

OU QUE TU SOIS, MON FILS: PROBLEMA DE LEITURA EM UMA NARRATIVA DE TAHAR BEN JELLOUN EM CONTEXTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DO FLE

Rita Jover-Faleiros¹

RESUMO

A pesquisa na área da leitura em Francês Língua Estrangeira (FLE) é objeto de significativa produção (SIMON & GROSSMANN, 2004) seja do ponto de vista teórico, no que diz respeito ao processo de construção de sentido, seja do ponto de vista do desenvolvimento de atividades didáticas. Faltam, entretanto, trabalhos centrados mais propriamente no leitor/aprendente que busquem incorporar o “texto do leitor” (ROUXEL & LANGLADE, 2004) em seus desenvolvimentos teóricos e aplicados. Trazemos aqui resultados parciais de pesquisa sobre atividade de leitura literária em contexto de ensino/aprendizagem de leitura em FLE (Francês Instrumental) pela perspectiva das Representações Interpretativas Verbalizadas (DABÈNE, 1994) como metodologia de coleta de dados, e pela noção de “problema de leitura” (DABÈNE & QUET, 1999), como forma de analisar as leituras realizadas naquele contexto.

Palavras-chave: FLE, leitura literária, problema de leitura, avaliação.

ABSTRACT

Research in the area of reading in French as a Foreign Language (FFL) is the subject of significant production (SIMON & GROSSMANN, 2004), both from the theoretical perspective, as to the process of meaning construction, and concerning the development of teaching/didactic activities. However, there is a lack of studies focusing more specifically on the reader/learner which aim at incorporating the "reader's text" (ROUXEL & LANGLADE, 2004) in their theoretical and applied developments. We present here research partial results on the activity of literary reading in the context of teaching / learning of reading in FFL (French as a Foreign Language) supported by Interpretive Verbalized Representations (DABÈNE, 1994), as a method of data collection, and the notion of "reading problem" (DABÈNE & QUET, 1999), in order to analyze the readings carried out in that context.

Keywords: FFL, literary reading, reading problem, evaluation

Introdução: como dar voz ao leitor (e como avaliar as leituras realizadas)?

Propomos, aqui, a partir de dados colhidos na aplicação de uma atividade de leitura literária em um curso de Francês Instrumental (disciplina universitária cujo objetivo é o ensino/aprendizagem da língua francesa para leitura)², refletir sobre uma forma de abordagem do texto literário por meio da qual é possível se ter acesso ao que, segundo os trabalhos de Rouxel & Langlade (2006) pode ser designado por “texto do leitor”, materialidade do processo de compreensão escrita, ou, de acordo com Dabène &

¹ Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB).

² A descrição integral do contexto em que se insere essa atividade encontra-se em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-10082007-160046/pt-br.php>

Quet (1999, p.22) “verbalização escrita”, registro – feito pelo leitor – de seu processo de leitura a partir de comandos bastante abertos, buscando-se evitar, assim, a guiação desse processo por meio de questões de compreensão que acabam funcionando como um roteiro de leitura. Para analisar as verbalizações escritas do grupo, valemo-nos da metodologia descrita por Dabène & Quet (1999) organizada a partir da noção de “problema de leitura”. Após descrevermos o modelo teórico de leitura que organiza nossa reflexão, tratamos da abordagem acima mencionada para, em seguida, analisarmos o texto lido em sala de aula à luz dessa abordagem e, enfim, proceder com a reflexão a propósito das verbalizações escritas dos leitores que participaram da atividade.

1. Um modelo interativo de leitura: texto/leitor/contexto

A leitura já foi entendida e descrita de maneiras bastante distintas ao longo da história. Os modelos que se sucederam em matéria de leitura ora davam primazia ao autor, ao texto ou ao leitor. Sabendo o quão extenso e complexo é o histórico dos modelos de leitura e as diferentes correntes teóricas que tratam desse tema (e que não se constituem, ambos, objeto deste trabalho), adotamos o modelo interativo de compreensão escrita, objeto de amplo consenso entre os teóricos da área (DUMORTIER, 2001; GAONAC'H, 1993; GIASSON, 1990; PIETRARÓIA, 1996, 2001; TARDIF, 1994), descrevendo o processo leitura como sendo o resultado da interação entre um leitor com um texto em um contexto.

Entender a leitura como um processo interativo significa dizer que essas três variáveis interagem para a construção de sentido, ou, em outras palavras, que o texto não estabiliza um, e apenas um, sentido unívoco definido por um autor que, no texto, permanece através dos tempos para ser “descoberto” pelo leitor. Significa compreender o texto como uma unidade de sentido dotada, sim, de intencionalidade da parte de quem o escreveu. Mas não é apenas a intenção do autor ao produzir um texto que determina sua leitura; também a reação do leitor àquilo que lê contribui para a construção de sentido, pois as condições para que haja leitura, segundo Dumortier (2001, p.16), são:

Construção de uma representação mental cuja intencionalidade deve corresponder à do texto. Atribuição de uma intenção ao texto que deve coincidir com a intenção do autor; reação cognitiva e afetiva que advém da implicação do leitor na produção de sentido, reação à representação mental formada e à intenção reconhecida no texto.

Assim, cognição e afetividade são importantes dimensões a serem consideradas para se refletir sobre a leitura. A cognição designa um processamento da informação. Trata-se de uma atividade constante para o homem, responsável por organizar a percepção do mundo, a memória, a afetividade, o conhecimento. As estruturas cognitivas – para a descrição do modelo de leitura – são compostas por conhecimentos relativos ao código linguístico (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e conhecimentos de mundo. Como processo constante, a vivência traduz-se em repertórios e saberes que, segundo Kleiman (2002), estão armazenados em *esquemas*, considerados estruturas genéricas que estruturam esta experiência. Na interação verbal, acionada uma palavra referente a um esquema, aciona-se uma série de informações relacionadas a esse mesmo esquema. A implicação do conceito de esquema na compreensão escrita é a economia e coerência que ele representa na comunicação.

Articulada à forma como se estrutura a vivência em esquemas está a constituição de um saber sobre o mundo que pode constituir-se como um objeto mais formal de conhecimento; trata-se do que Kleiman (2002, p.22) designa por *saber enciclopédico*, isto é, informações que o leitor deve ativar no processo da leitura

Também as estruturas afetivas do leitor, juntamente com as cognitivas, têm papel relevante para a compreensão escrita. Se ele gosta ou não de ler, se a leitura empreendida por ele é uma demanda externa, em contexto escolar, por exemplo, para a qual talvez seu único projeto seja prestar conta do conteúdo apreendido ou se, ainda que uma demanda externa, esse leitor tenha interesse e projeto mais individualizados.

2. Verbalizações escritas e problemas de leitura

Tendo como objetivo compreender como o leitor constrói sentidos no ato da leitura, os pesquisadores Michel Dabène e François Quet (1999) desenvolveram pesquisas junto a alunos do ensino fundamental na área da leitura em Francês Língua Primeira³ cuja metodologia é orientada não pelas operações cognitivas em jogo no ato da leitura, mas sim sobre o fruto individual de cada leitura realizada. Os pesquisadores partem da constatação de que as pesquisas na área da leitura (inspirados pelos modelos da psicologia cognitiva) desenvolveram-se bastante, mas que esses trabalhos não têm, concretamente, servido aos professores para que esses possam orientar seus alunos com dificuldades para ler.

Dessa forma, Dabène & Quet buscam refletir, em suas investigações, sobre os leitores empíricos e a efetiva materialidade das verbalizações escritas de suas leituras. Se o objetivo dos autores era compreender como os alunos efetivamente constroem sentido no ato da leitura, era necessário trabalhar sobre as leituras que esses efetivamente realizam; entretanto, segundo Dabène & Quet (*idem*, p.12), os modelos de avaliação de leitura em geral priorizam a capacidade de o leitor responder aos questionamentos de outro leitor, em geral o professor ou formulador da atividade. Os pesquisadores desenvolveram uma forma de questionamento cuja instrução é relativamente aberta, minimizando os efeitos de intervenção de leitores mais proficientes sobre as leituras de iniciantes. A forma à qual chegaram é designada por “verbalização escrita” (DABÈNE & QUET, 1999, p.220). Após a leitura de um texto, o aluno registra o que entendeu, o que não entendeu e o que gostaria de acrescentar a propósito do texto lido. Na metodologia aplicada pelos pesquisadores, está prevista uma segunda etapa, em que os alunos falam sobre suas verbalizações escritas em pequenos grupos, em um processo denominado de “verbalização oral”.

O recurso às verbalizações escritas e orais nos parece pertinente em nossa atividade de docência e pesquisa – ensino do Francês Instrumental em contexto universitário – por oferecer diagnósticos dos processos de leitura por meio dos registros de leitura relativamente livre realizados por nossos alunos. Atemo-nos, aqui, entretanto, à primeira etapa do processo, a análise das verbalizações escritas. Para tanto, é necessário, antes, discorrer sobre o que chamamos de “problema de leitura” e de que maneira essa noção nos serve para analisar as verbalizações escritas. Tal noção está estruturada na oposição entre o que vem a ser a interpretação e compreensão de um texto. Para Dabène (1994, p.35), as leituras interpretativas são aquelas em que “o leitor, ativo, põe em evidência e interpreta as intenções implícitas do autor⁴”; Dabène se vale

³ Os resultados dessas pesquisas encontram-se registrados na obra *La compréhension des textes au collège* (DABÈNE, M.; QUET, F., 1999).

⁴ No original : *le lecteur, actif, met en évidence et interprète les intentions implicites du scripteur (...)*

da definição de “interpretação” de Eco (1985, p.42). Já a compreensão está relacionada “a leituras de síntese que dão conta de uma coleta de conjuntos significativos de superfície, com poucos traços de atividades interpretativas⁵”, (DABÈNE, 1992, p.35). Como base nessa configuração, são estabelecidos quatro níveis de leitura, as leituras interpretativas, de síntese, desviantes (que, a partir de trechos do texto lido, remetem a outras histórias do repertório do leitor) e mudas (na qual nenhum sentido é construído pelo leitor). A noção de “problema de leitura” está relacionada às ocorrências de leituras interpretativas.

Trata-se de noção que, à primeira vista, pode gerar certo estranhamento, sobretudo se considerado como constituinte do texto. Para Dabène & Quet (*idem*), trata-se de elemento voluntariamente construído no texto para causar estranhamento. Para melhor compreender, entretanto, o que vem a ser um “problema de leitura” tal como o concebem Dabène & Quet, podemos lançar mão daquela que é provavelmente uma das metáforas mais conhecidas sobre o funcionamento do texto e a necessidade de cooperação que este exige do leitor para que “funcione” – para que construa sentido: a metáfora da “máquina preguiçosa”, de Umberto Eco (1985). O que vale afirmar que todo texto é lacunar, incompleto, todo texto pede (ou exige) a contribuição do leitor em maior ou menor grau, pois diferentes textos exigem diferentes níveis de cooperação.

Poder-se-ia estabelecer um paralelo entre a solução de um “problema de leitura” e o processo metacognitivo (GIASSON, 1990) de controle da perda de sentido no ato da leitura. Porém, entende-se que, enquanto o segundo está relacionado ao processo de leitura, sem que esse problema seja forçosamente uma construção do texto; a “interpretação” age quando há, no texto, um elemento voluntariamente construído para causar estranhamento; ao menos é esse o uso das noções de “problema de leitura” e de interpretação que fazem Dabène e Quet (1999) em sua obra. Nessa abordagem, poder-se-ia analisar, em um texto proposto, quais os eventuais “problemas de leitura” que nele se configuram, como forma de identificar o caminho construído pelo leitor em formação. Propomos, pois, em seguida, a leitura do texto à luz da noção de problema de leitura como preparação para a análise das verbalizações escritas (VE) dos alunos sobre o texto lido.

3. Carta ao filho: *aujourd’hui, mon fils, nous ne savons pas où tu es...*

O texto proposto para leitura no contexto da pesquisa foi “*Les amendiers sont morts de leurs blessures*”⁶, prosa em forma epistolar do autor Tahar Ben Jelloun, extraída de antologia bilíngue (francês/português) organizada e traduzida por Cláudia Falluh Balduino Ferreira e publicada com o título de *As cicatrizes do Atlas* (2003).

O texto em questão tem a forma de uma carta, que é introduzida por uma dedicatória (“À Leila Shahid”) e por uma breve contextualização; em seguida, como abertura propriamente dita à missiva, é feita menção ao destinatário: “Mon fils” (meu filho). Reproduzimos aqui a introdução que contextualiza a carta:

⁵ No original : *les lectures de rappel témoignent d’un prélèvement d’ensembles significatifs de surface, avec peu de traces d’activités interprétatives*

⁶ A reprodução integral consta do anexo 1.

La trouée de Rafah, village du nord-est du Sinäi, vient d'être détruite par les Israéliens, après que ses habitants arabes en ont été chassés. Un des ces hommes écrit à son fils. (BEN JELLOUN, 2003, p.16)⁷

A introdução e a menção à relação destinador/destinatário da carta situam o leitor em relação aos temas mobilizados: 1) o conflito entre judeus e árabes; 2) a relação pai e filho (organizada na forma dialógica “je”/“tu”); 3) as relações familiares em uma situação de guerra (o gênero carta pode implicar, em princípio, relativa distância física entre interlocutores que precisam, assim, de uma carta para se comunicar). Essa abertura aciona, pois, os conhecimentos enciclopédicos dos leitores em relação à história dos conflitos nessa região, às especificidades implicadas no gênero textual “carta” e às questões familiares possivelmente implicadas nessa combinação.

A primeira parte da carta consiste na narrativa da destruição da aldeia. Organizada em um parágrafo, estabelece-se, na narrativa, uma significativa oposição entre “nós” (os expulsos) e “eles” (os agentes da expulsão). Ao longo do texto, essa oposição por meio de pronomes, será tecida de maneira a incorporar mais elementos à família: a mãe e o irmão caçula. Outro aspecto importante do primeiro parágrafo são pequenos indícios que informam sobre a localização do filho (destinatário da carta), como em “*depuis que nous sommes sans toit, sans patrie*”⁸ (BEN JELLOUN, 2003, p.16). Em francês, as palavras “*toit*” (teto) e “*toi*” (ti) têm a mesma pronúncia; no nível da frase, a repetição de “*sans*” (sem) acompanhada dessa vez pela palavra “*patrie*” (pátria) remete, com efeito, a “teto”. Entretanto, no conjunto do texto, o sintagma nos parece mais polissêmico, evocando, ao mesmo tempo, “teto” e “ti” (destinatário, “meu filho”). A repetição do pronome “tu” ao longo do texto, e a rede anafórica constituída a partir dele com as formas do possessivo, nos levam a considerar “*sans toit*” em sua forma literal “sem teto”, mas também como “sem ti”, por ser o pronome tônico “toi” homófono a “toit”.

Os três parágrafos seguintes narram a maneira como a família reage à destruição da aldeia. Feridos, humilhados, pai, mãe e irmão caçula bebem a própria morte que tem gosto de jasmim. As novas feridas juntam-se às velhas cicatrizes que datam de 1948. Cabe ao leitor, destinatário provisório, momentaneamente filho desse pai (pois encarna o “tu” a quem esse destinador “eu, teu pai” se dirige), acionar seus saberes enciclopédicos referentes, pois, não só à história recente dos conflitos na região do Atlas, mas também àqueles que remontam à fundação do Estado de Israel.

O terceiro parágrafo inicia-se com referência direta sobre o filho/destinatário: “*Aujourd’hui, mon fils, nous ne savons pas où tu es. Où que tu sois, sache que nous ne sommes pas tristes.*”⁹ (BEN JELLOUN, 2003, p.18). Nesse trecho, identificamos aquilo que chamaremos de “problema de leitura”: como pode ser o paradeiro de destinatário de uma carta desconhecido por aquele que a envia? Com efeito, há deslocamentos dos sentidos mais denotativos em textos poéticos; trata-se, entretanto de indício que exige maior atenção e – por isso – cooperação por parte do leitor quanto aos desdobramentos disso no texto. Para essa questão, podemos encontrar certas pistas que indicam respostas possíveis mais à frente, é interessante observar, no entanto, que se trata de texto em que estão mescladas ficção e história, construindo um discurso verossímil. Registros históricos narram a ocupação de Yamit (situada na fronteira egípcia da Faixa de Gaza),

⁷ *Rafah, aldeia ao nordeste do Sinai, acaba de ser destruída pelos israelitas, após a expulsão de seus habitantes árabes. Um desses homens escreveu ao seu filho.*

⁸ desde que ficamos sem teto, sem pátria.

⁹ Hoje, meu filho, nós não sabemos onde estás. Onde quer que estejas, saiba que não estamos tristes.

de sua anexação ao Estado de Israel na Guerra dos Seis Dias (junho de 1967) e de sua posterior reintegração ao Egito em 1982.

Identificamos esse estranhamento como “problema de leitura” que se coloca no texto e para o qual o leitor busca (ou deveria buscar) uma resposta. Observar se essa questão se coloca (ou não) para nosso grupo de leitores é aspecto relevante, pois exige, primeiramente, perceber que o leitor identifica tal problema – a própria capacidade de identificá-lo já é para Dabène & Quet (1999), hipótese que compartilhamos, um sinal da acuidade do leitor – e, em segundo lugar, investigar a forma como busca solucionar esse problema, ou seja, de que forma restitui a coerência do texto aventando hipóteses para a resolução do “problema”.

No último parágrafo, o pai despede-se do filho:

Notre terre battue par l’acier qui écrase les petits lézards, je la vois sur ton front comme une étoile, un rêve urgent qui nous rassemble. Tout change de nom. (...) Nous n’avons pas besoin de stèle. Notre mémoire est un peu de sable suspendu à la lumière. Elle est haute entre tes doigts. Nous t’embrassons où que tu sois¹⁰. (BEN JELLOUN, 2003, p. 20)

Esse parágrafo fecha a carta, sintetizando o resultado da destruição da aldeia, da expulsão. O resultado da ação da máquina, entretanto, é, para o pai, o fortalecimento dessa coletividade. A ideia de que a ação de violência atribuída ao outro acaba por gerar a necessidade de um sonho coletivo, esse sonho sendo “*un rêve urgent qui nous rassemble*”, está diretamente relacionada ao filho/destinatário, pois é em “**ton front**” (**tua** frente) que reside alto, suspenso, o sonho que “nos reúne”.. Constitui-se, nessa passagem do texto, uma oposição entre “*nous*” (nós, a família, os expulsos) e “*tu*” (tu, o filho); nessa oposição, “nós” remete à terra e “tu”, ao céu, hipótese formulada a partir do campo semântico gerado pela relação “suspensa”, “altiva”, “estrela” associado a “tua frente” e “teus dedos”. O filho, no céu, assistiria ao que se passa na terra.

Essa hipótese pode ser confirmada pelo emprego da palavra “*stèle*”, em que, mais uma vez, a polissemia amplia as possibilidades de leitura de uma passagem do texto: “*Nous n’avons pas besoin de stèle. Notre mémoire est un peu de sable suspendu à la lumière*”. A palavra *stèle* (estela) significa pedra funerária. No contexto, porém, está fortemente relacionada à estrela na frente do filho. Ainda que, em francês, o dicionário não registre *stèle* como sinônimo de *étoile* (estrela) (relação existente em língua portuguesa entre as palavras estela e estrela), o adjetivo *stellaire* (do baixo latim, *stella*) remete ao que é relativo às estrelas. Nesse sentido, podemos ainda estabelecer uma relação entre *stèle* e a estrela de Davi, símbolo do judaísmo. Assim, a frase “*nous n’avons pas besoin de stèle*” pode remeter tanto à religião judaica quanto à pedra funerária, cuja função é registrar a existência dos mortos. A lembrança dos mortos é forte, manifestada pela própria natureza: areia, estrela, nuvem, céu. Ela não precisa de inscrição na pedra: “*la main métallique efface les écritures sur nos corps*”¹¹ (BEN JELLOUN, 2003, p.20).

Fechando o texto, o inusitado em uma carta tradicional “*nous t’embrassons où que tu sois*” (onde quer que estejas), sem que haja qualquer referência a um próximo encontro, nem demandas por notícias do filho. Uma das soluções possíveis a serem

¹⁰ Nossa terra surrada pelo aço que esmaga as lagartixas, eu a vejo sobre tua frente como uma estrela, um sonho urgente que nos reúne. Tudo muda de nome. (...) Nós não precisamos de estela. Nossa memória é um pouco de areia suspensa à luz. Ela é altiva entre teus dedos. Nós te beijamos, filho, onde quer que estejas.

¹¹ A mão metálica apaga a escrita sobre nossos corpos.

aventadas para esse “problema de leitura” é a de que o filho esteja morto. Como se trata de um texto literário não podemos nem queremos afirmar isso como “a” resposta para aquilo que levantamos como um problema no texto, mas apenas como uma hipótese que se sustenta em algumas pistas de leitura.

4. O que escreveram os leitores

Ao lermos as verbalizações¹² escritas (doravante VE), buscamos identificar traços comuns aos diferentes textos. Chegamos, assim, a quatro grandes tópicos: a identificação do conflito árabe-israelense, a percepção do literário (na subjetividade e no uso de metáforas), a dificuldade lexical e a localização do filho. Esse recorte por tópicos é uma forma de tratar a diversidade das leituras produzidas pelos alunos, pois percebemos que elas se complementam de forma bastante interessante.

De fato, se compararmos a VE 18 com as demais, em que os leitores são mais prolixos, podemos, talvez, pensar que estas seriam superiores à primeira. É preciso considerar, entretanto, que o leitor da VE 18 saiu do texto e foi para o mundo, discutindo a maneira como leu o texto em função não só de seus conhecimentos de mundo, mas também de seu posicionamento ideológico, de seu lugar como sujeito histórico. Se as sínteses completas revelam um bom domínio dos macroprocessos de leitura, o autor da VE 18 revelou um processo de elaboração desenvolvido, selecionando não só o que era textualmente importante (aquilo que a carta veicula como informação), mas também o que era contextualmente importante para ele, leitor. Identificamos, nesse processo, além de uma resposta cognitiva, uma resposta afetiva ao texto, o que, apesar de constitutiva no processo de construção de sentido, raramente é contemplada e objeto de reflexão no contexto de formação de leitores.

5. Onde está o filho?

Dentre as VEs, o número de alunos que destacou essa questão da localização do filho foi pequeno: cinco das vinte e duas verbalizações identificaram que havia um problema em relação ao destinatário da carta. Mesmo nessas VEs, o tema não suscita maior discussão. Alguns citam a frase “*Aujourd’hui, mon fils, nous ne savons pas où tu es*”, embora não formulem hipóteses para essa constatação, nem tentem resolver o problema que se apresenta. Observamos isso nas verbalizações a seguir:

Diz que hoje não sabem onde ele (o filho) está e que a máquina sangrenta e cinza avança a cada dia (VE 5)

O autor, no início do quarto parágrafo, confessa não saber ao certo onde está o filho, mas quer que ele saiba que eles (pai, mãe) não estão tristes. (...) Mas sempre retorna ao afeto, e nesse caso, mandando lembranças e um pouco de reflexão ao filho. (VE 12)

[eu não entendi] se o filho para quem o pai escreve faz parte do lado que ataca seu pai. (VE 6)

Saudosista ele deseja um abraço ao filho onde quer que ele esteja. (VE19)

¹² O conjunto das verbalizações pode ser lido em Jover-Faleiros (2006).

[eu não entendi] como está o cara agora, se está vivo ou morto e se o filho mora na cidade que foi construída no lugar. (VE 21)

Perspectivas

Em síntese, é possível observar, a propósito das verbalizações escritas que: 1) a totalidade dos alunos leu e soube fazer uma síntese do texto lido; 2) um número significativo de leitores identificou nele traços de literariedade (sem que houvesse comentário ou indicação prévia de que leriam um texto literário). Nesta primeira etapa do trabalho, não houve muitas manifestações daquilo que acreditávamos ser uma das questões centrais do texto: a localização do filho/destinatário da carta. Como estava prevista uma segunda etapa em que se discutiriam, em grupo, as verbalizações escritas, este foi um dos temas debatidos inicialmente nas reuniões e, com efeito, nesse momento da pesquisa, foi possível desenvolver hipóteses a respeito dessa questão¹³ relacionadas às respostas afetivas que damos às leituras empreendidas – e que não são objeto deste trabalho.

Uma das questões que se colocam para a pesquisa sobre leitura em contexto de ensino e aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE) é de se ter acesso às efetivas leituras realizadas por leitores empíricos e como avaliá-las. Se os trabalhos com a abordagem global – desenvolvidos principalmente por Moirand (1979, 1990) – foram determinantes para a reintrodução do ensino da leitura em FLE nos níveis iniciais de aprendizagem; são poucos, entretanto, os trabalhos que oferecem uma reflexão sobre a leitura em contexto didático em FLE do ponto de vista de sua recepção por leitores empíricos. Com efeito, as propostas na área da leitura nesse contexto sinalizam mais para como se deve preparar atividades de leitura (fichas pré-pedagógicas) e menos para o que efetivamente pode ser observado sobre essas leituras. Ora interessa-nos refletir, como pesquisadoras e docentes, sobre como a análise das leituras feitas por leitores empíricos em contexto de ensino/aprendizagem de FLE pode contribuir para: a) a reflexão sobre o processo de construção de sentido em contexto de ensino/aprendizagem de FLE; b) de que maneira essa reflexão pode contribuir para o desenvolvimento de atividades na área.

A atribuição de intencionalidade e as reações cognitiva e afetiva diante de um texto dependem do histórico de leituras anteriores, do conhecimento de mundo de cada leitor, bem como da situação de leitura (do contexto) em que este se encontra. A relação entre as três variáveis (texto, leitor, contexto) conforma diferentes projetos de leitura e são esses projetos que, por sua vez, definem as estratégias de que se lança mão a cada leitura realizada e que são, em grande parte, responsáveis pelos efeitos causados por essas leituras.

Como leitores, somos conduzidos a considerar a narrativa crível; porém, uma carta cuja localização do destinatário é desconhecida por seu destinador gera um efeito de suspensão, pois devemos ativar cenários mais complexos em que seria possível fazer com que uma carta chegasse a um destinatário por meios menos institucionais como são os correios, que exigem um endereço completo, por exemplo. Há um estranhamento ou ruptura que nos obriga, leitores, a repensar o estatuto dessa carta.

Em uma primeira leitura, fomos levados a considerar que havia VEs lacunares, intermediárias e boas. Em seguida, percebemos que algumas leituras incompletas

¹³ cf. Jover-Faleiros, 2006.

manifestavam dúvidas mais pertinentes em relação ao texto que outras VEs, mais completas, não traziam. Na VE 18, por exemplo, o leitor acabou por manifestar como aquela carta o emocionara e sua revolta em relação às guerras religiosas, mas esse leitor não se preocupou em discorrer sobre a leitura, ou seja, não se preocupou em “comprovar” que havia efetivamente compreendido o texto, provavelmente por julgar que a emoção manifestada atestava a leitura realizada.

Alguns alunos indicam a fórmula de saudação que costuma fechar uma carta “mandando lembranças”, “deseja um abraço ao filho”. Em nenhuma das verbalizações os alunos se perguntam como uma carta pode ser enviada a alguém cuja localização é ignorada, o que seria uma possível pista de leitura. Na VE de número 5, o desconhecimento sobre a localização do filho apenas é constatado. Em duas verbalizações (6 e 21), há um problema detectado nessa ausência do filho, o que acreditamos ser um passo além em relação às demais verbalizações pelo fato de os alunos formularem isso como dúvida, na página destinada ao que não foi compreendido no texto. Trata-se, portanto, de dúvidas que esses leitores esperam solucionar posteriormente.

A VE 21, na verdade, oferece uma dúvida interessante: “como está o cara agora, se está vivo ou morto”. Nesse comentário, levanta-se a possibilidade de haver um morto entre os interlocutores, para esse leitor, o pai “o cara” pode estar vivo ou morto, é uma dúvida; mas o filho está vivo: “se o filho mora na cidade que foi construída no lugar”. Podemos entender que esse leitor identificou uma hipótese que solucione esse problema de leitura (onde está o filho?/o filho está morto?/o filho está no céu?) matando o pai, o destinador da carta. Se o leitor em questão pergunta-se sobre a possibilidade de o filho morar na cidade construída no lugar do vilarejo, após sua destruição, ele aventa talvez a hipótese de a carta ser lida após a morte do pai, de haver um intervalo entre produção e recepção.

É possível verificar, pois, com base na leitura das verbalizações escritas, que nosso grupo de leitores chegou, como um todo, à leitura de síntese, em que os “conjuntos significativos de superfície” aparecem. Entretanto, nesse momento do processo, houve pouco lugar para uma atividade interpretativa mais significativa, que implicasse uma cooperação no funcionamento da “máquina preguiçosa” de forma mais ativa para a solução desse “problema de leitura” (a localização do filho). Mas, se considerarmos outros apontamentos registrados nas VEs, tais como a capacidade de transpor o estricto cotexto e estabelecer relações contextuais com o texto lido; a percepção da subjetividade na escrita da carta; o levantamento de ambiguidades nela configuradas, por exemplo, perceberemos que eles apontam para outros “problemas de leitura”, para outras dimensões do texto que também exigem significativa cooperação.

Assim, somos levados a refletir sobre o próprio papel daquele que formula atividade de leituras e as avalia. Acreditamos ser necessário: a) problematizar as hipóteses feitas sobre a maneira como os textos propostos serão efetivamente lidos; b) considerar na mesma medida como essas hipóteses se confirmam (ou não) nas leituras efetivamente realizadas. Buscar incorporar as respostas dos leitores ao desenvolvimento de atividades de leitura pode contribuir para ampliar as possibilidades de recepção do texto pelo conjunto de seus leitores em situação didática e para o desenvolvimento de atividades futuras que venham a incorporar essas leituras, com maior consciência sobre o modo como leitores-aprendentes constroem sentido no ato da leitura.

REFERÊNCIAS

DABÈNE, Michel “Principes et méthodes d’une évaluation didactique du savoir-lire”
In: BOYER, Jean-Yves et al. (dir) *Évaluer le savoir-lire*. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994.

DABÈNE, Michel; QUET, François (dir.). *La compréhension des textes au collège: lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. Grenoble: CRPD/Delagrave, 1999.

DUMORTIER, Jean-Louis. *Lire le récit de fiction: Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique*. Bruxelles: De Boeck Duculot, 2001.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck, 1990

JELLOUN, Tahar Ben. *As cicatrizes do Atlas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. edição bilingue.

JOVER-FALEIROS, Rita. *A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental*. São Paulo: USP, 2006.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-10082007-160046/pt-br.php>
(último acesso em 28 de julho de 2011)

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*. Campinas : Pontes, 2002.

MOIRAND, Sophie. *Situations d’écrit*. Paris: Clé International, 1979
_____. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette, 1990.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. *Percursos de leitura* São Paulo: Annablume, 1997.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard (org). *Le sujet lecteur*. Rennes, PUR, 2004.

SIMON, Jean-Pascal ; GROSSMANN Francis (eds). *Lecture à l’université langue maternelle, seconde et étrangère* Bern/ New York : Peter Lang, 2004.

TARDIF, Jacques. L’évaluation du savoir-lire: une question de compétence plutôt que de performance. In BOYER, Jean-Yves et al. (dir) *Évaluer le savoir-lire*. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994.

RECEBIDO EM 07/03/2012 e
APROVADO EM 20/06/2012

ANEXO 1

Les amandiers sont morts de leurs blessures

À Leila Shahid

La trouée de Rafah, village du nord-est du Sinaï ; vient d'être détruite par les Israéliens, après que ses habitants arabes en ont été chassés. Un des ces hommes écrit à son fils...

Mon fils,

Le jour s'est arrêté dans mes rides depuis que leur machine sanglante et grise est passée sur notre maison. Elle est formidable cette voiture immense qui ouvre sa gueule pour happer le peu de chose qui nous restait : un lopin de terre, un toit et trois amandiers. C'est une machine qui fait du bruit, brille au soleil et éclate en rire saccadé quand elle triomphe des petites FLEurs sauvages et fragiles qui essaient de se relever. J'ai vu ses dents jaunies par le sang de la terre se briser sur un tas de sable. Un petit vent a emporté les racines de l'arbre. Le ciel s'est baissé et les a ramassées ; je crois même qu'elles habitent un petit nuage têtu qui ne nous quitte plus depuis que nous sommes sans toit, sans patrie. Ton petit frère a couru pour sauver de la poussière lourde tes livres d'écolier. Nous avons eu peur. La machine a failli l'avalier.

Blessés dans notre terre, humiliés dans nos arbres, nous étions là tous les trois, figés et habités par une mort soudaine. Une partie de nous-même, je crois la plus grande, est meurtrie; ils nous l'ont arrachée tout naturellement, à l'aube. Nous sommes restés tranquilles; ils ont ouvert nos plaies et nous avons bu notre mort. Elle a le goût de la sève; ta mère dit qu'elle a le parfum du jasmin. Le ciel s'est ouvert à l'appel de l'oiseau orphelin, et nous avons aperçu un corps de lumière couvert de sang neuf. Le soleil trébuchait ce jour-là, car l'injustice froide creusait son sillon dans notre terre, notre corps.

Notre mémoire percée d'étoiles n'avait plus de citadelle : elle devenait enceinte de nouvelles blessures. En 1948, tu n'étais pas encore né. La guerre a traversé notre champ. L'olivier était calciné. Notre destin était terni par la misère, mais il avait la rage de l'espoir. Certains sont partis avec une tente pour tout bagage, d'autres sont morts.

Aujourd'hui, mon fils, nous ne savons pas où tu es. Où que tu sois, sache que nous ne sommes pas tristes. On nous dit que nos maisons sont inutiles et que nos amandiers sont ridicules. On nous dit que cette terre s'élèvera une ville, une ville moderne. Elle aura de belles avenues, des autobus et des chars. Elle ira jusqu'à la Méditerranée et s'appellera Yamit. Leurs machines perfectionnées avancent, avancent. Nos voisins ont reçu des cartes vertes. Ils peuvent rester chez eux quelques jours encore. Tu sais, le petit village d'Abou-Chanar, lui aussi va être détruit. La machine sanglante et grise avance, avance. On nous dit qu'il faut laisser la place à des hommes venus de loin, de très loin, des juifs venus de la Russie, mon fils.

Notre bagage est léger ; un sac de farine et un peu d'olives. La foudre peut descendre. Elle foulera les sables mêlés de pierres brisées et d'arbustes abattus. Elle tombera dans le vide, étranglée par des serpentes de la haine. Tu te rends compte, mon fils, ils demandent aux enfants de cette terre de venir travailler pour le compte de « nouveaux propriétaires » ! C'est la seule fois où j'ai pleuré. Je sais, tu n'aimes pas les larmes ; excuse-moi si les miennes ont coulé. Mais la honte s'est amassée dans mon corps comme les pierres, comme les jours, comme les prières.

Notre terre battue par l'acier qui écrase les petits lézards, je la vois sur ton front comme une étoile, un rêve urgent qui nous rassemble. Tout change de nom. La main métallique efface les écritures sur nos corps. Des racines d'arbres attestent. Nous n'avons pas besoin de stèle. Notre mémoire est un peu de sable suspendu à la lumière. Elle haute entre tes doigts. Nous t'embrassons où que tu sois.

JELLOUN, Tahar Ben. *As cicatrizes do Atlas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.