didactique qu'il y a tirer d'une situation où le sujet lecteur – grâce à cette même caractéristique (la polysémie du texte littéraire), qui fait que l'écrivain semble parler à tout le monde – va lire le texte comme si celui-ci s'adressait à lui en particulier, par-delà temps et espace, et par-delà même parfois les barrières linguistiques, [...]: didactiquement parlant, il y a tout à gagner à ce que l'apprenant se sente interpellé, sollicité.*

(SÉOUD, 1997, p. 120)

O ensino da leitura, objeto de grande discussão nos dias de hoje, tem se tornado elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Devido, talvez, ao apelo constante da imagem e do som com que nos têm bombardeado os diversos tipos de mídia eletrônica, pode-se notar que a familiaridade dos alunos com o texto escrito vem se tornando, cada dia, mais escassa. Este arrefecimento do hábito de ler estará ligado, sem dúvida, ao fato de que qualquer leitura, seja de um texto literário, seja de uma simples notícia de jornal, exige uma certa tranquilidade e

disponibilidade por parte do leitor. Se ler um periódico tornou-se uma tarefa rara devido ao atropelo do dia a dia, o que se dirá de um grande volume literário?

Nota-se, ainda, uma frequente resistência por parte de leitores frente às exigências de uma obra literária, resistência esta que acaba fazendo com que o leitor “deixe para depois” a “penosa tarefa” de ler um livro. Não raro, alunos expressam esta desmotivação frente à leitura de (sobretudo) textos literários e elencam grande quantidade de adjetivos para buscar justificar a ausência de entusiasmo pela leitura. O texto é descrito, variadamente, como “monótono”, “cansativo”, “difícil” e “ultrapassado” ou, paradoxalmente, “muito moderno”, “hermético” e “distante da realidade”, quando não é rotulado simplesmente de “aborrecido” ou “chato”. No caso da literatura, essa resistência se torna ainda mais aguda uma vez que subsiste, muitas vezes, a ideia de que a literatura é particularmente difícil e que se encontra distante do contexto sócio-cultural do leitor.

A prática constante de se evitar o uso do texto literário no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira parece contribuir para a perpetuação dessa percepção da literatura como produto hermético. Vejam-se, como exemplo, os manuais de ensino que, com esmagadora frequência, dão preferência a textos de outra natureza para introduzir o processo de leitura, optando, muitas vezes, por textos fabricados que parecem querer reduzir substancialmente as complexidades inerentes à polissemia textual, e que dão a impressão de desejar conduzir as construções do leitor frente ao texto abordado. Vejam-se, também, as inúmeras adaptações que visam “facilitar” o entendimento do texto literário pelo aluno e que reescrevem grandes obras, recriando o texto de tal modo que, muitas vezes, acabam por banalizá-lo e privá-lo da complexidade que lhe dá sentido.

Além de todas as barreiras acima enumeradas, quando se fala de literatura estrangeira, o leitor encontra outro fator de entrave à leitura: a língua. Atuando para intensificar a noção de “dificuldade intransponível” já dormente em muitos discursos sobre a utilização do texto literário nas aulas de FLE (Francês Língua Estrangeira), afirmações sobre a complexidade das estruturas linguísticas têm constantemente servido de fundamento para afastar os alunos do contato com textos fascinantes como, por exemplo, *Madame Bovary* de Flaubert. A não utilização do texto literário, enfim, parece fundar-se na crença de que o texto literário seja “difícil”.

Ora, é preciso estabelecer, entretanto, em que reside a dificuldade do texto literário autêntico. Será que ela se prende, fundamentalmente, a problemas ligados a estruturas linguísticas ou a campos vocabulares? Ou será que esta suposta dificuldade deriva de outra fonte? E importa fazê-lo porque, sobretudo no contexto de ensino-aprendizagem, a escolha de um texto não se prende apenas ao público

a quem ele é destinado ou ao seu gênero mas faz parte de uma série de fatores que devem ser considerados para despertar o desejo da leitura. Albert & Souchon observam que:

*Le choix d'un texte littéraire ne dépend pas tant du niveau d'apprentissage des étudiants que des activités que l'on prévoit de proposer autour de ce texte. Un même texte peut être utilisé au niveau élémentaire et au niveau avancé, ce qui ne veut pas dire que n'importe quel texte puisse être proposé au niveau élémentaire. Le choix d'un texte dépend des objectifs que l'on fixe par rapport à la problématique de la communication littéraire, et non par rapport au 'contenu' (notionnel, fonctionnel, culturel) de telle unité didactique. (ALBERT & SOUCHON, 2000, p. 56)*

Assim, contra a primeira suposição – a de que a dificuldade do texto literário esteja vinculada a dificuldades estruturais e vocabulares – pode-se levantar um sem-número de autores consagrados cujos textos são construídos a partir de estruturas e vocabulário relativamente simples (Prévert, Camus, Flaubert, etc.). Não parece residir no hermetismo do vocabulário ou na sofisticação estrutural a complexidade que dá peso a esses autores.

Cabe, então, supor um outro motivo – e este ligado diretamente à natureza do texto literário: o caráter polissêmico da expressão literária. Camus, Prévert, Flaubert e outros autores não são difíceis – nem fascinantes – porque é difícil entender o sentido de seus textos, mas porque é impossível atribuir *um* sentido para seus textos.

Ora, esta possibilidade de construir diversos sentidos para um mesmo texto – essência do ato de leitura – como já se observou acima, está ao alcance dos alunos a partir dos primeiros estágios, uma vez que pode ser construída a partir de estruturas linguísticas que são, em si, bastante acessíveis. Assim, muitas vezes, o argumento de que o texto literário é difícil para o aluno oculta uma inversão perigosa: afirma-se sua dificuldade com base em critérios linguísticos quando esta, de fato, parece residir, fundamentalmente, na esfera da interpretação literária.

Este artigo, tomando por base as contribuições teóricas sobretudo de Albert & Souchon (2000), de Giasson (1990), Cornaire (1999) e Cuq (2005), argumenta que expor os alunos de primeiros estágios a textos literários não só não os desmotiva, como contribui fundamentalmente para conduzi-los mais rapidamente à condição de leitores autônomos, na medida em que os convida a utilizarem todo seu conhecimento enciclopédico e sua visão de mundo para enfrentar a leitura. É nesse sentido que Giasson observa que:

*Les connaissances que l'enfant a développées sur le monde qui l'entoure constitue un élément crucial dans la compréhension des textes qu'il aura à lire. En effet, en lecture, la compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la*

*nouvelle information fournie par le texte. Pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures).* (GIASSON, 1990, p. 11)

Para ilustrar esse argumento, apresentaremos aqui uma experiência bem-sucedida, em que *Carmen* de Prosper Mérimée foi utilizada como veículo de iniciação de alunos do quinto semestre de FLE na leitura de um texto integral em língua estrangeira. Esses alunos se encontravam no segundo estágio do curso intermediário (200 horas de francês língua estrangeira) e nunca tinham tido contato com um texto integral. O grupo era formado por adultos, na sua grande maioria graduandos ou em fase de graduação. A obra escolhida, uma novela publicada em 1845, é composta de quatro capítulos e apresenta uma estrutura narrativa relativamente simples: a história de Don José e da cigana Carmen contada por um viajante erudito.

## A PREPARAÇÃO DA LEITURA

Antes de entrarmos no texto propriamente dito, a ativação do conhecimento de mundo de cada aluno foi realizada através de debates sobre o tema. Nesse processo formou-se, de modo inconsciente, o início da construção de um campo semântico prévio que o aluno reencontrou no momento da leitura da novela. Assim, como elemento de formação vocabular, a canção *Gitan*<sup>1</sup> foi abordada e o tema “cigano” foi introduzido como meio não só de despertar a curiosidade do leitor, mas de fornecer-lhe um repertório cultural e vocabular que só mostraria seu alcance pleno no momento da leitura da novela.

Em seguida, o conhecimento enciclopédico em língua materna foi evocado. O primeiro meio usado para ativar esse processo foi a ópera *Carmen*, de Bizet. Os alunos, na sua maioria, conheciam ou a ópera, em sua integralidade, ou, ao menos, alguns de seus trechos mais famosos. Nesse processo, a história da ópera foi levantada e os leitores, como em um quebra-cabeça, acabavam juntando peças de seus conhecimentos e formavam, antecipadamente, uma pequena versão do que seria a novela. A partir daí, uma pequena pesquisa foi solicitada sobre o mundo dos ciganos (no Brasil e no mundo) e os resultados foram discutidos de modo informal em sala de aula.

Todo esse processo apresentou-se de forma lúdica, deixando o leitor à vontade para se expressar de maneira mais livre possível. Cuq e Gruco nos lembram que:

---

<sup>1</sup> *Gitan*, música de Romano Musumarra e letra de Luc Plamondon do álbum “Notre-Dame de Paris” (2000).

*L'étape de la prélecture peut reposer sur des activités ludiques à partir d'un mot thème ou sur des mots pivots qui permettent d'anticiper le contenu du texte ou faciliter la lecture. Ces activités, conduites sous la forme d'un remue-méninges, consistent donc à pré-dire le texte et créent un horizon d'attente propice à une meilleure réception du texte : la lecture invalidera le scénario dressé par la formulation d'hypothèses par l'apprenant et par le groupe classe et établira une interaction intime entre l'objet texte et le lecteur (CUQ, 2005, p. 421)*

Logo, esse trabalho de pré-leitura se apresenta com a função de fazer surgir uma maneira de ler, de pensar, de se colocar frente à experiência literária antes mesmo do contato com o texto propriamente dito. Nesta fase do processo, o leitor construiu, ainda que de modo inconsciente, um campo lexical em língua estrangeira (francês), o que se tornou agente facilitador de sua leitura.

## O PROCESSO DE LEITURA

Em seguida, um roteiro de leitura foi apresentado ao aluno. Esse roteiro não era rígido demais – para não inviabilizar a formulação de hipóteses individuais, nem aberto demais – a ponto de não auxiliar o aluno no encontro com o texto.

Num primeiro momento, fizemos a antecipação do capítulo final. O trabalho de pré-leitura encontra, aqui, sua sequência. A novela foi lida de modo a desmontar a organização interna da obra, trazendo-se, para o início, a leitura do último capítulo. A escolha desta estratégia repousou no objetivo de acrescentar a todo o trabalho preliminar de leitura a dissertação feita pelo próprio autor sobre o mundo cigano do século XIX. Mérimée apresenta, nesse capítulo, seus conhecimentos enciclopédicos que ajudam o leitor a ampliar o campo lexical anteriormente desenvolvido. Isto contribuiu para reforçar e refinar a construção do campo vocabular iniciada na etapa anterior, movimento didático cuja importância é apontada por Giasson:

*Bon nombre d'études ont montré la relation entre la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte et la compréhension de ce texte. Cette relation n'est d'ailleurs pas univoque : d'une part, le vocabulaire influence la compréhension en lecture et d'autre part, la compréhension d'un texte peut aider à développer le vocabulaire. (GIASSON, 1990, p. 199)*

Foi a ocasião de tomar contato com o contexto cigano da época e verificar se as hipóteses até então formuladas sobre essa realidade procediam ou não. Nesse momento, apontou-se também para a separação estilística entre textos de ficção e de não-ficção, ao mesmo tempo em que se reforçaram os elementos temáticos e se levou o leitor a entrar em contato com o léxico que se faria presente em toda a novela. Essa operação de percepção, identificação e memorização dos signos

exerceria um papel de suma importância no momento de o leitor entrar na trama propriamente dita.

Em seguida, a leitura se fez por etapas (uma para cada um dos três capítulos) e foi acompanhada de discussões periódicas. Visando a facilitação da leitura dos capítulos, sugerimos diferentes tipos de atividades.

Começamos abordando justamente a abertura do capítulo 1, onde encontramos o narrador em busca de uma cumplicidade com o leitor quando anuncia: “[...] je veux vous raconter une petite histoire...” (MÉRIMÉE, 1999, p. 35)

Viu-se que essa frase funcionava como ponto de partida para o narrador conduzir o leitor de modo a inseri-lo no contexto da novela em relação a personagens, lugar, tempo e causa. Como instrumento facilitador da organização da estrutura da novela para o leitor, solicitou-se o preenchimento de quadro – que apresentamos abaixo – com as clássicas perguntas: *quem, onde, quando e por quê?*

Répondez:

Qui?	Où?	Quand?	Pourquoi?
Un archéologue Son guide Don José	Andalousie, en Espagne	Automne de 1830	Le narrateur fait une excursion pour éclairer des doutes archéologiques

Esse quadro representou o início do percurso que teria sequência com um segundo quadro (abaixo) que tornaria mais precisa a paisagem vivida pelo narrador. Esse segundo quadro induziu à conscientização, por parte do leitor, da importância narrativa do cenário introduzido e contribuiu para a formação de uma atitude de leitura que instigou o leitor a formular hipóteses para a sequência da trama.

Décrivez:

Le premier paysage vu par le narrateur	Dans la gorge	La venta
Pelouse verte joncs roseaux marécage ruisseau	Des escarpements des rochers Une source Un petit bassin Du sable blanc Des chênes verts Une herbe fine, lustrée	Misérable Grande pièce qui servait de cuisine, de salle à manger et de chambre à coucher Le feu au milieu de la chambre La fumée sortait par un trou dans le toit Des couvertures de mulets servaient des lits

Em seguida, um estudo dos personagens foi lançado. Sempre a partir de um quadro (a seguir), convidamos o leitor a seguir, com atenção, os detalhes descritivos que o narrador lhe oferecia; o leitor estava diante de elementos que caracteri-

zavam cada personagem presente nesse primeiro capítulo e, sobretudo, que constituíam uma primeira imagem do personagem Don José. Foi possível, através do quadro, detectar algumas estratégias importantes do narrador, elementos relevantes para a continuação da leitura. Além de uma descrição detalhada de Don José, o aluno pode constatar que havia um único adjetivo que o narrador havia atribuído a esse personagem (“honesto”), sendo convidado a refletir sobre as formas como tal estratégia narrativa poderia influenciar inconscientemente o leitor a acreditar na veracidade das palavras do narrador.

Repérez les aspects:

Aspects	Narrateur	Guide Antonio	Don José
Physiques			Jeune gaillard; taille moyenne Apparence robuste; regard sombre et fier; teint foncé; air farouche; cheveux blonds; yeux bleus; grande bouche; belles dents; mains petites
Moraux	Honnête	Pâleur; Terreur évidente; Craintif, peu fiable; Méfiant; inquiet; ambitieux	Doux apprivoisé Voix rude mais agréable Figure à la fois noble, à la fois farouche Mystérieux

O estudo feito a partir de quadros com informações relevantes para pontuar tempo, lugar, causa e personagens mostrou-se extremamente importante pois auxiliou o leitor a reter de modo mais substancial informações que lhe seriam necessárias ao decorrer da continuação da leitura. A utilização do quadro como objeto visual abraça a percepção expressa por Cornaire de que

*La réserve sensorielle capte les premières impressions visuelles sous forme d'images des mots qu'elle va retenir durant un quart de seconde environ. Elle procède ensuite à une première sélection dans le corpus d'information et achemine ces mots vers la mémoire à court terme; celle-ci va alors attribuer un sens aux mots qui ont été perçus. La mémoire à court terme conserve cette information, et au cours des fixations subséquentes, d'autres éléments vont pouvoir s'ajouter à ceux qui sont déjà là. (CORNAIRE, 1999, p. 16-17)*

A experiência de leitura ajudou a evidenciar que o primeiro capítulo agiu de modo fundamental para que o leitor formulasse uma imagem positiva de Don José. Ressaltou-se, desde logo, para os alunos, a importância do fato de Mérimée buscar fazer com que o leitor reconhecesse que, apesar do medo do guia e daquilo que diziam a respeito de Don José, o personagem foi apresentado de modo positivo e simpático aos olhos do leitor. Ao terminar o capítulo, os alunos mostraram

sua aprovação à ação do narrador (que facilitou a fuga de Don José). De modo implícito, o autor, através do personagem narrador, conseguiu agir sobre o destinatário, criando uma imagem específica de Don José aos olhos do leitor (que seria desmontada na sequência da narrativa – capítulo 3). O narrador encerrou o capítulo com uma imagem positiva do personagem, de tal modo que o leitor viu em Don José um homem de bem e com grande coragem.

Após esse percurso, o leitor construiu, ainda, uma primeira imagem de Carmen. Nas discussões sobre a leitura, ressaltou-se a importância de que se tomasse consciência de que houve uma participação significativa do narrador e de Don José para compor a personalidade desse personagem.

A estrutura do segundo capítulo apresentou as mesmas linhas daquela do primeiro: a partir do relato do narrador, o personagem principal ganhou forma. Por essa razão, continuamos o estudo da novela do mesmo modo que propusemos no capítulo anterior. Baseados na experiência de leitura desenvolvida ao longo do primeiro capítulo, os alunos foram capazes de reconhecer a mudança de ambiente (enquanto no primeiro capítulo a narrativa se dava no campo, no segundo ela se passava na cidade – Andalusia / Córdoba), e de compreender que ela funcionou como elemento significativo para fornecer ao leitor instrumentos de compreensão da importância narrativa dessa mudança de ambiente. Ao reconhecer que a história continuava com um “*dépaysement*” total (estávamos na cidade e as ações eram próprias ao ambiente); os alunos puderam observar a forma como essa paisagem urbana, associada à figura do personagem Carmen, anunciava um contraponto em relação àquela de Don José. Neste ponto, também, os quadros auxiliaram os alunos em sua leitura:

Répondez:

Qui?	Où?	Quand?	Pourquoi?
Le narrateur Don José Carmen	Cordue Dans un couvent Chez Carmen Neveria Sur le quai En prison	Automne de 1830	Pour voir un manuscrit de la bibliothèque des Dominicains (sur l'antique Munda)

Décrivez:

Sur le quai de Cordoue	A la neveria	Chez Carmen
Des oisifs Les émanations d'une tannerie	Petite table éclairée par une bougie renfermée dans un globe de verre	Une chambre assez vaste Une petite table Deux tabourets Un coffre Une jarre d'eau, un tas d'orange, une botte d'oignons



Repérez les aspects:

Aspects:	Narrateur	Carmen	Don José
Physiques		Peau parfaitement unie; teinte de cuivre infiniment jolie; cheveux avec un gros bouquet de jasmin; pauvrement vetue en noir; petite; jeune; bien faite; pas de race pure; très grands yeux obliques et fendus; lèvres un peu fortes mais bien dessinées; dents très blanches; cheveux gros, noirs, reflets bleus, longs, luisants; beauté étrange et sauvage	De petites mains
Moraux	Mécréant Curieux de l'art de la magie	Bohémienne; servante du diable; sorcière; des défauts + des qualités Expression voluptueuse et farouche	Noble Mauvaise humeur

O narrador, nesse capítulo, aparece sozinho e o tempo da narrativa é o mesmo (outono de 1830). Como já se disse, seria mais uma vez pelo seu olhar que o leitor iria reunir uma quantidade de informações sobre o personagem principal e criar sua primeira impressão. Deixando de lado a figura de Don José e do narrador personagem, o narrador se deteve sobretudo na descrição física e moral da figura de Carmen. Após um processo de leitura minuciosa, os alunos, conduzidos pelas mãos do narrador, construíram uma imagem negativa de Carmen, associando sua beleza e seus atrativos físicos a um caráter perverso. O uso de adjetivos e substantivos para ressaltar a imagem do personagem transparece claramente com o uso dos quadros. O que se busca, com isso, é chamar a atenção para a relação das estruturas linguísticas (percebida pelos alunos como neutramente gramaticais) com construções ideológicas mais amplas, e estabelecer o diálogo de formas linguísticas e literárias, conforme proposto por Maingueneau:

*Le 'Hasard' de la langue fait que dans le domaine de la détermination nominale certaines combinaisons sont exclues, certaines 'cases' vides ou marginales: le pluriel avec un substantif non-comptable, l'antéposition d'un adjectif classifiant, le singulier avec des noms à référent pluriel, etc. Ces positions inoccupées sont investies par la littérature au prix de recatégorisations sémantiques.* (MAINGUENEAU, 2007, p. 171)

Neste passo, importa ressaltar a relevância do quadro que, a exemplo do que se viu para o primeiro capítulo, auxiliou no processo de leitura. É por meio dele que o leitor vai organizar visualmente a quantidade de informações sobre Carmen e perceber a ausência quase absoluta de informações sobre Don José e o narrador. O leitor, nesse momento, já formulou ideias concretas sobre o cenário e os personagens e tem sua opinião sobre o contexto formada.

Ao fim dos dois primeiros capítulos, o aluno tinha a impressão de que esses serviram como introdução à verdadeira história e que o narrador nada mais fizera

do que preparar o leitor para o que era verdadeiramente importante. O próprio narrador anuncia: “[...] *C'est de sa bouche (Don José) que j'ai appris les tristes aventures qu'on va lire*” (MÉRIMÉE, 1999, p. 65).

O estudo minucioso dos dois primeiros capítulos foi de suma importância para que o leitor pudesse ser conduzido, de modo mais preciso, a fruir em plenitude o terceiro capítulo que apresentaria, de fato, o embate dramático da novela. Discussões periódicas sobre cada etapa da leitura trouxeram uma importante confrontação de hipóteses de leitura por parte dos alunos. Além de experimentar a polissemia viva do texto, os alunos se aperfeiçoaram como leitores ao reconhecer, pela contribuição dos outros, nuances e possibilidades de sentido que não lhes haviam ocorrido.

Mesmo que o autor tenha tecido a narrativa de forma a levar o leitor a acreditar que Don José é uma vítima de Carmen, e que a cigana é de fato uma feiticeira que destrói a vida de um bandido, as discussões e trocas com os outros leitores lhe deram uma diversidade de caminhos de interpretação a serem percorridos.

Por meio das discussões em classe, os alunos puderam notar que, de algum modo até então não revelado, o narrador apresentava uma intenção ilocutória esperando tornar o leitor prisioneiro de seu relato e fazê-lo seu verdadeiro cúmplice. Essa ampliação da capacidade de reconhecimento das estruturas narrativas profundas, que se deu na troca entre os alunos, parece ser mais um elemento indicativo da conveniência de se explorar esse tipo de atividade quando se trabalha com textos literários autênticos em aulas de FLE.

Quando o leitor iniciou o terceiro capítulo, uma afetividade já estava formulada em relação aos personagens e ao livro. Pode-se até dizer que, nesse capítulo, estamos diante de uma narrativa independente: mesmo se o leitor tivesse desprezado os dois primeiros capítulos, poderia percorrer a leitura desse capítulo sem que lhe faltassem elementos para construir sua interpretação. Entretanto, os dois primeiros capítulos da narrativa organizaram e dirigiram a leitura e isso ajudou os alunos a refletirem sobre o personagem Carmen.

Até então, temos a impressão de que o leitor está lendo o que o narrador “quer que ele leia”; a percepção, dos alunos, é de que a personalidade de Carmen foi formulada a partir da força retórica do texto, que conduziu o leitor a acreditar na maldade do personagem central.

Contudo, a partir do terceiro capítulo, as impressões do narrador são substituídas por um relato mais direto da ação. Aqui o leitor conquistou sua autonomia e lê *Carmen* a partir de suas impressões e seus conhecimentos. Ele recupera o texto e o interpreta a partir de suas reflexões e acaba por descobrir e construir uma outra Carmen, agora inserida na realidade cigana, na cultura e crença de seu povo.

Assim, o leitor intervém de maneira mais forte e significativa; se, em um primeiro momento, havia a impressão de que o leitor tinha uma força secundária ao texto e que seguia fielmente a condução do narrador, sua força é aqui desvendada e torna-se ponto crucial para o final da leitura.

Assim, esse gênero de texto, considerado a princípio difícil, ajuda o leitor na formulação de hipóteses que o deixam livre para ter suas próprias impressões. A estratégia de abordagem da obra organiza e dirige a leitura de tal modo que, ao mesmo tempo em que a narrativa “aprisiona” (capítulos 1 e 2), ela “liberta” (capítulo 3).

Os alunos mostraram, a princípio, pouca autonomia na elaboração da percepção da identificação dos signos oferecidos pelo narrador. Entretanto, após o momento da abstração, da formulação de ideias a partir dos conhecimentos enciclopédicos do leitor e do próprio texto (capítulos 1 e 2), ocorreu o engajamento afetivo que inseriu o leitor no texto. Se o leitor consegue entrar no universo da narrativa, uma ligação estreita se fará presente entre o texto literário e o leitor (capítulo 3).

O texto agiu sobre o leitor, transformando seus modelos de imaginário coletivo. O leitor se apoiou na estrutura do texto para reconstruir contextos necessários à compreensão da narrativa. A preparação preliminar do léxico e do contexto social dos ciganos (capítulo 4) mostrou-se essencial para ajudar o aluno, no momento em que, a partir da estrutura do texto, ele reconstruiu o contexto.

## CONCLUSÃO

Ao fim de nosso trabalho, pudemos constatar que nossos alunos haviam se tornado leitores mais capazes, mais autônomos e mais motivados. O texto acabou por alargar o horizonte do leitor e lhe abriu um novo universo, aquele da cultura cigana inserida no contexto sócio-cultural do século XIX na Europa, com toda a carga das relações sociais envolvidas.

O texto serviu de veículo para um contato mais próximo com a cultura; o leitor contemporâneo descobriu, com séculos de intervalo, um conjunto de traços acessíveis ao tempo atual ultrapassando a barreira do tempo e refletindo sobre a sociedade em que vive. Albert & Souchon destacam que

*Le pôle de la réception est déterminant puisque celui de l'émission doit être entièrement reconstruit par le lecteur à partir des indices présents dans le texte, de ses représentations et des savoirs dont il dispose. La (re)construction du sens s'opère ici à partir de la matérialité de la situation de réception. C'est ainsi que nous pouvons lire des œuvres bien plus anciennes encore. Cela montre que la distance temporelle séparant le moment*

*de l'émission de celui de la réception est parfaitement extensible et presque sans limite.*  
(ALBERT & SOUCHON, 2000, p. 37)

Vale lembrar ainda que, se é verdade que a narrativa se constrói a partir da exploração da polissemia textual, ela não autoriza *qualquer* leitura. Conduzir a leitura de modo paulatino, seguir as coordenadas do autor, reconhecer o gênero de leitura programada pelo autor e elaborar hipóteses, tudo isso vai ajudar a fazer com que o leitor, em um primeiro momento inocente, se torne experiente. Ao final da leitura e da série de debates, os alunos manifestaram interesse intenso pela obra recém-lida e indicaram seu desejo de realizar novas leituras (fenômeno nem sempre observável quando se trabalha com textos de outra natureza).

A experiência com *Carmen*, assim, parece indicar que a *dificuldade* dos textos literários integrais – frequentemente apontada como fundamento para sua não utilização em aulas de FLE – antes de ser um elemento que desaconselhe seu uso, é fator que os torna mais atraentes como instrumentos capazes de acelerar o processo de formação de leitores autônomos. Percebendo a *dificuldade* como riqueza intrínseca e não como obstáculo limitador, o professor pode tirar proveito da polissemia característica do texto literário. Se balizada por uma prática didática compatível, a leitura de textos literários autênticos, desde os primeiros níveis de aprendizagem, aparece como lugar privilegiado para o ensino-aprendizagem de FLE.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERT, Marie-Claude & SOUCHON, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette, 2000.
- CORNAIRE, Claudette. *Le point sur la lecture*. Paris: CLÉ International, 1999.
- CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2005.
- GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck, 1990.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris: Armand Colin, 2007.
- MÉRIMÉE, Prosper. *Carmen*. Paris: Larousse-Bordas, 1999.
- SÉOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Didier, 1997.

*Recebido em 04.04.2011*

*Aceito em 31.08.2011*