

# INTERMIDIALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE UM LEITOR PROFICIENTE

---

**Ana Luiza Ramazzina Ghirardi\***

**Resumo:** A multiplicação de gêneros fundados nas novas tecnologias de comunicação reduziu o lugar que os textos literários ocupam em cursos de língua estrangeira. Além do apelo das novas mídias, a razão para esse apagamento relativo pode estar ligada à crença de que esses textos são difíceis para o aprendiz médio. A partir da figura da cigana Carmen, da ópera *Carmen* de Bizet, este artigo apresenta uma sequência didática utilizada em aula de língua estrangeira, baseada em estratégias intermídiais e em dinâmicas transdisciplinares, voltada à ampliação do horizonte de aprendizado, à sensibilização ao gênero literário e à criação de um leitor proficiente.

**Palavras-chave:** Formação de leitor. Intermidialidade. Transdisciplinaridade.

## **INTRODUÇÃO: UMA NOVA ERA PARA A LITERATURA EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

■ **E**m uma era em que a globalização e as inovações no campo das tecnologias de informação se encontram no centro do debate em todos os campos, é preciso observar alguns de seus efeitos práticos na área da educação e o modo como interferem em paradigmas já estabelecidos sobre ensino-aprendizagem. Entre eles, o lugar da literatura na formação em Língua Estrangeira (doravante LE) e, aqui, mais precisamente, na proficiência em Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) vê-se modificado pelas novas possibilidades que decorrem desse novo contexto para os professores de LE.

A relação entre transformações político-tecnológicas e reformulação de paradigmas de ensino-aprendizagem não é, certamente, fenômeno recente. Segundo Germain (1993, p. 22), desde que *le père de la Maison des tablettes* (professor)

---

\* Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, SP, Brasil. E-mail: alramazzina@uol.com.br

na cultura sumeriana<sup>1</sup> ensinava aos *files de la Maison des tablettes* (aprendizes) a copiar e a recopiar em placas de argila (o ensino era centrado no vocabulário e os aprendizes apenas recitavam o que haviam memorizado), grandes mudanças ocorreram na esteira das transformações do contexto social, político e tecnológico. A placa de argila foi substituída por diversos suportes até chegar ao papel, e mais recentemente, ao tablet digital.

Além disso, é possível presenciar uma passagem do processo de aprendizagem de uma perspectiva didática que privilegiava fortemente a escrita, para outra, mais afinada com as novas tecnologias midiáticas, que favorece elementos visuais e na qual “o texto não exerce mais seu domínio absoluto mas deve dividir seu império com o mundo da imagem”<sup>2</sup> (VANDENDORPE, 2012, p. 23).

Elemento central nessa transição é a expansão generalizada da informática, de sua linguagem e de seus veículos. Com a evolução de novos suportes disponíveis para a aprendizagem de uma LE, verifica-se uma verdadeira inundação, uma vertiginosa expansão da paleta de recursos informatizados que começam a ocupar o lugar de antigos registros. Assim, a informatização traz aos cursos de LE uma contribuição enorme que amplia substantivamente o leque de possibilidades de que os professores dispõem para preparar seus cursos.

O arsenal de recursos e a rapidez que caracteriza as novas mídias (das quais a internet é, talvez, o exemplo paradigmático) cresceram exponencialmente nas últimas décadas. Entretanto, para além dos ganhos, essas novas mídias podem também acarretar prejuízos consideráveis, na medida em que podem fazer perder de vista virtudes importantes dos suportes mais tradicionais.

Essa ambiguidade que, provavelmente, se manifesta em outros reinos tem efeitos particulares nas aulas de LE. Tendo à sua disposição uma quantidade quase inimaginável de novos materiais didáticos, os professores muitas vezes arriscam, talvez sem intenção e inconscientemente, a usar qualquer suporte informatizado em detrimento daqueles que há mais tempo se encontram disponíveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Uma dessas possibilidades até há pouco consolidada, mas agora passível de desaparecimento em cursos de LE, é o texto literário, que é visto por vezes negativamente como excessivamente *tradicional*. A reiterada substituição desse gênero em favor das novas modalidades textuais provoca um apagamento quase total da literatura em cursos de LE. Decorrente disso, em aulas de LE, o texto literário conhece uma espécie de decadência e se torna alvo de várias críticas mais ou menos contundentes<sup>3</sup>.

A proporção de sua presença nos métodos mais utilizados, sobretudo para aprendizes em nível iniciante, se apresenta bem reduzida. Quando presentes, esses textos surgem, com mais frequência, em formato adaptado para *facilitar* a leitura. Com isso, o uso do texto literário sofre um gradual apagamento, uma redução de seu lugar na aprendizagem de LE e acaba confinado apenas a cursos de letras ou de literatura, mais especificamente.

1 Aproximadamente no ano 3000 antes de nossa era.

2 No original: “[...] le texte n'exerce plus sa domination absolue, mais doit partager son empire avec le monde de l'image”. As traduções são nossas, salvo quando indicada a autoria.

3 Em 2001, o conselho da Europa formula o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* para definir linhas de orientação e abordagem metodológica para o ensino das línguas. Em sua formulação, a reinserção dos textos literários em aulas de língua para a formação dos aprendizes configura em suas preocupações: “As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como ‘um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido’” (ALVES, 2001, p. 89).

Nesse cenário, é imprescindível uma reflexão sobre a importância do texto literário em cursos de LE não apenas como suporte necessário para o ensino-aprendizagem, mas também para a formação de um leitor plural. A partir da possibilidade da associação de LE e literatura em trabalhos que exploram a cultura na qual as duas estão inseridas, um mundo de possibilidades se abre para a construção de novos percursos. Ao contemplar um trabalho transdisciplinar, um novo horizonte de suportes intermediais se desvela propondo formas de promover um ensino múltiplo. Gaudreault e Marion (2000, p. 27) destacam que “[...] Para compreender bem uma mídia, é preciso captá-la em relação às outras mídias; é pela intermedialidade, pela preocupação intermedial, que se compreende uma mídia”<sup>4</sup>.

Este artigo sugere que é possível, atualmente, dar ao texto literário um novo frescor em um curso comunicativo “moderno” e torná-lo parte integrante da formação do aprendiz.

### TEXTO LITERÁRIO COMO ELEMENTO FORMADOR EM CURSO DE LE

Há menos de uma década, o texto literário ocupava um lugar de relevo na aprendizagem de uma LE e representava um pivô para solidificá-la<sup>5</sup>. Ele constituía um trunfo para trabalhar os grandes autores e explorar sua linguagem, incorporando aos conhecimentos do aprendiz diferentes formas de pensamento. A utilização desse gênero representava, ainda, uma passarela de comunicação que se abria entre a cultura de diferentes séculos.

Métodos muito conhecidos e amplamente utilizados para o ensino de FLE tinham na literatura um objeto recorrente de trabalho – basta, como ilustração, constatar seu uso extensivo no método *Tempo 2* (BÉRARD; CANIER; LAVENNE, 1997), muito utilizado no Brasil nos anos 2000. A literatura exercia papel central como via de diálogo cultural e de aprendizagem da língua alvo na formação de um aprendiz plural.

Aos poucos, no entanto, esse papel começou a diminuir diante do aumento da utilização dos chamados textos *autênticos* (ou *real materials* da tradição anglofona). Instantaneamente, parecia que os textos literários não possuíam o frescor do caráter mais imediato de outros gêneros – textos de jornais, anúncios, canções pop, e-mails, facebook, videoclipe etc.

Gradualmente, esses novos gêneros foram ocupando o centro da cena, relegando o texto literário, mais e mais, a um lugar secundário – quando tanto – no processo de ensino-aprendizagem em LE. Diante dessa transformação tecnológica e suas implicações para a prática docente, importa investigar o que poderia ainda incitar professores à utilização do texto literário em aulas de LE. É preciso perguntar, com franqueza, se esse gênero textual merece ainda um lugar na formação de aprendizes em LE e de novos leitores.

A resposta parece ser francamente positiva, isto é, o texto literário segue oferecendo oportunidades para o ensino-aprendizagem que não se explicitam em outros gêneros. Segundo Bally (1952, p. 60-62), “está na hora de não mais

4 “[...] Pour bien comprendre un média, il faut donc le saisir par rapport aux autres médias; c’est par l’intermedialité, par souci intermedial, que l’on comprend un média”.

5 A esse respeito, conferir *Littérature en classe de FLE*, Martine Fiévet (2013).

considerar a língua literária como uma coisa a parte, um tipo de criação *ex nihilo*; ela é, antes de tudo, uma transposição especial da língua de todos”<sup>6</sup>.

Como transposição da língua de cada sociedade, de cada grupo e de cada indivíduo, o texto literário continua crucial, pois a riqueza de suas configurações linguísticas ajuda a quebrar a monotonia imposta pela sequência contínua de lógicas pautadas pela dinâmica dos espaços virtuais. Ele pode ainda acelerar a autonomia do aprendiz e fazê-lo trabalhar com todas as competências (recepções escrita e oral, produções escrita e oral). É preciso então desmistificar noções recebidas que dificultam a utilização desse tipo de texto nas aulas de LE – que o apresentam como um gênero *difícil ou obscuro, tradicional, ultrapassado* etc. – para que se possa despertar no aprendiz o gosto pelo texto literário, qualificando-o como leitor a partir daí. É preciso, sobretudo, recuperar esse gênero para que o professor/disseminador, peça fundamental desse grande quebra-cabeça que é o ensino/aprendizagem, construa um curso transdisciplinar baseado em suportes capazes de conjugar língua, literatura e cultura abrindo novos horizontes de pesquisa para o aprendiz.

Por essas razões, urge buscar possibilidades e caminhos para a utilização do texto literário em curso de LE. Se houver sucesso em redescobrir e tornar possível renovar sua riqueza como suporte pedagógico, mesmo para aqueles aprendizes que começam um processo de ensino/aprendizagem em LE, esse gênero se mostrará de extrema eficácia para consolidar a língua em sua multiplicidade e sua polissemia.

O texto literário, conforme apontam Albert e Souchon (2000, p. 56), pode ser utilizado em qualquer momento da formação em LE:

*A escolha de um texto literário não depende tanto do nível de aprendizagem dos estudantes quanto das atividades que são previstas para serem propostas em volta desse texto. Um mesmo texto pode ser utilizado em nível elementar e em nível avançado, o que não quer dizer que qualquer texto possa ser proposto em nível elementar. A escolha de um texto depende dos objetivos que fixamos em relação à problemática de comunicação literária, e não em relação ao “conteúdo” (nocional, funcional, cultural) de tal unidade didática<sup>7</sup>.*

Além disso, o texto literário pode configurar como suporte ideal para construir uma rede lexical que ultrapassa as fronteiras da linguagem cotidiana, amplificando o contato do aprendiz com a cultura alvo em dimensões não alcançadas por outros gêneros. Ademais, o texto literário representa um documento autêntico que estimula a imaginação, provoca a criatividade e a autonomia de seu leitor ao mesmo tempo que o convida, de modo original e único, a ampliar sua capacidade criativa e encontrar novos sentidos na/a partir da linguagem.

Dizer texto literário, contudo, é dizer um grande número de gêneros ou subgêneros. São múltiplas as possibilidades: romance (texto integral, um capítulo, um fragmento), conto, teatro (texto integral, um ato, uma cena), poesia, crítica literária etc. Essa variedade não configura um problema, mas uma riqueza

6 “Il est temps de ne plus considérer la langue littéraire comme une chose à part, une sorte de création *ex nihilo*; elle est avant tout une transposition spéciale de la langue de tous”.

7 “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”.

para o ensino-aprendizagem: a polissemia estará sempre presente no centro de qualquer experiência literária. Os desafios e prazeres de construir e reconstruir diferentes sentidos a partir de um mesmo objeto estão presentes na poesia, na prosa, no drama. O mais importante é saber criar estratégias eficazes para despertar no aprendiz o verdadeiro gosto pelo texto literário.

Para ilustrar esse argumento do enorme potencial do texto literário para o ensino-aprendizagem de uma LE, apresenta-se a seguir o relato de uma sequência de atividades dirigida a um público-alvo de estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (nível A2+), segundo o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* – CECR (ALVES, 2001). O tema eleito para esse trabalho é centrado na figura da cigana Carmen, da ópera homônima, de Bizet, e algumas de suas versões que dialogam de forma intermidial.

### UMA POSSIBILIDADE QUE SE CONSTRÓI: O TRABALHO PRELIMINAR

Antes de convidar o aprendiz a percorrer o mundo literário, é necessário um instante de reflexão para essa experiência; deve-se criar uma atmosfera para introduzir a literatura, independentemente do gênero do texto utilizado. Uma possibilidade para percorrer essa primeira etapa é o trabalho de pré-leitura, que auxilia o aprendiz a ativar conhecimentos enciclopédicos armazenados em seu repertório de saber e acrescenta outros elementos que serão essenciais no momento da leitura do texto propriamente dito.

O trabalho de pré-leitura pode ser feito de várias maneiras. A esse respeito, Cuq (2005, p. 421) indica:

*Para restituir um mínimo de autenticidade da escolha de um livro para ler e, sobretudo, para criar condições favoráveis à recepção de um texto, é, às vezes, muito judicioso, antes da leitura, interrogá-lo analisando seu título, observando sua apresentação icônica, sua fisionomia tipográfica para notar sua estrutura, seu tipo de discurso, o gênero ao qual pertence; confrontar essas informações colhidas na capa, na quarta capa, no prefácio, em julgamentos críticos da imprensa, em dados sócio-históricos, em suma, em todo o aparelho para-textual e/ou em um quadro contextual que mostram ou despertam o imaginário, já sugere um programa. Quando esses elementos não parecem pertinentes, a etapa de pré-leitura pode repousar em atividades lúdicas a partir de uma palavra tema ou em palavras pivôs que permitem antecipar o conteúdo do texto ou facilitar a leitura. Essas atividades, conduzidas sob a forma de “tempestade de ideias”, consistem então em predizer o texto e criam um horizonte de espera propício para uma melhor recepção do texto: a leitura invalidará o cenário criado pela formulação de hipóteses pelo aprendiz e pelo grupo classe e estabelecerá uma interação mínima entre o objeto texto e o leitor (grifo nosso)<sup>8</sup>.*

8 “Pour restituer un minimum l’authenticité du choix d’un livre à lire et surtout pour créer des conditions favorables à la réception d’un texte, il est quelques fois très judicieux, avant la lecture, de l’interroger en analysant son titre, en observant sa présentation iconique, sa physionomie typographique pour en repérer sa structure, son type de discours, le genre auquel il appartient; confronter ces informations recueillies à la couverture, à la quatrième de couverture, à la préface, à des jugements de critiques puisés dans la presse, à des données sociohistoriques, bref à tout l’appareil paratextuel et/ou à un cadre contextuel qui donnent à voir ou qui éveillent l’imaginaire, suggère déjà tout un programme. Lorsque ces éléments ne paraissent pas pertinents, 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”.

A pré-leitura tem, portanto, a função de despertar um modo de ler, de perceber, de se colocar frente à experiência literária. A elaboração de uma sequência de atividades transdisciplinares que leve o aprendiz a se apropriar de um novo espaço cultural e conseguir transitar de modo mais confortável na linguagem literária resultará no prazer da leitura associada à consolidação da LE.

## RELAÇÕES INTERMIDIAIS A SERVIÇO DA PRÉ-LEITURA

Na experiência aqui descrita, foi proposto um texto literário em forma de poesia: *Carmen* (1852), de Théophile Gautier (in DECOTE; DUBOSCLARD, 1988). Por ser um texto propício ao diálogo entre mídias das mais diversas (como música, drama, cinema etc.), a escolha da poesia mostra-se apropriada para levar o aprendiz à descoberta da multiplicidade das conexões da literatura com os novos gêneros, as novas mídias, ajudando a superar uma dicotomia que arrisca opor redutoramente gêneros tradicionais e modernos.

Em uma primeira etapa, o aprendiz deve formular questões que evoquem a cultura cigana, uma vez que esse é o universo que serve como pano de fundo para a narrativa do poema. Essas questões gravitam em torno de realidades próximas ao aprendiz, fazendo que seus conhecimentos enciclopédicos sejam solicitados: a formulação de conceitos e hipóteses preliminares que podem ser posteriormente confirmados ou não e que são verificados e transformados com a sequência da apresentação de *Carmen*.

Nesse processo, o aprendiz é levado a refletir sobre alguns aspectos como a representatividade da cultura cigana hoje no seu país, na sua cidade e se ela se apresentava igual no século XIX; autores que exploraram o tema; aspectos da cultura cigana, em geral; características do povo cigano; a posição dos ciganos no mundo e, em particular, no Brasil (hábitos, costumes, traços físicos e psicológicos etc.); a existência ou não de comunidades ciganas significativas na cidade ou nos arredores etc.

Essa primeira etapa tem por finalidade, como citado, levar o aprendiz a explorar seus conhecimentos anteriores e tomar consciência da quantidade de formas possíveis a serem articuladas para a percepção e organização da visão de mundo de cada um sobre o tema. Em geral, o aprendiz se vê motivado a refletir sobre essas questões visto que elas não apenas oferecem a possibilidade de descoberta e conscientização daquilo que conhecem ou não. Elas permitem, simultaneamente, refletir sobre seu percurso de formação de uma percepção de mundo que inclui e exclui temas diversos.

O aprendiz, em geral, consegue criar uma discussão muito rica sobre o povo cigano e seus hábitos; ele se diverte ao perceber que conhece uma história de infância, Esmeralda e o corcunda de Notre Dame (que foi retomada por Disney), ao mesmo tempo que se conscientiza de alguns preconceitos ou de seu desconhecimento sobre a cultura cigana. Nesse primeiro tempo, o aprendiz, inconscientemente, trabalha com diferentes suportes provenientes de uma rede intermidial (internet, conto infantil, filme etc.) que orbitam em torno da construção do tema literário que será explorado na poesia *Carmen*.

Em uma segunda etapa, o aprendiz é convidado a trabalhar com a ópera *Carmen* (1875) de Bizet, que representa uma diferente modalidade midiática. A princípio, ela será evocada por questões gerais, sobre, por exemplo, o autor, a época em que foi escrita, as possíveis fontes de inspiração de seu autor.



Também o aprendiz que não conhece a história é solicitado a formular hipóteses e o professor, como mediador, ajuda na construção desse mosaico. Posteriormente, o docente apresenta, de forma muito breve, a estrutura narrativa da ópera: um jovem do exército que, por amor por uma linda cigana chamada Carmen, torna-se contrabandista e criminoso. Ele termina por matá-la e se entrega imediatamente à polícia.

É possível ainda acrescentar informações sobre a inspiração de Bizet pelo tema cigano: o autor baseou-se na novela *Carmen*, escrita em 1845 por Prosper Mérimée (1999), escritor francês cujas viagens lhe deram elementos para essa história andaluza.

Pode-se ainda adicionar informações sobre a ópera, apresentada pela primeira vez na Opéra-Comique de Paris: *Carmen* não foi bem recebida pelo público e não fez sucesso no início, embora seja hoje considerada a obra-prima do compositor.

Para a sequência do trabalho de pré-leitura, utiliza-se como elemento de motivação a ária *Quand je vous aimerai*<sup>9</sup> da ópera *Carmen*:

*Quand je vous aimerai?  
ma foi, je ne sais pas.  
Peut-être jamais, peut-être demain!  
Mais pas aujourd'hui... c'est certain.*

*L'amour est un oiseau rebelle  
Que nul ne peut apprivoiser;  
Et c'est bien en vain qu'on appelle,  
S'il lui convient de refuser.  
Rien n'y fait, menace ou prière,  
L'un parle bien, l'autre se tait;  
Et c'est l'autre que je préfère,  
Il n'a rien dit, mais il me plaît.  
L'amour, l'amour...  
L'amour est enfant de Bohême,  
Il n'a jamais, jamais connu de loi;  
Si tu ne m'aimes pas, je t'aime,  
Si je t'aime, prends garde à toi!  
L'oiseau que tu croyais surprendre  
Battit de l'aile et s'envola;  
L'amour est loin, tu peux l'attendre,  
Tu ne l'attends plus, il est là.  
Tout autour de toi vite, vite,  
Il vient, s'en va, puis il revient,  
Tu crois le tenir, il t'évite,  
Tu crois l'éviter, il te tient!  
L'amour, l'amour...  
(BIZET, 2008, p. 37).*

9 A letra da música é apresentada aqui em sua língua original, pois a tradução atrapalharia o desenvolvimento da sequência apresentada. A sua tradução encontra-se no Anexo deste artigo.

A letra da música e a melodia, muito conhecidas, servem como elementos iniciadores da construção do repertório que tem sequência até o objetivo final: a leitura da poesia de Gautier. Essa atividade aguça ainda a curiosidade do aprendiz e propicia o começo de seu processo de formação de uma rede lexical específica.

A presença da música e os debates sobre as múltiplas formas de apropriação do tema de *Carmen* pela arte (drama, música, poesia) permitem ao aprendiz ter uma experiência relevante da polissemia literária diante de outros modos de expressão. O aprendiz, nesse ponto, ainda não tem consciência plena do processo de expansão vocabular que já iniciou e a utilidade da rede lexical que ele constrói só será revelada de maneira mais evidente no momento da leitura da poesia (*Carmen* como paradigma da relação amorosa).

O aprendiz toma contato com a música que, a princípio, é convidado a ouvir em sala de aula. Em seguida, o trecho da ópera é apresentado e, visualmente, essa etapa acrescenta novos elementos à construção de sentidos. É preciso destacar aqui como a possibilidade literária abre um universo cultural ao aprendiz baseado em atividades diversas e em suportes dos mais variados criando uma constelação rica em imagens, sons e texto.

Em seguida, inicia-se um momento de abordagem mais global dos elementos centrais da narrativa (Quem? O quê?) com questões sobre possíveis sentidos da sua letra. Por meio da música e dos elementos sonoros e visuais, o aprendiz consegue elaborar como a personagem Carmen percebe o amor, ao que ela o compara, o tipo de homem que ela diz lhe agradar, como Carmen vê a relação de amor entre ela e os homens e como Bizet representa em sua música a relação amorosa de uma cigana.

Após essa etapa, o aprendiz terá efetuado uma trajetória em que vários elementos foram acrescentados ao seu conhecimento e, mais importante, ele terá se qualificado para refletir de modo crítico a respeito de sua visão de mundo e de suas estratégias para construí-lo. Ele está pronto para percorrer o texto literário mais confortavelmente e com uma curiosidade diferente daquela que tinha antes desse processo.

### **ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CARMEN MULTIPLICADA**

Em um primeiro momento dessa etapa, a poesia é explorada de forma lúdica. As frases do poema são separadas e recortadas formando um quebra-cabeça para que o aprendiz reencontre a forma original do texto. A opção pelo jogo lúdico tem como objetivo levar a descobertas importantes para a percepção da polissemia literária. Quando o aprendiz começa a jogar e é solicitado a *encontrar a ordem original*, ele também é solicitado a refletir sobre o papel do leitor na criação dos sentidos na literatura.

Certamente, cada aprendiz pode apresentar uma ordem que faz sentido para sua percepção da poesia original. O objetivo dessa atividade não é encontrar a resposta certa, a forma correta, mas oferecer ao aprendiz uma experiência de linguagem que permite sentidos inesperados, de uma língua que permite uma série de ordens possíveis, entre elas, a do texto original.

O fato de essa atividade ser coletiva e lúdica permite também a experiência da negociação social dos sentidos: o aprendiz pode ver sua convicção como uma



possibilidade dentre outras e não como uma verdade absoluta. Além disso, esse primeiro contato com o texto se apresenta de modo fluido e serve para estimular a vontade de encontrar um texto coerente.

Após esse primeiro contato com o texto de Gautier, a leitura da poesia é feita de forma simples e transversal.

*Carmen*<sup>10</sup>

*Carmen est maigre, – un trait de bistre  
Cerne son œil de gitana.  
Ses cheveux sont d'un noir sinistre,  
Sa peau, le diable la tanna.*

*Les femmes disent qu'elle est laide,  
Mais tous les hommes en sont fous :  
Et l'archevêque de Tolède  
Chante la messe à ses genoux ;*

*Sur sa nuque d'ambre fauve  
Se tord un énorme chignon  
Qui, dénoué, fait dans l'alcôve  
Une mante à son corps mignon...*

*Et, parmi sa pâleur, éclate  
Une bouche aux rires vainqueurs ;  
Piment rouge, fleur écarlate,  
Qui prend sa pourpre au sang des cœurs.*

*Ainsi faite, la moricaude  
Bat les plus altières beautés,  
Et de ses yeux la lueur chaude  
Rend la flamme aux satiétés.*

*Ella a, dans sa laideur piquante,  
Un grain de sel de cette mer  
D'où jaillit, nue et provocante,  
L'âcre Vénus du gouffre amer.  
(GAUTIER apud DECOTE; DUBOSCLARD, 1988, p. 294).*

Em seguida, o aprendiz preenche um quadro sinóptico elencando todos os adjetivos da poesia que indiquem traços físicos descritos pelo autor. Segundo Adam (1991, p. 92), em *Langue et littérature*:

*A leitura tabular tem por finalidade tornar literalmente visível a “geometria” complexa que define cada personagem e cada situação. Essa leitura visa ainda quebrar a relação receosa dos aprendizes com a carapaça intocável do texto clássico. Trata-se de mudar alguns reflexos de leitura, problematizando-se a naturalização da linearidade que caracteriza a abordagem tradicional de uma*

10 A atividade proposta foi realizada em língua estrangeira (francês) por esse motivo a poesia não foi traduzida.

*obra. Insistindo sobre certos aspectos da tessitura do texto, pode-se privilegiar a descoberta, a dedução, a formulação de hipóteses para verificar por uma microanálise<sup>11</sup>.*

No Quadro 1, em um primeiro momento, o aprendiz deve apenas copiar na primeira coluna os adjetivos encontrados na poesia; em seguida, deve elencar, na segunda coluna, todos os traços físicos aos quais Gautier acrescentou uma característica.

### Quadro 1 – Estudo comparativo de descrição física

Adjetivos que descrevem a aparência física de Carmen	Característica acrescentada pelo autor
<i>maigre, bistre (trait), brune (peau), laide, ambre (nuque), énorme (chignon), mignon (corps), vainqueurs (rires) pâleur, rouge (bouche piment), écarlate (bouche fleur), pourpre (sang des cœurs), moricaude, chaude (la lueur de ses yeux), laideur (piquante), provocante, amer (gouffre).</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Œil <u>de gitana</u></i></li> <li>• <i>Cheveux d'un noir <u>sinistre</u></i></li> <li>• <i>Peau <u>le diable la tanna</u></i></li> <li>• <i>Femmes <u>la disent laide</u></i></li> <li>• <i>Nuque <u>d'ambre fauve</u></i></li> <li>• <i>Chignon <u>dénoué fait une mante</u></i></li> <li>• <i>Bouche <u>aux rires vainqueurs</u></i></li> <li>• <i>Moricaude bat <u>les plus altière beautés</u></i></li> <li>• <i>Yeux: la lueur chaude rend <u>la flamme aux satiétés</u></i></li> <li>• <i>De sa laideur <u>piquante</u> jaillit une <u>Vénus</u></i></li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro proposto busca deixar visualmente mais claro o caráter ideológico dos qualificantes. Os adjetivos não apenas caracterizam as coisas – provavelmente essa não é nem mesmo sua função mais importante. Eles não descrevem o que *é* mas o que *é percebido* e, desse modo, são instrumentos fundamentais para que se compreenda o modo de cada um olhar para a mesma coisa.

Quando o assunto é Carmen trata-se, com efeito, do modo de compreendê-la, da visão de cada um de valorizar esse ou aquele traço, de perceber um aspecto mais importante que o outro. Esse tipo de atividade permite que o aprendiz reflita sobre a língua como uma construção cultural e ideológica plena de implicações: é nesse sentido que o texto literário surge de modo essencial.

A partir do quadro assim construído, a etapa seguinte ajuda o aprendiz a tentar desenhar um perfil do caráter de Carmen tomando por base as informações que foram isoladas: associações, imagens, cores dominantes, simbolismo das cores, tipo de mulher apresentado pelo poeta, associação de Carmen a um mito.

O aprendiz vai se dando conta de que os traços físicos se articulam com as características psicológicas de Carmen. A reflexão sobre a personagem Carmen é feita com base na construção imagética de Gautier, a saber: a personagem central

11 "La lecture tabulaire a pour but de rendre littéralement visible la 'géométrie' complexe qui définit chaque personnage et chaque situation. Cette lecture vise, de plus, à briser le rapport intimidé des apprenants avec l'écorce intouchable du texte classique. Il s'agit de changer certains réflexes de lecture en mettant en cause le trop grand naturel de la linéarité de l'approche habituelle d'une œuvre. En insistant sur certains aspects de la fabrique du texte, il s'agit de privilégier la découverte, la déduction, la formulation d'hypothèses à vérifier par une micro-analyse".

é uma mulher cuja beleza ambígua seduz os homens de modo diferente do que ocorre com as mulheres que se apresentam como réplicas do ideal tradicional de beleza; em contrapartida, as mulheres a acham feia; é uma cigana: personagem ligada ao diabo; na descrição, o escuro e o preto dominam a poesia (oposição ao ideal de beleza do século XIX, a pele branca); Carmen é feia, mas essa feiura é “picante”: ela atrai e faz mal simultaneamente; ela é ainda associada ao mito de Vênus, a deusa da beleza e do amor.

Após ter realizado esse percurso, o aprendiz percebe na poesia de Gautier um texto que comenta velada, mas criticamente, as normas sociais. O narrador incita o leitor a formular sua impressão a partir da imagem de uma mulher que não corresponde ao paradigma de beleza nem de sua época, nem, talvez, da época atual para algumas culturas.

O leitor, familiarizado com o texto, o interpreta a partir de suas referências: o contato com a realidade cigana construído a partir dos elementos iniciais do trabalho (povo, origem, realidade atual, conto infantil, filme Disney) acrescido do amor cigano representado na música de Bizet ajudam a construir esse quadro transformando o conjunto desse percurso em uma experiência do literário para o aprendiz.

## CONCLUSÃO

Este artigo sustenta que, a despeito das importantes transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas, o texto literário ainda tem um papel incontornável nas aulas de LE. O risco de seu apagamento nesse contexto representaria um empobrecimento substantivo nas estratégias de construção de um aprendiz mais completo.

As novas mídias abriram, é certo, possibilidades importantes para as aulas de LE. Elas permitem o acesso a fontes e documentos preciosos para criar diversas estratégias de ensino-aprendizagem. Essas características não precisam, nem devem implicar, no entanto, deixar no esquecimento outros suportes igualmente relevantes, como a literatura.

Uma abordagem transdisciplinar, como a apresentada aqui, permite que essa tensão entre mídias antigas e novas, entre gêneros estabelecidos e de fronteira resulte não na exclusão ou no desprestígio de qualquer deles; ela possibilita, pelo contrário, uma renovação das abordagens tradicionais e um aperfeiçoamento das formas emergentes, ao mesmo tempo que ajuda a construir um leitor competente para o trânsito entre essas diversas modalidades.

De fato, sugere-se aqui que o texto literário representa um suporte insubstituível para despertar no aprendiz de uma LE a atenção e o gosto pelos jogos de significação que são centrais para a literatura. Ele é capaz de transformar o aprendiz em um leitor mais experimentado, apto a explorar a polissemia em múltiplos suportes e suas próprias estratégias de construção de sentidos.

Torna-se então crucial recuperar esse gênero, a partir de estratégias de ensino-aprendizagem que façam emergir uma capacidade de leitura mais plural e matizada como suporte para acelerar o processo de formação de leitores autônomos. As reapropriações de um mesmo tema, como o da cigana Carmen utilizado para ilustrar o presente argumento, podem propiciar assim novas formas de articulação da língua e do literário e traduzem em cursos de LE novas perspec-

tivas didáticas e novos suportes para a construção da língua como forma de expressão e de formação da *expertise* de novos leitores.

### INTERMEDIALITY, TRANSDISCIPLINARITY AND THE MAKING OF PROFICIENT READERS

**Abstract:** The multiplying of the new genres arising from new IT technologies has led to a gradual effacement of literary texts in foreign language courses. Beyond the appeal of the new media, this may be due to the belief that literary texts are too difficult for students. Using Bizet's *Carmen* as a starting point, this paper presents activities based on intermedial strategies and transdisciplinary dynamics which aim at making students more capable of pleurably reading a literary text in foreign language and at widening their learning horizons.

**Keywords:** Education of readers. Intermediality. Transdisciplinarity.

### REFERÊNCIAS

- ADAM, J.-M. *Langue et littérature*. Paris: Hachette, 1991.
- ALBERT, M.-C.; SOUCHON, M. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette, 2000.
- ALVES, J. M. (Dir.). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução Maria Joana Pimentel do Rosário Nuno Verdial Soares. São Paulo: Edições ASA, 2001. (Col. Perspectivas Atuais/Educação). Disponível em: <[http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- BALLY, C. *Le langage et la vie*. Genève: Librairie Droz, 1952.
- BÉRARD, E.; CANIER, Y.; LAVENNE, C. *Tempo 2*. Paris: Didier, 1997.
- BIZET, G. *Carmen – Tesouros da ópera n. 2*. São Paulo: Moderna, 2008.
- CUQ, J.-P. *Cour de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.
- DECOTE, G.; DUBOSCLARD, J. Theophile Gautier. In: DECOTE, G.; DUBOSCLARD, J. *XIX<sup>e</sup> siècle – Itinéraires Littéraires*. Paris: Hatier, 1988.
- FIÉVET, M. *Littérature en classe de FLE*. Paris: CLE International, 2013.
- GAUDREAU, A.; MARION, P. Un média naît toujours deux fois... *Revue Sociétés et Représentations*, n. 9, p. 21-36, avril 2000.
- GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLÉ International, 1993.
- MÉRIMÉE, P. *Carmen*. Paris: Larousse-Bordas, 1999.
- VANDENDORPE, C. Des nouveaux horizons de lecture et leurs implications pour l'école. In: LEBRUN, M. et al. (Dir.). *La littératie médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012. p. 17-32.

**ANEXO**

Tradução da música *Quand je vous aimerai?*

Quando eu vos amarei?  
Meu Deus, e eu sei lá.  
Talvez nunca, talvez amanhã!  
Mas, com certeza, não será hoje.

O amor é um pássaro rebelde  
que ninguém pode aprisionar  
e que não adianta chamar  
se ele convém recusar.  
De nada valem ameaças e pedidos,  
dizer coisas bonitas ou se calar,  
se eu preferir um outro  
ele nada me diz, e é dele que gosto.  
O amor... O amor...  
O amor é um menino cigano  
que nunca conheceu qualquer lei;  
se você não me ama, eu te amo; e se eu te amo,  
toma cuidado!...  
O pássaro que você acreditava surpreender  
bateu as asas e voou...  
O amor está longe, você pode esperar;  
você já não espera, ele está aí...  
Tudo à tua volta, rápido, rápido,  
ele vem, ele vai, e logo volta...  
Se você pensa ter agarrado o amor, ele te evita,  
e se pensa evitar, ele te prende.  
O amor, o amor...

Recebido em novembro de 2017.

Aprovado em março de 2018.