



Grasiela Kieling Bublitz

(Orgs.) Kári Lúcia Forneck

Marlene Isabela Bruxel Spohr

Linguagens: Múltiplos olhares, múltiplos sentidos



Grasiela Kieling Bublitz
Kári Lúcia Forneck
Marlene Isabela Bruxel Spohr
(Orgs.)

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos

1ª Edição

EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2014



Centro Universitário UNIVATES

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Pró-Reitora Interina de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Prof^ª Dr^ª Maria Madalena Dullius

Pró-Reitora de Ensino: Prof^ª Ma. Luciana Carvalho Fernandes

Pró-Reitora de Ensino Adjunta: Prof^ª Ma. Daiani Clesnei da Rosa

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Prof^ª Dr^ª Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher



Editora Univates

Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes

Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Adriane Pozzobon

Augusto Alves

Beatris Francisca Chemin

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Suplentes

Simone Morelo Dal Bosco

Ieda Maria Giongo

Rogério José SChuck

Ari Künzel

Avelino Tallini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

L755 Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos

Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos / Grasiela Kieling
Bublitz, Kári Lúcia Forneck, Marlene Isabela Bruxel Spohr (Orgs.) - Lajeado:
Ed. da Univates, 2014.

102 p.

ISBN 978-85-8167-095-9

1. Linguística 2. Literatura I. Título

CDU: 80:37

Catálogo na publicação – Biblioteca da Univates

**As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão,
adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva
responsabilidade dos autores.**

APRESENTAÇÃO

Múltiplos Olhares, Múltiplos Sentidos – A Convergência na Divergência

Certeza

*Se é real a luz branca
desta lâmpada, real
a mão que escreve, são reais
os olhos que olham o escrito?*

*Duma palavra à outra
o que digo desvanece-se.
Sei que estou vivo
entre dois parênteses.*

Octavio Paz, in “Dias Hábeis”
Tradução de Luis Pignatelli

O Curso de Letras – Licenciatura, vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Sociais, Univates/RS inaugura, com a presente obra, a série de livros eletrônicos, *Linguagens: Múltiplos Olhares, Múltiplos Sentidos*, um espaço destinado a publicações de acadêmicos, docentes, pesquisadores da área das linguagens, na perspectiva de múltiplos olhares e de múltiplos sentidos. A proposta de reunir, num único volume, artigos e ensaios de diversas áreas de conhecimento, de diferentes perspectivas teóricas, de autores que advêm de diferentes lugares, é uma tentativa de romper com a fragmentação e com o fechamento de fronteiras entre teorias e áreas de conhecimento, entre pesquisadores, acadêmicos e professores. Para ser professor, exigem-se fundamentos teóricos, didático-pedagógicos e das áreas específicas, bem consolidados; porém, com abertura, com disposição para o diálogo e para a construção de novas práticas, de novos saberes. É cada vez mais difícil ser professor(a) apenas de línguas, de literatura, de redação; é preciso dar conta do complexo universo das linguagens que permeia as relações, as interações humanas. A partir de uma rede de relações teóricas e didático-pedagógicas constitui-se o(a) professor(a) de Linguagens, seja no Ensino Básico, seja no Ensino Superior.

Assim, os artigos publicados neste e nos volumes subsequentes trazem no seu discurso e nas reflexões, o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas; o diálogo entre teoria e prática, com vistas à formação de professores de língua e de literatura; o diálogo entre diferentes áreas que abarcam o universo da linguagem. Neste primeiro volume, o leitor poderá dialogar com e sobre as linguagens, a partir das lentes da literatura, da sociolinguística, da aquisição da linguagem, da Linguística de Corpus, de teorias do discurso.

Aspectos Relevantes para Estudo da Norma Linguística e seu Tratamento nos Dicionários Gerais de Língua Portuguesa, de autoria da prof^a Flávia Zanatta, discute aspectos relevantes para o estudo da norma linguística e seu reflexo nos dicionários gerais de língua portuguesa, no caso, a correção idiomática, a norma ideal e a concepção de um dicionário semasiológico. A autora problematiza a normatividade do dicionário com base em três pressupostos: a) na

necessidade de uma concepção geral do que é falar apropriadamente, isto é, de uma teoria da correção idiomática e como essa teoria será refletida no dicionário; b) na necessidade de contar com um alicerce teórico sobre a norma linguística; c) na necessidade de uma teoria da concepção de um dicionário semasiológico.

A prof^ª Lívia Pretto Mottin, no artigo, *Linguística de corpus e Corpora de Aprendiz: Evidências sobre o Processo de Aprendizagem de Línguas*, tematiza a Linguística de Corpus (LdC), na perspectiva de uma abordagem empírica para o estudo da língua, que serve como fonte de dados que refletem como a língua é usada em contextos reais. Para tanto, com base na LdC, ressignifica a palavra *corpus*, entendida como uma coleção de textos autênticos (orais ou escritos) coletados de acordo com critérios específicos representativos de uma língua, variedade linguística ou linguagem especializada, armazenados em formato eletrônico, com o objetivo de ser referência em pesquisas linguísticas, a fim de conferir mais autenticidade às pesquisas linguísticas de natureza quantitativa e qualitativa de descrição da língua.

Em *Brincar com a Linguagem: Prática Fundamental na Educação Infantil*, a prof^ª Grasiela Kieling Bublitz discute a importância do estímulo da consciência fonológica desde a Educação Infantil. Esta consciência, segundo a autora, consiste no reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por vários sons diferentes, manipuláveis, considerando não só a capacidade de reflexão, como também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações. Nesse sentido, argumenta a necessidade de a escola oportunizar atividades lúdicas que estimulem essa habilidade, bem como sugere uma série de atividades desafiadoras que possibilitem um trabalho prazeroso com a linguagem em sala de aula.

A aprendizagem da leitura com foco em aspectos relativos ao ato de ler, entendido como atividade dinâmica que envolve autor e leitor, mediados pelo texto, é o tema do artigo da prof^ª Susana Silva de Souza, *A Construção da Leitura: Autor – Texto – Leitor*. As reflexões se concentram na relação entre o processo de compreensão leitora e o ensino de leitura, com o objetivo de levantar possibilidades de abordagens da leitura em sala de aula, visando a auxiliar os alunos a superar dificuldades e a ler (compreender) com mais consciência e com mais profundidade, transformando-os em leitores mais ativos, mais críticos.

Com a indagação recorrente, “o que deve ser ensinado e aprendido em sala de aula, em se tratando de Linguagem”, a prof^ª Kári Lúcia Forneck abre o ensaio didático, assim denominado pela autora, *Ponto de Vista ou Vista de Ponto? Proposta de Transposição Didática num Perspectiva Discursiva*. O foco do ensaio é a proposta de um diálogo entre as concepções de Chevallard (1998), que investiga pressupostos didáticos para o ensino de matemática, aqui transpostos para a área da linguagem, e as concepções de linguagem e discurso, segundo Bakhtin (2009; 2011). O resultado deste diálogo é a apresentação de uma sequência didática dirigida ao Ensino Médio.

As professoras e pesquisadoras Juliana Thiesen Fuchs e Maristela Juchum apresentam o artigo, *O Gênero Resenha nas Aulas de Leitura e Produção de Texto*. Trata-se de uma reflexão acerca da sequência didática sobre o gênero resenha produzida para a disciplina institucional de Leitura e Produção de Texto I, ministrada no Centro Universitário Univates/RS. A proposta está fundamentada no conceito de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

O artigo assinado pela prof^ª Garine Andréa Keller, *Regionalismo e Regionalidade na Literatura: Uma Análise Particular na Busca pelo Universal*, objetiva identificar e discutir aspectos de regionalismo e de regionalidade nos contos do livro *Faca* (BRITO, 2003). A autora justifica a relevância de estudos acadêmicos sobre o tema, argumentando que, em função da globalização e da descentração do sujeito, investigações que tematizem a regionalidade e o

regionalismo são pertinentes e bem acolhidas, na medida em que destacam aspectos como o homem e sua relação com a natureza, a linguagem e a presença de uma identidade cultural.

Em diferentes épocas, autores, obras, leituras foram qualificados como perigosos; por isso, eram controlados, censurados pelas instituições ameaçadas, que, além de proibirem a leitura, destruíam os livros, pois se entendia que poderiam ser uma ameaça ao poder político, religioso, ideológico ou moral. Com o objetivo de resgatar um pouco da história de leituras censuradas, Laura Verônica Rodríguez Imbriaco nos apresenta o artigo, *A Leitura Censurada, Proibida, Clandestina*, que nos alerta sobre como a censura e a destruição de obras pode afetar os sujeitos envolvidos com a leitura – escritores, leitores, editores, livreiros –, e de como é possível escrever uma nova história na História da Leitura.

Em *Artes Visuais e Poesia na Sala de Aula: Uma Proposta Interdisciplinar*, artigo assinado pela prof^a Rosiene Almeida Souza Haetinger, propõe-se uma atividade interdisciplinar de criação literária a partir de pinturas, com base no processo criativo de Beatriz Viégas-Faria ao escrever o poema “SOLIDÃO: palavra derivada do masculino”, da obra **Pampa pernambucano**: poesia, imagens, e-mails (2000). A opção pela obra deve-se ao seu caráter singular, isto é, destaca-se pela sua natureza comparatista, intertextual e interdisciplinar, além do declarado encantamento pela obra pictórica do pernambucano Gil Vicente, que se constitui como principal elemento de confluência.

Com o objetivo de discorrer acerca de práticas realizadas no Projeto de extensão “Tecnologia e Letramento Literário em Língua Inglesa”, desenvolvido no período de março de 2013 a fevereiro de 2014, a prof^a Isabel Körbes Scapini e o estudante de Letras Jean Michel Valandro assinam o artigo, *Projeto “Tecnologia e Letramento Literário em Língua Inglesa*. O artigo apresenta atividades produzidas com o objetivo de contemplar e de qualificar as quatro habilidades de aprendizado da língua inglesa, bem como, o uso de tecnologias e/ou da literatura para a promoção do letramento em Língua Inglesa.

Caro(a) leitor(a), a cada capítulo, um lugar e um olhar que surpreendem: Novo fios... Novos pontos... Novas tramas... Um novo olhar... Novos sentidos... Novos dizeres... Novas práticas... E assim vamos constituindo-nos, ora na condição de pesquisadores, ora na condição de estudantes, ora na condição de professores, mas sempre na condição de aprendizes.

Enfim, os agradecimentos aos colegas que confiaram na proposta e cederam seus textos.

Marlene Isabela Bruxel Spohr

Coordenadora do Curso de Letras da Univates

Dezembro de 2014

SUMÁRIO

ASPECTOS RELEVANTES PARA O ESTUDO DA NORMA LINGUÍSTICA E SEU TRATAMENTO NOS DICIONÁRIOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA 8

Flávia Zanatta

LINGUÍSTICA DE CORPUS E CORPORA DE APRENDIZES: EVIDÊNCIAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS 21

Livia Pretto Mottin

BRINCAR COM A LINGUAGEM: PRÁTICA FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 33

Grasiela Kieling Bublitz

A CONSTRUÇÃO DA LEITURA: AUTOR – TEXTO – LEITOR 40

Susana Silva de Souza

PONTO DE VISTA OU VISTA DE UM PONTO? PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA 50

Kári Lúcia Forneck

O GÊNERO RESENHA NAS AULAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I 59

Juliana Thiesen Fuchs, Maristela Juchum

REGIONALISMO E REGIONALIDADE NA LITERATURA: UMA ANÁLISE PARTICULAR NA BUSCA PELO UNIVERSAL..... 67

Garine Andréa Keller

A LEITURA CENSURADA, PROIBIDA, CLANDESTINA 73

Laura Verônica Rodríguez Imbriaco

ARTES VISUAIS E POESIA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR 83

Rosiene Almeida Souza Haetinger

PROJETO “TECNOLOGIA E LETRAMENTO LITERÁRIO EM LÍNGUA INGLESA” 92

Jean Michel Valandro, Isabel Körbes Scapini

ASPECTOS RELEVANTES PARA O ESTUDO DA NORMA LINGUÍSTICA E SEU TRATAMENTO NOS DICIONÁRIOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

Flávia Zanatta²

Resumo: Considerando que todo membro de uma comunidade linguística sente, em determinadas circunstâncias, necessidade de ser orientado em relação ao emprego de sua língua materna e que o dicionário é o material ao qual o falante comumente recorre para sanar suas dúvidas, faz-se fundamental estudar a norma linguística e sua relação com a obra lexicográfica. Sendo assim, nosso objetivo no presente trabalho é abordar os seguintes aspectos relevantes para o estudo da norma linguística e seu reflexo nos dicionários gerais de língua portuguesa: a correção idiomática, a norma ideal e a concepção de um dicionário semasiológico.

Palavras-chave: Norma Linguística, Lexicografia, Dicionários Gerais, Língua Portuguesa.

1 Considerações iniciais

Todo usuário da língua demonstra curiosidade frente ao seu idioma, seja porque tem dúvidas quanto à grafia de determinadas palavras, seja porque nem sempre consegue ter convicção sobre alguma significação de uma unidade léxica ou ainda porque, em certos momentos, sente a necessidade de ser guiado com relação ao uso de sua língua materna. Na tentativa de esclarecer suas dúvidas, os falantes recorrem ao dicionário. Porém, geralmente se deparam com soluções fornecidas pela obra lexicográfica que nem sempre são claras e de fácil compreensão.

As situações anteriormente descritas permitem levar a duas constatações: 1) a atividade de produção oral ou escrita está condicionada pelo anseio do falante por uma orientação sobre a forma mais apropriada para se expressar³ e 2) o dicionário é, por natureza, um instrumento adequado para satisfazer tal anseio⁴. Sendo assim, temos, por um lado, que os falantes sentem a necessidade de uma orientação em relação ao uso de sua língua materna e, por outro, que o dicionário desempenha essa função de orientação. Em consequência dessas premissas, é legítimo questionar-se sobre quais critérios devem ser empregados para gerar uma doutrina da orientação linguística aplicável ao dicionário e de que forma a obra lexicográfica

1 Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Ensino e Aprendizagem de Língua Materna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS.

2 Centro Universitário UNIVATES. E-mail: flavia.zanatta@univates.br.

3 Denominamos esse anseio que o falante demonstra por uma orientação idiomática para se desempenhar melhor em determinadas circunstâncias de “anseio normativo”.

4 De acordo com Jackson (2002, p. 71), o usuário confere ao dicionário duas funções básicas: elucidar significações e esclarecer dúvidas relativas à ortografia. Para esse autor, os falantes nativos de uma língua consultam o dicionário para descobrir o significado e checar a ortografia de uma palavra. Rooney (2001 apud Jackson (2002, p. 77)) atenta para o fato de que as pessoas desejam que o dicionário forneça as respostas para as seguintes questões: “Estou escrevendo esta palavra corretamente? O que esta palavra significa? Estou usando a palavra corretamente? Como eu pronuncio esta palavra?”. Não há como negar, portanto, que os falantes consultam um dicionário quando têm alguma dúvida quanto ao emprego considerado “apropriado” da língua. Em outras palavras, sua busca é pelo normativo.

pode transmitir esse tipo de orientação para o usuário. Faz-se, pois, fundamental estudar a normatividade linguística e seu reflexo nos dicionários gerais de língua enquanto materiais de consulta tidos pelos falantes como obras de referência e autoridade. É nesse sentido que desenvolveremos este trabalho. Interessa-nos tecer algumas considerações básicas para que se possa proceder ao estudo da normatividade nos dicionários gerais de língua portuguesa⁵. Em função da complexidade do tema, faz-se necessário pensar o problema da normatividade do dicionário ancorando-o em três pressupostos básicos:

- na necessidade de uma concepção geral do que é falar apropriadamente, isto é, de uma teoria da correção idiomática e como essa teoria será refletida no dicionário;
- na necessidade de se contar com um alicerce teórico sobre a norma linguística;
- na necessidade de uma teoria da concepção de um dicionário semasiológico⁶.

2 Teoria da correção idiomática

A correção idiomática foi, durante muito tempo, entendida como uma observância obrigatória às normas vigentes para a língua escrita, estando essas normas baseadas no emprego da língua por determinados indivíduos - geralmente escritores que produziram obras literárias de grande destaque -, ou grupos de indivíduos - normalmente os que pertencem às classes sociais mais altas - por serem considerados os usuários de uma norma standard ou aqueles que faziam um “bom uso” da língua⁷. Nos dias atuais, quando se fala em correção idiomática é preciso ter claro que não se trata de impor uma norma como a única possível, dado que, como afirma Bechara (2000), cada variedade de uma língua tem sua norma de correção própria⁸. Trata-se sim de oferecer ao falante uma opção a mais, que poderá vir a ser acessada de acordo com suas necessidades.

Para Carvalho (2003, p. 157) a correção idiomática consiste na

observância da norma linguística própria do grupo a que o indivíduo pertence e ainda das circunstâncias momentâneas em que se exprime, isto é, a obediência à norma adequada a cada indivíduo, segundo o quadro social em que está integrado e a finalidade expressiva ou comunicativa específica de cada um dos seus atos linguísticos.

5 Referimo-nos especificamente aos três dicionários gerais mais empregados no Brasil (os G3, de acordo com Welker (2004, p. 14)) - Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa (AuE (1999)); Dicionário Houaiss da língua portuguesa (HouE (2001)); Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (MiE (2007)).

6 Um dicionário de orientação semasiológica é aquele que parte do significante para chegar ao significado, sendo este explicitado através de uma paráfrase definidora (cf. Hartmann; James (2001) s.v. semasiological dictionary, semasiology).

7 Esse “bom uso” corresponde ao que os gramáticos latinos chamavam de *ars recte loquendi recteque scribendi* e ao que os franceses entendiam como *le bon usage*.

8 No caso do espanhol, por exemplo, por muito tempo se considerou (e ainda há os que consideram) a língua falada nas regiões centro e norte da península como “la norma estándar” ou a norma padrão da língua espanhola, tida como a melhor maneira de falar dita língua em detrimento das inúmeras variedades estendidas pelos países da Hispano-América e também em outras regiões da própria Espanha. No português também ocorreu isso, sendo que em alguns aspectos ainda hoje prevalece como norma padrão a variedade falada em Portugal. Podemos citar aqui o caso da colocação dos pronomes oblíquos, que, de acordo com as regras gramaticais vigentes, está baseada na variedade peninsular do português. Assim, o que é norma real para os portugueses, é norma ideal para os brasileiros, já que aqui o uso dos pronomes átonos é bem distinto do que propõem as gramáticas. As gramáticas prescrevem que se deve, em início de oração, utilizar o pronome enclítico, mas a norma real dos falantes é usar o pronome em posição proclítica e esse uso é amplamente difundido (cf. Cunha & Cintra (2007, p. 323-332), Bechara (2001, p. 587-591), e Luft (1986, p. 18-20))

Coseriu (1993, p. 33-35), por sua vez, associa a ideia de correção idiomática a um saber idiomático, ou seja, a um saber tradicional de uma comunidade, no qual se tem “tudo aquilo que constitui uma regra, uma função própria de uma língua” e o desvio a essa regra seria “uma incorreção nessa língua, podendo não sê-lo em outra”⁹.

Apesar de muitos autores já terem tratado da questão, não se chegou ainda a um conceito de correção idiomática no âmbito da lexicografia monolíngue nacional. Deve-se, por conseguinte, dar início a discussões que possibilitem o estabelecimento de um conceito de correção idiomática que possibilite a geração de distinções teóricas maleáveis, a fim de que se entenda o que nós chamamos de “anseio normativo” dos falantes dentro do conceito de plurilinguismo de cada indivíduo¹⁰. Sabendo-se que todo falante é plurilíngue em sua própria língua, o dicionário deve atender ao anseio normativo da comunidade linguística apresentando uma realização a mais, ou seja, uma norma funcional a mais (no caso, a norma funcional culta) dentre as várias línguas funcionais que o indivíduo possui, de modo que essa norma não seja excludente¹¹. Não se pode perder de vista o fato de que o anseio normativo surge em função da necessidade de adequação da produção linguística do falante a determinados contextos, ou seja, existe uma variedade mais adequada às diversas situações comunicativas com as quais o falante possa se deparar. A grande maioria dos falantes sabe que há uma variante linguística mais apropriada a contextos formais. E é justamente quando é demandado ao falante o uso dessa variante que ele busca no dicionário respostas para suas incertezas. Sendo assim, a delimitação de uma única variante tomada como superior tropeça continuamente na pluralidade e na relatividade que a adequação discursiva impõe, o que nos obriga a substituir as categorias certo/errado pelo binômio adequado/inadequado a uma determinada circunstância de uso da língua¹². O fundamental, portanto, é que o consulente possa sanar suas dúvidas com relação ao uso da língua quando um determinado contexto assim o exija.

3 Teoria da norma ideal

3.1 A norma linguística

Uma das principais dificuldades que se encontra ao abordar a temática da norma linguística se assenta sobre o fato de que existem inúmeras divergências entre os teóricos quanto à concepção de norma. Rey (2001, p. 116), por exemplo, estabelece o seguinte:

9 Além do saber idiomático, Coseriu (1993) fala de um saber elocucional e de um saber expressivo. Este se refere ao “saber estruturar textos, o saber falar em situações determinadas de acordo com os tipos de fatores da situação em que se fala, com a pessoa ou as pessoas a quem se fala, de acordo com as coisas de que se fala e com as circunstâncias em que se fala” (Coseriu (1993, p. 35)) enquanto aquele se refere a “um conjunto de princípios gerais do pensar” e a “um conhecimento geral humano das coisas, isto é, da realidade extralinguística da qual se fala” (Coseriu (1993, p. 32)).

10 Conforme Bechara (2002), o maior objetivo do ensino de língua materna é tornar o aluno um poliglota dentro de sua própria língua.

11 Para uma definição de “língua funcional”, da qual advém a noção de “norma funcional”, ver Coseriu (1979).

12 Rabanales (1984) em um trabalho no qual faz duras críticas ao professor chileno Mario Banderas (que pretendia definir o correto e o incorreto no espanhol falado no Chile), sugere que a oposição absoluta entre as categorias correto e incorreto, estabelecidas sem levar-se em conta o contexto da produção linguística, seja abandonada. O autor propõe a adoção de outras categorias de oposições, tais como: culto/inculto, formal/informal, genuíno/falso, necessário/desnecessário, exato/inexato, de forma que seja possível avaliar o que é adequado ou inadequado de acordo com a situação comunicativa.

Antes de toda tentativa de definir a “norma”, a consideração lexicológica mínima descobre por trás do termo dois conceitos, um atinente à observação, o outro à elaboração de um sistema de valores; um correspondente a uma situação objetiva e estatística, o outro a um feixe de intenções subjetivas. A mesma palavra, utilizada sem precaução, corresponde ao mesmo tempo à ideia de média, de frequência, de tendência geralmente e habitualmente realizada, e à de conformidade a uma regra, de juízo de valor, de finalidade designada.

O citado autor aponta, como vimos, dois conceitos de norma: um como normal e outro normativo. Também Neves (2004, p. 45) faz referência a duas acepções para o termo “norma”: 1) modalidade linguística normal no sentido de ser a média dos falares, estabelecida, a princípio, pela regularidade e pela frequência de uso, considerado o conjunto dos falantes e 2) modalidade linguística que serve à normatização dos usos, estabelecida pela eleição de um determinado uso (ou conjunto de usos) considerado modelar.

Antunes (2007, p. 86) também menciona a existência de uma noção de norma entendida como normalidade, isto é, como aquilo que é regular e usual entre os membros de uma comunidade linguística e uma noção de norma entendida como normatividade, ou seja, um parâmetro que legitima certos usos linguísticos.

Em consonância com esse raciocínio, Narbona Jiménez (2001, s.p.) fala de uma norma entendida como guia, modelo, regra ou exemplo que se deve (ou deveria) seguir e uma norma baseada naquilo que é normal, comum e prática usual.

Coseriu (1973) e (1980) utiliza as denominações norma real e norma ideal, para se referir àquilo que os falantes de fato realizam e àquilo que os manuais prescritivos sugerem que deva ser realizado, respectivamente. Baseado na noção de norma criada para “complementar” a dicotomia língua/fala (*langue/parole*) estabelecida por Saussure, Coseriu trabalha com as noções de sistema, norma e fala, sendo que o sistema é o conjunto de possibilidades de uma língua, a norma é a realização do sistema em suas múltiplas possibilidades e a fala, por sua vez, é a realização da norma¹³. Pensando nesses conceitos e tomando como exemplo a língua portuguesa, teríamos que ela é o sistema; como norma teríamos um português “falado”, um português “escrito”, um português “familiar”, ou seja, as diferentes realizações do sistema. Portanto, a norma corresponde à descrição de diferentes línguas funcionais, que podem ser tanto reais (como realmente se usa a língua) quanto ideais (como a língua deveria ser usada, de acordo com um modelo), de modo que há diferentes conceitos de norma: a norma que descreve o que é normal, isto é, o modo normal de falar dos indivíduos pertencentes a determinada comunidade linguística e a norma estabelecida por critérios de correção. Seguindo essa mesma distinção, Rodrigues (2004, p. 13) fala em padrões ideais e padrões reais. Estes derivam de observações sobre a maneira como as pessoas realmente se comportam em determinadas situações enquanto aqueles definem o que se espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações.

Também Ettinger (1982, p. 361-370) faz uma distinção entre uma norma que abarca tudo o que na língua é aceito como uso linguístico, a chamada norma de uso, que pode ser analisada com base em dados estatísticos, e uma norma que prevê uma série de restrições de caráter normativo, a chamada norma prescritiva. Béjoint (2000 apud Welker (2004, p. 187)), por sua vez, faz uma diferenciação entre uma norma qualitativa – aquela dos dicionários normativos,

¹³ Na dicotomia de Saussure, a língua representa um sistema homogêneo, e a fala corresponde às realizações desse sistema por parte de uma comunidade linguística. Já para Coseriu (1973) e (1980), a língua estava dividida em sistema, norma e fala. Às duas primeiras corresponde a noção de língua saussuriana enquanto que à terceira corresponde a noção de fala proposta por Saussure.

que se baseiam no uso e na opinião dos “melhores” falantes nativos – e uma norma quantitativa – fundamentada na observação do uso linguístico de todos os falantes fluentes de uma comunidade.

Crystal (1988, s.v. norma) parece defender a noção de norma enquanto normalidade ao afirmar que “a linguística hoje enfatiza a descrição do uso real na comunidade em oposição à preocupação prescritiva de manter um conjunto de padrões linguísticos”. Vale lembrar, no entanto, que, em primeiro lugar, o anseio normativo dos falantes justifica a existência de certos parâmetros de orientação. Num segundo momento, poder-se-ia recorrer à ideia de unificação linguística em consonância com Castilho (2004, p. 30) quando afirma que “é em nome do caráter unificador da norma prescritiva que se pode aceitar sua feição impositiva”. Acreditamos, entretanto, que a noção de imposição deveria ser suplantada por uma noção de adequação, como fazem Richards; Platt (1992, s.v. norm) ao definir norma como “aquilo que é considerado apropriado na fala ou na escrita para uma situação particular ou objetivo dentro de um grupo ou uma comunidade em particular”. Percebe-se aqui que normativo está sendo entendido como a adequação dos usos linguísticos a determinadas situações de produção linguística. Essa definição vai ao encontro da noção de que o contexto de produção é quem motiva o uso de uma ou outra variedade linguística, incluindo a variedade culta.

Castilho (2004) distingue três tipos de norma: objetiva, subjetiva e prescritiva. A norma objetiva “é a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio, que se podia identificar no Brasil de hoje com a chamada classe culta, escolarizada (Castilho (2004, p. 30)). A norma subjetiva “é a atitude que o falante assume perante a norma objetiva”, correspondendo ao que a comunidade linguística espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações. A norma prescritiva “decorre da combinação da norma objetiva com a norma subjetiva”.

Lucchesi (1994 apud Bagno (2005, p. 144-146)) propõe três conceitos de norma: padrão, culta e vernácula. A norma padrão “reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas”. A norma culta “conteria as formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo”. A norma vernácula se refere aos “padrões linguísticos das classes mais baixas, não escolarizadas”.

Bagno (2004 e 2005) fala em norma padrão – conjunto de regras, de preceitos que servem de modelo - e variedades cultas – língua realmente empregada pelos falantes cultos de uma comunidade linguística. Esse autor tece duras críticas aos gramáticos e às obras por eles produzidas, dizendo que tratam da língua literária, usada por alguns poucos escritores e a elevam à norma culta a ser utilizada por quem deseja “usar bem” a língua portuguesa. O autor critica ainda o fato de que essa norma exemplar pouco tem a ver com a língua que é falada pelos brasileiros e reclama da falta de critérios para o estabelecimento de uma norma que reflita o real uso da língua portuguesa no Brasil. Nesse ponto concordamos com Bagno (2002), dado que muitas regras que hoje são impostas ao falante não refletem seu uso da língua, mas sim o uso de certos escritores e dos falantes do português de Portugal e que urge a necessidade de se estabelecer uma norma que reflita os usos do português do Brasil, posto que é inevitável ter que se lidar com a norma, porém uma norma condizente com a realidade linguística brasileira.

Sanar o problema da grande distância existente entre a norma real e a norma ideal em vigência no Brasil é, pois, uma das principais dificuldades com as quais nos deparamos quando se trata de lidar com a normatividade nos materiais de consulta, especificamente o dicionário.

3.2 A norma linguística no dicionário

Para levar a cabo um estudo acerca da normatividade nos dicionários gerais de língua portuguesa, deve-se refletir sobre o papel da norma no âmbito da lexicografia.

Lara (2004) estabelece que todo dicionário é um fato de norma e não de sistema, ou seja, que todo dicionário deve se basear no real uso na língua e não em virtualidades/possibilidades oferecidas pelo sistema. Bugueño Miranda (2007a) segue esse mesmo raciocínio ao declarar que “eles [os dicionários] nunca vão “a priori” fixando a língua, mas são sempre uma instância “a posteriori” do fato linguístico, registrando-o”. Para Narbona Jiménez (2001), “todas as decisões normativas devem ser justificadas a partir e para os usuários e devem ser condizentes com as realizações normais e habituais que o uso consagrou”. Para esse autor, todas as prescrições que uma atitude normativa implica devem estar fortemente baseadas no que realmente se usa e todas as razões que se apresentam para determinar o prestígio e a superioridade de certos usos não podem entrar em contradição com a realidade dos falantes, porque são estes, definitivamente, que decidem marginalizar, desprezar ou até mesmo abolir certos usos. Em suma, os autores citados defendem que o dicionário deve tomar como base a língua realmente empregada por uma comunidade linguística, isto é, a norma real.

Pois bem, se o dicionário deve tomar como base a norma real, a dificuldade que se apresenta, no caso do português brasileiro, assenta-se sobre o fato de não existirem estudos que permitam estabelecer uma determinada norma real a ser convertida em norma ideal pelo dicionário, a fim de satisfazer o anseio normativo dos falantes apresentando-lhes o que de fato constitui a língua portuguesa empregada no Brasil.

Portanto, para a instauração de uma teoria da norma ideal a ser representada na obra lexicográfica, é de fundamental importância estabelecer onde buscar uma norma que possa ser empregada como norma ideal. Alguns autores, tais como Biderman (2001) e Leite, Callou (2002) sugerem que se tome como referência o eixo Rio-São Paulo. Entretanto, não há nenhum argumento baseado em dados empíricos que fundamente essa escolha¹⁴.

Acreditamos que a imprensa escrita poderia ser uma base aceitável para se buscar a norma ideal, posto que, de acordo com Peruzzo (2007) a língua funcional dos jornais está sempre no sadio equilíbrio entre a prescrição conservadora (condicionada pelos manuais de redação dos próprios jornais) e a inovação que os usuários (redatores e leitores) dessa norma consideram conveniente. Além disso, a grande diversidade de tipologias textuais favorece o uso de distintos níveis de língua. Já para a língua oral, teríamos os dados do Projeto NURC, que apontam para os usos da língua feitos pelos falantes cultos de cinco capitais brasileiras. É imperativo ressaltar que, ao adotar a norma real presente na imprensa escrita e nos dados do Projeto NURC como norma ideal a ser apresentada pelo dicionário, buscamos satisfazer o anseio normativo intrínseco aos falantes à luz de uma opção metodologicamente sustentável.

¹⁴ A busca pela concepção de uma norma padrão própria para o português brasileiro vem sendo realizada a partir da elaboração de gramáticas, tais como a Gramática do Português Falado (cf. Castilho (1990)) e a Gramática de usos do português (cf. Neves (2000)) e de obras lexicográficas, como o DUPB (2002), que estabelece sua macroestrutura a partir de um corpus conformado por diversos tipos de obras escritas produzidas no país. Com relação ao DUPB (2002), há que ressaltar que, apesar do grande esforço e do avanço que representa essa obra para a lexicografia brasileira, ela não está livre de críticas. Para tal, ver Zanatta (2006a) e (2006b) e Fornari; Bugueño Miranda (2006).

4 Teoria da concepção de um dicionário semasiológico

Como vimos, todo falante tem um anseio normativo e o dicionário é a ferramenta mais empregada para satisfazer tal anseio. Sendo assim, é de suma relevância tratar do tema da normatividade atrelando-o a uma teoria da concepção de um dicionário de orientação semasiológica, dado que é através dos componentes canônicos dessas obras que as informações de caráter normativo serão apresentadas ao consulente. É fundamental, portanto, definir o que concerne a cada componente, buscando sempre a máxima eficiência para o esclarecimento das possíveis dúvidas dos usuários.

4.1 Os componentes canônicos do dicionário

Hartmann (2001, p. 58-59) denomina megaestrutura [megastructure] a somatória do conjunto de princípios organizacionais que constituem uma obra lexicográfica. Para esse autor, o instrumento lexicográfico é conformado pelos seguintes componentes: macro-, micro, medioestrutura, e Outside Matter, que por sua vez engloba o Front Matter, o Middle Matter e o Back Matter. Muitos desses componentes, no entanto, podem ser dispensáveis, dependendo do tipo de obra que se pretende e o público usuário a que ela se destina. Além disso, para certos componentes não foi definida ainda uma tarefa específica, como é o caso do Middle Matter e do Back Matter.

Para o caso específico dos dicionários de orientação semasiológica, como o são os dicionários gerais de língua, Bugueño Miranda; Farias (2007) propõem que sejam considerados como componentes canônicos a macro-, a micro, a medioestrutura e Front Matter, atentando para o fato de que a qualidade e a efetiva utilidade de uma obra lexicográfica dependem da correta definição desses componentes canônicos. Ainda nesse sentido, Bugueño Miranda (2003; 2004; 2005) afirma que a probabilidade de se gerar parâmetros macro-, micro- e medioestruturais eficientes aumenta quando se correlacionam tais componentes canônicos a uma definição taxonômica da obra lexicográfica e a um perfil de usuário¹⁵.

A seguir explicaremos o que concerne a cada um dos quatro componentes canônicos dos dicionários gerais de língua.

4.1.1 A Macroestrutura

São relativas ao âmbito macroestrutural todas as questões ligadas à seleção e à ordenação do material léxico¹⁶. Em um dicionário geral, normalmente não há critérios para a seleção do material léxico, dado que esse tipo de dicionário se caracteriza por recolher o maior número de vocábulos pertencentes a uma determinada língua. Já com relação à ordenação do material léxico, os dicionários gerais, como vimos, são obras de orientação semasiológica, ou seja, apresentam uma ordenação do léxico por significantes.

15 Estudos sobre a definição taxonômica das obras lexicográficas podem ser encontrados em Haensch (1982, p. 126-187), Martínez de Sousa (1995, s.v. diccionario), Landau (2001, p. 6-42), Hartmann, James (2001, s.v. typology), Biderman (2001), Swanepoel (2003) e Welker (2004, p. 35-55). A questão do perfil de usuário dos dicionários é um tema ainda pouco abordado em lexicografia. Não há estudos consistentes que sirvam para fundamentar a elaboração de dicionários a partir das necessidades do usuário a que se destinam. Nesse âmbito, se destacam os trabalhos de Damim (2005) e Farias (2006) porque desenvolvem um perfil de usuário para o dicionário escolar, de modo que as necessidades específicas desse público servem de ponto de partida para a definição das informações que deve conter esse tipo de obra e Bugueño Miranda (2007b), que trata da definição de um perfil de usuário de dicionários de aprendizes.

16 Acerca do conceito de macroestrutura, ver Haensch (1982, p. 452-457), Hartmann (2001, p. 64), Landau (2001, p. 99 e ss), Welker (2004, p. 80-107) e Bugueño Miranda (2005).

Para o estudo da normatividade nos dicionários gerais, a informação relativa ao âmbito macroestrutural de maior relevância diz respeito à lematização das formas *type* e *token*. A distinção entre *type* (forma canônica, de maior prestígio) e *token* (variante ou forma de menor prestígio)¹⁷ é de suma relevância para a lematização das formas variantes. Para se lematizar formas variantes em um dicionário geral, é indispensável que se estabeleça previamente uma teoria da norma ideal, pois é a partir dessa teoria que o dicionário poderá definir qual das formas de pares como *surrupiar/surripiar*, *abagunçado/bagunçado*, *incriminatório/incriminativo* deve ser apresentada ao consulente como *type*.

4.1.2 A Microestrutura

De acordo com Haensch (1982, p. 461-463) e Hartmann (2001, p. 64-65), a microestrutura pode ser definida como o conjunto ordenado de todas as informações dentro do verbete¹⁸. Estão contidas na microestrutura todas as informações relativas à forma do vocábulo, tais como categoria gramatical, separação silábica, pronúncia, etc., e as informações relativas ao conteúdo semântico da unidade léxica. Tendo em vista que essas informações são de natureza distinta, é pertinente proceder à divisão da microestrutura em dois segmentos funcionais: o comentário de forma e o comentário semântico¹⁹. Em função do espaço, nos ateremos neste trabalho apenas às questões relativas ao comentário de forma. Nesse segmento, também denominado “primeiro enunciado” (cf. Seco, 1987, p. 16), são apresentadas todas as informações da palavra entrada enquanto signo: categoria gramatical (adjetivo, advérbio, nome, verbo, etc.), indicação de valência dos verbos, etimologia, transcrição fonética, marcação diatópica, marcas de nível de uso (familiar, vulgar, poético, pejorativo, etc.) e de campo do saber a que se relacionam (Botânica, Zoologia, Direito, etc.).

É de grande relevância o estabelecimento de parâmetros para a apresentação das orientações de cunho normativo na microestrutura do dicionário, pois é necessário que elas sejam de fácil compreensão e funcionais, isto é, tenham uma real utilidade para o consulente.

4.1.3 A Medioestrutura

A medioestrutura constitui o sistema de remissões entre as diferentes partes do dicionário. De acordo com Hartmann, James (2001, s.v. *cross-reference structure*), a medioestrutura pode ser definida como “a rede de referências cruzadas que permite tanto aos autores quanto aos usuários de uma obra de referência localizar material espalhado em diferentes partes [sc. de tal obra]”²⁰. Cabe, portanto, a esse componente, estabelecer relações dentro da microestrutura, entre macro- e microestrutura e entre macro- e microestrutura e *outside matter*. Em Bugueño Miranda; Zanatta (2008), propõe-se a seguinte tipologia de relações medioestruturais:

- a) referências de um segmento macro- ou microestrutural para outro segmento macro ou microestrutural;
- b) referências de um segmento macro- ou microestrutural a qualquer texto externo à macro- ou microestrutura;

17 Com relação à aplicação dos conceitos de *type* e *token* à análise de dicionários de língua, cf. Bugueño Miranda (2005).

18 Acerca do conceito de microestrutura, ver também Welker (2004, p. 107-177)

19 Sobre a distinção entre comentário de forma e comentário semântico, cf. Hartmann (2001, p. 65) e Bugueño Miranda (2004).

20 Acerca do conceito de medioestrutura, ver também Bugueño Miranda (2003) e Welker (2004, p. 177-182).

c) referências de um segmento macro- ou microestrutural a outro dicionário.

A obrigatoriedade da presença do componente medioestrutural se justifica, de acordo com Martínez de Sousa (1995, s.v. *remisión*), por dois motivos: 1) para não repetir informação e 2) para ampliar o conjunto de informações que o usuário procura no dicionário. A relevância do estudo da medioestrutura dos dicionários gerais de língua reside no fato de que a obra lexicográfica, para apresentar de maneira funcional seu viés normativo, deve estabelecer um sistema de remissões (sobretudo no tocante às variantes ortográficas) que seja simples e objetivo. Para que isso ocorra, é necessário que toda referência medioestrutural a) leve o usuário rapidamente à informação que o dicionário deseja fornecer, b) seja sempre elucidativa e c) seja sempre funcional (cf. Bugueño Miranda; Zanatta (2008))²¹.

4.1.4 O Front Matter

Hartmann (2001) relaciona o Front Matter à introdução do dicionário e ao índice de abreviaturas linguísticas. Landau (2001) diz que se trata do material introdutório, de um guia de uso para o consulente, cujo objetivo é descrever da maneira mais clara possível todo tipo de informação incluída no dicionário. Bugueño Miranda; Farias (2007) consideram o Front Matter um componente fundamental do dicionário por duas razões: 1) porque permite informar o consulente sobre o que esperar do dicionário e 2) porque serve como manual de instruções para o usuário. É inegável, portanto, a função essencial do Front Matter para um bom manejo da obra lexicográfica e um bom aproveitamento das informações que fornece. Contudo, essa função será satisfatoriamente cumprida desde que se estabeleçam também, para a elaboração do Front Matter, parâmetros bem definidos, assim como se vem tentando estabelecer para os demais componentes canônicos.

4.2 O que concerne a cada componente

Como se pôde ver, cada um dos componentes canônicos do dicionário exerce papel essencial na qualificação e no bom desempenho da obra lexicográfica. Entretanto, geralmente encontramos informações normativas em três desses componentes: na macro-, na micro- e na medioestrutura. No componente macroestrutural temos as indicações relativas à ortografia e à inclusão ou não de determinados vocábulos de surgimento recente na língua (neologismos), o que poderia ser entendido pelo consulente como orientação em relação ao caráter instável de tais unidades léxicas na língua. Na microestrutura, mais precisamente no comentário de forma, encontramos informações relativas à pronúncia, ao âmbito de uso (marcação diassistêmica) e ainda na microestrutura, porém não mais no comentário de forma encontramos informações relativas à morfologia, à sintaxe e ao emprego da língua. O componente medioestrutural desempenha uma função normativa sempre que remete o consulente à forma preferencial de uma palavra ou a um modelo de conjugação verbal.

5 Considerações finais

Ao se admitir que todo falante procura uma orientação linguística para se desempenhar melhor em determinados contextos (o que denominamos “anseio normativo”) e que o dicionário é o material ao qual ele geralmente recorre para obter tal orientação, surge a necessidade de se

²¹ Como constatado em Bugueño Miranda; Zanatta (2008), os dicionários gerais de língua portuguesa em uso no Brasil não adotam um sistema coerente de remissões e isso prejudica tanto a obra, que perde qualidade, quanto o consulente, dado que este não é capaz de elucidar suas dúvidas a partir das informações que lhe são fornecidas, nem confiar nelas plenamente.

realizar estudos que permitam a geração de critérios que possam ser empregados na elaboração de uma doutrina da orientação linguística aplicável ao dicionário, bem como de se estabelecer maneiras práticas de o instrumento lexicográfico fornecer esse tipo de orientação ao falante.

Em vista disso, procurou-se, ao longo do presente trabalho, chamar atenção a alguns aspectos que devem ser abordados quando do desenvolvimento de um trabalho que almeje tratar do tema da normatividade nos dicionários semasiológicos de língua portuguesa. Deve-se iniciar por uma discussão e estabelecimento de um conceito de correção idiomática que permita distinções teóricas flexíveis, de modo que se aborde o “anseio normativo” dentro do conceito de plurilinguismo de cada falante. O desafio é criar uma teoria da normatividade e estabelecer uma norma que possa ser adotada como norma ideal pelo instrumento lexicográfico. Feito isso, é preciso aplicar essa teoria da normatividade ao dicionário levando em conta todas as implicações que isso acarreta. A problemática em questão consiste em encontrar maneiras satisfatórias para apresentar ao consulente soluções práticas e simples para suas dúvidas com relação ao emprego da língua em sua variante culta. Na prática, isso significa gerar, com o auxílio da teoria metalexigráfica, propostas de inserção e apresentação de segmentos dotados de informações de caráter normativo nos componentes canônicos da obra lexicográfica.

Referências

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AuE (1999). Ferreira, A.B. de H. **Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 1 CD-ROM.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2002.

BECHARA, E. **A norma culta face à democratização do ensino**. Conferência proferida no dia 4 de julho de 2000, em ciclo de palestras promovido pela Academia Brasileira de Letras. Disponível <<http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=artigos/docs/normaculta>>. Acesso em outubro de 2008.

_____. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. **Ensino da Gramática**. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 2002.

Biderman, M.T.C. Os dicionários da contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: Oliveira, A.M.P.P., Isquierdo, A.N. (Org.). **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 131-144.

BUGUEÑO MIRANDA, F. Problemas medioestruturais em um dicionário de falsos amigos. In: **Anais do Colóquio Nacional Letras em Diálogo e em Contexto: Rumos e desafios**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 1-16.

_____. Notícia sobre o comentário de forma e o comentário semântico em um dicionário de falsos amigos espanhol-português. **Expressão**, Santa Maria, v.8, n.1, jan./jun. 2004. p. 89-93.

_____. O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário de língua. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v.6/7, n.10/11, 2005. p. 17-31.

_____. O dicionário como reflexo da língua. **Expressão**, Santa Maria, v. 11, p. 97-105, 2007a.

_____. A definição do perfil de usuário e a função da obra lexicográfica em um dicionário de aprendizes. **Expressão**, Santa Maria, n.2, jul./dez. 2007b. p. 89-101.

BUGUEÑO MIRANDA, F.; FARIAS, V. S. Avaliação do programa de informações em dicionários monolíngues de português. In: VIII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2007, Brasília D.F. **Caderno de Resumos do VIII CBLA**, 2007. p. 185-185.

BUGUEÑO MIRANDA, F.; ZANATTA, F. Problemas medioestruturais em dicionários semasiológicos do português. **Lusorama**, v. 83-84, p. 80-97, 2010.

CARVALHO, H. de. Correção e norma linguística – 1. In: **Na ponta da língua**, vol. 5. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português / Lucerna, 2003, p. 155-158.

CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. Gramática do português falado. V.1. Campinas/São Paulo: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1990.

COSERIU, E. Sistema, Norma y Habla. In: **Teoria del lenguaje y lingüística general**. 3. ed. Madrid: Gredos, 1973, p. 11-113.

_____. A perspectiva funcional do léxico. In: VILELA, M. (trad. e introd.). **Problemas da Lexicologia e Lexicografia**. Porto: Livraria e Civilização – Editora, 1979, p. 15-33.

_____. **Lições de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

_____. Do sentido do ensino da Língua Literária. In: **Confluência**. Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, nº 5. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, 1993, p. 29-47.

CRYSTAL, D. **Enciclopedia del lenguaje**. Cambridge: Taurus, 1988.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DAMIN, C. P. **Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar**. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

- ETTINGER, S. La variación lingüística en lexicografía. In: HAENSCH, G. El AL. **La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982, p. 359-394.
- FARIAS, V. S. **Dicionários escolares: análise e propostas de emendas**. 2006. 102 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- FORNARI, M. K. ; BUGUENO MIRANDA, F. V. Análise do dicionário de usos do português do Brasil. **Revista de Iniciação Científica da ULBRA**, v. 5, p. 247-259, 2006.
- HAENSCH, G. **La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982.
- HARTMANN, R. R. K. **Teaching and researching lexicography**. London: Longman, 2001.
- HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of lexicography**. London: Routledge, 2001.
- HouE (2001). Houaiss, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.
- JACKSON, H. **Lexicography: an introduction**. London: Routledge, 2002.
- LANDAU, S. **Dictionaries: The art and craft of lexicography**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- LARA, L. F. El diccionario y sus disciplinas. In: **De Lexicografía: actes del I Symposium Internacional de Lexicografía**. Barcelona, 2004, p.89-102.
- Leite, Y.; Callou, D. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- Luft, C. P. **Moderna gramática brasileira**. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1986.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. **Diccionario de lexicografía práctica**. Barcelona: Bibliograf, 1995.
- MiE (2007). MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>.
- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio. Movimientos centrífugos y centrípetos en la(s) norma(s) del español. **II Congreso Internacional de la Lengua Española**, Valladolid, Espanha, 2001 (Disponível <<http://www.cvc.cervantes.es/obref/congresos>>. Acesso em julho de 2008).
- NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2004.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- PERUZZO, M. S. **Como lidar com os neologismos no texto jornalístico?** 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RABANALES, A. ¿Qué es hablar correctamente? **Revista de educación**, Universidad de Chile, n. 119, 1984, p. 49-58.

REY, A. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.

RICHARDS, Jack C.; PLATT, John; PLATT, Heidi. **Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Edinburgh Gate: Longman, 1992.

RODRIGUES, A.D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Ed. Loyola, 2004, p.11-25.

SECO, M. **Estudios de lexicografía española**. Madrid: Paraninfo, 1987.

Swanepoel, P. Dictionary typologies: a pragmatic approach. In: Sterkenburg, Piet van (org.). **A practical guide to lexicography**. Amsterdam: John Benjamins, 2003, p. 45-69.

WELKER, H. A. **Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

ZANATTA, F. Os dicionários de uso. In: XVIII SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2006, Porto Alegre. **Livro de resumos**. Porto Alegre: UFRGS, 2006a, 1 CD-ROM. Linguística, Letras e Artes – Estudos Lexicográficos e Terminológicos B, resumo 141.

_____. **Análise de dicionários de uso do espanhol e do português**. 2006b. 82f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006b.

LINGUÍSTICA DE CORPUS E CORPORA DE APRENDIZES: EVIDÊNCIAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS¹

Livia Pretto Mottin²

Resumo: A Linguística de Corpus (LdC) é uma abordagem empírica para o estudo da língua e serve como uma fonte de dados que reflete a língua como é usada em contextos reais. A palavra *corpus*, originalmente utilizada para designar um conjunto de dados sobre um determinado tema, adquiriu um novo sentido na LdC. Nessa área, um *corpus* é uma coleção de textos autênticos (orais ou escritos) coletados de acordo com critérios específicos, representativos de uma língua, variedade linguística ou linguagem especializada e armazenados em formato eletrônico. O objetivo principal de um *corpus* é servir como referência do que é típico na língua, sendo, assim, utilizado em pesquisas linguísticas. Através do distanciamento de exemplos artificiais, o uso da LdC confere plausibilidade às pesquisas linguísticas de natureza quantitativa e qualitativa de descrição da língua. Os corpora podem ser de diversos tipos, sendo que cada um deles cumpre seu papel na investigação de aspectos da língua geral, variedades linguísticas ou linguagens especializadas. Um *corpus* de aprendiz é formado por textos autênticos (escritos ou orais) produzidos por falantes de uma LE³ em contextos de aprendizagem. Corpora de aprendizes proporcionam o acesso a produções autênticas de aprendizes, oferecendo uma base empírica não disponível às pesquisas sobre aquisição⁴ de línguas antes do surgimento da LdC. Grandes quantidades de textos desse tipo, organizados de acordo com critérios rigorosos de compilação, oportunizam a identificação de dificuldades enfrentadas ao longo do processo de aprendizagem e proporcionam evidências para investigações de caráter descritivo, visando melhor entender a linguagem de aprendizes. Além de considerar a LdC uma abordagem fantástica para o estudo da língua, acredito na acurácia de suas ferramentas e considero de extrema importância a autenticidade dos dados provenientes de corpora. Acredito também que a plausibilidade da pesquisa é atestada quando os resultados são provenientes de linguagem produzida em contextos reais de uso.

Palavras-chave: Linguística de Corpus. Corpora de aprendizes. Aprendizagem de língua estrangeira. Inglês como Língua Estrangeira.

1 Considerações Iniciais

A partir dos anos 60, uma nova área da linguística, chamada Linguística de Corpus (LdC), conferiu um novo sentido à palavra *corpus*. Na LdC, um *corpus* é uma coleção de textos produzidos naturalmente na língua (em contraposição a textos induzidos e à língua da máquina), armazenados em formato eletrônico e com o intuito de serem alvo de investigações linguísticas. Através da utilização de coleções de textos naturais, a LdC cresceu consideravelmente nos últimos anos e vem impactando diversas áreas de pesquisa em linguística. Seu crescimento

1 O presente trabalho é baseado na minha dissertação de mestrado intitulada “Análise da Produção Metafórica no Brazilian English Learner Corpus”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS em 2012.

2 Possui graduação em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário UNIVATES (2009), especialização em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2010) e mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012). Atua como professora de Língua Inglesa no Centro Universitário UNIVATES.

3 Neste trabalho, os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) serão utilizados indistintamente para fazer referência a uma língua que não seja a materna.

4 Neste trabalho, os termos aquisição e aprendizagem serão utilizados indistintamente.

se deve não apenas ao seu caráter essencialmente empírico, mas à sua capacidade de gerar evidências inéditas sobre a língua, tais como frequência de palavras e palavras que tendem a co-ocorrer umas com as outras.

2 Linguística de Corpus

2.1 Como tudo começou

O primeiro corpus linguístico eletrônico, o *Brown University Standard Corpus of Present-day American English*, lançado nos anos 60, foi o marco do início dos trabalhos com corpora. Por depender do uso de computadores, o surgimento do primeiro corpus eletrônico aconteceu em um contexto histórico pouco favorável aos seus avanços. Os entraves tecnológicos existentes eram muitos e as ferramentas computacionais limitadas.

Pouco menos de dez anos antes do lançamento do corpus *Brown*, Chomsky havia lançado seu livro *Syntactic Structures*, no qual divulgava o gerativismo e defendia uma visão racionalista da linguagem em oposição à abordagem empírica da LdC. Para Chomsky, o que interessava era o estudo da competência (as normas internalizadas que o falante sabe sobre a língua) e, segundo ele, os dados necessários para tal análise provinham da intuição do linguista que os buscava em sua mente por meio da introspecção (MCENERY e WILSON, 2004 [1996], BERBER SARDINHA, 2000). Dados empíricos seriam úteis apenas para a investigação do desempenho (o uso que os falantes fazem da língua) dos usuários da língua. A compilação deste corpus, um tanto quanto desafiadora para a época, e a mudança de paradigmas linguísticos ocorrida na época (o racionalismo predominando em relação ao empirismo) foram fatores determinantes que vieram a tornar o *Brown* uma referência na LdC. A partir de então, o desenvolvimento e aprimoramento de computadores e ferramentas utilizadas para a análise de corpora vêm permitindo e possibilitando progressos na área.

2.2 Definição e características

A LdC ocupa-se da coleta criteriosa de textos autênticos (orais ou escritos) com a finalidade de serem utilizados e explorados em análises linguísticas. A LdC pode, portanto, ser descrita como uma abordagem empírica para o estudo da língua (TOGNINI-BONELLI, 2001). Tal abordagem empírica é capaz de revelar novas concepções teóricas e descrições sobre a linguagem e possibilita que se reescrevam “descrições existentes para a linguagem de forma mais clara” (SHEPHERD, 2009, p. 167). Ao invés de investigar o que é teoricamente possível na língua, tem como foco a investigação do uso e da maneira como os usuários utilizam os recursos de linguagem disponíveis, através da observação de material autêntico⁵ (BIBER *et al.*, 1998). Assim como a Linguística Sistêmico-Funcional, a LdC trabalha com a noção de língua enquanto sistema probabilístico. De acordo com Berber Sardinha (2000, p. 350), “a visão da linguagem enquanto sistema probabilístico pressupõe que, embora muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, eles não ocorrem com a mesma frequência”. A noção probabilística, proposta por Michael Halliday (1991)⁶, pressupõe a existência de probabilidades que regulam

5 Neste contexto, material autêntico diz respeito a textos em linguagem natural, produzidos por humanos, em contraposição à linguagem da máquina. A principal característica da autenticidade na LdC está associada ao pressuposto básico de que os textos que compõem um corpus não podem ter sido produzidos para fins de pesquisa.

6 HALLIDAY, Michael. A. K. Corpus studies and probabilistic grammar. In: AIJMER, Karin; ALTENBERG, Bengt (Orgs.). **English corpus linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik**. London: Longman, 1991.

as escolhas feitas pelos usuários da língua, o que significa que as escolhas dos usuários não são aleatórias, mas reguladas pela probabilidade de ocorrência de padrões possíveis na língua.

Um corpus é um conjunto de textos autênticos coletados de acordo com critérios específicos e armazenados em formato eletrônico para servirem de objeto a investigações linguísticas. As características básicas e importantes de um corpus são: (i) representatividade; (ii) amostragem; (iii) formato eletrônico; e (iv) autenticidade. A (i) representatividade é a particularidade que distingue um corpus de uma coleção de textos aleatórios (MCENERY *et al.*, 2007) e está associada ao seu tamanho (REPPEN, 2010). Na compilação de corpora para a produção de dicionários, por exemplo, o corpus precisa conter milhões de palavras a fim de incluir as mais diferentes palavras existentes na língua, assim como os diferentes sentidos de palavras polissêmicas (BIBER, 1990, REPPEN, 2010). Ou seja, é necessário que os resultados encontrados nas pesquisas baseadas em um determinado corpus possam ser generalizados para a variedade linguística como um todo (LEECH, 1991⁷ *apud* MCENERY *et al.*, 2007).

Entretanto, a compilação de um corpus representativo não é tarefa simples. Biber (1993) discute questões importantes na compilação de corpora representativos e salienta que a representatividade é uma característica que depende, em primeiro lugar, de uma definição da população a qual se deseja representar. É só a partir desta definição que se pode estabelecer uma base de amostragem adequada e determinar que textos serão incluídos no corpus, o número aproximado de palavras de cada texto, os gêneros aos quais esses textos pertencerão e o número de textos pertencentes a cada gênero, por exemplo.

A amostragem (ii) é a propriedade que os corpora têm de, através de uma amostra, representar com precisão uma variedade linguística. A representação oferecida pelo corpus deve mostrar as mesmas peculiaridades e suas devidas proporções encontradas na língua como um todo em situações reais de uso. A palavra “manga”, por exemplo, apresenta dois significados na língua portuguesa: manga da camisa e a fruta manga. Um corpus geral de língua portuguesa deve conter uma amostra da língua que dentre suas ocorrências, inclua os dois sentidos de “manga”. O formato eletrônico (iii) é outra característica essencial de um corpus, tanto que atualmente o termo corpus é quase sinônimo da expressão corpus digital (MCENERY e WILSON, 2004 [1996]). A formatação eletrônica dos corpora permite que os dados sejam lidos e processados por computadores rapidamente facilitando sua manipulação por parte do pesquisador e gerando, assim, resultados consistentes e confiáveis em razão da precisa habilidade que a máquina tem de processar dados de corpora. A autenticidade (iv) dos textos sugere que textos coletados para a compilação de um corpus devem ser em linguagem natural, não de máquina, e não produzidos com o intuito de serem utilizados em investigações linguísticas (BERBER SARDINHA, 2004).

As quatro características acima citadas e descritas são importantes na compilação de um corpus e devem ser levadas em consideração nas pesquisas que envolvem quaisquer tipos de corpora. Estas características asseguram a qualidade do material coletado e, conseqüentemente, dos resultados das pesquisas baseadas nestes materiais. Se consideradas tais características, a combinação do uso de ferramentas computacionais com os dados de corpora tem a possibilidade de gerar resultados quantitativos e qualitativos confiáveis que podem revelar fenômenos desconhecidos sobre a língua. Resultados quantitativos são estatísticos e mostram, por exemplo, a frequência com que a palavra de busca aparece em um determinado contexto.

7 LEECH, Geoffrey. The state of art in corpus linguistics. In: ALJMER, Karin.; ALTENBERG, Bengt. (Ed.). **English Corpus Linguistics**. p. 8-29. London: Longman, 1991.

Resultados qualitativos, por outro lado, vão além dos números e exibem a maneira como palavras ou conjuntos de palavras são usados em contexto, permitindo a observação das ocorrências do termo de busca, seus contextos e formas de uso, por exemplo.

2.3 Tipos de corpora

Os corpora podem ser classificados de acordo com seus tamanhos, finalidades e forma como são compilados. A classificação aqui adotada foi proposta por Sarmiento (2009) com base em Sinclair⁸ (1995) e Hunston⁹ (2002).

- Corpus Geral: Um corpus que contém muitos tipos de textos, os quais podem ser representativos da linguagem oral, escrita ou ambas.
- Corpus Monitor: Tem o intuito de verificar mudanças em uma língua. Por esse motivo, novos textos são inseridos no corpus anualmente, mensalmente ou até diariamente.
- Corpus Comparável: São dois ou mais corpora representativos de duas línguas diferentes ou de diferentes variedades de uma mesma língua, os quais são usados para identificar diferenças e equivalências em cada língua.
- Corpus Paralelo: Dois ou mais corpora paralelos contêm textos em uma determinada língua (L1) e suas respectivas traduções (L2).
- Corpus de Aprendiz: Os corpora de aprendizes são coleções de textos autênticos (escritos ou orais) produzidos por falantes de uma LE em uma situação de aprendizagem.
- Corpus Pedagógico: Constituído de livros didáticos ou gravações, um corpus pedagógico representa a linguagem à qual aprendizes são expostos e destina-se ao ensino de línguas e à pesquisas pedagógicas.
- Corpus Histórico ou Diacrônico: Formado por textos produzidos em uma determinada língua em diversos períodos de tempo, um corpus Histórico ou Diacrônico visa a identificar o desenvolvimento de uma língua através dos tempos.
- Corpus Especializado: Corpora especializados são corpora contendo textos específicos de uma determinada área de conhecimento, gênero, etc. Utilizados para representar certo tipo de texto ou linguagem, um corpus especializado pode conter desde bulas de remédio, manuais de eletrodomésticos, até sentenças judiciais.

2.4 Análise de corpora

O conteúdo dos corpora só pode ser acessado através de ferramentas computacionais especializadas para tal tarefa. Alguns corpora estão disponíveis na Internet e dispõem de seus próprios recursos de pesquisa online, por exemplo o *Corpus of Contemporary American English* (COCA), um corpus de língua geral representativo do inglês americano, que tem cerca de 450 milhões de palavras, foi compilado entre os anos 1990 e 2012 e é subdividido em corpora menores de diferentes gêneros: fala, ficção, revistas populares, jornais e textos acadêmicos. Nos casos em que o pesquisador opta pelo uso de um corpus não disponível online, há a necessidade de utilizar programas computacionais desenvolvidos especialmente para realizar o processamento dos dados do corpus. Um desses programas é o *Wordsmith Tools* (SCOTT, 2012). Independentemente da maneira pela qual os corpora são acessados, os recursos mais

8 SINCLAIR, John. Paper presented at IX Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa, 1995.

9 HUNSTON, Susan. *Corpora in Applied Linguistics*. London: Cambridge University Press, 2002.

utilizados nas pesquisas linguísticas são: (i) concordanciador; (ii) lista de frequência; e (iii) lista de colocados.

O concordanciador (i) é uma ferramenta muito utilizada para processar as informações de um corpus e permite a observação, em contexto, das ocorrências do termo de busca. Inserindo uma palavra ou frase no campo de busca, o concordanciador gera resultados qualitativos, apresentando todas as ocorrências daquela palavra ou frase (palavra nódulo, *node*) no centro da tela acompanhada de algumas das palavras que se encontram imediatamente à sua esquerda ou à sua direita (o co-texto da palavra ou frase de busca). Tais informações são dispostas em uma tela gerada pelo programa utilizado na pesquisa, a qual é chamada de KWIC (*Key-Word-In-Context*). Cada uma das linhas retrata um uso diferente da palavra nódulo, empregada por um falante diferente, em tempo e contextos também distintos, conforme a figura 1. Simplificadamente, o concordanciador é uma “ferramenta básica da LdC e significa utilizar um programa de computador para encontrar todas as ocorrências de uma determinada palavra ou frase no corpus”¹⁰ (O’KEEFFE *et al.*, 2007, p. 8).

Figura 1: Linhas de concordância extraídas com o concordanciador do COCA

CLICK FOR MORE CONTEXT				[?]	SAVE LIST	CHOOSE LIST	CREATE NEW LIST	[?]
1	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	and protector, with a military move that could affect America itself, in an election year to bust? Israeli officials have not pledged to give advance warning. #	
2	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	there's anything that's in there that's going to help us lose the election , we should know before the election," he said. Gingrich released his	
3	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	that's going to help us lose the election, we should know before the election ," he said. Gingrich released his own tax returns Thursday night, showing	
4	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	of Democrats who are looking to paint him as an out of touch multimillionaire during the general election . # In the meantime, Democrats planned a series of news confere	
5	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	there's anything that's in there that's going to help us lose the election , we should know before the election. If there's not, why not	
6	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	that's going to help us lose the election, we should know before the election . If there's not, why not release it?" he said.	
7	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	" everything we did over the last three years is now at stake in this election ." # At a separate fundraiser earlier in the night, Obama said the	
8	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	" # At a separate fundraiser earlier in the night, Obama said the November election would be " as stark a choice as we have seen ". He drew	
9	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	backed Republican George W. Bush, providing the decisive electoral votes in the cliffhanger 2000 election that was decided after a 36-day recount. # Tourism is a key compo	
10	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	there's anything that's in there that's going to help us lose the election , we should know before the election. If there's not, why not	
11	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	that's going to help us lose the election, we should know before the election . If there's not, why not release it?" Gingrich said.	
12	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	a special challenge to Romney in hard hit Florida, and beyond. In a general election , Romney, who had a privileged upbringing and made millions as a venture capitalist	
13	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	a state where he would need to be a master of it in the general election . After the South Carolina primary on Saturday, Romney and the GOP field move	
14	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	crowd of at least 200 people, including a couple of candidates hoping to win election to the board this spring. Former Penn State running back Franco Harris, a	
15	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	hoping to sway skeptics and critics seeking change. # Leadership positions were up for election at Friday's meeting. In the morning, the board also heard a very	
16	2012	NEWS	AssocPress	A	D	C	saying, " You know it's going to get out ahead of the general election ." It was a sharp rejoinder to Gingrich's calls for Romney to quickly	
17	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	there's anything that's in there that's going to help us lose the election , we should know before the election. If there's not, why not	
18	2012	NEWS	AssocPress	A	D	C	that's going to help us lose the election, we should know before the election . If there's not, why not release it?" Gingrich said.	
19	2012	NEWS	AssocPress	A	B	C	Wade tries to persuade voters to give him a third term in next week's election , his age has become a campaign issue. # Officially, Wade was born	
20	2012	NEWS	AssocPress	A	D	C	as Yemen's new leader Tuesday in a vote that can hardly be called an election . He is the only candidate, and even those who go to the polls	

Fonte: Disponível em: <<http://www.wordfrequency.info>>.

Outro recurso é a lista de frequência de palavras (ii) que apresenta resultados quantitativos do termo de busca, permitindo o acesso e a identificação do que é comum e raro no uso da língua. Além de possibilitar o acesso à frequência de todas as palavras do corpus, tal ferramenta também possibilita a busca de palavras específicas que sejam do interesse do pesquisador. Ainda sobre as listas de frequência, na tabela 1, estão dispostas as 10 palavras mais frequentes do inglês americano, segundo a interface online do COCA. Como pode-se observar, os itens são essencialmente gramaticais e cumprem papel funcional no discurso. A presença de preposições ressalta o padrão *noun + preposition + noun* comum no uso da língua (*the side of the car*, por exemplo) (O’KEEFFE *et al.*, 2007).

¹⁰ Tradução minha. Texto original: “concordancing is a core tool in corpus linguistics and it simply means using corpus software to find every occurrence of a particular word or phrase”.

Tabela 1: Lista das 10 palavras mais frequentes do COCA

Ordem de frequência	Palavra
1	<i>the</i>
2	<i>be</i>
3	<i>and</i>
4	<i>of</i>
5	<i>a</i>
6	<i>in</i>
7	<i>to</i>
8	<i>have</i>
9	<i>to</i>
10	<i>it</i>

Fonte: Disponível em: <<http://www.wordfrequency.info>>.

A lista de colocados (iii) de uma determinada palavra ou frase permite a identificação das combinações de palavras com alta frequência de uso. Portanto, essa ferramenta permite a identificação das palavras que tendem a co-ocorrer com o termo de busca. É uma ferramenta útil para encontrar, por exemplo, palavras que tendem a ocorrer perto de verbos que não têm um significado próprio, mas adquirem significado quando usados ao lado de outras palavras, como é o caso dos verbos *have*, *get*, *make* e *do* no inglês (MCCARTEN, 2007), por exemplo. A tabela 2 mostra colocados de *make*, os quais mostram padrões de uso como *make sure*, *make sense* e *make difference*.

Tabela 2: Os 10 colocados de *make* mais frequentes no COCA

<i>Make</i>	Colocados
1	<i>sure</i>
2	<i>sense</i>
3	<i>difference</i>
4	<i>money</i>
5	<i>decisions</i>
6	<i>feel</i>
7	<i>decision</i>
8	<i>clear</i>
9	<i>easier</i>
10	<i>mistake</i>

Fonte: Disponível em: <<http://www.wordfrequency.info>>.

A ampla variedade de aplicação, acurácia e consequente riqueza de informações oferecida pelo estudo da língua através de exemplos reais de uso proporciona acesso ao que de fato ocorre natural e autenticamente em situações de utilização da língua. As evidências empíricas provenientes do uso de corpora fornecem ao pesquisador informações confiáveis às quais a introspecção sozinha não seria capaz de chegar. A LdC possibilita então que, ao invés de observar o que é teoricamente possível em uma língua, o pesquisador acesse o que ocorre

naturalmente em situações de uso e percebe as escolhas que os usuários fazem ao utilizar a língua (BIBER *et al.*, 1998).

3 Corpora de aprendizes

3.1 Como tudo começou

O surgimento de corpora eletrônicos e a fácil, rápida e precisa maneira de acessá-los propiciada pelo uso do computador e pelo desenvolvimento de programas especializados para isso, fizeram surgir uma nova maneira de fazer linguística. Mas em conjunto com os avanços da LdC, foram surgindo também alguns desafios. O primeiro corpus linguístico eletrônico, o corpus *Brown*, surgiu nos anos 60. Entretanto, até o início dos anos 90, nenhum esforço havia sido feito na tentativa de compilar um corpus de linguagem autêntica de aprendizes de inglês¹¹; isto representava uma lacuna no conhecimento sobre a produção destes aprendizes, dada a quantidade de aprendizes de inglês no mundo todo (GRANGER, 1998, 2003).

Em meados dos anos 90, acadêmicos passaram a reconhecer o valor dos corpora de aprendizes e das evidências que eles poderiam gerar para a descrição e o melhor entendimento da linguagem de aprendizes de línguas. Projetos foram então lançados com o intuito de preencher tal lacuna, mas o destaque foi o processo de compilação de três corpora: o *International Corpus of Learner English (ICLE)*¹²; o *Longman Learners' Corpus (LLC)*, sendo ambos corpora de aprendizes de inglês falantes de diversas línguas maternas; e o *Hong Kong University of Science and Technology (HKUST) Learner Corpus*, um corpus de aprendizes chineses de inglês (GRANGER, 1998). A partir de então, grande atenção passou a ser dedicada a esse tipo de corpora, principalmente através dos trabalhos de acadêmicos e pesquisadores como Sylviane Granger, Fanny Meunier, Silvia Bernardini, Guy Aston, entre outros.

No Brasil, um projeto está sendo desenvolvido e conduzido pela professora Stella Tagnin, na USP (Universidade de São Paulo): a compilação do CoMAprend¹³ (Corpus Multilíngue de Aprendizes). O CoMAprend é um corpus multilíngue de aprendizes brasileiros, constituído de textos em diversas línguas (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano) produzidos por falantes de uma única língua materna, o português brasileiro (TAGNIN e FROMM, 2008). Outro corpus que merece ser citado é o *Brazilian English Learner Corpus – BELC*, compilado por Pacheco (2010), na tentativa de preencher uma lacuna até então existente na área: a inexistência de estudos baseados em produções autênticas, desde o nível inicial, de aprendizes de inglês como LE falantes de português brasileiro como L1. O BELC foi compilado seguindo rigorosos critérios na coleta e organização dos dados e oferece evidências empíricas do processo evolutivo da aprendizagem de inglês como LE por falantes brasileiros de português como L1.

Podemos perceber, nesta seção, que apesar de ser uma área ainda incipiente (tem uma história de pouco mais de 20 anos), o interesse de pesquisadores e acadêmicos nos corpora de aprendizes fez surgir projetos de destaque nacional e internacional. Portanto, apesar

11 Granger (1998) faz menção à compilação de um corpus de aprendizes de inglês especificamente, pois, segundo ela, a língua inglesa foi a língua mais estudada sob a perspectiva da LdC e o primeiro corpus linguístico eletrônico, o corpus *Brown*, é um corpus de inglês. Portanto, se a inexistência de corpora de aprendizes já representava uma lacuna na LdC, a falta de um corpus de aprendizes de inglês representava uma lacuna ainda maior.

12 <http://www.uclouvain.be/en-cecl-icle.html>

13 <http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/comaprend.html>

de Granger (2009) argumentar que esta é uma área que ainda está longe de ter atingido maturidade, acredito que existe um futuro promissor no que diz respeito à compilação e disponibilização de outros corpora de aprendizes proeminentes tanto no cenário brasileiro quanto no cenário internacional. Este campo da LdC coloca-se como uma nova perspectiva na abordagem de questões referentes à aquisição e aprendizagem de línguas, exercendo, através de suas descrições, impacto em áreas subjacentes como o ensino de LEs e a produção de material didático.

3.2 Definição

Um corpus de aprendiz é uma coletânea de textos autênticos (escritos ou orais) produzidos por aprendizes de uma LE/L2 destinado a servir de base empírica a pesquisas sobre aquisição e ensino de línguas (GRANGER, 1998, 2002, 2009). As produções de aprendizes coletadas para a compilação de corpora podem ser tanto na língua materna dos informantes quanto em uma segunda língua. Se compilados em língua não nativa, os corpora podem ser de dois tipos: língua estrangeira e segunda língua (GRANGER, 2002). As frases e orações que compõem um corpus de aprendiz não podem ser escolhidas aleatoriamente para fazerem parte do corpus, mas devem ser autênticas no sentido de não terem sido induzidas e nem passadas por qualquer tipo de correção. Produções autênticas de aprendizes contêm erros e, para diversos analistas, são justamente os erros que tornam os corpora ricos para a realização de investigações e análises linguísticas. Com relação ao que foi mencionado, Granger (*Ibidem*) salienta que “não se pode utilizar o termo ‘corpus’ para referir-se a uma coletânea de frases erradas extraídas de textos de aprendizes. Corpora de aprendizes são constituídos de extensões de discurso, as quais contêm tanto o uso correto quanto errôneo da língua”¹⁴ (*Ibidem*, p. 9).

Existem diversos tipos de corpora. Além de poderem conter textos orais ou escritos, os corpora podem ser bilíngues ou monolíngues; compostos de textos pertencentes à língua geral ou de textos específicos de uma variedade linguística; podem retratar o uso da língua em um período específico de tempo ou o uso da língua ao longo dos anos, por exemplo. Considerando as características citadas, os corpora de aprendizes são, em sua maioria, monolíngues (apresentam apenas textos na língua alvo dos aprendizes) e compostos de textos específicos (no sentido de serem produzidos em um contexto de aprendizagem de uma LE/L2). Outra característica das coletâneas de textos de aprendizes é que dadas as dificuldades de se compilar corpora de linguagem oral, elas são, em sua grande maioria, amostras de linguagem escrita. O caráter sincrônico é outra particularidade. Visto que a compilação de corpora longitudinais representa um desafio para a LdC por exigir que uma população de aprendizes seja acompanhada por muito tempo, corpora de aprendizes quase sempre representam a língua de aprendizes em um período específico de tempo (GRANGER, 2002).

Por se tratar de uma variedade de língua muito heterogênea e contar com diversos tipos de aprendizes e contextos de aprendizagem, o projeto de compilação de um corpus de aprendiz precisa ser muito bem definido e exige que se estabeleçam critérios rigorosos, a fim de controlar as possíveis variáveis existentes e bem representar a língua do aprendiz em questão. Dentre as variáveis envolvidas para uma representação consistente da linguagem autêntica de aprendizes estão o contexto de aprendizagem, a língua materna dos informantes, seus níveis de

¹⁴ Tradução minha. Texto original: *One cannot use the term ‘corpus’ to refer to a collection of erroneous sentences extracted from learner texts. Learner corpora are made up of continuous stretches of discourse which contain both erroneous and correct use of the language.*

proficiência e a tarefa utilizada na compilação do corpus (GRANGER, 2002). O controle destas variáveis é uma tarefa trabalhosa, meticulosa e demorada. Além da coleta propriamente dita e do controle das especificidades do aprendiz em questão, é necessário organizar as informações. Os textos coletados devem ser devidamente identificados conforme o nível de proficiência dos informantes, por exemplo.

3.3 Corpora de aprendizes e aquisição de LE/L2

Os estudos sobre aquisição de L2 se concentram em explicar e trazer à tona aspectos até então desconhecidos e gerar novas percepções sobre a maneira como se dá a aquisição de uma língua que não seja a materna. Dentro do escopo das investigações sobre aquisição de L2 se encaixam questões e focos de pesquisa (i) que dizem respeito ao modo como aprendizes criam um novo sistema linguístico, mesmo com exposição limitada à língua alvo; (ii) que tentam entender por que alguns aprendizes conseguem atingir um nível de proficiência e outros não; (iii) que objetivam compreender o motivo pelo qual a maioria dos aprendizes não consegue atingir o mesmo nível de proficiência da língua nativa; (iv) que almejam entender a natureza das hipóteses levantadas pelos aprendizes com relação às regras da língua alvo, suas relações e semelhanças com as regras da L1, por exemplo. Com base nos focos de pesquisa acima citados, podem-se perceber as diversas áreas com as quais a aquisição de L2 dialoga: psicologia, linguística, sociolinguística, análise da conversa, entre outras (GASS e SELINKER, 2008). As áreas citadas e a aquisição de línguas se ajudam mutuamente no desenvolvimento de investigações. Entretanto, até 2008, ano de lançamento da terceira edição da obra *Second Language Acquisition – An Introductory Course*, de Gass e Selinker, quando no capítulo 3 da obra, intitulado *Second and Foreign Language Data*, os autores abordam a natureza dos dados utilizados em investigações da área, nenhuma menção é feita à LdC e aos corpora de aprendizes¹⁵.

Nesta época, a compilação de corpora e os estudos envolvendo corpora de aprendizes já eram diversos, visto que nos anos 90, haviam sido compilados os primeiros corpora de aprendizes (o ICLE, o LLC e o HKUST *Learner Corpus*) (GRANGER, 1998). Mas apesar disso, os estudiosos de aquisição de L2, especificamente, pouco se utilizavam da LdC. Até então, a maioria das investigações sobre aquisição de línguas se valia de dados experimentais e introspectivos, os quais eram, em sua maioria, os seguintes: (i) dados sobre as tentativas dos aprendizes ao utilizar a língua, através da produção ou compreensão em L2; (ii) dados intuitivos alcançados através do julgamento do aprendiz sobre a gramaticalidade de sentenças, por exemplo; e (iii) dados adquiridos através de questionários ou tarefas em que sujeitos informavam sobre suas estratégias de aprendizagem (*Ibidem*). Porém, por possuírem variáveis difíceis de serem controladas e pelas dificuldades operacionais na coleta dos textos, os dados se limitavam a quantidades relativamente baixas e provenientes de um número também baixo de informantes. O difícil controle sobre as variáveis e quantidade limitada de dados levantam questões sobre a generalização dos resultados alcançados (GRANGER, 2002).

15 Na obra *The Handbook of Second Language Acquisition* (DOUGHTY e LONG, 2005), pude identificar a menção a estudos baseados em corpora de aprendizes e a referência a pesquisadores de LdC, como Douglas Biber e Sylviane Granger. Portanto, não se pode generalizar quando fala-se no distanciamento entre a aquisição de L2 e a LdC.

Mark¹⁶ (1998 *apud* GRANGER, 2002) faz as mesmas observações que Granger (1998, 2002), porém do ponto de vista pedagógico, salientando que alguns fatores que cumprem papel importante tanto no ensino quanto na aprendizagem de línguas foram deixados para trás em detrimento de outros. Convencionalmente, eram investigados assuntos como motivação, estilos de aprendizagem (todos relacionados a variáveis intrínsecas aos aprendizes), assuntos relacionados à língua alvo e ao aprendiz. Não desmereço a importância dos estudos acima citados para o desenvolvimento da área da qual estamos falando, mas ressalto que até pouco tempo atrás, pouco se sabia sobre a produção do aprendiz (GRANGER, 2002). Nesse sentido, a LdC e em especial os corpora de aprendizes têm aplicações diversas tanto ao estudo da aprendizagem de línguas em si, quanto ao lado pedagógico da área, que abarca tanto o ensino de línguas quanto a produção de material didático.

Desde o advento da área da LdC denominada corpus de aprendiz, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos. Entre estes estudos, podemos citar o nome de Sylviane Granger como um expoente na área. A pesquisadora é autora de artigos diversos e livros sobre o tema, nos quais além de divulgar seu trabalho, promove os benefícios do uso de corpora de aprendizes estimulando pesquisas nesta área. Em 1998, Granger lançou o livro *Learner English on Computer*. A obra apresenta uma visão global da área e aborda estudos que descrevem a linguagem do aprendiz de inglês e as aplicações pedagógicas deste tipo de corpus. Em 2002, em conjunto com Hung e Petch-Tyson, Granger editou a obra *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Como o próprio título já deixa claro, o livro discute as aplicações e implicações do uso de corpus de aprendiz através dos estudos de diversos pesquisadores.

4 Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi descrever as características principais da LdC e dos corpora de aprendizes, mostrando uma perspectiva para se chegar à língua empiricamente.

Nas seções anteriores, foi ressaltado que os corpora de aprendizes e as ferramentas disponíveis para suas análises constituem uma fonte inesgotável de evidências sobre a linguagem de aprendizes e seus dados podem ser analisados das mais diversas formas e sob diferentes perspectivas em pesquisas de natureza linguística. Até mesmo um único material linguístico pode servir para as mais diversas investigações, desde que analisado por pontos de vista diferentes, os quais podem ser semânticos, sintáticos ou pragmáticos, por exemplo. Isso pode ser verificado nas pesquisas de Pacheco (2010) e Mottin (2012). Ambos os trabalhos têm o BELC como fonte de evidências sobre o processo de aquisição de inglês como língua estrangeira. O BELC, como já mencionado anteriormente, é um corpus de aprendizes brasileiros de inglês como LE falantes de português brasileiro como L1, composto de 103.593 palavras. O corpus foi compilado por Pacheco (2010) para os fins de sua própria investigação, a qual se propôs a investigar os estágios da aquisição de morfemas em inglês como L2 por falantes de português brasileiro como L1. O mesmo corpus foi posteriormente utilizado por Mottin (2012) com o objetivo de verificar a variação na produção de metáforas pelos aprendizes do BELC com relação ao nível de proficiência e ao tipo de tarefa (tipo textual)¹⁷. Além do que se refere aos

16 MARK, K. L. **The significance of learner corpus data in relation to the problems of language teaching.** *Bulletin of general education*, 312, 77-90.

17 O corpus é composto de três tipos textuais que compõem o BELC são: texto 1 - informações pessoais em 1ª pessoa; texto 2 - informações pessoais em 3ª pessoa; e texto 3 - informações sobre uma viagem que o sujeito tenha realizado.

resultados específicos encontrados em cada investigação, ambos os trabalhos contribuem para o preenchimento de lacunas em relação ao uso de corpora de aprendizes em pesquisas sobre aquisição de línguas estrangeiras e mostram como as pesquisas com corpora permitem o acesso ao que, de fato, ocorre no processo de aprendizagem.

O caráter autêntico dos corpora de aprendizes confere ainda mais plausibilidade às pesquisas linguísticas. Se os corpora forem compilados criteriosamente, análises linguísticas baseadas nessas coletâneas de textos têm a possibilidade de produzir conhecimento sobre problemas enfrentados pelos aprendizes durante o processo de aprendizagem de uma LE, auxiliando o professor a realizar intervenções de forma adequada.

Referências

BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

_____. *Linguística de Corpus: histórico e problemática*. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 323-367, 2000.

BIBER, Douglas; CONRAD, Susan; REPPEN, Randi. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. New York: Cambridge University Press, 1998.

BIBER, Douglas. Representativeness in Corpus Design. *Literary and Linguistic Computing*, Oxford, v.8, n.4, p. 243-257, 1993.

_____. Methodological Issues Regarding Corpus-Based Analysis of Linguistic Variation. *Literary and Linguistic Computing*, Oxford, v.5, n.4, p.257-269. 1990.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. *Second Language Acquisition: An introductory Course*. 3. ed. New York: Routledge, 2008.

GRANGER, Sylviane. The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation. In: AIJMER, Karin. (Ed.). *Corpora and Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 13-32.

_____. The International Corpus of Learner English: A New Resource for Foreign Language Learning and Teaching and Second Language Acquisition Research. *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 3, p. 538-546, autumn, 2003.

_____. A Bird's eye view of learner corpus research. In: _____ et al. (Ed.). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 3-33.

_____. The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. In: _____ (Ed.). *Learner English on Computer*. New York: Longman, 1998. p. 3-18.

MCCARTEN, Jeanne. *Teaching Vocabulary: Lessons from the corpus, lessons for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 2007.

MCENERY, Tony; XIAO, Richard; TONO, Yukio. (2006) *Corpus-Based Language Studies – An advanced resource book*. Oxon: Routledge, 2007.

MCENERY, Tony; WILSON, Andrew. (1996) *Corpus Linguistics: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.

MOTTIN, Livia Pretto. *Análise da Produção Metafórica no Brazilian English Learner Corpus*. Dissertação (mestrado em Letras – Linguística). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

O'KEEFFE, Anne; McCARTHY, Michael; CARTER, Ronald. *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

PACHECO, Aline. *A aquisição de morfemas em inglês como L2: Uma análise dos padrões evolutivos através do BELC (Brazilian English Learner Corpus)*. Tese (doutorado em Teoria e Análise Linguística). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

REPPEN, Randi. Building a corpus: What are the key considerations? In: O'KEEFFE, Anne et al. (Ed.). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. New York: Routledge, 2010. p. 31-37.

SARMENTO, Simone. Linguística de Corpus e o Desenvolvimento de Material Didático para Inglês com Propósitos Específicos. In: _____ et al. (Ed.). *O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira: Estudos e Reflexões II*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 259-290.

SCOTT, Mike. *WordSmith Tools*. (1996). Oxford: Oxford University Press. Versão 6, 2012.

SHEPHERD, Tania M. G. O estatuto da Linguística de Corpus: metodologia ou área da Linguística? *Matraga*, Rio de Janeiro, v.16, n.24, p. 150-172, jan./jun., 2009.

TAGNIN, Stella; FROMM, Guilherme. CoMaprend – a experiência da construção de um corpus de aprendizes para estudo. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v.2, n.2, 2008. Não paginado.

TOGNINI-BONELLI, Elena. *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

BRINCAR COM A LINGUAGEM: PRÁTICA FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Grasiela Kieling Bublitz²

Resumo: O presente artigo aborda a importância de se estimular, desde a Educação Infantil, a consciência fonológica, que consiste no reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por vários sons diferentes, manipuláveis, considerando não só a capacidade de reflexão, como também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações. As pesquisas mostram claramente que a consciência fonológica pode ser desenvolvida por meio da instrução e, mais do que isso, que fazê-lo significa beneficiar a posterior aquisição da leitura e da escrita por parte da criança. Por isso, é importante que os profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam no período que antecede o ensino formal, saibam que, bem antes de identificar as letras do alfabeto, a criança já possui habilidades de manipular conscientemente os sons da língua e que essas habilidades cognitivas devem ser estimuladas, pois favorecem o processo de alfabetização. Pretende-se, portanto, demonstrar a importância de estimular-se essa habilidade, bem como sugerir atividades lúdicas e desafiadoras que possibilitem um trabalho prazeroso com a linguagem em sala de aula.

Palavras-chave: linguagem, consciência fonológica, alfabetização

Um ponto de partida

Bola, boneca, carrinho, dado, jogo... Muitos são os brinquedos que fazem parte do universo infantil, tanto no ambiente familiar quanto no espaço escolar. Brincar faz (e deve fazer) parte da rotina de qualquer criança. Assim como tantos objetos concretos participam dessa vivência lúdica, a língua também pode ser uma espécie de brinquedo concreto e manipulável. Pretendo sugerir aqui algumas atividades lúdicas a serem propostas às crianças com o intuito de fazê-las brincar com a linguagem, ou seja, tornar a língua um objeto de reflexão, de manipulação consciente, por meio do qual seja possível perceber os sons que constituem a nossa comunicação oral. Para isso, é preciso abordar a consciência linguística, um termo que talvez ainda não seja tão comum entre professores que atuam na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A consciência é parte integrante tanto da metalinguagem quanto da metacognição. Conforme a psicologia geral, ela é uma habilidade momentânea que caracteriza as percepções internas e externas inseridas em um conjunto de fenômenos. Por outro lado, a psicologia cognitiva define o termo consciência como o conhecimento que o sujeito possui de seus objetos mentais (percepções, imagens ou sentimentos). Já para a psicolinguística, o conceito de consciência é usado no sentido proposto pela psicologia cognitiva de explicar os processos conscientes dos indivíduos quando estão desempenhando alguma atividade.

Dessa forma, abordar a *consciência linguística* é referir-se à habilidade do indivíduo de descrever e de agir sobre os próprios conhecimentos linguísticos. Para Poersch (1998), o processo de conscientização acontece num *continuum*, que parte de um estágio de

¹ Artigo produzido para compor o e-book do Curso de Letras da Univates

² Doutora em Linguística Aplicada, professora do Curso de Letras da Univates

inconsciência e pode atingir o nível de consciência plena no momento em que o indivíduo torna-se capaz de manipular e descrever aquilo que é alvo de sua reflexão, monitorar aquilo que é percebido e julgar o que é aprendido ou deve ser aprendido. É possível perceber, assim, que a consciência linguística propicia o uso da linguagem para descrever a si própria e, em virtude de uma estreita relação de segmentos com a cognição, permite o surgimento da metacognição e, conseqüentemente, da metalinguagem. Conclui-se, pois, que, se o indivíduo utiliza a linguagem para descrevê-la e para explicar o processo cognitivo, estará fazendo isso de forma consciente, exigindo sua capacidade de autorreflexão, sua atenção voluntária e sua memória.

Pretendo tratar aqui, mais especificamente, da consciência fonológica, habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala (Morais, 1989), o que inclui também a capacidade de refletir sobre os sons e sua organização na formação das palavras, de operar com fonemas, sílabas, rimas e aliterações. Estudos recentes comprovam a existência de uma relação significativa entre consciência fonológica e aquisição da escrita. Alguns pesquisadores afirmam que quanto mais desenvolvida estiver a consciência fonológica, mais fácil será a compreensão da relação entre fonema-grafema, ou seja, essa habilidade estaria contribuindo para a aquisição da leitura. (Bryan e Bradley, 1987; Ball e Blachman, 1991; Treiman et alii, 1994; Cardoso-Martins, 1995).

No entanto, outros pesquisadores indicam a consciência fonológica como consequência da aquisição da leitura e da escrita, ou seja, os resultados desses estudos consideram que, antes da alfabetização, a criança não tem uma compreensão clara de como a fala se organiza (Goswami e Bryant, 1990; Read et alii, 1986). De acordo com esses pesquisadores, a consciência fonológica pressupõe o conhecimento do princípio alfabético.

Nos últimos anos, porém, um conceito de reciprocidade entre consciência fonológica e aquisição de leitura e escrita tem ganhado força. Segundo essa concepção, tanto a consciência fonológica contribui para o sucesso da aquisição da leitura e da escrita como a aquisição de um sistema alfabético contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica (Content, 1984; Tunmer e Bowey, 1984; Perfetti, Beck, Ball e Huges, 1987).

Minha preocupação recai sobre um possível desconhecimento da importância de se estimular essa habilidade por parte dos profissionais que convivem diariamente com as crianças em fase de alfabetização, ou seja, com os alunos de Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental. Em minha tese de doutorado (Bublitz, 2010), analisei alguns pareceres elaborados por professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental que demonstravam um olhar muito superficial sobre as habilidades de linguagem. Seguem alguns fragmentos:

“Sempre que participa das rodinhas de diálogo, Lia contribui com suas ideias, expressando-se com uma linguagem clara e de bom tom.[...] Domina todas as letras do alfabeto e realiza a escrita de seu primeiro nome sem auxílio.”

“Domina as letras do alfabeto e realiza a escrita de seu primeiro nome, bem como o nome de seu pai e de sua mãe sem auxílio. Atualmente aprecia trazer seus desenhos e escritas que faz em casa.”

“Domina as letras do alfabeto e realiza a escrita de seu primeiro nome sem auxílio.”

No meu estudo, constatei que as crianças ingressantes no primeiro ano do Ensino Fundamental, sujeitos da minha pesquisa, apresentavam altos índices de consciência fonológica, mensurada por meio do CONFIAS – Consciência Fonológica – Instrumento

de avaliação sequencial, criado por uma equipe de pesquisadores do Centro de Estudos em Aquisição e Aprendizagem da Linguagem (CEAAL), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Este aspecto positivo, no entanto, não foi considerado na avaliação descrita pelas professoras em momento algum, haja vista a superficialidade da análise constante nos pareceres, que se deteve apenas ao domínio ou não do sistema alfabético. Além disso, o que se percebe nos pareceres é uma avaliação comportamental do aluno e não uma análise da sua evolução ou do seu desempenho escolar. Ora, se a criança domina ou não as letras do alfabeto, qualquer familiar seu pode perceber, ou seja, esse aspecto reflete uma habilidade facilmente perceptível. O que dizer, portanto, da habilidade de rimar, de contar os *pedacinhos* de determinadas palavras, de identificar a sílaba ou o fonema inicial, de segmentar os sons, de transpô-los ou de substituí-los por outros? Percebi, na aplicação do instrumento, que os sujeitos da minha pesquisa eram hábeis nessas tarefas, mas isso não se verificava na análise das professoras, que, de certa forma, até realizavam atividades semelhantes, mas provavelmente sem saber o objetivo ou a importância desse trabalho.

Não se pode, no entanto, culpar as professoras por essa falta de conhecimento. Cabe às escolas de Curso Normal e aos cursos de Pedagogia aprofundarem-se nas publicações de pesquisas e estudos que revelam a importância desse trabalho com a linguagem nos anos que antecedem o Ensino Formal, ou seja, na Educação Infantil. Sugerem-se atividades de metalinguagem não como metodologia, mas como auxílio para a posterior aquisição da escrita. Por meio de brincadeiras que acessem a consciência fonológica, as crianças poderão aperfeiçoar suas habilidades de manipular os sons das palavras e refletir sobre eles e sua correspondência com o registro escrito. Mas como fazer isso? Como mostrar aos envolvidos no processo de alfabetização exemplos práticos de se fazer metalinguagem? A sugestão principal consiste em propor atividades e brincadeiras orais nas quais as crianças possam identificar, comparar e manipular os sons que compõem a fala. Estimular a consciência fonológica na fase da pré-alfabetização é facilitar a aquisição da escrita, além de ser um instrumento fundamental para o trabalho de professores e terapeutas que pretendam ajudar os alunos nas habilidades de aquisição da fala, da leitura e da escrita.

Apresento, a partir de agora, uma sequência de atividades que podem ser aplicadas em alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando uma determinada gradação, ou seja, atividades que evoluam de noções mais fáceis para noções mais complexas de metalinguagem.

Um caminho a seguir

É possível desenvolver a consciência fonológica por meio de diversos exercícios e brincadeiras desafiadoras. Mas, para que se comece um trabalho nesse sentido, o ouvido da criança deve estar preparado, isto é, é preciso aguçar a audição e torná-la seletiva. Com o ouvido apurado, capaz de diferenciar os ruídos e os diferentes sons que nos cercam, o trabalho posterior de manipulação consciente dos sons da fala (sílabas e fonemas) estará garantido.

- 1º passo: Jogos de escuta

Qual é o objetivo de se proporem jogos que envolvem a escuta? A resposta é introduzir as crianças na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente. Sugere-se, para isso, atividades como:

- a) **Identifique a palavra X em meio ao sussurro:** As crianças ficam em círculo e uma delas é levada ao centro. Com os olhos vendados, ela tentará identificar determinada palavra que será sussurrada por um colega em meio aos sussurros dos demais. Ex.:

Encontre a pessoa que está dizendo a palavra BATATA, enquanto os colegas sussurram seus próprios nomes.

b) Escute os sons da natureza: De olhos fechados, as crianças tentam listar os ruídos que as cercam.

c) Sequência de sons: A professora decide com a turma uma sequência de sons: um aluno bate palmas duas vezes, outro assobia, outro gargalha e outro soluça. Um aluno, de olhos vendados tenta adivinhar a sequência de sons, que pode aumentar gradativamente a dificuldade.

- 2º passo: Brincadeiras com rimas

Explorar as rimas é uma atividade lúdica e desafiadora... Quem já não se deteve pensando em combinações do tipo “*sabão rima com “melão”, “café rima com chulé”*... E o que dizer das parlendas, cantigas e trava-línguas que acompanham a rotina infantil? Os jogos com rimas são também fundamentais no período de alfabetização, uma vez que direcionam a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras. Essas atividades são uma forma útil de desenvolver a percepção de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física. Seguem algumas sugestões.

a) Vamos rimar?

Vi um borboleta fazendo

Vi duas galinhas calçando

Lavei o caminhão com

Usei a sombrinha na

Tomei café com gosto de

Conheci a Mariana, filha da

Vi o Marcel, primo do

b) Vamos trocar?

Você troca um *galo doente* por um *pato obediente*?

Você troca um *canguru de cartola* por um *urubu na gaiola*?

Você troca um *coelho de avental* por um *creme dental*?

Você troca uma *onça pintada* por um *copo de limonada*?

Agora é a sua vez...

Você troca um *cachorro desdentado* por um

Você troca um *ratinho de camisola* por um

Você troca uma *aranha venenosa* por um

Você troca uma *galinha molhada* por um

- 3º passo: Jogos de consciência silábica

A fim de que a criança entenda o que as sílabas representam e percebam a sua estrutura, o ideal é nomeá-las por *pedacinhos*, enquanto o fonema pode ser denominado por *sonzinho* para que se estabeleça uma diferença entre os termos e para que a ordem das atividades propostas seja compreendida. Seguem algumas sugestões de atividades com sílabas.

a) Por quantos *pedacinhos* o seu nome é formado? Bata palmas ao pronunciar cada um.

b) Diga o seu nome sem o primeiro *pedacinho*.

- c) Agora, pronuncie seu nome sem o último *pedacinho*.
- d) Vamos contar os *pedacinhos* dos nomes dos colegas e organizar grupos conforme o número.
- e) Vamos dizer palavras que comecem com os *pedacinhos* JA- MO- LA-TI...
- f) Se eu tirar o *pedacinho* do meio das palavras abaixo, como elas ficariam?
 BATATA - JANELA - CORUJA - GAVETA - PATETA - AMIGO
- g) Que palavra é maior? Vamos bater palmas e contar.
- | | | |
|------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| <i>Carro ou passarinho?</i> | <i>Mosquito ou leão?</i> | <i>Ratinho ou cão?</i> |
| <i>Ambulância ou jacaré?</i> | <i>Cobra ou elefante?</i> | <i>Castelo ou martelo?</i> |

- 4º passo: Jogos de consciência fonêmica

Para que as crianças compreendam como funciona o princípio alfabético, elas também precisam compreender que as palavras são compostas por sequências de fonemas. Como os fonemas são as menores unidades da língua e não têm significado, não é natural que se pense sobre eles durante a fala ou durante a escuta. Ainda, diferentemente das sílabas, os fonemas não podem ser facilmente diferenciados na fala pelo fato de sua pronúncia variar de pessoa para pessoa. Por isso, é importante que a criança perceba como sua boca e a posição da sua língua mudam em cada som que ela pronuncia. É possível convidá-la a olhar para o espelho ao produzir determinado som e observar o movimento de seus lábios e a abertura de sua boca. Algumas brincadeiras que podem explorar a identificação e a produção desses *sonzinhos* estão a seguir.

- a) Estou pensando em um animal que tem pelo, voa e começa com *[m-m-m-m]*
- b) Diga o seu nome sem o primeiro *sonzinho*.
- c) Agora, diga seu nome sem o último *sonzinho*.
- d) Observe os nomes dos colegas que iniciam com o mesmo *sonzinho*.
- e) Quais são os *sonzinhos* que formam as palavras UVA – ASA – MAR – CÉU – MAIS – OSSO – ELE – ELA – PAI ?
- f) Se eu tirar o primeiro *sonzinho* das palavras que seguem, como elas ficariam?
 CLAREIRA – PRENDA – FRANGO – GLOBO – PRATA – TREINAR

É preciso salientar que essas atividades devem fazer parte da rotina escolar de forma sistematizada e não aleatória, obedecendo a essa gradação sugerida, ou seja, primeiro propostas mais fáceis que aos poucos sejam acrescidas de algumas complexidades. Esse estímulo à metalinguagem de forma lúdica e desafiadora certamente influenciará de forma positiva, natural e espontânea a posterior aquisição da leitura e da escrita.

Um ponto de chegada

Estudos sobre aquisição da linguagem indicam que a criança, em seus primeiros meses de vida, atenta primeiro para a melodia das frases. Aos seis meses já é sensível às vogais e, logo depois, às consoantes. Pode-se afirmar, portanto, que ela assimila regras fonológicas muito cedo e, por volta dos dois anos, já percebe que algumas sequências de fonemas são usadas com mais frequência. A ordem das palavras, antes dos três anos, já é compreendida.

Essa evolução da linguagem deve fazer parte do conhecimento de quem convive com a criança, sejam pais ou educadores, para que possam acompanhar e interferir de forma benéfica em caso de alguma dificuldade no desenvolvimento da fala. É essencial que o

professor alfabetizador saiba que bem antes de identificar as letras do alfabeto, a criança já possui habilidades de manipular conscientemente os sons da língua, o que pode ser registrado, acompanhado e estimulado.

As avaliações do nível de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar predizem em muito seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura. Será que as escolas e os alfabetizadores sabem disso? Pela análise que realizei em meu estudo, percebi que os professores até realizam algumas atividades empíricas de consciência fonológica, mas não pude observar os objetivos em relação a este trabalho nos planos de ensino e muito menos os resultados obtidos nos registros de acompanhamento ou nos pareceres descritivos. Aqueles que trabalham com a alfabetização precisam saber que a consciência fonológica pode (e deve) ser desenvolvida por meio da instrução e, mais do que isso, que fazê-lo significa abrir caminhos naturais para a posterior aquisição da leitura e da escrita.

Referências

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, E. W.; BLACHMAN, B. A. **Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?** Reading Research Quarterly, 1991.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura**. Cadernos de pesquisa, n. 76, 1991

CONTENT, A. **L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture**. L'année psychologique, n.84, 1984

GOSWANI, U.; BRYANT, P. **Phonological Skills and Learning to Read**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990.

LAMPRECHT, Regina Ritter; BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; FREITAS, Gabriela Castro Menezes de; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto; MEZZONO, Carolina Lisboa; OLIVEIRA, Carolina Cardoso; RIBAS, Letícia Pacheco. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2004.

MORAIS, J. **Phonological awareness: a bridge between language and literacy**. In: Sawyer, D.; Fox, B. *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspective*. Berlim: Springer, p. 31-51, 1989.

PERFETTI, C.; BECK, I; BALL, L; HUGHES, C. **Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children**. Merrill-Palmer Quarterly, n. 33, 1987.

POERSCH, José M. et al. **Contribuições do paradigma conexcionista na obtenção do**

conhecimento linguístico. In: LAMPRECHT, Regina R., *Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

TREIMAN, R.; WEATHERSON, S.; BERCH, P. **The role of letter names in children's learning of phoneme-grapheme relations.** *Applied Psycholinguistics*, n.15, 1994

TUNMER, W., BOWEY, J. **Metalinguistic Awareness in children.** Berlim: Springer-Verlag, 1984 .

A CONSTRUÇÃO DA LEITURA: AUTOR – TEXTO – LEITOR

*Susana Silva de Souza*¹

Resumo: Este artigo tem como temática a aprendizagem da leitura. Abordará aspectos relativos ao ato de ler, entendido como atividade dinâmica que envolve autor e leitor, mediado pelo texto. Abordará reflexões que envolvem o processo de compreensão leitora e o ensino de leitura, debatendo algumas das principais dificuldades referentes ao tema e propondo algumas mudanças que poderiam, a longo prazo, auxiliar os alunos a compreender com profundidade aquilo que estão lendo.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão. Ensino.

1 Introdução

Dentre as inúmeras formas pelas quais a linguagem se apresenta, podemos destacar a leitura, capacidade desenvolvida pelo ser humano e capaz de propiciar a comunicação entre autor e leitor, mediada através do texto. Esse movimento dinâmico entre esses três elementos fundamentais é um dos aspectos centrais do processo de leitura, pois implica percepção crítica, interpretação e uso de conhecimentos compartilhados entre aquele que escreve e aquele que lê. Além disso, reconhecer que toda a leitura está marcada pela história de suas ocorrências é fundamental para o entendimento dialógico da linguagem.

A leitura se tornou algo vital nas sociedades modernas, tanto que as possibilidades laborais dos indivíduos que não a dominam são bastante restritas e mal remuneradas. Por este motivo, os altos índices de analfabetismo e, principalmente, de analfabetismo funcional² têm sido motivo de preocupação em âmbitos acadêmicos, governamentais, escolares e da sociedade em geral.

Dados preocupantes sobre a realidade da leitura em nosso país demonstram que a maioria da população - mesmo os considerados alfabetizados pelas estatísticas - não consegue ir além do nível elementar da leitura, o da decodificação em direção ao nível da compreensão.

Marcello Casal Jr. (2013) comenta que, de acordo com o PISA³ do ano de 2012, o Brasil ficou na 58ª posição em uma avaliação entre estudantes de 15 anos de idade de 57 países, demonstrando que 50% dos estudantes brasileiros apresentam desempenho linguístico no nível um ou abaixo de um, numa escala de cinco níveis, sendo o quinto considerado o de melhor

1 E-mail: susana.souza@univates.br

2 As pessoas que passam pela escola, obtêm certificados e mesmo assim são incapazes de ler o necessário para suas atividades - laborais e da vida cotidiana - são consideradas analfabetas funcionais.

3 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. A prova é aplicada a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e avalia o conhecimento de estudantes de 15 anos de idade em matemática, leitura e ciências. A pesquisa mostra que 49,2% dos estudantes brasileiros conseguem, no máximo entender, a ideia geral de um texto que trate de um tema familiar ou fazer uma conexão simples entre as informações lidas e o conhecimento cotidiano. Apenas um em cada duzentos alunos atinge o nível máximo de leitura. Ou seja, cerca 0,5% dos jovens são capazes de compreender um texto desconhecido tanto na forma quanto no conteúdo e fazer uma análise elaborada a respeito.

desempenho. Percebe-se que a escola brasileira não está conseguindo formar alunos capazes de ler e interpretar o mundo que os cerca.

Segundo Scliar Cabral (2007), e de acordo com os dados trazidos pela quinta edição da pesquisa do INAF⁴ 2007, somente 26% dos brasileiros com idade entre 15 e 64 anos dominavam plenamente a leitura e a escrita no Brasil. A sétima edição da pesquisa, segundo o site oficial, INAF₂₀₁₁, mostrou um avanço positivo com relação à pesquisa anterior, no entanto com proporções muito pequenas para poder gerar despreocupação, tanto que alerta para a necessidade da melhoria de qualidade no ensino.

Dados como os apresentados acima mostram a necessidade e a urgência de uma reflexão dialógica por parte do sistema de ensino, a fim de descobrir porque a maioria das escolas não está conseguindo formar alunos capazes de ler e entender textos em um nível desejado de compreensão, de maneira a prepará-los para o mundo do trabalho e a se tornarem cidadãos críticos, agentes transformadores da sociedade em que vivem.

Dentro desta perspectiva, este artigo apresentará a concepção de leitura que o guia, discorrerá sobre a compreensão leitora e seus diversos níveis para, finalmente, abordar o universo escolar, apontando alguns dos principais problemas que envolvem a leitura na escola e refletindo sobre algumas possíveis soluções.

2 Reflexões Teóricas

2.1 Concepção de leitura

A leitura não pode ser entendida como uma simples questão de se conseguir acompanhar o texto, decodificando seus grafemas, sem preocupar-se com a questão da compreensão, que possibilita ao leitor dar sentido ao texto lido e atuar de forma crítica no contexto em que se insere.

Dessa forma, percebe-se que a ‘bagagem’ trazida pelo leitor irá influenciar diretamente no processo de compreensão do texto, visto que nela se encontram as representações mentais que darão significado ao que se lê. Por meio dessa perspectiva, verifica-se que a leitura não é uma tarefa fácil. Ela exige do leitor uma ampla atividade cognitiva que envolve os sentidos, a memória, a atenção, a capacidade de decodificação, assim como a familiaridade com aspectos linguísticos dos mais diversos níveis, como fonológico, semântico, sintático e também pragmático, os quais estarão implicados de uma forma ou de outra no que Smith (2003) denomina “visão de mundo” do leitor, e que, por sua vez, implica diretamente no processo da compreensão leitora. Segundo Leffa (1996, p.10), “Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas o próprio mundo que nos cerca”.

Sendo assim, percebe-se que a leitura é muito mais do que o reconhecimento das formas ortográficas das letras, ela é um ato integrativo. Para que esta integração aconteça, é necessário considerá-la responsabilidade mútua entre leitor e autor, mediada pelo texto, segundo a visão de Kleiman (1992). Verifica-se, então, que a leitura, além de integrativa, é um processo interativo, pois os diversos conhecimentos do leitor interagem com o que o autor escreveu no texto, resultando na almejada compreensão, objetivo primordial da leitura.

4 INAF - Indicador de Analfabetismo Funcional. Esse índice é divulgado a cada dois anos pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), vinculado ao Ibope, e relata o domínio da leitura, da escrita e também da matemática da população brasileira em geral. São pesquisadas pessoas de 15 até 64 anos, que além de entrevistadas respondem a testes.

A concepção de leitura adotada por este artigo e pela maioria dos autores que discutem esta questão atualmente também se verifica nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Esses parâmetros deveriam guiar as práticas educativas, mas como se verificará nas reflexões posteriores, isto nem sempre acontece.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições finais. (In: PCN⁵: 1998, p. 69-70).

O processo da leitura é bastante complexo, pois envolve aspectos cognitivos individuais e aspectos sociais. Para que ocorra a desejada interação entre autor e leitor é necessário que ambos tenham conhecimentos partilhados que facilitarão a compreensão do texto. Este aspecto será desenvolvido na seguinte seção.

2.2 Compreensão e Níveis de Compreensão

Neste item discutiremos alguns aspectos fundamentais para a compreensão leitora. O processo de compreensão de um texto é muito complexo e exige a interação de vários fatores como conhecimento linguístico, conhecimento prévio sobre o assunto, conhecimento de mundo e inferências. Saber como se comporta cada um desses fatores é fundamental para o entendimento da prática da leitura.

Desde o momento em que o leitor fixa os olhos no que pretende ler, fazendo movimentos sacádicos e, muito rapidamente, decodificando as letras escritas, inicia-se o processo compreensivo, em um nível que pode ser considerado bastante individualizado.

Após a etapa da decodificação, o leitor procura sentido nas palavras que lê, através da ativação dos seus esquemas mentais⁶ evocados da memória. A partir disso, consegue ir prevendo as possibilidades do que está por vir no texto e vai inferindo hipóteses sobre ele. Na etapa da busca de sentidos, o leitor entra em um nível não tão interiorizado, guiado, em grande parte, pelo sistema sociocultural, que traz à tona elementos que foram se construindo na memória do leitor, ao longo da vida. Poder-se-ia dizer, então, “que a compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos.” (MARCUSCHI, 2008, p.228).

A compreensão do texto não é um produto final que se dá no término da leitura, “mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada” (LEFFA, 1996, p.15). À medida que o leitor começa a ler o texto, começa também a absorver as informações em sua memória de trabalho⁷, optando pelas nuances mais relevantes, que serão enviadas e retidas na memória curta, enquanto o texto vai sendo processado. Para que a compreensão de fato

5 PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 69-70).

6 São definidos como: “o conjunto de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos - como agir em situações particulares ou realizar atividades específicas”[...]. (KOCH, e ELIAS 2010, p.56).

7 Com relação aos tipos de memória e suas respectivas funções cognitivas, ver: BADDELEY, Alan, ANDERSON, Michael C., & EYSENCK, Michael W. Memória. Porto Alegre: Artmed, 2011. IZQUIERDO, Iván. Memória. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ocorra, é necessário que o leitor ative também sua memória de longo prazo, uma vez que lá estão contidos seus conhecimentos de mundo, que darão sentido à informação recebida na leitura. As pistas textuais são uma espécie de gatilho para a memória, uma vez que, quando determinado léxico é acionado, muito rapidamente as diferentes memórias entram em circuito, em “vias de mão dupla”, auxiliando o leitor a captar o significado, através da ativação de sua coletânea de esquemas mentais⁸ previamente adquiridos.

Ambos, quem escreve e quem lê, necessitam ir além de suas barreiras individuais e buscar a produção de sentidos no meio sociocultural, que vai muito além do texto. Isso porque as palavras nem sempre possuem o sentido literal e o leitor precisa fazer inferências sobre elas para encontrar a verdadeira significação. Conforme Luckesi et al (2000):

Será sujeito da leitura o leitor que, ao invés de só reter a informação, fizer o esforço de compreensão da mensagem, verificando se expressar e se elucidar a realidade em suas características específicas. Por vezes, os textos criam uma elucidação falsa da realidade. É preciso estar alerta para essa possibilidade. A leitura do texto deve apresentar como uma leitura imediata do mundo.

Seria impossível tratar da questão da compreensão sem mencionar a questão das inferências, uma vez que esses dois conceitos interagem um com o outro. A compreensão se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios e, para que estes sejam utilizados durante a leitura, entra em cena a estratégia da inferenciação, conhecida como a “operação cognitiva que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto.” (COSCARELLI, 2003, p. 31). Percebe-se que não é possível construir novos conhecimentos sem usar como andaimes aqueles que já constituem a base empírica do leitor. A partir das informações dadas no texto, o leitor irá realizar inferências e situá-las em um contexto mais amplo, e assim, a partir desse momento, terá compreendido o texto. Segundo Marcuschi (2008):

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo. (MARCHUSCHI, 2008, p. 249).

Se todo o processo de compreensão ocorresse de maneira exitosa, o leitor sempre criaria hipóteses que o guiariam para a compreensão coesa do texto, assim como aos entendimentos de suas entrelinhas. No entanto, os altos índices de analfabetismo funcional evidenciados em nosso país demonstram que, na maioria das vezes, isso não ocorre.

Madruga (2006) aponta três motivos que explicariam a interpretação incorreta de um texto: quando não existem os esquemas apropriados ao leitor (a bagagem não é suficiente); quando o escritor não proporciona os indícios adequados; ou, quando o leitor constrói uma representação inferencial coerente, porém, incorreta. Com relação ao último motivo, cabe destacar que, embora existam e se admitam diferentes leituras de um mesmo texto, estas

8 A Teoria dos Esquemas engloba uma quantidade de teorias desenvolvidas por diversos autores, com o objetivo de demonstrar como se organizam os conhecimentos adquiridos no cérebro humano. O pioneiro do uso do termo “esquema” foi Barlett, em 1932, associando a compreensão com os conhecimentos anteriores, armazenados na memória. No entanto, essa teoria se desenvolve profundamente, somente mais tarde, com o advento dos estudos da cognição. Coscarelli (2003) não trata os conceitos de *frame*, *schema*, *script* e *plan* de maneira distintiva, separando-os em categorias, pois acredita que todos funcionem de maneira semelhante, podendo ser considerados “englobados” no conceito mais abrangente de esquema.

são limitadas, e são as pistas que o autor deixa no texto que delimitem a quantidade de interpretações possíveis.

No que diz respeito às possíveis interpretações do leitor, Marcuschi (1996, 2008) entende que existem horizontes que mostrariam os tipos de leitura que poderiam ser feitas do mesmo texto. O primeiro é denominado de “falta de horizonte”, quando acontece a simples repetição ou cópia do texto. No segundo, o “horizonte mínimo”, ocorre a leitura parafrástica, o leitor coloca algumas palavras novas e interpreta o texto com uma inferenciação mínima. Já no terceiro horizonte, o leitor faz inferências e lê nas entrelinhas, sendo denominado “horizonte máximo”, pois é o horizonte desejável de leitura.

Em vez de ir ao encontro do horizonte máximo, o leitor pode tomar o caminho inverso. No quarto horizonte, o “problemático”, o leitor acaba extrapolando os limites do texto, realizando leituras de caráter idiossincrático. Finalmente, no quinto horizonte, o “indevido”, o leitor faz uma leitura errada do texto, fugindo totalmente do assunto em voga, compreendendo a mensagem do autor de maneira equivocada.

Segundo Marcuschi (2008, p.230), “Compreender exige habilidade, interação e trabalho. [...] Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e no modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura ou sociedade”.

Deste ponto da discussão, é interessante retornar à questão da escola e tentar fazer uma discussão sobre por que ela não consegue fazer com que a grande maioria de seus alunos consiga chegar a um alto nível de compreensão, aquele que Marcuschi (2008) denomina de “Horizonte Máximo” e que poderia influenciar na transformação social dos alunos e da sociedade em que estão inseridos.

2.3 O Papel da Escola

A escola exerce um papel fundamental na construção do conhecimento e na formação social do sujeito. Ela é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita. É nela que se dá o primeiro encontro entre a criança e a palavra impressa. É direito de todo o sujeito ter acesso à leitura e à escrita, mesmo que nem sempre tenha tido oportunidade de frequentar a escola. Independente de sua história, o aluno merece atenção e respeito quanto a suas vivências e expectativas.

É papel da escola oferecer aos sujeitos as habilidades indispensáveis à vida em sociedade, dentre essas habilidades está a leitura, necessária para o exercício da cidadania. No entanto, é preciso ressaltar que, por vezes, as escolas se mostram distantes da realidade dos alunos. Elas apresentam as regras, os conteúdos, os textos que caracterizam apenas uma das modalidades do ensinar - a norma culta, desconsiderando o cotidiano linguístico e social da maioria de seus alunos.

Nesse processo de formação do leitor, o professor cumpre um papel especial, pois é ele que apresenta o que será lido: o texto, o livro, o gráfico, o mapa, a imagem, os gestos, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a construir significados. O professor deve proporcionar a criação e a promoção de novas experiências de maneira a conduzir à formação de bons leitores.

Ao se discutir o papel da escola na formação do leitor, faz-se necessário conhecer as fases pela qual o sujeito passa até constituir-se um leitor maduro, etapas estas que geralmente se desenvolvem com a ajuda da escola e, por conseguinte, do professor.

Durante os primeiros anos de alfabetização, enquanto aprende a ler, o indivíduo passa por três grandes fases, segundo Dehaene (2009). Primeiramente a criança passa pela fase pictórica, bastante breve, quando “fotografa” poucas palavras, sendo um exemplo muito rotineiro a leitura da marca Coca Cola, que ela identifica a partir da fotografia das letras. Segue o estágio fonológico durante o qual as crianças aprendem a decodificar grafemas em fonemas, para finalmente chegar à fase ortográfica, em que o reconhecimento das palavras acontece de forma rápida e automática. A partir dessa automatização, quando o cérebro estará mais livre para prestar atenção nas nuances das entrelinhas do texto, o leitor entrará na fase do “ler para aprender”, segundo Siqueira e Zimmer (2006). “Uma criança em estágio inicial de alfabetização lê as palavras letra a letra, formando sílabas, e sílaba a sílaba, juntando-as para construir a imagem mental da palavra.” (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006, p.35). O leitor maduro usa essas estratégias quando desconhece o vocabulário do texto.

Tendo em vista o parágrafo anterior, é preciso discutir se um método que faz o caminho contrário, partindo do texto em direção à palavra, poderia propiciar o aprendizado da leitura, antes mesmo da concretização de qualquer processo automático de decodificação de letras por parte da criança.

Existe um grande debate e também, uma grande polêmica entre os que defendem a alfabetização a partir do método fônico - *code emphasis* - e os que defendem o uso do método global - *whole language*. Através do primeiro, a criança aprende a formar palavras combinando e retirando letras, formando sílabas, tudo associado à pronúncia de sons e ao trabalho com a consciência fonológica⁹.

A segunda metodologia aqui mencionada propõe que se introduza a alfabetização a partir do texto. Nesse contexto, a criança deve associar diretamente a palavra e seu significado. Outra forma de iniciação pelo método global seria a criação de textos em conjunto. As crianças ditariam o texto ao professor relatando de forma oral o que pretendem escrever. O mediador do processo, ao passo que escreve, vai apresentando as palavras aos alfabetizando.

A discussão que questiona se o método global pode ser considerado eficiente ou não merece uma resposta afirmativa, uma vez que ele funciona. Porém, segundo Morais (1994), os leitores que são alfabetizados por este caminho necessitam de um tempo maior para aprender a ler, se comparados aos alfabetizados pelo método fônico.

O inconveniente no uso do método global está em exigir da criança um esforço cognitivo muito grande, a fim de reconhecer diretamente as palavras do texto. Quando inicia o processo de letramento, a criança ainda não possui discernimento suficiente para a realização da tarefa de identificação de palavras, uma vez que não lhe foram introduzidos os ‘andaimes’ iniciais, a fim de garantir um trabalho gradualmente progressivo como faz o método fônico, introduzindo primeiramente o trabalho de reconhecimento das letras.

O método global equipara as poucas experiências da criança às de um adulto, que consegue identificar palavras no texto, pois a experiência de vida do adulto é que atribui significado às mesmas. A dificuldade de uma criança semianalfabeta, colocada diante de um texto para que reconheça palavras através de um “passe de mágica”, pode ser comparada à dificuldade do adulto diante de um texto em uma língua desconhecida. Situações como essas geram, no mínimo,

9 É a capacidade de reconhecer a sequência de sons que integram a palavra falada e de compreender que esses sons, numa determinada ordem, podem formar palavras que têm um significado. Disponível em: <<http://educamais.com/exercicios-para-desenvolver-a-consciencia-fonologica/>>.

um grande estado de ansiedade, que muitas vezes se transforma em possíveis problemas de aprendizagem. Segundo Morais (1994, p. 263):

Na aprendizagem de uma habilidade, há momentos críticos em que determinada aquisição deve ser realizada para que a aprendizagem se desenvolva eficazmente. Não se começa a aprendizagem de piano pedindo ao aluno que interprete diretamente as obras. [...] A falta de certos conhecimentos críticos entrava o processo de aprendizagem [...] Contrariamente ao método global, o método fônico é baseado na ideia de que no processo de aprendizagem há passagens obrigatórias.

Além do autor acima citado, outros importantes estudiosos defendem o uso do método fônico, dentre eles Scliar-Cabral (2007) e Dehaene (2009).

Conforme mencionado anteriormente, o problema mais relevante enfrentado pela escola em relação à leitura está no baixo nível de compreensão textual dos alunos. Este problema não será resolvido de forma imediata, uma vez que serão necessárias reformulações nos currículos escolares, na atuação dos professores e também nas decisões burocráticas que implicam as políticas pedagógicas que decidem os currículos dos cursos de licenciatura.

Com relação aos professores, é possível verificar uma desorientação no sentido do “que” e “como” ensinar, relação que reflete diretamente nos objetivos de ensino. O professor deve saber e entender o porquê de cada um de seus procedimentos em sala de aula, uma vez que os objetivos são determinantes na efetivação das metas do processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, o que existe é um grande despreparo, pois os professores estão como “um barco à deriva em alto mar.”¹⁰

Molina e Gabriel (2008, p.133) entendem que os professores devem tentar se colocar na situação do aluno e tentar identificar os pontos de maiores dificuldades, com respeito à compreensão textual. Em um primeiro momento, o aluno precisa compreender o texto, posteriormente, deve concordar ou discordar das teses e argumentos apresentados pelo autor. O professor precisa levar textos desafiadores para a sala de aula, cuja compreensão necessite de auxílio. Textos que podem ser lidos de forma autônoma devem ser objetos de leitura extraclasse, uma vez que o tempo em sala de aula é precioso e deve ser ocupado com tarefas relevantes e bem preparadas. Tudo isso para despertar o senso crítico dos alunos, fazendo-os perceber, por exemplo,¹¹ que a escolha de palavras nos textos não é inocente.

Marcuschi (2003) se preocupa com a questão dos manuais usados nas escolas. O autor induz a uma reflexão sobre que tipo de trabalho esses materiais de apoio trazem, se são de Compreensão ou de “Cópiação” de textos. Para o autor, a compreensão é uma atividade criativa e não simplesmente recepção passiva, em que o professor lança perguntas sobre o texto e o aluno copia as partes condizentes com a pergunta. Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre eles. É objetivando a ação do aluno leitor sobre os textos que o professor deve preparar suas aulas.

Scliar Cabral (1994, p. 14) comenta: “[...] qualquer livro didático deve desenvolver o gosto pela leitura, desenvolvendo capacidades do leitor como um todo: lúdicas, estéticas, éticas e afetivas [...]”. A leitura do livro didático deve ser estimulada, mas não fazer desse a única

¹⁰ Segundo Pereira, em diálogos de classe da disciplina de Fundamentos e Interfaces em Psicolinguística, ministrada na PUCRS, no primeiro semestre de 2011.

¹¹ Existem diferenças ideológicas entre um jornal que publica uma notícia expressando que o MST invadiu uma fazenda e um jornal que publica que o MST ocupou uma fazenda.

fonte de apoio. Se o professor ficar preso ao livro didático, as possibilidades de trocas e ideias certamente se empobrecerão. Há uma grande variedade de materiais escritos que devem ser explorados pelo professor no contexto da sala de aula e que não dependem de licitação, como: jornais, revistas, teatros, filmes, receitas, músicas, imagens, paisagens, entre outros.

A fim de contribuir com o trabalho do professor em sala de aula, muitas pesquisas estão sendo realizadas. Segundo Dehaene (2009), o cotidiano da sala de aula deve ser alimentado com as descobertas científicas, aproximando a neurociência da prática escolar. Este é outro problema a ser resolvido porque o que se observa é uma distância muito grande entre o que se descobre na academia e o que se realiza efetivamente na escola. É preciso promover o encurtamento dessas distâncias por meio de trabalhos de extensão dirigidos aos professores e a toda comunidade escolar.

Quanto às políticas pedagógicas, percebe-se que, no Brasil, é no curso de Licenciatura em Letras que os futuros professores estudam o sistema fonológico da Língua Portuguesa. No entanto, é o curso de Pedagogia que forma os alfabetizadores, uma vez que os formados em Letras são habilitados para lecionar apenas no final do ensino fundamental e no ensino médio. A Linguística é uma ciência que fornece subsídios importantes e imprescindíveis para a alfabetização, uma vez que trabalha com os diversos níveis de consciência – linguística, fonológica, sintática e semântica; trabalha com as questões cognitivas do processamento da leitura e da compreensão; com a questão da aquisição da linguagem, entre tantos outros temas indispensáveis para os alfabetizadores. Verifica-se que a disciplina de linguística não está incluída nos currículos de Pedagogia e nos Cursos Normais Superiores. Uma remodelação deve ser feita no sentido da contratação de linguistas e psicolinguistas para assessorar na construção de novos currículos para o sistema de ensino, abrangendo todos os níveis escolares.

3 Considerações Finais

Este artigo abordou alguns dos paradigmas sobre a leitura, entendida como movimento dinâmico entre autor, texto e leitor. Abordou também questões pertinentes ao processo de compreensão leitora e ao ensino de leitura, com o objetivo de promover uma reflexão sobre as principais dificuldades referentes ao tema.

É fato notório na realidade escolar o baixo índice de compreensão leitora, que reflete diretamente numa sociedade passiva e acrítica, como a brasileira. Melhorar estes índices é um desafio para as ciências que estudam a linguagem, a fim de munir os professores com subsídios e métodos capazes de oferecer alternativas, enquanto se trilha um caminho para reverter esse quadro caótico.

As pesquisas que investigam o processamento da leitura precisam sair das academias em direção aos portões escolares e, mais precisamente, em direção à mesa do professor. Os professores devem ter conhecimento dos processos cognitivos e aspectos socioculturais implicados na leitura; devem ter objetivos bem definidos; devem escolher com cautela os materiais de apoio didático a serem utilizados; devem aproveitar o espaço da aula com atividades que desafiem seus alunos e despertem o senso crítico dos mesmos. Para tanto, os cursos de licenciatura precisam oferecer aos docentes uma formação qualificada e os currículos dos cursos que formam alfabetizadores precisam ser repensados.

A leitura deve propiciar um movimento dinâmico de comunicação entre autor, texto e leitor. Na medida em que estes três elementos fundamentais da leitura passarem a interatuar, de maneira a compreenderem-se mutuamente, a escola estará formando cidadãos críticos,

capazes de transformar a sociedade em que vivem. A leitura é a responsável pela construção do conhecimento e pela transformação social do homem.

Referências

BADDELEY, Alan, ANDERSON, Michael C., & EYSENCK, Michael W. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BOEFF, Rafaela. *Um estudo sobre compreensão leitora e estratégias metacognitivas de leitura no Ensino Fundamental*. 2011, 168 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CASA, Marcelo Jr. Ranking do Pisa 2012 - leitura. Agência Brasil, 2013. <http://www.abc.com.br/educacao/2013/12/ranking-do-pisa-2012>. Acesso em: outubro de 2014.

DEHAENE, Stanislas. *Reading in the brain: the science and evolution of a human invention*. New York: Viking Penguin, 2009.

INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL. Leitura, Escrita e Matemática 2009. Boletim INAF 2009. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.02.00.00&ver=por>. Acesso em: junho de 2011.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1992.

KOCH, Ingedore Vilhaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, VILSON J. *Aspectos da leitura: Uma perspectiva sociolinguística*. Porto Alegre: Sagra - D.C Luzzatto, 1996.

LUCKESI, Cipriano, et al. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MADRUGA, Juan García: *Lectura y conocimiento: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? In: *Em Aberto: Livro didático e qualidade de ensino*. Brasília, ano 16, n. 69, jan/mar 1996, p.64-82. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000706.pdf>>. Acesso em: 08 de outubro de 2014.

_____. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

MOLINA, Jorge Alberto; GABRIEL, Rosângela. Reflexões sobre argumentação e sobre textos argumentativo. In: FLÔRES, Onici Claro. *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, p. 110-145.

PEREIRA, Vera Wannmacher. *Predição Leitora e Inferência*. In: CAMPOS, Jorge (Org.). *Inferências linguísticas nas Interfaces*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009. p.10-22. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inferencias.pdf>>. Acesso em: outubro de 2010.

_____. Aprendizado da leitura e consciência linguística. Anais do IX Encontro do CELSUL. Palhoça, 2010. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Vera%20Pereira.pdf>>. Acesso em: novembro de 2010.

SCLIAR- CABRAL, Leonor. Metas para a formação de professores: prioridades. *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB*, v. 2, nº 2, p. 197-206, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/575/521>>. Acesso em: junho de 2011.

_____. Processamento da Leitura: Recentes Avanços das Neurociências. In: CAMPOS, Jorge Campos; PEREIRA, Wannmacher Vera (Org). *Linguagem e Cognição: Relações Interdisciplinares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 48-58. Disponível em: <<http://www.jcamposc.com.br/livros/Linguagem%20e%20Cognicao%20-%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20Interdisciplinares.pdf#page=49>>. Acesso em: outubro de 2010.

_____. Contribuições da psicolinguística para a formulação da política nacional dos materiais didáticos: In: FAE. Programa Nacional do Livro Didático. Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos. Brasília: PNLD, 1994.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. *Revista de Letras*. v. 1/2 , n 28, jan/dez. 2006. p.33-38. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Arto5.pdf>>. Acesso em: outubro de 2010.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PONTO DE VISTA OU VISTA DE UM PONTO? PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA¹

Kári Lúcia Forneck²

Introdução

O que deve ser ensinado e aprendido em sala de aula, em se tratando de linguagem?

Muitos teóricos têm tentado responder a esta questão, desde que se concebeu a escola como instituição formadora do indivíduo. Como se não bastasse a diversidade de possíveis respostas, há ainda o fato de que cada uma delas pressupõe processos de ensino e de aprendizagem distintos e, conseqüentemente, diferentes matrizes didático-pedagógicas.

Outra questão que se coloca é que há alguns pressupostos teóricos acerca dos fundamentos epistemológicos dos fazeres escolares que têm sido preteridos em relação a outros, uma vez que a natureza teórica deste campo do saber naturalmente tem sido repensada e reestruturada com o desenvolvimento natural da ciência. Rever propostas teóricas e desenhar novas alternativas de aplicação pode ser, entretanto, um exercício salutar ao desenvolvimento de novos paradigmas de estudos.

Neste texto serão revisitados fundamentos teóricos desenvolvidos por Yves Chevallard, cujos estudos propuseram o desenvolvimento de pressupostos didáticos do ensino de matemática, durante a década de 1980. Mas, afinal, de que modo epistemologias da didática da matemática podem contribuir para o ensino e para a aprendizagem da linguagem? Refletir acerca desta questão é o que proponho neste texto, que chamarei de ensaio didático, por não se enquadrar nos formalismos de um artigo acadêmico.

Para dar forma a este ensaio didático, num primeiro momento, serão discutidas brevemente as concepções de Chevallard (1998), que nortearão a organização da transposição didática que proponho. Em seguida, apresento uma sequência didática em que se aplicam fundamentos teóricos de Bakhtin (2009; 2011) em um plano de aula desenvolvido para o Ensino Médio. Dessa forma, pretendo propor uma resposta, ainda que modesta, à questão apresentada no início deste ensaio.

1 Este texto não segue os padrões de um artigo acadêmico. Parece ser adequado denominá-lo de ensaio, por apresentar reflexões acerca da transposição de saberes acadêmicos aos espaços escolares. Mas sua contribuição não reside no debate teórico-filosófico que um ensaio suscita, pois procuro apresentar neste texto uma tentativa de ilustração didática de aplicabilidade de conceitos linguísticos caros aos estudos discursivos. Por essa razão e para além das nomenclaturas convencionais, autorizo-me a denominar este texto de ensaio didático.

2 Docente do Curso de Letras – Univates; Doutoranda em Linguística – PUCRS, kari@univates.br

1 Dos fundamentos da transposição didática

Neste texto, é necessário que se clarifique, não pretendo discutir a validade da proposta de Chevallard (1998). Pretendo tão somente ilustrar como se pode tomá-la como referência para refletir a respeito da natureza do ensino da linguagem, em especial, com relação à questão central que o autor propõe: como aspectos de natureza teórica do saber matemático – em nosso caso do saber linguístico – podem ser transpostos para a sala de aula?

Em seus estudos, Chevallard (1998), ainda que indiretamente, buscou encontrar possíveis respostas a esta questão, ao defender o argumento de que haveria a necessidade de se atentar para a adequada seleção de saberes a serem abordados em sala de aula, no ensino de matemática.

Para o autor, os saberes produzidos pela Ciência respondem a questões científicas e precisam ser comunicados, num primeiro momento, a seus pares. Num segundo momento, devem ser comunicados à própria sociedade. Haveria, sob este viés, dois tipos de saberes disponíveis socialmente: o *saber do sábio*, que se constituiria no saber produzido nas universidades, em espaços originais de produção do conhecimento, e o *saber ensinado*, que, por sua vez, consistiria no saber selecionado que é disponibilizado aos alunos-aprendizes em diferentes situações escolares. Ou seja, o saber que chega à sala de aula não é o mesmo saber que foi produzido em contextos científicos, já que precisa receber uma roupagem didática.

Segundo o autor, a *transposição didática* consiste no processo criterioso de transformar o saber do sábio em saber ensinável, ou seja, que seja dotado de uma forma específica de trabalho escolar. E quem é responsável por esse processo? Para o autor, tanto as esferas político-educacionais, quanto o próprio professor são responsáveis pela seleção e didatização dos conteúdos produzidos em espaços acadêmicos.

Para além dos possíveis problemas dessa concepção, uma vez que ela limita a atuação docente à discussão acerca dos conteúdos a serem ensinados, em detrimento de se discutirem habilidades e competências a serem desenvolvidas na escola, o argumento central proposto por Chevallard pode contribuir, por exemplo, na didatização de saberes linguísticos que originalmente não apresentam roupagem didática, mas contribuem sobremaneira para o desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas dos estudantes na Educação Básica.

A proposta didática a seguir é uma tentativa de concretizar a *transposição didática* a partir do trabalho com a linguagem. Uma ilustração, portanto. Para tanto, tem-se como propósito explorar fundamentos epistemológicos propostos por Bakhtin (2009; 2011), em especial as concepções de gêneros discursivos e de dialogismo, que não serão descritas neste texto, por não ser esta a finalidade deste ensaio. Assim, pretende-se aplicá-las, a partir de uma proposta de atividades que exploram essencialmente o texto como objeto de interação social, ao ensino da língua e, principalmente, da linguagem.

2. Apresentação do Plano de Aula

a) Informações gerais:

- Nível: Primeiro Anos do Ensino Médio
- Tema: Ponto de Vista ou Vista de um Ponto?
- Tempo estimado: 4 aulas
- Recursos: Folhas A4 com os textos a serem explorados, computador com acesso à internet e Datashow.

b) Conteúdo específico a ser transposto: pressupostos teóricos propostos por Mikhail Bakhtin, entre os quais, a caracterização dos gêneros do discurso e o dialogismo.

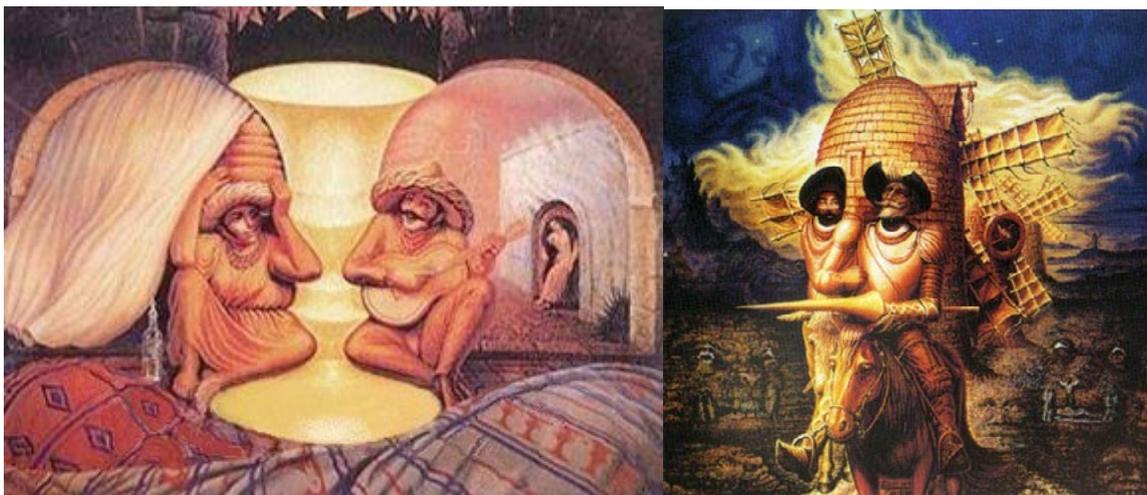
c) Habilidades a serem desenvolvidas:

- Perceber que os textos são produtos discursivos resultantes do diálogo entre outros e diferentes discursos.
- Reconhecer as características dos gêneros do discurso: tema, estilo verbal e estrutura composicional.
- Reconhecer-se como sujeito que se constitui pela enunciação.

2.1 Desenvolvimento da aula

Esta sequência didática pressupõe um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares Língua Portuguesa, Literatura e História. Espera-se que em Literatura estejam sendo abordadas a obra de Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, e as novelas de cavalaria; em História pressupõe-se o desenvolvimento de estudos a respeito da Idade Média. Estes componentes curriculares contribuirão para a contextualização temática das aulas aqui propostas.

- **Atividade 1:** Exploração das imagens com ilusão de ótica. O ponto central do debate é perceber que uma mesma imagem pode suscitar leituras diferentes; basta observá-la de ângulos distintos.



Fonte: <<http://estruturaludens.wordpress.com/2013/08/07/o-jogo-de-dom-quixote/>> Acesso em: 19/10/2014

- **Atividade 2:** Leitura do texto *O caso de Dom Quixote*, de Moacyr Scliar. Antes da leitura propriamente dita, explorar o que pode significar a expressão “O caso” presente no título.

O caso de Dom Quixote

A obra de Cervantes, escrita há 400 anos, mantém-se um desafio tanto para médicos quanto para psicanalistas

Moacyr Scliar
Abril de 2005

Este ano assinala o quarto centenário de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, ou simplesmente *Dom Quixote*. Sua vasta influência em nossa cultura só é superada pela Bíblia em número de traduções. O autor, Miguel de Cervantes Saavedra, satirizava os romances de cavalaria então muito populares. O protagonista, o já idoso Alonso Quijano, torna-se cavaleiro, cavalga o esquelético Rocinante acompanhado do escudeiro Sancho Pança. Percorre os caminhos da Andaluzia em busca de aventuras. E aí luta com moinhos de vento pensando que são gigantes, corteja uma aldeã como se ela fosse a dama Dulcinéia del Toboso, e vê em prostitutas belas donzelas.

Era Dom Quixote maluco, e, se era, de que doença mental padecia? A pergunta se justifica. Cervantes era filho de médico e sem dúvida familiarizado com enfermidades. Thomas Sydenham, médico do século XVII conhecido como o Hipócrates inglês, dizia que Dom Quixote era um grande tratado médico, e de fato não são poucas as doenças ali mencionadas: sífilis, lepra, problemas intestinais. Quixote prescreve remédios vegetais e acredita sobretudo no que chama de bálsamo de Ferrabrás. Também recomenda, como era comum à época, a sangria como tratamento para a pleura, o excesso de sangue. Prevalcia então a teoria humoral, segundo a qual os distúrbios mentais eram resultado do desequilíbrio dos chamados humores. Dom Quixote era um melancólico; teria excesso de bile negra.

Mas ele tinha também ataques de fúria, que resultariam da bile amarela (na linguagem de hoje, seria um bipolar). No século XVIII um novo termo será empregado: monomania, caracterizada por ideias obsessivas e fantasiosas. Jean Etienne Esquirol, sucessor de Pinel, concordava com seu diagnóstico e observava que a monomania na Europa tornara-se muito comum após as Cruzadas.

A nomenclatura mudou de novo e, no começo do século XX, Quixote era diagnosticado como portador de paranoia crônica, ou seja, mania de perseguição, mas com um componente de megalomania. O médico alemão Ernst Krestchmer tratava de correlacionar o tipo físico com a doença mental. Magro e alto, Quixote seria um esquizotímico, um introvertido sujeito a delírios. Eram tantos os diagnósticos, que surgiram os “cervantistas”, médicos que estudavam o Cavaleiro da Triste Figura.

A eles juntaram-se, no início do século XX, os psicanalistas. Freud era um grande admirador de Cervantes e chegou a aprender espanhol para ler a obra. Fascinavam-no sobretudo os diálogos entre Quixote e Sancho, entre a fantasia e a realidade. Naquele momento de sua vida Freud estava empenhado na tarefa - em certa medida quixotesca - de consolidar a psicanálise como terapêutica e como corrente de pensamento. Esse interesse de Freud teria repercussões no Brasil, onde, no início dos anos 20, foi fundada a Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, graças a Francisco Franco da Rocha e Durval Marcondes. Com este último, Freud pôde corresponder-se - devido ao conhecimento do espanhol.

A obra de Cervantes é um desafio para a psicanálise. Em *Madness and Lust* (Loucura e desejo) a psicanalista Carroll B. Johnson conclui que Dom Quixote tem desejos sexuais reprimidos resultantes da convivência com a jovem sobrinha. Para defender-se da tentação ele refugia-se na imagem idealizada de Dulcinéia.

O paradigma que Dom Quixote representa continua bem vivo. Todo utópico é um quixotesco. Em que medida isto é elogio, em que medida é diagnóstico, continua sendo discutido. O certo é que, deitado no divã, Dom Quixote faria as delícias de muitos analistas. Desde que não atacasse o ventilador de teto, claro.

Fonte: <http://www2.uol.com.br/vivermente/artigos/o_caso_de_dom_quixote.html> Acesso em: 19/10/2014

Após a leitura do texto, retomar o sentido de “O caso”, que a esta altura deve ter sido construído a partir dos sentidos evocados pelas doenças psicológicas apresentadas ao longo do texto. Reforçar a ideia de que a construção dos sentidos dos enunciados se dá, como enfatiza Bakhtin (2009), no contexto discursivo, no contexto da enunciação. O sentido de “O caso” neste contexto depende de seu uso, que se completa no discurso.

Ainda após a leitura do texto, explorar o caráter dialógico do texto, ao propor que os alunos percebam como o autor traça um perfil de Dom Quixote apresentando as diferentes maneiras como a personagem tem sido vista ao longo dos séculos sob o enfoque médico. Solicitar aos alunos que estabeleçam um roteiro da historicidade do entendimento das possíveis doenças de Dom Quixote, a partir do texto. Espera-se que cheguem ao seguinte entendimento:

- Para Thomas Sydenham, médico do século XVII, a obra *Dom Quixote* era um tratado médico. Para ele, Dom Quixote era melancólico – teoria humoral;
- Para Jean Ettienne Esquirol, sucessor de Pinel, no século XVIII, Dom Quixote sofria com ideias obsessivas e fantasiosas – sofria de monomania;
- Para Ernst Krestchmer, já no século XX, partindo de uma correlação entre o tipo físico e a doença mental, Dom Quixote sofria de paranoia crônica; era megalomaniaco.
- O psicanalista Carroll Johnson, também no século XX, conclui que Dom Quixote tem desejos sexuais reprimidos resultantes da convivência com a jovem sobrinha.

Explorar, então, a ideia de que o texto de Moacyr Scliar é fruto, em especial por sua formação médica, de diferentes leituras e provocações dialógicas. A originalidade do texto reside no fato de o autor propor uma análise médica da personagem central da obra, para além dos aspectos literários. Neste ponto é possível solicitar aos alunos que indiquem quais expressões presentes, já no início do texto, apontam para esta perspectiva de análise. Espera-se que reconheçam, ao menos, as passagens: “Era Dom Quixote maluco, e, se era, de que doença mental padecia?” e “Dom Quixote era um grande tratado médico”, as quais autorizam o reconhecimento dos propósitos do autor ao tratar da obra de Cervantes. Neste ponto da aula, é importante refletir a respeito do que se entende por “compreensão ativa responsiva” (BAKHTIN, 2011), ao enfatizar o entendimento de que “cedo ou tarde o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2011 p. 291). Ou seja, é preciso fazer com que os alunos percebam que tudo o que se lê e se ouve produz eco nos novos discursos, porque dialogam entre si, tal como fez Scliar ao dialogar com os médicos que ele citou ao longo do texto, além de, é claro, estabelecer uma nova e também possível relação de sentido com a obra de Cervantes.

Em seguida, discutir o sentido da passagem “Todo utópico é um quixotesco. Em que medida isto é elogio, em que medida é diagnóstico, continua sendo discutido” a partir da exploração da relação de sentido entre “utópico”, “quixotesco”, “elogio” e “diagnóstico”. Para tanto, propor as seguintes questões: a) Em que medida ser quixotesco pode ser tido como elogio? b) Em que medida ser quixotesco pode ser tido como diagnóstico?

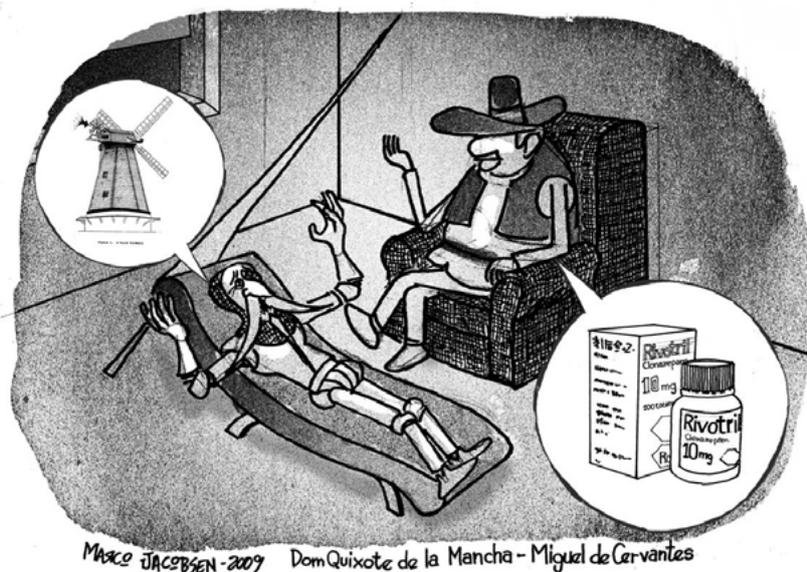
Explorar, também, o sentido de “Desde que não atacasse o ventilador de teto, claro.”, correlacionando a passagem ao clássico episódio da luta entre Dom Quixote e os moinhos de vento. Mais uma vez, neste caso, reforçar os aspectos dialógicos que se configuram entre “moinhos de vento” e a ironia análoga “ventilador de teto”.

Por fim, explorar os aspectos constitutivos do gênero: tema, estilo verbal e estrutura composicional (BAKHTIN, 2011), ao propor que os alunos verifiquem a temática do texto, ou seja, qual o assunto discutido e explorado no texto; verifiquem também o estilo verbal, ou

seja, de que modo se pode identificar características individuais e particularizadas de estilo de escrita de Moacyr Scliar; além disso, identifiquem a estrutura composicional do artigo de opinião (intencionalidade, apresentação de uma tese e função social do texto, por exemplo).

- **Atividade 3:** Leitura da charge e exploração da intertextualidade: verificação de aspectos em comum entre a charge e a obra de Cervantes e do possível dialogismo entre o artigo de opinião de Moacyr Scliar e a charge de Marco Jacobsen.

LITERALMENTE



Fonte: <<http://radiotirana.blogspot.com.br/2010/12/marco-jacobsen-cura-dom-quixote.html>> Acesso em: 19/10/2014

- **Atividade 4:** Leitura do texto “Uma história de Dom Quixote”, de Moacyr Scliar.

Uma história de Dom Quixote

Dom Quixote estava certo de que aquele era o grande combate de sua vida. Empunhando a lança, partiu a galope contra os gigantes...

O resultado, diz Cervantes, foi desastroso. A lança do cavaleiro ficou presa nas asas do moinho, ele foi levantado no ar e jogado para longe. Para Sancho e para todas as pessoas que ali viviam, uma clara prova de que o homem era mesmo maluco.

Essa era a história que Cervantes contava. Já meu tatará-tatará-tataravô, que também conheceu o Dom Quixote, narra o episódio de uma maneira inteiramente diferente. Ele dizia que, de fato, Dom Quixote viu os moinhos e que ficou fascinado com eles, mas não por confundi-los com gigantes. “Se eu conseguir enfiar minha lança naquelas asas que giram”, pensou, “e se puder aguentar firme, terei descoberto uma coisa sensacional.”

E foi o que ele tentou. Não deu completamente certo, porque nada do que a gente faz dá completamente certo; mas, no momento em que a asa do moinho levantava o Dom Quixote, ele viveu o seu momento de glória. Estava subindo, como os astronautas hoje sobem; estava avistando uma paisagem maravilhosa, os campos cultivados, as casas, talvez o mar, lá longe, talvez as terras de além-mar, com as quais todo o mundo sonhava. Mais que isso, ele tinha descoberto uma maneira sensacional de se divertir.

É verdade que levou um tombo, um tombo feio. Mas isso, naquele momento, não tinha importância. Não para Dom Quixote, o inventor da roda-gigante.

Fonte: SCLiar, Moacyr. **Vice-versa ao contrário**. S. Paulo, Companhia das Letrinhas: 2001. (Texto Adaptado)

Após a leitura, serão propostas as seguintes questões para análise do texto, que exploram as características do gênero e a função social do texto:

- a) Qual a intenção do autor ao apresentar “uma história de Dom Quixote”?
- b) Em que aspectos essa história se assemelha e em que aspectos ela difere do texto original de Cervantes? (Note-se que neste ponto pretende-se focar, novamente tanto o dialogismo entre o conto de Scliar e o texto original de Cervantes, bem como a compreensão ativa responsiva, à medida que se percebe uma intencionalidade dialógica entre ambos os textos.)
- c) Em geral, textos de tipologia narrativa apresentam enredos que se caracterizam por conter conflito e clímax. Identifique as passagens que evidenciam essas questões.
- d) É possível perceber a presença argumentativa do narrador, ainda que sua função primeira seja a de contar uma história. Que passagens evidenciam o ponto de vista do narrador acerca dos fatos narrados?

- **Atividade 5:** Audição da música “Dom Quixote”, dos Engenheiros do Hawaii (Acústico MTV, 2004) e exploração da letra da canção.

Após a audição da música, abrir o espaço para o debate e verificar o entendimento da letra da canção. A pergunta central que deve motivar a discussão é: Por que o título da canção é Dom Quixote? Espera-se que os alunos consigam perceber os aspectos dialógicos entre todos os textos abordados nesta sequência didática. Outras questões podem nortear o debate: Por que o eu-lírico é visto como otário? Como ele se vê? O que são “causas perdidas” para os que julgam o eu-lírico otário? O que são “causas perdidas” para o eu-lírico?

Dom Quixote

Engenheiros do Hawaii

Muito prazer, meu nome é otário

Vindo de outros tempos mas sempre no horário peixe fora d'água, borboletas no aquário

Muito prazer, meu nome é otário

na ponta dos cascos e fora do páreo

puro sangue, puxando carroça

Um prazer cada vez mais raro

aerodinâmica num tanque de guerra,

vaidades que a terra um dia há de comer.

“Ás” de Espadas fora do baralho

grandes negócios, pequeno empresário.

Muito prazer me chamam de otário

por amor às causas perdidas.

Tudo bem...até pode ser
que os dragões sejam moinhos de vento

Tudo bem...seja o que for
seja por amor às causas perdidas
Por amor às causas perdidas

Tudo bem...até pode ser
Que os dragões sejam moinhos de vento
muito prazer...ao seu dispor
Se for por amor às causas perdidas
por amor às causas perdidas

- **Atividade 6:** Produção textual

Ao final desta sequência didática, os alunos serão convidados a retomarem as imagens apresentadas no início das aulas e reforçarem a ideia de que os sentidos dependem das relações que se estabelecem nos enunciados. Então serão motivados a se posicionarem como sujeitos que têm algo a dizer a alguém, ou seja, que, podem se servir da língua para configurarem-se como enunciadorees (Bakhtin, 2009) em diferentes discursos.

A fim de concretizar esse objetivo, os alunos serão convidados a produzirem uma carta argumentativa endereçada a Dom Quixote, de Cervantes, com o propósito de mostrar à personagem medieval o que é ser quixotesco hoje em dia, dadas as características da contemporaneidade. Espera-se que neste texto os alunos estabeleçam correlações entre todos os discursos abordados ao longo das aulas.

As produções textuais podem, ao final, compor um painel em que se explore o diálogo entre as temáticas evocadas pelos textos.

Considerações finais

A pretensão deste ensaio didático era a de ilustrar, por meio de uma transposição didática de conceitos caros aos estudos da linguagem – mas que não haviam sido concebidos originalmente com fins didáticos – o que Chevallard (1998) detalhou em suas discussões epistemológicas. Não se trata de problematizar a validade ou não de seus fundamentos, mas de tomá-los como ponto de partida para que se configurem possíveis respostas à questão apresentada no início deste texto: o que deve ser ensinado e aprendido em sala de aula, em se tratando de linguagem?

Uma das respostas possíveis é a que toma como tese central a percepção de que os saberes produzidos em espaços acadêmicos devem chegar às salas de aula criteriosamente didatizados, por meio da *transposição didática*. Ao apresentar a sequência de atividades que propus, pretendi exemplificar de que modo se pode fazer isso, tomando como referência alguns dos conceitos desenvolvidos por Bakhtin (2009; 2011). Assim, conceitos como *gêneros discursivos* e *dialogismo* podem e devem ser abordados em sala de aula, desde que didatizados, a fim de contribuir para o aprofundamento linguístico do ensino da própria linguagem.

Referências:

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Del saber sábio al saber enseñado. 3 ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1998.

O GÊNERO RESENHA NAS AULAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I

Juliana Thiesen Fuchs¹, Maristela Juchum²

Resumo: O presente artigo tem como principal objetivo apresentar uma sequência didática sobre o gênero resenha, a qual foi produzida para a disciplina de Leitura e Produção de Texto I, trabalhada no Centro Universitário UNIVATES/RS. A proposta está fundamentada no conceito de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Conclui-se que a sequência didática possibilitou aos alunos a construção de conhecimentos necessários à escrita desse gênero textual.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Sequência didática. Resenha.

1 INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas centradas nas tipologias cederam lugar às dos gêneros (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 19). Ensinar os gêneros do discurso tornou-se, atualmente, uma prática recorrente entre os educadores. No meio acadêmico, cada vez mais se busca elaborar e desenvolver pesquisas em torno de gêneros, tanto orais como escritos, com o objetivo de melhor compreendê-los para melhor ensiná-los. Em razão disso, elaborar propostas em que se tenha o ensino do gênero como foco tornou-se necessário, já que há pouquíssimos materiais publicados que contemplam tarefas relacionadas ao ensino dos gêneros textuais na universidade.

Para se comunicar linguisticamente recorreremos aos gêneros de acordo com a esfera comunicativa na qual estamos inseridos. Rodeados por uma infinidade de gêneros de discurso, produzi-los parece tarefa fácil para alguns e extremamente complicada para outros. Por isso, garantir que os alunos sejam capazes de reconhecer, produzir e apreciar diferentes gêneros da esfera acadêmica é tarefa que cabe à universidade. Nesse sentido, acreditamos que o professor da disciplina de Leitura e Produção de Texto deve/precisa desenvolver o trabalho com os gêneros.

Os gêneros de discurso fazem parte de nossas práticas sociais. Assim, não há como negar que o indivíduo, para obter êxito ao se comunicar, precisa ser capaz de reconhecer e produzir diferentes gêneros que fazem parte de suas práticas sociais. Para tanto, é preciso que o estudante seja inserido em práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros que circulam na universidade.

Considerando essa necessidade, objetivamos apresentar uma proposta de trabalho para o gênero resenha. A proposta se baseia nas Sequências Didáticas, tal como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Modelo didático definido pelos autores como um “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82).

1 Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS). Professora das disciplinas de Leitura e Produção de Texto I e II, do Centro Universitário UNIVATES.

2 Doutoranda em Letras/Linguística Aplicada (UFRGS). Professora das disciplinas de Leitura e Produção de Texto I e II, do Centro Universitário UNIVATES.

Neste trabalho, apresentamos inicialmente o embasamento teórico, com considerações de alguns autores sobre gênero e descrevemos as sequências didáticas (SD) propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Em seguida, apresentamos a proposta de sequência didática aplicada com turmas da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, do Centro Universitário UNIVATES/RS. Por fim, temos as considerações finais em que retomamos aspectos relevantes sobre a proposta aqui apresentada.

2 Gêneros do discurso e as sequências didáticas

2.1 Gêneros do discurso

É fato que mesmo aquelas pessoas que têm grande domínio de uma língua, em algumas situações cotidianas podem ter dificuldade para elaborar algum gênero quando solicitado em suas práticas sociais. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), os gêneros são instrumentos que possibilitam a interação humana. Neste sentido, cabe ao professor de língua materna planejar tarefas que possibilitem ao aluno apropriar-se dos gêneros orais e escritos para participar das práticas sociais.

Bakhtin nos dá um forte e conhecido argumento para se repensar certa maneira com que se lida com as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos na universidade: o domínio de um gênero é um comportamento social. Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser *inexperiente* na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos etc. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida. Para Bakhtin (2003, p. 262-263):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados [...]. A diversidade dos gêneros do discurso é infinita porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. [...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Segundo Bakhtin (2003), a linguagem, assumida sob uma perspectiva enunciativa, torna-se materialidade semiótica e linguística, e realiza-se em esferas de comunicação e de práticas sociais. Bronckart (2003) assevera que os textos são produtos das atividades de linguagem em permanente funcionamento nas formações sociais e estas formações elaboram espécies de textos que apresentam características estáveis, o que justificaria que sejam chamados de gêneros de texto. O autor defende que todo texto seria construído com base no modelo de um gênero.

Para Swales (2004), o gênero é definido em função do evento comunicativo e do propósito a que atende. Para o autor, um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos participantes compartilham algum conjunto de propósitos.

Ainda, de acordo com Marcuschi (2002), é pelo uso dos textos que organizamos nossas atividades diárias, e, além disso, criamos significações e fatos sociais num processo interativo tipificado dentro de um sistema de atividades que encadeia as ações discursivas de forma significativa.

Apresentamos aqui apenas algumas das mais variadas abordagens sobre o gênero, que, como podemos verificar, partem da concepção Bakhtiniana de gênero, e que deixa evidente a necessidade de trabalhá-la também no contexto acadêmico.

2.2 Sequências didáticas

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), partindo de reflexões sobre o ensino sistemático da ação de comunicar-se oralmente ou por escrito e do ensino de gêneros na escola, discutem a importância de se trabalhar com os alunos o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos textos nos diversos gêneros e contextos em que estão inseridos. Diante das inúmeras dúvidas que surgiram em como pensar o ensino sistemático sobre os gêneros, esses autores tomaram a iniciativa de apresentar um ensino sistemático sobre os gêneros a partir de sequências didáticas.

As sequências didáticas visam ao aperfeiçoamento das práticas de produção escrita e oral (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 11). Uma sequência didática, com objetivos bem delimitados, pode auxiliar os alunos a conhecerem, interagirem e produzirem o gênero que estiver sendo estudado, percebendo, por meio da análise, as regularidades de elementos linguísticos.

As sequências didáticas têm como objetivo fazer com que o aluno domine melhor um gênero, permitindo, assim, que ele escreva ou fale de maneira mais eficiente em uma determinada situação de comunicação. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou mais complexas.

Acreditamos, porém, que é necessário que o professor, ao planejar uma sequência didática, parta de uma situação real, pois sempre que nos valemos da linguagem oral ou escrita escolhemos um gênero para nos comunicar.

Uma sequência didática se organiza em torno das seguintes etapas:

- a) **Apresentação da situação.** O professor define com os alunos a modalidade a ser trabalhada, se oral ou escrita; para quem o aluno vai escrever; qual o gênero a ser trabalhado; e a forma que terá essa produção; além disso, o professor define os conteúdos a serem desenvolvidos;
- b) **Produção inicial:** Nesta parte, o aluno faz a primeira formulação do texto, que pode ser tanto individual como coletiva. Este é apenas um esboço em que irão se verificar as dificuldades dos alunos, as quais deverão ser sanadas nas etapas seguintes.
- c) **Módulos 1, 2, 3...:** A quantidade de módulos não é definida previamente, isto é, estes serão tantos quantos forem necessários. Há de se trabalhar nesta etapa as dificuldades encontradas pelos alunos para saná-las antes da produção final. Nestes módulos, o professor deve trabalhar problemas de níveis diferentes, tais como o lexical, o sintático, o semântico, dentre outros.
- d) **Produção final:** Essa parte da sequência é reservada à produção final. O aluno põe em prática o que realmente aprendeu nos módulos. Nesse momento, o aluno já deve possuir o controle sobre sua produção, saber o que fez, como fez e por que fez.
- e) **Publicação do texto:** É importante que os textos produzidos sejam destinados a leitores reais.

Ao trabalhar com as seqüências didáticas, o professor disponibiliza aos alunos instrumentos necessários para que eles tenham domínio e reconheçam uma grande quantidade de gêneros inseridos nas mais variadas práticas sociais. Assim, acreditamos que o aluno estará mais apto a utilizar com competência os gêneros discursivos nos diversos contextos comunicativos dos quais participa.

Vejamos, a seguir, como as etapas descritas anteriormente nortearam nosso trabalho com o gênero resenha.

3 Proposta de trabalho com o gênero resenha nas aulas da disciplina de Leitura e produção de texto I

Por ser institucional, a disciplina Leitura e Produção de Texto I é ofertada para todos os cursos de graduação da Univates, propondo-se a desenvolver habilidades de leitura, escrita e expressão oral com o foco em textos acadêmicos, com os quais os alunos precisam saber lidar ao longo de sua trajetória acadêmica. Por isso nossa preocupação em trabalhar com o gênero resenha, que, além de ser amplamente solicitado em diversas disciplinas dos cursos de graduação (o que exige seu domínio por parte dos alunos), permite desenvolver outras habilidades linguísticas e discursivas, como a citação do discurso alheio.

Para trabalhar o gênero resenha nessa disciplina, elaboramos um conjunto de tarefas que vêm sendo aplicadas há quatro semestres, tanto na modalidade presencial quanto na semipresencial. Ao elaborar esse conjunto de tarefas, considerando nossa experiência prévia com o ensino desse gênero, optamos por abordar dois tipos: resenhas de obra cultural e resenhas acadêmicas.

Para cada tipo de resenha, as tarefas compreendem um primeiro contato com o gênero, a análise de exemplos de resenhas, a leitura crítica do texto a ser resenhado, o estudo de recursos linguístico-discursivos próprios do gênero e a produção da resenha (prevendo sua reescrita, se necessário). A seguir, explicaremos cada uma dessas etapas.

3.1 Resenha de obra cultural

Optamos por iniciar o trabalho com o gênero resenha abordando as resenhas de obra cultural, pois estas fazem mais parte do cotidiano dos alunos, por serem publicadas em jornais e revistas de ampla circulação, ou então em blogs e sites diversos (diferentemente das resenhas acadêmicas, que são publicadas em periódicos científicos).

Na primeira aula sobre o gênero, começamos mostrando diversos exemplos de resenhas de obra cultural, o que permite observar suas características: sua situação de comunicação (quem as produz, para quem são escritas, qual a finalidade de quem as escreve, qual a finalidade de quem as lê, onde circulam etc.) e as etapas de sua escrita (apresentar, descrever, avaliar e recomendar a obra resenhada). Essa atividade é realizada em grande grupo, mediada pelo professor. Na modalidade semipresencial da disciplina, a atividade é conduzida por meio de um objeto de aprendizagem (TAROUCO, 2012) que consiste em exemplos de resenhas comentados por meio de balões explicativos e comentários em áudio.

A tarefa proposta nessa aula, destinada a familiarizar os alunos com o gênero, consiste na análise de resenhas. São apresentadas duas resenhas de obra cultural: uma de um livro infantil e uma de um CD. Em pequenos grupos, os alunos analisam e comparam as duas resenhas, por meio de um roteiro de questões que os auxilia a observar suas características (situação de comunicação e etapas da escrita) e a forma como cada resenha desempenha as ações de

apresentar, descrever, avaliar e recomendar a obra. Também é previamente solicitado que eles pesquisem resenhas de obra cultural e levem exemplos para a aula, a fim de compará-los com as resenhas analisadas; isso também permite que os alunos reflitam sobre o porquê de ler resenhas, sobre a utilidade desse gênero em suas vidas. Na modalidade semipresencial da disciplina, toda essa tarefa é proposta por meio de um fórum, em que os alunos, além de responder às questões e postar o exemplo de resenha encontrado, interagem podendo comentar as respostas dos colegas.

Na segunda aula sobre o gênero, iniciamos a preparação para a escrita de uma resenha de obra literária. A tarefa proposta nessa aula consiste na leitura crítica da obra literária a ser resenhada. Os alunos recebem previamente uma seleção de contos literários, de diversos autores, devendo escolher um para ler criticamente na aula. A leitura crítica é realizada por meio de um roteiro de questões sobre o conto com dois objetivos: sensibilizar os alunos para a leitura do texto literário (fazendo-os refletir sobre como é estruturada a narrativa e sobre como o conto mexeu com eles) e fazer uma leitura guiada com vistas à produção da resenha (estimulando a observação de diversos aspectos do conto para que, na aula seguinte, ele possa ser apresentado, descrito, avaliado e recomendado na resenha a ser escrita pelo aluno). Na modalidade semipresencial da disciplina, a pasta de contos para escolha e o roteiro de questões para a leitura crítica do conto escolhido ficam disponíveis para a realização individual da tarefa.

A terceira aula sobre o gênero é dedicada à produção da resenha do conto literário lido criticamente na aula anterior. A proposta da tarefa prevê que os alunos escrevam uma resenha com o objetivo de convencer o leitor (os colegas e a professora) a querer (ou a não querer, no caso de crítica negativa) ler o conto resenhado. Para escrever o texto, portanto, o aluno deve considerar a situação de comunicação do gênero (quem escreve, para quem, com que finalidade, em qual meio de circulação). As orientações para a produção da resenha retomam o roteiro de leitura do conto, indicando quais questões auxiliam a escrita de cada ação da resenha (apresentar, descrever, avaliar e recomendar a obra).

Após a escrita individual do texto, os alunos se reúnem em pequenos grupos e trocam as resenhas produzidas, para que cada texto possa ser lido por ao menos um colega. Essa tarefa consiste em ler e avaliar a resenha do colega, por meio de um roteiro de questões que possibilitam verificar se o texto cumpre sua finalidade, se a forma como está escrito está adequada ao gênero resenha, entre outras questões. Por fim, cada grupo escolhe um texto para ser lido oralmente para toda a turma, e o grande grupo faz considerações sobre cada resenha apresentada. Essa atividade permite que os alunos possam observar criticamente o texto dos colegas e seu próprio texto, refletindo sobre o processo de escrita do gênero resenha e tendo, dessa forma, a oportunidade de saber o que melhorar na reescrita.

Na modalidade semipresencial da disciplina, a tarefa envolvendo a produção da resenha é proposta por meio de um fórum, em que os alunos postam sua resenha e podem ler os textos dos colegas, devendo escolher ao menos um para avaliar com base no roteiro de questões. Tanto a resenha quanto sua avaliação ficam visíveis para todos os colegas, o que possibilita a interação entre eles, sempre com a mediação do professor.

3.2 Resenha acadêmica

Após o trabalho com a resenha de obra cultural, iniciamos a sequência de tarefas envolvendo a resenha acadêmica. Como o gênero resenha já foi caracterizado, exemplificado, analisado e produzido, por meio do trabalho com resenhas de obra cultural, é possível dizer

que os alunos já se familiarizaram com o gênero, o que permite que se inicie o trabalho com resenhas acadêmicas, que são mais complexas.

Na primeira aula, as tarefas são semelhantes às da primeira aula sobre resenhas de obra cultural. Começamos mostrando, em grande grupo, exemplos de resenhas acadêmicas, estimulando que os alunos observem suas características (situação de comunicação e etapas de sua escrita). Na modalidade semipresencial da disciplina, mais uma vez, a atividade é conduzida por meio de um objeto de aprendizagem, semelhante ao mencionado anteriormente.

O enfoque dessa atividade é a comparação entre resenhas de obra cultural e resenhas acadêmicas, enfatizando as diferenças e explicando as peculiaridades da resenha acadêmica. Nos exemplos mostrados, chamamos a atenção para as ações de descrever e avaliar a obra, que são concretizadas de forma muito diferente em resenhas de obra cultural e em resenhas acadêmicas.

Na resenha de obra cultural, ao descrever e avaliar a obra, o aluno resenhista pode se pautar por sua experiência particular e singular ao tomar contato com a obra e se basear em seu gosto pessoal. Na resenha acadêmica, por sua vez, os critérios que pautam a descrição e a avaliação da obra são outros. Conforme apontam Motta-Roth e Hendges (2010), ao caracterizar a resenha acadêmica:

A resenha é um gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro. Para atender ao leitor, o resenhador basicamente descreve e avalia uma dada obra a partir de um ponto de vista informado pelo conhecimento produzido anteriormente sobre aquele tema. Seus comentários devem se conectar com a área do saber em que a obra foi produzida ou com outras disciplinas relevantes para o livro em questão (p. 27-28).

Portanto, ao comparar resenhas de obra cultural com resenhas acadêmicas, chamamos a atenção para o fato de que, no domínio acadêmico, o resenhista não fala apenas de seu próprio ponto de vista: ele precisa falar em nome de sua área de conhecimento, e é daí que vai retirar os argumentos que embasarão sua avaliação da obra.

Outra diferença crucial entre a resenha de obra cultural e a resenha acadêmica é que nesta, como a obra resenhada é um texto técnico ou teórico (e não literário), a descrição exige que o resenhista lide com a sumarização das ideias essenciais e com a constante menção ao discurso alheio (citações diretas e indiretas). Portanto, precisamos, nessa aula, trabalhar essas habilidades linguístico-discursivas. Como a habilidade de sumarização é trabalhada previamente na mesma disciplina (ao se abordar o gênero resumo), apenas retomamos as estratégias de sumarização estudadas. A habilidade de fazer citações, porém, necessita de atenção especial. Para tanto, apresentamos aos alunos alguns exemplos de citações diretas e indiretas, chamando a atenção para os recursos que podem ser utilizados para introduzir essas citações. Em seguida, propomos alguns exercícios que visam praticar a habilidade de fazer citações. Na modalidade semipresencial da disciplina, essa tarefa é proposta por meio de material com exemplos comentados de citações e por meio de exercícios com resposta automática, que permitem que o aluno pratique a habilidade de forma autônoma, recebendo o *feedback* configurado e refletindo sobre seus erros e acertos.

A segunda tarefa da aula consiste na análise de resenhas acadêmicas, considerando as características observadas nos exemplos e trabalhadas nos exercícios. São apresentadas duas resenhas acadêmicas, o que permite que os alunos observem diferentes maneiras de redigir textos do gênero. Em pequenos grupos, os alunos analisam e comparam as duas resenhas, por

meio de um roteiro de questões que os auxilia a observar as características próprias do gênero resenha acadêmica, incluindo o discurso citado. Também é previamente solicitado que eles pesquisem resenhas acadêmicas e levem exemplos para a aula, a fim de compará-los com as resenhas analisadas e refletir sobre a utilidade desse gênero em suas vidas. Na modalidade semipresencial da disciplina, toda essa tarefa é proposta por meio de um fórum, em que os alunos, além de responder às questões e postar o exemplo de resenha encontrado, interagem podendo comentar as respostas dos colegas.

A aula seguinte é dedicada ao exercício de produção de uma resenha acadêmica. Os alunos recebem o texto a ser resenhado (um artigo de opinião, gênero amplamente trabalhado no restante da disciplina) e, em grupos, escrevem uma resenha acadêmica dele, com o objetivo de convencer o leitor (os colegas e a professora) de que vale a pena a leitura desse texto. Nas orientações para a produção da resenha, a ênfase é dada às ações de descrever e avaliar a obra, fazendo com que os alunos atentem para o uso constante e adequado de citações diretas e indiretas e façam apreciações críticas com base em argumentos pertinentes a sua área do conhecimento. Após a escrita do texto, os grupos trocam as resenhas produzidas, para que cada texto possa ser lido e avaliado por outro grupo, considerando os critérios discutidos em aula. Os textos também são lidos oralmente em grande grupo, podendo receber críticas e comentários de todos quanto ao que foi estudado. Essa atividade permite a reflexão sobre o processo de escrita do gênero resenha acadêmica. Essa produção não prevê uma reescrita; trata-se apenas de um primeiro exercício de escrita do gênero.

Na aula seguinte, os alunos recebem um capítulo de livro técnico ou teórico para resenhar. Essa produção é individual, permitindo que cada aluno verifique se internalizou a habilidade de escrita do gênero resenha acadêmica. Essa resenha então é lida e avaliada por um colega, com base em um roteiro de questões que permitem verificar se o texto cumpre sua finalidade (convencer o leitor de que vale a pena a leitura do capítulo), se a forma como está escrito está adequada ao gênero resenha acadêmica, se as citações estão adequadas etc. A partir dessa avaliação, o aluno pode reescrever sua resenha, se necessário.

Na modalidade semipresencial da disciplina, ambas as produções – tanto o exercício de produção de resenha acadêmica quanto a tarefa de escrita de resenha acadêmica de capítulo de livro – são realizadas presencialmente, para que o aluno possa aproveitar ao máximo o *feedback* do professor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que, ao trabalhar com sequências didáticas, o professor disponibiliza aos alunos instrumentos necessários para que eles tenham domínio e reconheçam uma grande quantidade de gêneros inseridos nas mais variadas práticas sociais. Defendemos a organização de material didático em forma de sequência didática, organizando as atividades individuais e em grupo em seções/módulos que contemplem tanto as capacidades de ação, quanto as capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

A sequência didática por nós planejada, em alguma medida, considera a dimensão social de uso da língua, evidenciando propósitos comunicativos definidos e estabelecendo, assim, uma possibilidade de desenvolver letramentos acadêmicos.

O relato dessa experiência revela possibilidades pedagógicas de trabalho com o gênero resenha, o qual pode ser adaptado para outros contextos de ensino-aprendizagem que envolvam diferentes gêneros discursivos. O intuito desse relato é contribuir com uma prática de sala de

aula que busca o ensino da língua na universidade por meio de tarefas que possibilitem uma aprendizagem significativa ao aluno.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (Trad. Maria Ermantina G. G, Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. In: DIONÍSIO, A.P.; HOFFNAGEL, J.C. (orgs.). (Revisão técnica Ana Regina Vieira et al.) São Paulo, SP: Cortez Editora, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. (Trad: Anna Raquel Machado, Péricles Cunha) São Paulo: EDUC, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-124. (Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro).

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SWALES, J, M. **Research genres: Exploration and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TAROUCO, L.M.R. Objetos de aprendizagem e a EAD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2ª ed. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012, p. 83-92.

REGIONALISMO E REGIONALIDADE NA LITERATURA: UMA ANÁLISE PARTICULAR NA BUSCA PELO UNIVERSAL

Garine Andréa Keller¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar e discutir aspectos de regionalismo e regionalidade nos contos do livro *Faca* (BRITO, 2003). Entende-se que a obra pode ser considerada regionalista. São utilizados conceitos de Regionalismo como movimento literário (COUTINHO, 1969 e MIGUEL-PEREIRA, 1950). Além do conceito de Regionalismo, aborda-se o conceito de Regionalidade, proposto por Pozenato (2003; 2009ANO). O estudo deste assunto se justifica no momento em que a Regionalidade é uma temática que assume, a cada dia, maior relevância nos estudos acadêmicos. Isso se deve, principalmente, ao fato de que, em função da globalização e da descentração do sujeito, estudos de identidade assumem grande relevância. Entre os traços de Regionalismo encontrados na obra, destacam-se a o homem e sua relação com a natureza, a linguagem e a presença de uma identidade cultural.

Palavras-Chave: Literatura; Regionalismo; Regionalidade.

“O Velho plantara-se ali, como se tronco fosse, e olhava-se para ele como para o juazeiro que dava sombra por dever de natureza, sem que nunca alguém lhe agradecesse”.

(BRITO, 2003, p.15)

Introdução

Este artigo tem como objetivo identificar e discutir aspectos de regionalismo e regionalidade nos contos do livro *Faca*, de Ronaldo Correia de Brito. Parte-se da ideia de que a obra tem caráter fundamentalmente regional. Para confirmar essa constatação, são utilizados conceitos do Regionalismo como movimento literário, propostos por alguns nomes importantes neste cenário, como Afrânio Coutinho e Lúcia Miguel-Pereira, cujas definições levantaram e levantam ainda hoje, fervorosas discussões acerca de um juízo de valor geralmente negativo para o gênero. Também são utilizados conceitos de regionalidade, temática que assume, a cada dia, uma maior relevância nos estudos acadêmicos. Isso porque, no momento em que os estudos de identidade perpassam a descentração do sujeito e a globalização, a região passa a ocupar um lugar importante de referência de identidade. Também por esse motivo, o Regionalismo como movimento literário continua até os dias de hoje sendo tão discutido e analisado.

Segundo Chiappini (1995, p.153), o Regionalismo continua em alta seja como “manifestação de grupos de escritores” - que tenham como tema a ambientação rural em oposição aos costumes e valores da vida urbana - seja como programa, do qual fazem parte autores mesmo sem adesão explícita. O desafio é, ainda hoje, eliminar o estigma que o movimento carrega, que está diretamente relacionado com o fato de que suas obras (com exceção de alguns poucos autores) não fazem parte do cânone literário brasileiro, e por isso não são bem vistas aos olhos da crítica. Ronaldo Correia de Brito, autor do livro analisado neste trabalho, é contemporâneo,

¹ UNIVATES, Curso de Letras, garinekeller@hotmail.com

e consideramos que sua obra é regionalista, embora não seja considerado assim pela crítica especializada, porque a obra deste autor é considerada de grande qualidade.

O Livro

“Faca” é um livro de contos, cujo enfoque se dá em torno de crimes passionais, terras sem lei, vinganças, imaginário nômade e cigano, a difícil vida das mulheres neste universo. As motivações dos gestos dos personagens nunca são aquelas que se apresentam num primeiro momento, e, em muitos casos, espera-se um desfecho que, ao final do conto, não acontece, numa clara referência ao fato de que o tempo parece andar mais devagar no sertão: “não havia pressa. O escuro não teria irremediavelmente de suceder o claro?”. Segundo Mario Arregui, que escreveu o prefácio do livro de Brito, o “mobiário do mundo reduz-se a um mínimo de trastes e ícones rurais. É o universo arcaico do Nordeste”. Este universo arcaico está presente, ainda, nos nomes dos personagens, como Delmira, Macrina, Inácia Leandro, Romano Gerôncio, Izidoro Marcelino.

Outro aspecto marcante dos contos é o modo como os personagens femininos são caracterizados. Apesar de estarem inseridos dentro de uma realidade de mando patriarcal, e muitas vezes serem tratados como objetos, há uma força que os move para atitudes inesperadas, de grande coragem, como, por exemplo, no conto “Cícera Candóia”. Cícera e a mãe são as únicas remanescentes de uma família em que grandes tragédias foram responsáveis pela morte dos membros da família. A cidade está em retirada, em função da estiagem de anos, e Cícera gostaria de ir embora, mas precisa cuidar da mãe, que não tem mais condições fazer uma viagem. Numa atitude surpreendente, uma espécie de pacto silencioso entre mãe e filha, Cícera envenena a mãe, enterra-a no quintal da casa e segue em busca de uma vida nova. Em outro conto, Delmira e as filhas são mantidas presas em casa pelo marido durante anos. A perda de uma filha fez Delmira não se importar com esta situação, num “desprezo pelo mundo e seus desejos” (p.100). Até que chega à cidade um circo, que desperta novamente em Delmira o desejo de recomeçar uma vida nova. Decide, então, matar o marido e seguir, com suas filhas, o circo, que está naquele dia se despedindo da cidade.

De acordo com Davi Arreguci Jr, responsável pelo posfácio da obra, fatos do cotidiano da vida familiar sertaneja estão sempre no “limiar de um acontecimento trágico”, o que podemos perceber em Cícera Candóia, Mentira de Amor, Redemunho ou em Inácia Leandro. Para Arreguci Jr, há um elemento fantástico, “quase sempre restrito ao poder de um objeto ou ao retorno fantasmal de um ser”. O autor está se referindo à faca, principal modo de fazer justiça nos contos. Trata-se de uma “metonímia do crime que transpassa o tempo com a memória viva do sangue derramado. O punhal é o portador de mitos” (BRITO, 2003, p.176). A faca como objeto simbólico faz parte também da literatura gauchesca. Podemos citar a faca como portadora de mitos em “O Continente”, de Érico Veríssimo ou em contos de Simões Lopes Neto.

Concepções de Regionalismo e Regionalidade

Para identificarmos traços de regionalismo na obra em questão, é preciso elucidar as definições que aqui são utilizadas, com o objetivo de delinear um paralelo entre estes conceitos, a obra e a noção de regionalidade.

Coutinho traz duas definições de regionalismo, propostas por George Stewart: a primeira diz que “toda obra de arte é regional quando tem por pano de fundo alguma região particular ou parece germinar intimamente desse fundo”; e a segunda diz que

deve, além de ser localizada numa região, retirar sua substância real desse local. Essa substância pode ser de: fundo natural (clima, fauna, flora...) ou das maneiras peculiares da sociedade humana estabelecida naquela região e que a fizeram distinta de qualquer outra. Esse último é o sentido do regionalismo autêntico (COUTINHO, 1969, p.235).

Na concepção de Pereira (1950), o regionalista, ao contrário das obras em geral, parte do geral para o particular, ou seja,

“entende o indivíduo apenas como síntese do meio a que pertence, e na medida em que se desintegra da humanidade; visando preferencialmente ao grupo, busca nas personagens, não o que encerram de pessoal e relativamente livre, mas o que as liga ao seu ambiente, isolando-as assim de todas as criaturas estranhas àquele” (p.180).

Para Pozenato, é imprescindível a distinção entre regionalismo e regional, e universalismo e universal.

“Regionalismo e universalismo correspondem a uma programação, a uma decisão fundada em pressupostos ideológicos e em convenções estéticas. O regional se opõe ao nacional enquanto critério externo de demarcação de um corpus literário, de preferência apoiado em bases culturais. O regional, em oposição ao universal, é uma forma particular, e deve ser subsumido por este último termo (...) (2009, p.23).

A regionalidade, conforme Pozenato (2003), “deve, pois, abarcar tudo aquilo que traz a marca do regional, mesmo sem regionalismo” (p.26) E deste regional fazem parte “tanto a *práxis* como o *ethos*² que a preside” (p.27).

Outro conceito importante, proposto por Hohlfeldt, a partir da leitura de Nelson Werneck Sodré, destaca o Regionalismo como um movimento que

ocorrerá apenas a partir do momento em que as conquistas técnicas do Naturalismo permitirem a passagem de uma fixação artificial e escapista das características locais, inclusive os tipos humanos e a paisagem, para a interpretação universalizadora dos temas que, apesar da cor local, poderão ser globalmente identificados em qualquer outra literatura (HOHLFELDT, 1998, p. 101).

Podemos dizer que essa concepção de Regionalismo traz em si a concepção de Regionalidade, proposta por Pozenato.

O que fica evidente nestes conceitos é que o regional é entendido não como espaço geográfico, mas como espaço simbólico, conforme ponderou Pozenato, um modo de fazer a narrativa, valendo-se de elementos locais, dentro de uma temática universal.

Na obra de Brito, há vários aspectos que podem ser considerados como traços de regionalismo: **o homem e sua relação com a natureza** - a ideia de que o homem é apenas um dos elementos da paisagem. Vejamos alguns trechos destacados da obra: “Irinéia pensava na notícia. A lua era minguate e sua cabeça estava com todo o juízo, os pensamentos em correta ordem. Os dias de alvoroço tinham passado com a lua cheia” (p.13). Nesta passagem fica clara a relação das ações do homem de acordo com a natureza.

Em diversas passagens, há momentos em que o homem se confunde com a natureza, tem estreita relação com ela: “O Velho plantara-se ali, como se tronco fosse, e olhava-se para

2 De acordo com Pozenato, *ethos* é “entendido não apenas como um conjunto de normas que regem a ação e o pensamento dos indivíduos, mas enquanto fundamento da totalidade do cosmos” (p.27)

ele como para o juazeiro que dava sombra por dever de natureza, sem que nunca alguém lhe agradecesse” (p.15). Em outro momento do conto “À espera da Volante”, um acontecimento entre os personagens teria ressonância na natureza:

Quando os soldados viessem, de longe se escutaria o ranger de suas botas (...). As árvores revelariam sinais. Com certeza, perderiam o brilho verde de suas folhas. E as vacas, que tudo pressentem, reteriam o leite nos peitos inchados. Como praga de seca, os homens passariam matando, amofinando o que caísse debaixo da força maldita de seus olhos (BRITO, 2003, p.21)

Em relação à **linguagem**, outra marca do regionalismo, é possível identificar na obra de Brito uma linguagem que remete ao universo do sertão, mas que não é caricaturizada. Sobre a linguagem, Pozenato diz ser possível haver uma “linguagem regional sem regionalismo”, no momento em que ela desempenha uma “função poética”. Segundo o autor, a linguagem não deve ser “apenas o documento de um determinado grupo social”. (p.24) Além dos nomes dos personagens, há também termos que remetem a uma “feição um tanto lendária da língua e sua modulação, da narrativa e sua pulsação”, conforme Arreguci Jr, no pós-fácio do livro. Isso fica perceptível nos trechos: “- Pensei que você tinha dado fim a essa faca. – Ela estava guardada para quando houvesse precisão” (p.58). Em outro momento, é possível identificar poesia nas falas dos personagens:

- Que diabo de catinga é esta, minha mãe?
- Não se lembra, na outra seca?
- Não me lembro de nada, não era viva.
- Lembra sim e já era viva.
- Não lembro e já estava morta como hoje. (BRITO, 2003, p.115)

A narrativa tem poucos diálogos e o narrador-observador busca, utilizando-se de muitas descrições de paisagens e cenários, reproduzir no leitor a sensação de visualizar o universo do sertão nordestino:

Nesse tempo, já não se tinha mais o que fazer no Parambu. A terra não servia para plantar, não havia lavouras para colher, nem roçados para brocar. Os redemoinhos corriam os descampados, as pessoas apressadas escondiam os rostos e arrumavam os poucos pertences para a viagem. (...) Entre um tempo e outro, sentia a aridez do estio, matando em volta e começando a lambê-la com a labareda de seu fogo” (BRITO, 2003, p.115)

Outro traço marcante do regionalismo é a **presença de uma identidade cultural**, que também é possível observar nos contos. A hospitalidade do povo nordestino é um destes traços: “O crime de Chagas partira o coração hospitaleiro dos sertanejos. E ele era maior criminoso por ser filho da terra e ter-se valido do conhecimento das pessoas para alcançar o seu fim” (p.14). Logo em seguida, lê-se: “A lei mais sagrada do sertão, a hospitalidade, fora ferida por Chagas e seus dois comparsas” (p.15). Interessante observar que a epígrafe do conto é uma passagem bíblica, da Profecia de Isaías: “E Isaías disse: Que viram eles em tua casa? E Ezequias respondeu: Viram tudo o que há em minha casa; não houve nos meus tesouros coisa que eu deixasse de lhe mostrar”. Ao longo de todo o conto, a questão da hospitalidade é amplamente referida, pois o Velho, personagem principal, recebe e dá morada a todos os que por sua casa passam. Há várias passagens que falam da casa do Velho, cujas portas e janelas estão sempre abertas. Martins, em seu texto sobre a vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira, explica que nas pequenas cidades do interior do nordeste, as pessoas sempre têm, em suas casas, por

menores que sejam, espaços para receber visitantes: “A casa é concebida como uma espécie de continuidade da rua. A porta está quase sempre aberta (...) Como se o interior da casa devesse estar sempre exposto ao olhar dos de fora e à luz que ilumina lá dentro” (MARTINS, 2000, p. 694).

Outro traço de identidade cultural é a religiosidade do povo nordestino, também contemplada nos contos, como os sacrifícios que o Velho (de À Espera da Volante) fazia por ocasião da Semana Santa.

Há, também, a questão da violência, de fazer justiça com as próprias mãos, numa terra sem lei: “No povo daqueles sertões, desvalidos de qualquer lei, só existia a consciência de cada um” (p.17). Além disso, há a própria violência por parte daqueles que são considerados os guardiões da honra e da ordem, os volantes policiais: “no princípio, os soldados tinham a simpatia e solidariedade de todos. Mais tarde, a crueldade de seus atos foi conhecida e passaram a temê-los” (p. 14).

Enfim, ao longo de todo o livro, é possível identificar detalhes do modo de vida das pessoas do sertão nordestino: sua forte relação com a natureza, com a religiosidade, sua resiliência diante do destino, a crença em tradições e costumes que misturam religião, misticismo, diferentes sentidos de justiça.

Podemos dizer que se trata de um texto regionalista, em que há grande apelo à descrição da paisagem, em que a natureza é elemento essencial na narrativa, pois tem ligação direta com o modo de vida nordestino, possui um significado cultural, não se tratando apenas de um elemento estético.

Por outro lado, essa ampla descrição da paisagem e do modo de vida do povo sertanejo também revela um regionalismo literário crítico, denunciando que há um povo, porque não dizer, esquecido, vivendo à própria sorte, fugindo da seca, agindo segundo “suas próprias leis”. Neste sentido, como afirma Chiappini (1995), “as peculiaridades regionais alcançam uma existência que as transcende”. Assim, o que vale é perceber como o universal se realiza no particular. E aí está o conceito de Regionalidade.

Considerações Finais

Este artigo procurou discutir alguns aspectos relacionados ao regionalismo e à regionalidade na obra *Faca*. No posfácio do livro, escrito por Davi Arreguci Jr, fica mais uma vez evidente o desprestígio que o regionalismo literário carrega. Sobre a obra de Brito, Arreguci Jr diz que no texto de Brito há “a observação rápida e precisa da paisagem regional, dos costumes e do ambiente, sem traço de pitoresco e sem afirmação propriamente regionalista”, ou seja, são identificadas características do regionalismo, mas o autor procura mostrar que a obra, por ser de grande qualidade estética, transcende a alcunha de ser meramente regionalista. Parece que há a ideia de que se a obra tem grande valor estético, não pode mais ser considerada como parte do Regionalismo como movimento literário, mas que atingiu uma “regionalidade”, característica marcada por uma certa universalidade da obra, ou seja, a obra é regional, mas um regional que pode ser aplicado a outros universos regionais e, por isso, tem o poder de despertar o interesse de quaisquer leitores, não somente aqueles ligados mais diretamente à região retratada literariamente.

Por fim, é importante ressaltar que este Regionalismo contemporâneo não pode ser visto sob a ótica preconceituosa de outros tempos, do fim do século XIX, como parte de um projeto nacionalista, um “regionalismo pitoresco” na visão de Antônio Cândido, nem como, ainda

segundo este autor, “alienação do homem dentro da literatura”. O regionalismo, conforme Chiappini (1995), evolui ao longo do tempo. Não permanece estático. Para a autora, é preciso distinguir o regionalismo como movimento social, cultural e político, daquele tido apenas como tendência literária, que é empobrecedor. Por isso, o Regionalismo continua tão atual e é tão importante valorizar as obras regionalistas, independente de valor estético ou de fazer parte do cânone. A literatura regionalista vai muito além destes fatores, ela é (ou pode ser) um retrato da evolução da sociedade, um retrato de “como caminha a humanidade”, parafraseando Lulu Santos.

Referências

BRITO, Ronaldo Correia de. **Faca**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

CHIAPPINI, Ligia. **Do Beco ao belo**: dez teses sobre o regionalismo na literatura. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.1, n.15 (1995), p.153-159.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1969. Cap. 3: O Regionalismo na ficção. Vol. 3

HOHLFELDT, Antônio. **Trilogia da Campanha**. Ivan Pedro de Martins e o Rio Grande Invisível. Porto Alegre: Edpucrs, Instituto Estadual do Livro, 1998, p.101-128.

MARTINS, José de Souza. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. *In: História da vida privada no Brasil*: contrastes da intimidade contemporânea. SCHARCZ, Lilia Moritz. São Paulo: Companhia das Letras. Vol.4, 2000, p.659 – 726.

PEREIRA, Lúcia Miguel. **Prosa de ficção (1870-1920)**. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1950.

POZENATO, José Clemente. **O Regional e o Universal na Literatura Gaúcha**. Caxias do Sul: Educs, 2009.

POZENATO, José Clemente. **Algumas considerações sobre região e regionalidade**. *In: Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural*. Caxias do Sul: Educs, 2003.

A LEITURA CENSURADA, PROIBIDA, CLANDESTINA

Laura Verônica Rodríguez Imbriaco¹

Resumo: O presente artigo procura resgatar, a partir da citação de alguns autores e obras de diferentes épocas, uma leitura concebida como perigosa por ameaçar uma parcela social detentora do poder político, religioso, ideológico ou moral. Essa leitura passou a ser controlada, em vários momentos, por instituições encarregadas de censurar, proibir e destruir obras representantes da memória de uma sociedade. Entretanto, alguns leitores ignoraram a imposição censória e se arriscaram adquirindo e lendo (tanto de forma oral como silenciosa) obras classificadas como subversivas ou clandestinas. Pretendemos, através deste estudo, chamar a atenção de como a censura e a destruição de obras afetou os sujeitos envolvidos com a leitura – escritores, leitores, editores, livreiros –, escrevendo uma nova história na História da Leitura.

Palavras-chave: Leitura. Ideologia. Poder. Censura. Destruição.

“Um livro é destruído com a intenção de aniquilar a memória que encerra, isto é, o patrimônio de ideias de uma cultura inteira” (Fernando Báez).

Introdução

Ao longo do tempo, muitas foram as obras que passaram a ser censuradas e até proibidas, sendo inclusive, um grande número, destruídas. Essa destruição termina com a memória de uma época, de um povo, de uma sociedade. A censura ou a proibição também relega a leitura a uma atividade, muitas vezes, clandestina. Para poder ler aquilo que era proibido, por atentar contra um poder político, religioso ou ideológico, era necessário esconder-se ou esconder os materiais de leitura, como forma de preservação dos mesmos e da própria vida.

Algumas dessas leituras, que pretendemos referir-nos, foram vistas como profanadoras dos bons costumes e da moral, corrompendo o leitor e tirando-o do seu juízo normal. Na literatura, temos o clássico *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, em que a personagem do fidalgo, Alfonso Quejana, o Quixote, é apresentada ironicamente como alguém que perdeu a razão após ler livros de cavalaria e passa a agir como se fosse um verdadeiro cavaleiro medieval. Ele recupera o seu juízo só quando lhe são tirados os livros “culpados” pela sua insanidade. E quem faz isso são o cura e o barbeiro que, preocupados com as atitudes do fidalgo, queimam as obras de cavalaria que lhe “secaram o cérebro”.

De acordo com Zilberman (2000), a leitura intensiva era considerada como algo que transtorna e transforma o leitor. A leitura realizada pelo cavaleiro andante pode ser analisada em sua dualidade entre o Quixote (nome criado por Alfonso Quijana para o novo ser aventureiro) e Quijana. Este foi quem realizou a leitura intensiva e dela sofreu o processo de transformação que o levou às aventuras, enquanto aquele foi quem teve a fruição dessas leituras. Talvez por isso, Cervantes quis fazer uma crítica à sociedade da época, em que o clero era o poder dominante e as leituras recomendadas eram as evangelizadoras. A própria existência do cura

¹ Professora do Curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES.

(entidade religiosa) e do barbeiro (leitor menos culto), na obra, como alguém que queima as leituras consideradas perniciosas já nos revela muito.

Se pararmos para pensar no sentido que se esconde por detrás das destruições dos livros de cavalaria, poderíamos ingenuamente acreditar na boa intenção do cura e do barbeiro, mas Báez (2006) vai mais fundo à questão:

Ao destruir, o homem reivindica o ritual de permanência, purificação e consagração; ao destruir, atualiza uma conduta movida a partir do mais profundo de sua personalidade, em busca de restituir um arquétipo de equilíbrio, poder ou transcendência. Ao mobilizar um sistema de disposição biológica ou social, a reafirmação tem um único objetivo: a continuidade. O ritual destrutivo, como o ritual construtivo [...] fixa padrões para devolver o homem à comunidade, ao amparo ou à vertigem da pureza (p. 23).

O destruidor de livros é dogmático, porque se aferra a uma concepção do mundo uniforme, irrefutável, um absoluto da natureza autárquica, autofundamentada, auto-suficiente, infinita, atemporal, simples e expressa como pura atualidade não-corruptível. Esse absoluto implica uma realidade absoluta (p. 25).

Essa destruição, assim como outras que veremos, se deve à continuidade de um mundo concebido como ideal pelo destruidor, um mundo que não pode ser profanado em sua essência e quem o ameaça deve ser punido. As maiores censuras que tivemos na história da leitura provêm da ordem religiosa e política. Podemos começar citando as ocorridas na Grécia antiga. Além dos poemas de Empédocles, destruídos, no século VI a.C., pela sua própria irmã, provavelmente, como nos revela Báez (2006), pelo seu conteúdo causar temor naquela, temos a censura aplicada ao sofista Protágoras; uma censura política e religiosa que levou à queimada de seu tratado *Sobre os deuses e Pitodoro*. Não somente foi incendiada sua obra, como também os livros foram confiscados nas casas que os albergavam.

Quem também praticou o ato da destruição foi Platão. Segundo Báez (2006) ele teria queimado aquelas obras que atentavam contra a verdade. O estudioso não entra em detalhes, mas somos levados a crer que algumas dessas obras fossem escritas pelos poetas a quem ele acusava de faltar com a verdade e que queria ver longe da cidade idealizada, sua *República*.

Umberto Eco, em seu livro *O nome da rosa*, mostra como uma leitura pouco sugerida para um convento medieval de monges pode levar à morte. Mais ainda quando as páginas que constam no livro vêm impregnadas não só do veneno que mata os leitores, porém de um conteúdo culpado pela real tragédia das mortes. Provavelmente, Eco pretende, assim como Cervantes, criticar uma postura monástica, que mantém enclausurados seus membros, mostrando que o riso, escondido em *O nome da rosa*, – e que Aristóteles, em sua *Poética*, destaca como algo bom – pode despertar para um mundo diferente, o que ameaça o dogmatismo cristão do mosteiro.

2 A censura instituída pelo clero e pelos monarcas

A igreja sempre teve uma participação efetiva no que se refere à censura da leitura. Num processo inquisitório, o Santo Ofício era a instituição da Igreja Católica encarregada de combater a heterodoxia, censurando, proibindo e destruindo livros que colocassem as ideias da igreja católica em xeque. Essa instituição “se concentrou nos teólogos e sacerdotes, rastreando com espões e mercenários qualquer ideia suspeita” (BAÉZ, 2006, p. 160). O criador da igreja luterana, Martim Lutero, conheceu o poder da Inquisição, pois foi excomungado, pelo papa Leão X, ao instituir, em suas 95 teses, uma reforma das convenções da igreja. Essa Reforma Protestante fez com que seus livros fossem queimados e ele e seus seguidores perseguidos.

A Inquisição e seu Santo Ofício, em 29 de abril de 1550, determinaram que seriam condenados à morte aqueles que escrevessem ou editassem livros heréticos. Isso fez com que um espanhol estudioso das diversas artes, conhecido como Miguel Servet, fosse acusado de herege e condenado à força pelo seu manuscrito *Christianismi Restitutio*. O livro que defendia um catolicismo cristocêntrico irritou as autoridades católicas da época, que, além da matar o seu autor, terminaram queimando quase todos seus escritos, conservando-se, hoje em dia, apenas três exemplares (BÁEZ, 2006).

No entanto, essas instituições censoras não só se fizeram ouvir na Europa – principalmente em Alemanha, Espanha, França, Portugal –, mas se estenderam também à América. Os comissários da igreja, como frades e monges, eram os responsáveis, no Novo Mundo, de catequizar os leitores que no continente havia. Vários países como México, Brasil, Colômbia e Venezuela sentiram o poder da instituição sagrada. Entre as proibições, realizadas pelo Santo Ofício e as instituições criadas em cada país (Concílio Provincial Mexicano, Cédula Real da Venezuela, Arquivo Geral da Nação, na Colômbia), constam desde bíblias que eram lidas pelos índios até obras variadas provenientes da Europa, como: *O novo Abelardo*, a continuação da *História universal*, de Bousset, *O Gênio*, de Montesquieu, a *História da América*, de William Robertson e outros tanto, entre eles, escritos de Voltaire e Rousseau (BÁEZ, 2006).

No Brasil, particularmente, a censura teve um papel fundamental, na visão do frei alemão, naturalizado brasileiro, Pedro Sinzig. De acordo com Aparecida Paiva (1999), Sinzig, que atuou como censor seguindo os preceitos cristãos, procurou moralizar a sociedade brasileira: “Seu grande objetivo, ao “guiar as consciências”, era orientar literária e moralmente os cristãos, não deixando que lares católicos fossem invadidos pelo veneno corruptor do “lixo literário” (p. 415, grifos do autor). A partir disso, ele publicou, em 1915, o livro *Através dos romances: guia para as consciências* e nele dividiu: a) os livros são e recomendados, b) os livros recomendados com restrições, desde que lidos por motivos justos, e c) os livros perigosos, que envenenariam a alma do leitor.

O frei censor que criou seu manual de veto teve uma especial preocupação com as mulheres, a quem considerava fáceis de influenciar pela leitura. Ciente de que o romance já se destacava entre as leituras que elas faziam, temia pelas fantasias que poderiam ser levadas a criar, distanciando-as da doutrina do evangelho. “Ele admite que as mulheres se apaixonam loucamente pelas más leituras como pela morfina e pelo baile” (PAIVA, 1999, p. 423). Ainda, a autora destaca a diferença em termos de quantidade de adjetivos que Sinzig utiliza ao referir-se aos bons e aos maus livros, ficando para estes o número maior:

Para os livros aprovados, os termos são inofensivo, decente, proveitoso, útil, moral, genuinamente católico, aprovado pelas autoridades eclesiásticas, interessante, sadio, primor de delicadeza, digno de louvor, instrutivo, recomendável e merece um lugar de honra em todas as bibliotecas. Para os livros condenados: apaixonados, amorais, atrevido, abjeto, anti-higiênico, anticlerical, banal, bizarro, baixo, concupiscente, cínico, canalha, deslavado, desonesto, deplorável, escandaloso, excêntrico, erótico, excitante, enervante, escabroso, frívolo, fatalista, inconveniente, imoral inenarrável, inverossímil, indigno, infame, imundíssimo, impuro, indecente, ímpio (PAIVA, 1999, p. 423).

A censura não se aplicou apenas aos leitores, mas também a escritores, editores, livreiros e todos aqueles que eram responsáveis pelos livros e/ou os faziam circular. Segundo Rita Marquilhas (1999), entre as imposições feitas para prevenir a edição de textos heréticos ou imorais, constavam licenças que deveriam ser obtidas pelos impressores, revisão de todos os exemplares que estivessem no mercado à venda, em bibliotecas, ou daqueles que viessem

pelo porto, declaração dos leitores das obras que possuíam, entre outras. Essas estratégias de controle da leitura terminavam colocando em risco aqueles que insistiam em manter sob seu domínio as leituras censuradas ou proibidas.

Uma das formas utilizadas pela Inquisição para proibir a leitura das obras condenadas era através da publicação de éditos.

A publicação de éditos tinha um papel importante na comunicação entre o poder inquisitorial e a população religiosa, eclesiástica ou secular. Eram textos informativos que, sujeitos a uma emissão simultânea, divulgavam a competência e a ação do Santo Ofício na sua forma mais atualizada. Ora, muitos dos éditos particulares tinham por objeto um texto acabado de ser condenado pela equipe qualificadora da Inquisição (MARQUILHAS, 1999, p. 365).

A partir dos éditos, a população leitora sabia o que poderia ou não ler e, se caso caísse em suas mãos um texto condenado pela equipe qualificadora da Inquisição, era obrigação encaminhá-lo diretamente a esta para que tomasse as medidas necessárias, provavelmente a sua destruição.

No que diz respeito à leitura de textos religiosos, os reis também atuaram como censores sociais determinando o que deveria ser lido e por quem. Henrique VIII que de início proibiu a leitura da Bíblia em inglês, termina cedendo sob restrições. Os nobres, favorecidos na escala social, poderiam ler sem problemas e solicitar que alguém lesse para eles; já os menos privilegiados, como mulheres, artesãos, agricultores e trabalhadores braçais, eram proibidos de fazer essa leitura (GILMONT, 1999).

O papa Pio IV não fez diferente que o aristocrata ao ditar regras para a leitura da Bíblia, entre elas a quarta regra, determinando que “a leitura é autorizada apenas às pessoas que tiverem obtido uma permissão escrita do bispo ou do inquisidor, [...] de qualquer modo, essa permissão só será dada aos homens “eruditos e piedosos” (JULIA, 1999, p. 84, grifo do autor).

A Inquisição foi o meio que a igreja utilizou como forma de chamar a atenção para sua doutrina evangelizadora, afastando tudo o que se desvinculava da religião, mas também para provar que a religião católica era a única que deveria ser seguida. Por esses motivos, textos pertencentes a outras religiões foram caçados e eliminados impiedosamente, como ocorreu com os textos gnósticos que acreditavam mais no conhecimento do ser do que na fé cristã, pregoada pela igreja. Também na Espanha da Reconquista, o Corão, livro sagrado muçulmano, foi destruído pelos sacerdotes e soldados que iam de casa em casa confiscando-o. As pessoas que nele acreditavam faziam as leituras escondidas e, para não serem penalizadas, terminaram enterrando seus livros, mas muitos foram encontrados e incinerados como forma de proteger a supremacia católica (BÁEZ, 2006).

A igreja cristã não foi a única instituição a ditar o que devia ou não ser lido. Outras crenças fizeram o mesmo, destruindo aquilo que atentava contra a sua fé. Báez (2006) nos aponta algumas delas: na China antiga, um monarca chamado Shi Haundi, como forma de impor seu poder, mandou queimar todos os livros, menos os de agricultura, medicina ou profecia, e os que defendiam o seu regime. Todos aqueles que ousassem esconder alguma das literaturas proibidas eram castigados, sendo obrigados a trabalhar na construção da Grande Muralha, e alguns ainda pagavam com a própria vida. Os textos budistas e seus seguidores também não escaparam à perseguição na China, e os que foram preservados tiveram que manter-se escondidos por muito tempo em grutas. Os talibãs também provocaram destruições de livros contrários a sua doutrina. Em 1998, Omar, líder talibã, mandou queimar cinquenta mil livros que se encontravam num centro cultural ao norte do Afeganistão.

Outros que sofreram as penalidades pelos seus escritos e de quem também Báez (2006) nos fala são os astrólogos e profetas. Essa literatura vista com maus olhos pelos Inquisidores e com temor pelos monarcas – posto o que fosse revelado –, acabou sendo destruída e, com isso, muitos registros que poderiam ser estudados no futuro se perderam para sempre. Algumas personalidades como o médico e profeta Michel de Notredame (Nostradamus) e o astrólogo, alquimista e poeta, Henrique de Villena tiveram suas obras queimadas e este último ainda foi excomungado pela igreja.

3 A censura ideológica, política, sexual e racial

Embora a Inquisição tenha sido responsável por coibir grande parte da atividade leitora ao longo da história, sabemos que não foi a única. Outras instâncias que detinham o poder também colaboraram para que a leitura fosse restrita a certos extratos sociais – àqueles que estavam nesse poder ou com ele compactuavam – e proibida a todos os que representavam uma ameaça a seu sistema ideológico e/ou político. Segundo Belo (2006, p. 56), “Todas as atitudes de censura dos poderes manifestavam a vontade de impedir ou enquadrar a leitura”.

A leitura tornou-se, então, uma atividade perigosa que devia ser controlada, pois levar o homem a refletir sobre o que estava nos escritos se constituía numa forma ameaçadora de perder esse poder. Muitas das leituras que ajudavam o sujeito a ver a sua realidade e pediam dele uma reação foram simplesmente aniquiladas; entre elas, muitos textos que alertavam sobre a situação política repressora que se instituiu. Por exemplo, na França, durante a revolução, o número 116 dos *Anais*, de Simon-Nicolas-Henry Linguet, foi destruído publicamente devido às ideias revolucionárias nele contidas (BÁEZ, 2006).

Báez (2006) nos revela, no capítulo de seu livro *O bibliocausto nazista*, a terrível destruição comandada por Paul Joseph Goebbels, responsável pelo Ministério do Reich para a Educação do Povo e para a Propaganda do governo de Hitler. Como forma de manter a pureza de raça ariana, incitou os jovens estudantes para que queimassem mais de vinte mil livros que se encontravam em várias bibliotecas alemãs e que pregavam, principalmente, o intelectualismo judeu e os ideais comunistas. Entre esses escritores estavam: F. W. Foerster, Emil Ludwig, Heinrich Mann, E. M. Remarque, Alfred Kerr, Freud, Marx, Einstein, Proust, Brecht etc.

Um dos povos que mais sofreu as penalidades do acesso à leitura foi o escravo. Com medo de que eles lessem textos que alertassem para modificar a sua condição servil, como os próprios panfletos abolicionistas, os seus donos lhes impunham castigos que iam desde o açoite à morte. A leitura, embora não fosse uma chave direta para a liberdade, era uma forma de reflexão e, portanto, de possível reação. Manguel (2001, p. 313) nos explica que: “Aprender a ler, para os escravos, não era um passaporte imediato para a liberdade, mas uma maneira de ter acesso a um dos instrumentos poderosos de seus opressores: o livro”. Além das palavras que se tornavam um perigo para os donos de escravos, havia também a posse do objeto que até então era daqueles que detinham as rédeas do poder. E esse objeto, na visão deles, não podia pertencer a classes sociais tão diferenciadas, pois o livro era sinônimo de cultura, e esta cabia só a eles.

A palavra torna-se uma arma a serviço daqueles que a possuem e dela extraem significados. Manguel (2001, p.315) estabelece que a reflexão e a ação aproximam o leitor do sentido do texto: “esse leitor tem agora a possibilidade de refletir sobre a frase, de agir sobre ela, de lhe dar um significado”. Belo (2006) concorda com Manguel ao afirmar que o leitor, ao buscar os sentidos no texto, termina roubando, “dessa propriedade” os sentidos pretendidos pelo autor. Não é somente no material impresso que estaria o perigo imediato, mas o que se esconde por detrás

das palavras. O sentido é que deve ser capturado, assim como a real intenção de seu autor e o que de fato esse texto traz e faz pensar.

Essa era uma das questões que preocupou muito os governos ditadores do mundo todo. Como as palavras teriam que ser evasivas, para não serem identificadas em seu sentido puro – e procurar esse sentido cabia ao leitor desperto –, muitos textos e escritores passaram a ser perseguidos, quando disso seus opositores se deram conta. Já comentamos, anteriormente, uma das atitudes usadas pelos seguidores de Hitler, ao queimar inúmeras obras judias, mas essa é uma das tantas ações praticadas por esses regimes que buscavam por meio da opressão e tortura que sua ideologia política fosse legitimada. Vários escritores sentiram o peso da ditadura ao serem considerados comunistas em suas ideias e alguns tiveram que escrever na clandestinidade ou exilar-se de seu país para proteger-se e preservar a sua obra.

Na Espanha de Franco, um dos grandes poetas do século passado, Federico García Lorca, não só teve seus escritos destruídos, como sofreu uma emboscada, ao que tudo indica, dirigida pelo ditador, e foi assassinado. Na América, também grandes escritores tiveram suas obras dilaceradas pelas chamas que tentavam consumir as suas escrituras. Para citar apenas alguns, lembramos de Jorge Luis Borges, na Argentina, Mario Vargas Llosa, no Peru, Pablo Neruda, no Chile, Gabriel Garcia Márquez, na Colômbia e Jorge Amado, no Brasil. Sabemos que esses autores representam um grupo muito maior onde estariam todos aqueles que tiveram suas obras desaparecidas, juntamente com um sem número de pessoas – escritoras ou leitoras – que incomodavam esse sistema político.

Maria Luiza Tucci Carneiro (1999) traz em seu artigo *Cultura amordaçada: o DEOPS e o saneamento ideológico* algumas curiosidades, além de nos explicar de que forma era feito esse controle da leitura. Para começar, ela cita a quantidade de obras de escritores como Jorge Amado e José Lins do Rego que foram incineradas só na Bahia: 808 exemplares de *Capitães de areia*, 267 de *Jubiabá*, 223 de *Mar Morto*, 214 de *País do Carnaval*, 26 de *Pureza*, 15 de *Doidinho*, 14 de *Menino de engenho*, entre outras. Somado a isso, os livros que apresentavam vocabulários comunistas eram censurados, como o caso de *Tarzan, o invencível*, em que aparecia a palavra “camarada”.

O objetivo da censura no Brasil, promovido pelo governo de Getúlio Vargas, era tentar purificar a sociedade. Para isso, o saneamento ideológico consistia em impedir a propagação das ideias consideradas como perigosas e que, por atentarem contra a ordem estabelecida pelo sistema ditatorial, deveriam ser banidas. Carneiro (1999, p. 433) reforça que não só os comunistas eram vistos com maus olhos pelo governo Vargas: “os comunistas, anarquistas, judeus, negros, ciganos e japoneses transformaram-se em focos distintos da vigilância oficial”. E a polícia política (DOPS) era o órgão que tinha a função de bloquear os pensamentos revolucionários, silenciando os grupos potencialmente ameaçadores do poder.

4 A literatura perigosa: o romance

Outro tipo de leitura que passou a perturbar as elites sociais foi a do romance. De acordo com Martyn Lyons (1999), o novo público leitor francês do século XIX, entre ele, o feminino, que cresceu muito nessa época, lia livros de cozinha, revistas, jornais e, sobretudo, romances populares. Embora estes últimos fossem uma fonte de lucro – por parte da classe média que mais gastava nessa literatura –, começaram a ser taxados como perigosos. “Na Terceira República, o *Le Droit des Femmes* defendia o restabelecimento do divórcio e a criação de condições para a educação das meninas” (p. 170).

O romance apresentava outras ameaças sociais: poderia excitar as paixões e a imaginação feminina, sugerindo ideias eróticas que talvez balançassem a ordem conjugal. Romances como o de Emma Bovary e Anna Karenina, entre outros, poderiam incitar o adultério, já que eram vistos como transgressores sociais e por isso passaram a ser proibidos. Paiva (1999, p. 417) se posiciona frente esse tipo de leitura:

O romance, por sua vez, ocupa um lugar de destaque na lista dos livros perigosos na virada do século. É ele que deverá ser arrancado das mãos das mulheres. Com essa prática de leitura, a utilidade moral imediata foi substituída pela recreação, pelo entretenimento e pela fantasia que ele possibilitava.

A leitora feminina é associada a um tipo de leitor que facilmente se deixa seduzir pelos romances amorosos e isso não só poderia pôr-lhe em risco a sua reputação conjugal e social, como também faz com que caia nas malhas da má literatura. De acordo com Zilberman (2000, p. 35), “o público feminino constitui a porção mais frágil e passível de sedução pelos maus livros postos à sua disposição”.

Entretanto, não é só a leitora feminina que lê romances nessa época. Embora as leituras subversivas e socialistas dos anos da revolução francesa começassem a ser lidas pelos trabalhadores urbanos, os romances, para este novo público, também passaram a ser uma fonte de lazer.

Segundo Lyons (1999), os trabalhadores, dada a redução da jornada de trabalho, tinham mais tempo para ler, porém suas leituras – que eles mesmos escolhiam – apontavam alguns perigos, assim como as leituras femininas: “A seleção de obras dos trabalhadores chocava por incluir Voltaire e Rousseau, além de Goerge Sand e Eugène Sue, acusados de atacar a instituição do casamento e de justificar o suicídio e o adultério” (p. 187).

Por isso, Lyons (1999) afirma que os empregadores e reformadores de bibliotecas queriam suavizar as tensões sociais, encorajando a leitura de livros clássicos que não apresentassem riscos para seus interesses. “Havia a esperança de que os leitores da classe trabalhadora pudessem ser afastados da bebida e da literatura perigosa tendente para o socialismo, a superstição excessiva ou a obscenidade” (p. 188).

O autor comenta que entre 1880 e 1890 mais da metade dos livros emprestados das bibliotecas da França eram romances, e entre os mais lidos, pelos trabalhadores, estavam Alexandre Dumas e Victor Hugo. “A ansiosa busca por conhecimento através dos livros era vital para a emancipação intelectual sobre a qual estaria fundamentada a ação política, [...]” (LYONS, 1999, p. 191).

5 A leitura clandestina e subversiva

Além da leitura dos romances, havia uma leitura que parecia ameaçar diretamente as esferas do poder, e ela ocorria em grupos, o que causava um temor ainda maior. Essa leitura, realizada por alguém em voz alta, tinha uma repercussão imediata, principalmente em se tratando de jornais ou folhetos socialistas que terminavam alimentando uma ideologia nova na classe operária. Muitos trabalhadores, cientes de sua situação trabalhista, se revelavam contra seus empregadores ou até o próprio governo. Essa leitura tida como subversiva ocorria em alguns casos de forma clandestina.

Manguel (2001) lembra que em Cuba, nas fábricas de charutos, foi instituída a figura do *lector*, que era um operário pago pelos demais trabalhadores para ler os escritos publicados em *La Aurora*. O jornal trazia desde textos cubanos e estrangeiros (traduzidos) a denúncias sobre

as penas que os trabalhadores padeciam devido à tirania dos patrões. Em função disso, essas leituras deixaram de ser toleradas nas fábricas desde que o governador político de Cuba, em maio de 1866, baixou o seguinte decreto:

1. É proibido distrair os trabalhadores das fábricas de tabaco, oficinas e fábricas de todo tipo com a leitura de livros e jornais, ou com discussões estranhas ao trabalho em que estão empenhados.
2. A polícia deve exercer vigilância constante para fazer cumprir este decreto e colocar à disposição de minha autoridade os donos de fábricas, representantes ou gerentes que desobedeçam a esta ordem, de modo que possam ser julgados pela lei, segundo a gravidade do caso (FONER apud MANGUEL, 2001, p.133).

Com isso, algumas das leituras passaram a ser clandestinas até que desapareceram, assim como o jornal, pelo menos em Cuba. No entanto, os imigrantes que foram trabalhar na indústria charuteira nos Estados Unidos levaram junto a instituição do *lector* e as leituras começaram a ser de textos variados, principalmente: poemas e romances, sendo o mais popular *O conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas. (MANGUEL, 2001)

Se a leitura oral tinha essa característica de subversiva, a silenciosa não fica atrás. Paul Saenger (1998) afirma que a leitura silenciosa era uma das formas de encorajar os pensamentos políticos subversivos e as leituras eróticas que eram proibidas. O autor cita exemplos dessas práticas:

Na segunda metade do século XV, o manuscrito aristocrático, lido previamente, tornou-se o principal veículo para a difusão de ideias de resistência à autoridade monárquica, do mesmo modo pelo qual os tratados latinos do século anterior tinham servido para a propagação de ideias contra a autoridade papal. [...] Na França do século XV, onde era proibida a pornografia, a leitura privada encorajou a produção de escritos picantes e ilustrados para um público leigo e que eram tolerados justamente por serem passíveis de difusão em segredo (p. 169).

Robert Darnton (1998) faz um estudo das obras proibidas da França pré-revolucionária e nele destaca as de literatura erótica ou pornográfica, que se bem continha elementos ofensivos para as autoridades religiosas e monárquicas do Antigo Regime, eram lidas por um grande número de pessoas. Entre essas obras e autores aparecem *Questions sur l'Encyclopédie* e *La pucelle*, de Voltaire, *L'n 2440*, de Mercier, *Histoire philosophique*, de Raynal, *Les bijoux indiscrets*, de Diderot, *Thérèse philosophe*, de provável autoria do marquês d'Argens.

Essas obras somadas a muitas outras que o autor expõe em seu estudo dos “livros filosóficos” – ou seja, aqueles considerados clandestinos, proibidos, e que aparecem como tal nas correspondências comerciais (DARNTON, 1992) – são assim denominados por ferirem a religião, o Estado e os costumes. Portanto, cabe a essa categoria de livros filosóficos, não apenas as leituras licenciosas, mas todas as que perturbavam a ordem da França pré-revolucionária. Obras como, *Mémoires sur la Bastille*, de Linguet e *Des lettres de cachet et des prisons d'Etat*, de Mirabeau, instigavam a opinião pública contra o governo, pois apresentava relatos de homens prisioneiros sem julgamento por um Estado todo-poderoso (DARNTON, 1998).

Esses livros tornaram-se o pesadelo literário das elites na França, juntamente com os *libelles* ou *libellistes* – espécie de relatos que mostravam também a corrupção entre os sumos sacerdotes e os detentores do poder. O estudioso ainda reforça que os autores dos *libelles*: “Forneciam relatos autênticos do que realmente ocorria por trás da fachada do poder; e, para provar o que diziam, enxertavam excertos da correspondência de ministros, depoimentos confidenciais de camareiros [...]” (DARNTON, 1998, p. 92).

Toda essa literatura, na França, passou a ser conhecida como clandestina já que os livreiros tinham seu modo particular de comercializar os livros que eram proibidos pelo Antigo Regime. Darnton (1992), em sua obra *Edição e sedição: o universo da literatura clandestina no século XVIII*, relata o comércio livreiro da literatura considerada ilegal no período anterior à Revolução Francesa a partir dos arquivos existentes na *Société Typographique de Neuchâtel* (STN). O livro ilegal, de acordo com o autor:

[...] corrói a ideologia monárquica e seus pilares – o rei, a Igreja e os bons costumes – pelo uso sistemático, desenfreado e desmesurado das seguintes armas: zombaria, escárnio, razão crítica e histórica, pornográfica, irreligião e materialismo hedonista. A literatura clandestina propõe opiniões, recusa normas, suspeita da autoridade e reconstrói as hierarquias (DARNTON, 1992, p. 11)

Podemos, portanto, concluir, que a escritura e a leitura no decorrer da história foi uma atividade controlada. Tanto o escritor como o leitor não dispunham de liberdade para exercê-la. Vimos que instituições censórias a mando da igreja e dos regimes autoritários foram responsáveis por imprimir uma história da leitura baseada na ilegalidade e/ou clandestinidade. Essa leitura também conhecida como subversiva, por ameaçar ou, efetivamente, provocar o rompimento dos pilares que sustentavam o poder monárquico, religioso, político e ideológico de sua época, deveria ser abolida. Como consequência, os livros e seus comerciantes, os autores e os leitores foram penalizados com a censura e a proibição que fez com que milhares de obras fossem destruídas, apagando a memória de um povo e com isso uma história da leitura que jamais poderá ser escrita.

Referências

BÁEZ, Fernando. **História universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque**. Tradução de Léo Schalfman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Cultura amordaçada: o DEOPS e o saneamento ideológico. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Fapesp, 1999.

DARNTON, Robert. **Edição e sedição**. O universo da literatura clandestina no século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GILMONT, Jean-François. Reformas Protestantes e Leitura. In: CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Cláudia Cavalcanti, Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 1999. v. 2.

JULIA, Dominique. Leituras e Contra-reforma. In: CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Cláudia Cavalcanti, Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 1999. v. 2.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Cláudia Cavalcanti, Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 1999. v. 2.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARQUILHAS, Rita. Sobre a censura inquisitorial portuguesa no século XVII. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Fapesp, 1999.

PAIVA, Aparecida. A leitura censurada. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Fapesp, 1999.

SAENGER, Paul. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Cláudia Cavalcanti, Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 1998. v. 1.

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2000.

ARTES VISUAIS E POESIA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Rosiene Almeida Souza Haetinger

Resumo: No presente trabalho propõe-se uma atividade interdisciplinar de criação literária a partir de pinturas, tendo em vista o processo criativo de Beatriz Viégas-Faria ao escrever o poema “SOLIDÃO: palavra derivada do masculino”, da obra **Pampa pernambucano: poesia, imagens, e-mails** (2000). O poema (assim como o livro como um todo) tem um caráter singular por vários motivos, dentre eles poderíamos destacar sua natureza indubitavelmente comparatista, intertextual e interdisciplinar, além do declarado encantamento pela obra pictórica do pernambucano Gil Vicente, a qual constitui-se como principal elemento de confluência.

Palavras-chave: Poesia. Artes visuais. Intertextualidade. Interdisciplinaridade. Proposta pedagógica.

Os educadores do século XXI estão frente a novos paradigmas na educação: esta não é mais estática, mas dinâmica, não é mais unilateral, mas múltipla, assim como o mundo a que pertencem os atuais estudantes. Estes convivem, em seu dia a dia, com a multiplicidade de habilidades e conhecimentos: no uso da internet, por exemplo, há uma manipulação de diferentes tipos de signos: o sonoro, o verbal, o pictórico, entre outros. Esses jovens que frequentam a escola deste século estão acostumados a manter uma rede cognitiva por diferentes meios, por isso não aceitam mais (e isso é comprovado no desinteresse do aluno pela escola) aulas em que a multiplicidade não vigore. É difícil e torturante para ele, que dispõe de toda a interação propiciada pela sociedade atual, conviver com a estrutura monotípica, fragmentada e engessada da escola e de seu currículo.

Frente a essa realidade, acredita-se que o advento da interdisciplinaridade venha a colaborar para a construção de uma nova perspectiva de escola: aquela que crê em uma proposta que articule as diferentes áreas do conhecimento e pressupõe e aprimora uma capacidade comum: a leitura de textos². Entretanto, antes de tudo é preciso entender que o conceito de texto não se limita àquele compreendido consensualmente como um conjunto de frases com palavras do alfabeto. Assim sendo:

Texto (do latim *textus*, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos. Há textos que combinam a linguagem verbal com a linguagem visual, muito utilizados hoje em dia no jornalismo e na publicidade.³

A partir desse conceito de texto, temos também uma definição de leitura mais ampliada: ler não é decodificar signos, mas a possibilidade de “aproximar-se de algo que acaba de ganhar existência”, “um modo de nos contrapor a uma realidade que antes não existia”, enfim, de

1 Mestre em Literatura Comparada (UFRGS), professora do Centro Universitário UNIVATES, e-mail: rosiene@univates.br.

2 KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

3 KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia E. Op. cit. p. 62.

entendimento de mundo, com sua diversidade de códigos e signos verbais e não-verbais. A leitura, “na sua permanente instigação do mundo, não se reduz a limitadas concepções da realidade cotidiana. Ao contrário, a leitura dá curso a um modo de pensar e sentir tudo o que nos cerca”⁴.

Desse modo, parece claro que atividades escolares que se desenvolvam sob o paradigma da intertextualidade estarão colaborando para a amplificação do olhar do educando frente ao mundo. Afinal, “quanto mais elementos reconhecermos, mais fácil será a leitura e mais enriquecida será a nossa interpretação”⁵.

Sendo assim, pretende-se apresentar uma proposta de trabalho que envolva diferentes áreas do conhecimento: as artes visuais e a poesia. A partir da obra *Pampa pernambucano*⁶, de Beatriz Viégas-Faria, se trabalhará as relações e inter-relações entre essas duas formas de arte.

Pampa pernambucano, de Beatriz-Viégas-Faria, é um livro que tem como subtítulo *poesia, imagens, e-mails*, o que já antecipa o conteúdo da obra. O título tem a palavra *pampa* porque a autora das poesias contidas no livro nasceu no Rio Grande do Sul, e também o adjetivo *pernambucano* por seu conteúdo poético ser “inspirado” em obras pictóricas do artista plástico Gil Vicente, de Pernambuco. Além das poesias e das imagens, há ainda os e-mails trocados entre a escritora e o pintor, o que revela o processo criativo de Beatriz e as impressões de Gil Vicente ante a repercussão poética que suas pinturas produziam.

Pampa pernambucano é um livro especial para a Literatura e para as Artes Visuais. Principalmente, é especial para o que chamamos de Literatura Comparada e todas as suas particularidades. Isso porque a obra da gaúcha Beatriz Viégas-Faria trabalha com duas linguagens que, mesmo artísticas, são diferentes. Uma tem como material a imagem pictórica, a outra, a palavra. Entretanto, apesar das diferenças, elas se entrecruzam em *Pampa pernambucano*.

Desse modo, não há dúvida de que a obra em questão apresenta intertextualidade. De acordo com o conceito cunhado por Julia Kristeva, “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”⁷. Percebe-se, nesse sentido, que Beatriz evidencia esse aspecto da produção textual, uma vez que seus poemas são o resultado explícito da influência que pinturas e canções exerceram sobre ela. Beatriz, a autora, mostra isso no próprio conteúdo do livro, já que coloca no rodapé das páginas com poesias os referenciais artísticos – pinturas, canções - que a “inspiraram”, ou seja, que estabelecem relações de intertextualidade com o texto poético produzido por ela. Além disso, os e-mails apresentados ao final do livro, trocados entre a gaúcha e Gil Vicente, deixam explícitos os passos, as angústias do processo de criação do texto em relação às pinturas do pernambucano⁸.

O tratamento intersemiótico explicitado no processo criativo de Beatriz, ou seja, essas relações e inter-relações entre a Literatura e outros sistemas não-literários, coloca a sua práxis enquanto escritora no campo da Literatura Comparada. Esta, compreendida como “uma forma

4 Todas as citações deste parágrafo pertencem a: SANTOS, Volnyr. “Apresentação”. In: FLORES, Onici; PEREIRA, Vera W. **O grau dez da leitura**: lendo como escritor, escrevendo como leitor. Porto Alegre: WS Editor, 2000. p. 11.

5 KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia E. Op. cit. p. 62.

6 VIÉGAS-FARIA, Beatriz. **Pampa pernambucano**: poesia, imagens, e-mails. Porto Alegre: Uniprom, 2000.

7 KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Coleção Debates) p. 64.

8 Além das pinturas de Gil Vicente, a autora apresenta também como elementos “inspiradores” algumas canções.

específica de interrogar os textos literários na sua interação com outros textos, literários ou não, e outras formas de expressão cultural e artística”⁹, “permite que se observem os processos de assimilação criativa dos elementos, favorecendo não só o conhecimento da peculiaridade de cada texto, mas também o entendimento dos processos de produção literária”¹⁰.

É importante salientar que um dos pontos mais importantes do projeto é proporcionar ao estudante um momento de prazer com a poesia e com as artes visuais, e que estas lhe possibilitem realizar o processo de repercussão/ressonância de Gaston Bachelard. No livro *A poética do espaço*, Bachelard realiza primeiramente uma abordagem sobre o momento da leitura de um poema. Quando se lê um texto poético e ele atinge a alma do leitor, há a **repercussão**, que é um processo particular e interior da pessoa, ou seja, não há uma manifestação externa nesse momento, mas um turbilhão de emoções e sentimentos que se realizam na alma do leitor encantado. Nesse instante, “parece que o ser do poeta é o nosso ser”¹¹, dado o envolvimento encantador da poesia. O poema causa tanta identificação no leitor, que ele supõe, hipoteticamente, poder tê-lo escrito, já que parece que é sua vida transformada em palavras. A partir desse encantamento, há uma prefiguração de imagens proporcionadas pela poesia. E, nesse momento, é a **ressonância** que impera. Nela, “ouvimos o poema”, ou seja, “as ressonâncias dispersam-se nos diferentes planos da nossa vida no mundo”. São as manifestações externas do leitor frente ao texto poético: um sorriso, uma lágrima, um silêncio, alguma consideração oral ou, no caso de Beatriz Viégas-Faria, de forma escrita. Portanto, a leitura, a fruição, “a exuberância e a profundidade de um poema são sempre fenômenos do par ressonância-repercussão”¹². O leitor, assim, está entregue inteiramente à imagem poética.

No caso do livro *Pampa pernambucano*, pode-se dizer que o devaneio da autora promovido a partir das pinturas de Gil Vicente repercutiram em sua alma, o que causou a ressonância: os poemas. Atentando para esse processo vivido pela autora gaúcha, pode-se considerar a ênfase do filósofo francês de que “uma única pintura põe-se a falar infundavelmente. As cores tornam-se palavras. Quem ama a pintura bem sabe que a pintura é uma fonte de palavras, uma fonte de poemas”¹³. Essa transformação, decorrida desse encantamento de Beatriz Viégas-Faria, faz surgir *Pampa pernambucano*. É essa experiência encantatória que se pretende proporcionar ao educando: a liberdade que o prazer da fruição proporciona, favorecendo o devaneio e a imaginação do leitor recriador de imagens poéticas. Elyana Barbosa afirma:

É necessário considerar que a filosofia de Bachelard é uma filosofia do **sujeito**, daquele que possui criatividade, **daquele que se caracteriza por possuir a imaginação não como uma faculdade, mas como poder constitutivo, poder este que afirma o homem como sujeito**. A imaginação é vista por Bachelard como essência do espírito humano. É a imaginação que dá dinamismo às atividades do homem, atividade intelectual e atividade onírica, **o homem enquanto pensador, o homem enquanto sonhador**.¹⁴

9 CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2003. (Série Princípios) p. 74.

10 Idem. Ibidem. p. 85-86.

11 BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 6 e 7.

12 Todas as passagens entre aspas desse parágrafo pertencem a: BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 6 e 7.

13 BACHELARD, Gaston. “Introdução à bíblia de Chagall”. In: *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel, 1985. p. 9.

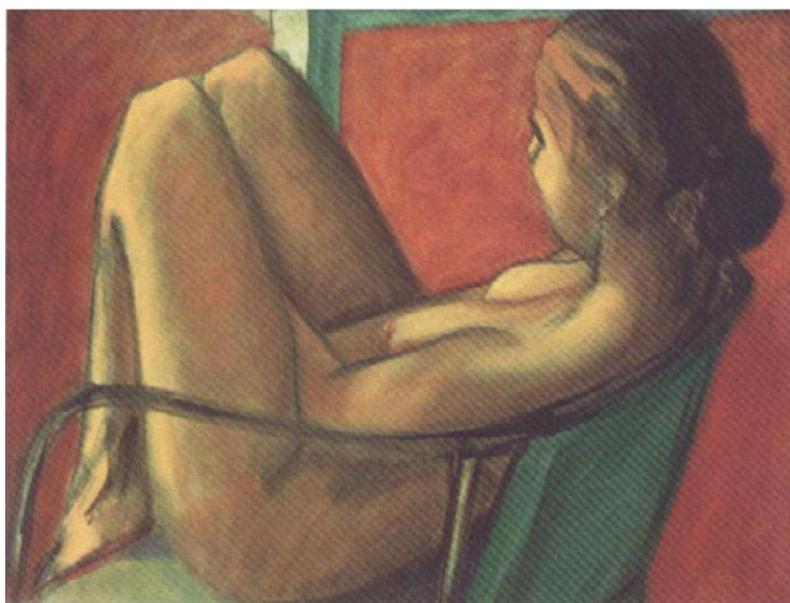
14 BARBOSA, Elyana. *Gaston Bachelard: o arauto da pós-modernidade*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 1996. p. 17, grifos meus.

Mesmo considerados dispensáveis em nossa sociedade consumista e materialista, estes são elementos inerentes à alma e à sensibilidade do ser humano. Dentro dessa perspectiva, Edgar Morin lembra:

Nosso cotidiano vive sempre em busca do sentido. Mas o sentido não é originário, não provém da exterioridade de nossos seres. Emerge da participação, da fraternização, do amor. O sentido do amor e da poesia é o sentido da qualidade suprema da vida. Amor e poesia, quando concebidos como fins e meios do viver, dão plenitude de sentido ao “viver por viver”.¹⁵

Portanto, acredita-se que uma atividade que faça com que o educando atente para diferentes áreas do conhecimento humano fará com que ele amplie sua leitura de mundo. Ainda, ao envolver a sensibilidade e a criatividade, ele desenvolve um olhar mais atento e mais próximo do que o cerca e do outro.

A proposta pedagógica inicia com a exposição em lâmina da pintura *Mulher sentada perto da mesa* (1997), de Gil Vicente:



Mulher sentada perto da mesa, 1997, óleo sobre tela, 92 X 130 cm, Coleção particular

Os alunos observam a imagem e a professora conversa com eles sobre a obra, provocando-os a deter um olhar mais atento e sensível à obra. Para isso, questiona-se sobre o que se vê, que elementos figurativos há na tela, como a figura feminina está posicionada, o que isto indica, que cores se percebe no quadro, o que elas transmitem e quais sentimentos permeiam a obra.

Após essa conversa, a professora distribui a cada estudante uma cópia da canção “Solidão”, de Alceu Valença, e promove sua execução:

Solidão

A solidão é fera
A solidão devora
É amiga das horas
Prima-irmã do tempo

¹⁵ MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 10.

E faz nossos relógios
 Caminharem lentos
 Causando um descompasso
 No meu coração
 A solidão dos astros
 A solidão da lua
 A solidão da noite
 A solidão da rua.
 (*Alceu Valença*)

Novamente, a professora conversa com os alunos sobre a letra da canção, o que ela transmite, e questiona sobre as emoções suscitadas pela melodia. Em seguida, é mostrado e lido aos alunos o poema, inspirado na pintura e na canção, “SOLIDÃO, palavra derivada do masculino”:

Solidão, palavra derivada do masculino

Só lhe dão
 tons sombrios
 depois da madurez.

O clarão
 vem do rio. E
 lhe dói o alvorecer.

Mulher sentada perto da mesa,
 silente, tem de o próprio corpo aquecer.

Só lhe dão
 melodia
 depois do entardecer.

Mulher sentada perto da mesa,
 pensante, tem de o próprio sonho embalar.

Só lhe dão
 alegria
 depois de aos poucos morrer.

Claros tons,
 desvario. E
 faz bem transparecer.

Mulher sentada perto da mesa,
 sorrindo, tem de a própria graça conter.

É questionado aos alunos sobre quais relações e inter-relações há entre o poema e as obras de Gil Vicente e Alceu Valença. A partir da exploração oral das possíveis relações entre a pintura e os outros elementos semióticos, a professora mostra aos alunos o e-mail, datado de 22.4.99, trocado entre Beatriz e Gil Vicente. Desse modo, é possível compreender a gênese do poema, a técnica utilizada por Beatriz, o jogo fonético, a modulação melancólica da canção que dá o tom ao poema, entre outros:

e-mail 22.4.99

“Muitos”

Gil:

Trabalhando, eu resolvi visitar tua home page mais uma vez, de onde recolhi novas anotações e, claro, cada passeio me traz novas leituras de teus quadros e de teus textos. Só que desta vez me bateu uma melancolia tão grande! Pode ser porque eu estava ouvindo Alceu Valença (“A solidão é fera / A solidão devora”). Tenho ideia de juntar vocês dois, mas ainda não sei como. Fico pensando em sólidão (nordestina) e sôlidão (gaúcha) e não sei o que fazer com isso. (VIÉGAS-FARIA, 2000, p. 75)

Tendo em vista o e-mail, percebe-se que a música de Alceu Valença serviu para dar o tom do texto. Embalada pela melodia melancólica, a gaúcha assume esse estado de espírito e transmite-o ao poema, além de trazer o tema da canção ao título e aos versos do texto poético. Isso é verificado no vocabulário usado pela autora para expressar os sentimentos daquela de que se fala no poema: sombrios, madurez, dói, entardecer, pensante, desvario, conter. Essas palavras remetem à concepção de solidão, de tristeza, de melancolia, de recolhimento. Aliás, essa ideia de recolhimento é uma das que remete à pintura, uma vez que a mulher representada na tela está encolhida, voltada para si – o que também configura um estado de solidão.

Além do tom do poema, a canção colabora para a produção da obra na medida em que Beatriz Viégas-Faria apropria-se do sotaque nordestino de Alceu Valença para compor, foneticamente, o verso que perpassa todo o texto poético: a pronúncia “sólidão” transforma-se em “só lhe dão”.

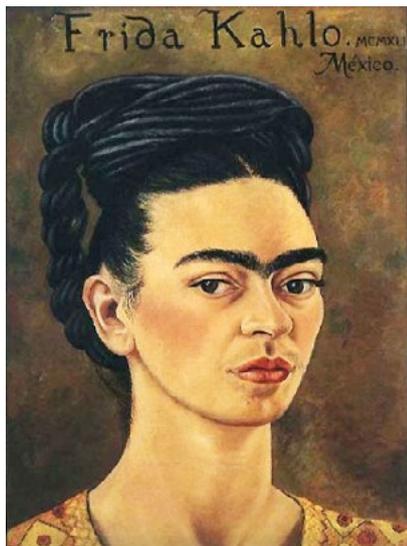
As imagens poéticas usadas pela autora remetem à pintura, como nos versos “O clarão/ vem do rio. E/ lhe dói o alvorecer”, “depois do entardecer”, “Claros tons”, em que as cores alaranjadas e vibrantes estão explicitadas nas manifestações da natureza que contém essa coloração e no uso de palavras próprias da pintura: claros, clarão, tons.

Com mais evidência, algumas expressões demarcam a posição da figura feminina encontrada na obra pictórica de Gil Vicente, tais como “Mulher sentada perto da mesa” e “tem de a própria graça conter”, este último relacionado ao modo como a mulher que aparece na pintura está sentada.

Depois da análise intersemiótica do poema de Beatriz Viégas-Faria, a professora propõe aos estudantes passar pelo mesmo processo criativo da autora de *Pampa pernambucano*: cada aluno escolhe uma pintura, de qualquer artista plástico, que os agrada e encanta. A partir das emoções suscitadas, deve-se produzir um texto poético, levando em conta também o aspecto técnico (jogo fonético, imagens poéticas, figuras de linguagem, etc).

Tendo em vista que o presente projeto já foi aplicado em uma situação real de sala de aula, pode-se dizer que o resultado é muito bom. Tanto a análise das relações e inter-relações dos diferentes elementos semióticos em estudo, a aplicação de um método de criação, quanto à projeção do aspecto da sensibilidade e do encantamento são feitas pelos alunos de maneira satisfatória. Além disso, a produção poética a partir de uma obra que os instigue ou encante é surpreendente, tendo em vista o envolvimento que se percebe dos estudantes com as obras

escolhidas. Um exemplo do trabalho desenvolvido em sala de aula foi feito a partir da obra *Autorretrato con Vestido Rojo y Dorado*, de Frida Kahlo:



Autorretrato con Vestido Rojo y Dorado, 1941, Óleo sobre tela, 39 x 27,5 cm, Coleção J. y N. Gelman

A partir da pintura da artista plástica mexicana Frida Kahlo, uma aluna do segundo ano do ensino médio produziu o seguinte poema:

“Eu pinto-me porque estou muitas vezes sozinha e porque sou o assunto que conheço melhor”.
(Frida Kahlo)

Inesgotável solidão

Detrás da lágrima furtiva,
De meu triste coração,
Que muito perdeu a razão,
Existe a solidão.

Uma solidão que me
Atormenta sem dó.

Esconde-se detrás de uma vida.
E me corrói por inteira.

O que faz doer a solidão
É sua sede,
É ter que arrancar
Destas entranhas
O que me falta.

O que dói na solidão
É ter que amar.
Amar e não ser amada,
E esta dor persistir por muito tempo.

O que mais dói na solidão
 É ter na mão uma chave
 Que nada abre.

A solidão é uma foto em que
 Se retorce
 Um inconformado instante.

É desencontrar-se
 Nos próprios passos.

Não sei quando perderei
 Essa dor.

Meu coração é uma cidade
 Entre muralhas
 Esperando a chave da solidão.

Antes de iniciar essa breve análise do processo criativo e da intertextualidade presentes no poema da aluna, é preciso ressaltar a gênese poética enquanto procedente de um não profissional, um não escritor. Sendo assim, é possível detectar-se lugares-comuns e simplicidade no texto, mas é preciso lembrar que se trata de uma estudante que só produz poemas em sala de aula, portanto, não exercita regularmente a escrita dessa prática poética.

A aluna em questão participou da aula na qual se desenvolveu a prática da proposta transcrita neste capítulo do trabalho, portanto, analisou, juntamente com os colegas da sua turma, o processo criativo de Beatriz Viégas-Faria, tendo como exemplo o poema “SOLIDÃO, palavra derivada do masculino”, escrito a partir da obra *Mulher sentada perto da mesa* (1997), do pintor Gil Vicente. Após a análise, foi feita a proposta à turma: escolher uma pintura que lhes emocionasse ou instigasse e produzir um texto poético considerando a sua leitura sobre ela.

A pintura *Autorretrato con Vestido Rojo y Dorado* (1941), de Frida Kahlo, foi a escolhida pela educanda. Segundo depoimento dela, a opção por esta obra deveu-se à desestabilização dos seus conceitos sobre o ser mulher e o ser solitário que a produção artística da mexicana provoca. Além disso, a aluna encontrou uma declaração da pintora e usou-a como epígrafe para o seu poema.

Quando se lê o poema “Inesgotável solidão”, percebem-se várias referências aos dois elementos escolhidos. Primeiramente, o título, assim como o tema do texto, retoma o assunto da epígrafe: a solidão. Além disso, vale ressaltar que o autorretrato mostra uma única pessoa, a própria Frida, que está, portanto, sozinha.

Na sétima estrofe, há outra retomada da pintura, já que a aluna diz que “A solidão é uma foto em que/ Se retorce/ Um inconformado instante”. Percebe-se que as pinturas que se configuram como autorretrato geralmente mostram a figura humana como se ela estivesse posando para uma foto, o que também acontece no de Frida Kahlo.

Além destas comprovações da intertextualidade no poema da aluna, há ainda algumas passagens que merecem destaque enquanto criação e técnica literária. É o caso das imagens poéticas criadas, tais como “O que faz doer a solidão/ É sua sede,/ É ter que arrancar/ Destas

entranhas/ O que me falta.”, “O que mais dói na solidão/ É ter na mão uma chave/ Que nada abre.” e “Meu coração é uma cidade/ Entre muralhas/ Esperando a chave da solidão”. Há, evidentemente, ideias que, através de construções poéticas, reforçam a dor e a impotência do ser solitário.

É evidente, portanto, que o fato de se optar por uma pintura baseado no encantamento que ela proporciona faz com que os textos poéticos criados sejam plenos de sentimento, de emoção, de vida, o que garante que o objetivo do projeto seja alcançado.

O trabalho com a intertextualidade é um dos motivos pelos quais se escolheu o livro *Pampa pernambucano* para se propor um projeto na área da Literatura. É assim que se pode pôr em prática a interdisciplinaridade, tão necessária na conjuntura da sociedade e dos jovens da atualidade.

Desse modo, parece coerente que se trabalhe em sala de aula com a obra de Beatriz Viégas-Faria, uma vez que alia a técnica do fazer poético com o encantamento e a emoção, o que possibilita não só o desenvolvimento de alunos capazes teoricamente, que compreendam o papel da literatura e da poesia em nossa cultura, mas, principalmente, pelo caráter humano, pensando a educação de uma forma mais holística.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. São Paulo: Difel, 1985.

BARBOSA, Elyana. **Gaston Bachelard: o arauto da pós-modernidade**. 2. ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2003. (Série Princípios)

FLORES, Onici; PEREIRA, Vera W. **O grau dez da leitura: lendo como escritor, escrevendo como leitor**. Porto Alegre: WS Editor, 2000.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Idéias sobre Linguagem)

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Coleção Debates)

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

VIÉGAS-FARIA, Beatriz. **Pampa pernambucano: poesia, imagens, e-mails**. Porto Alegre: Uniprom, 2000.

PROJETO “TECNOLOGIA E LETRAMENTO LITERÁRIO EM LÍNGUA INGLESA”

Jean Michel Valandro¹, Isabel Körbes Scapini²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discorrer acerca das práticas realizadas no Projeto de extensão “Tecnologia e Letramento Literário em Língua Inglesa” desenvolvido no período de março de 2013 a fevereiro de 2014. Este projeto teve como objetivos gerais reunir os professores do Vale do Taquari para refletir sobre as contribuições da Literatura para o letramento em Língua Inglesa e discutir o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem desta língua adicional. Como objetivos específicos, o Projeto visou o VI Concurso de Leitura em Língua Inglesa, o XIV Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa e IX Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola, bem como realizar oficinas em laboratórios de informática de escolas da região. Além disso, nesse artigo há a descrição minuciosa de cada atividade produzida a partir dos objetivos acima descritos, a fim de contemplar as quatro habilidades básicas de aprendizado da língua inglesa e atender à proposta inicial do projeto, que é o uso de tecnologias e/ou da literatura para a promoção do letramento em Língua Inglesa. As questões teóricas que justificam o uso da tecnologia, bem como os benefícios obtidos no processo de aprendizagem das línguas adicionais são apresentados juntamente com os resultados do trabalho desenvolvido mostrando que a proposta inicial conseguiu ser cumprida e os pressupostos teóricos defendidos pelo grupo de trabalho do projeto se confirmaram ao longo das atividades, embora ainda haja um imenso trabalho a ser empreendido na arena do letramento em Língua Inglesa nas nossas escolas.

Palavras-Chave: Letramento. Literatura. Tecnologia. Língua Inglesa.

Abstract: This paper aims at discussing the practices developed in the Extension Project “Tecnologia e Letramento Literário em Língua Inglesa” from March 2013 to February 2014. The project had, as main goals, to bring teachers together in order to reflect about literature and its social, politic and historical movements as well as its contribution to English literacy and discuss about the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in the teaching and learning process. As specific goals, the project aimed at promoting the VI English Reading Contest, the XIV Meeting of English Teachers and IX Meeting of Spanish Teachers, as well as carrying out workshops at schools’ laboratories in the Region of Vale do Taquari. This article includes the detailed description of each of the above activities, which were designed to promote literacy in English language. The theoretical aspects that justify the use of technology as well as the resulting benefits in the foreign language learning process are presented in the results, indicating that the aims of the project were achieved and that the theoretical assumptions were confirmed along with the activities, although there is still a huge work to be undertaken in the field of English literacy at our schools.

Keywords: Literacy. Literature. Technology. English Language

1 INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão “Tecnologia e Letramento Literário em Língua Inglesa” vem sendo implementado no Centro Universitário UNIVATES ao longo de seis anos, estando seu público-alvo, atividades e proposta em constante aperfeiçoamento. O fato de este projeto ter uma continuidade proporciona, entre outros aspectos, o contato com um público diversificado ao envolver, a cada ano de realização, professores e estudantes que se situam em diferentes níveis

1 Graduando do Curso de Letras e Bolsista do Projeto Tecnologia e Letramento Literário em Línguas e Literatura

2 Mestra em Linguística Aplicada (PUC) e professora do Centro Universitário UNIVATES

da Educação Básica, bem como professores de cursos de idiomas. As atividades descritas no presente artigo iniciaram em março de 2013 e estenderam-se a fevereiro de 2014.

Há, no projeto, objetivos mais gerais e outros bem específicos quanto às ações promovidas. O objetivo geral é reunir os professores do Vale do Taquari para proporcionar reflexão sobre a literatura e seus movimentos sociais, políticos e históricos a fim de contribuir para o letramento em Língua Inglesa e discutir as possibilidades do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Este objetivo justifica-se porque, muitas vezes, nas demandas do dia-a-dia, os profissionais da área da Língua Inglesa não têm disponibilidade de reunir-se única e exclusivamente para discutir acerca de suas ações, refletindo sobre o impacto que elas surtem no público com o qual estes profissionais trabalham. Pensou-se então, que tendo esse objetivo como norteador do projeto, seria possível a criação de espaços que propiciassem a reflexão acerca das ações desenvolvidas pelos profissionais da área das línguas adicionais, bem como a discussão sobre como estas ações podem ser potencializadas por meio da literatura, que oferece uma riqueza ímpar de elementos culturais, vocabulário e estruturas gramaticais essenciais a quem está em processo de aprendizado e aquisição de uma nova língua.

Desse modo, procurou-se atrelar ao uso da literatura uma fonte de recursos riquíssima que é a rede mundial – *World Wide Web* – na qual, sabe-se, é possível encontrar uma grande quantidade de material da mais diversa natureza, disponível em Língua Inglesa e ao qual, às vezes, não se têm acesso em material impresso pelas dificuldades da sua aquisição. Tal importância recai sobre a *Web*, também, pelo fato de ela ser extremamente interativa e possibilitar uma melhor aceitação dos alunos quanto a conteúdos que, de maneira geral, eram trabalhados de uma forma didática que não previa a utilização da *Web* ou, pelo menos, não da forma como se pretendeu utilizá-la neste projeto.

No que diz respeito aos objetivos mais específicos do projeto, um deles foi o de desenvolver oficinas em laboratórios de informática para atualização e instrumentalização de professores e alunos da região do Vale do Taquari. Para tanto, foram promovidas oficinas, em várias escolas, valendo-se de textos e exercícios *online* com os quais o aluno poderia interagir e refazer quantas vezes quisesse, a fim de corrigir os erros cometidos e aprender com esta correção, uma vez que cometer erros nada mais é do que uma das etapas do processo de aprendizado.

2 REVISITANDO ESTUDOS ACERCA DO USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

2.1 *English WEB – links* para ensinar e aprender

Inicialmente cabe lembrar de uma distinção, citada por Bulla (2014, p. 19), entre Internet e Web (WWW): sendo a primeira a gigantesca rede que interliga todos os computadores mundialmente e a segunda “um modelo de compartilhamento de informações construído sobre a Internet. A Web usa o protocolo HTTP, que é apenas uma das linguagens utilizadas na Internet”. Desde o advento da *World Wide Web* muito se tem dito sobre Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Mas poucos sabem que foi somente a partir da década de 90 que esta rede mundial de computadores foi disponibilizada ao grande público. Antes da década de 90 o sistema era somente usado para envio de mensagens que davam conta, principalmente, de comunicação acadêmica e a rede era restrita a países desenvolvidos.

A partir da última década do século XX começou a expansão da Internet para todo o mundo e todos puderam conhecer a então chamada web 1.0, que se caracterizava por páginas mais estáticas nas quais os usuários tinham uma menor interação e estavam limitados a fazer o que o chamado *Webmaster* determinava.

O incremento das tecnologias de comunicação incluiu o design de softwares de diversos materiais didáticos multimídias em CD-ROMs que impulsionaram o letramento em línguas adicionais, principalmente no ensino a distância. Isto foi acentuado com o advento dos *forums*, *chats* e outras plataformas virtuais que possibilitaram interações orais cada vez mais ágeis e instantâneas.

Atualmente, a Internet que conhecemos é chamada de 2.0. Este tipo de sistema caracteriza-se pela possibilidade que se dá aos usuários de mais interatividade, bem como de personalizar serviços e gerar conteúdos, ou seja, pode-se acessar qualquer conteúdo de qualquer lugar do mundo, inclusive material em idiomas que não o nosso para ter a possibilidade de aprender uma segunda língua.

Para aprendizes e professores de línguas adicionais, a Internet tem se mostrado uma ferramenta crucial para o aprendizado. Nota-se isso quando considerada a afirmação de Montezor e Silva (2009) que afirmam: “realmente só se tem o conhecimento da língua quando se conhece a cultura do povo”. Tendo essa afirmativa como alicerce para a construção de um bom nível de conhecimento do aprendiz de Língua Inglesa, pode-se dizer que a Internet 2.0, por propiciar a interação já apresentada no parágrafo anterior, tem auxiliado muito na aquisição de material cultural da língua-alvo.

As tecnologias *online* de hoje oferecem oportunidades ao aluno de acessar materiais culturais super atualizados. A utilização desses materiais autênticos pode propiciar aos alunos um nível de percepção em geral adquirida somente com a vivência *in loco* da língua alvo (ROBINSON & SANTOS, 2001, p. 44).

Bulla (2014), também pontua como um dos diferenciais proporcionados pela *Web* o fácil acesso a materiais autênticos. Exemplos destes conteúdos são notícias (CNN, BBCnews, NYTimes), blogs, artigos científicos, anúncios publicitários e outros gêneros textuais encontrados em variadas formas de publicações. Segundo a autora, a rede oferece inúmeros sites para “aprendizagem autoinstrucional” como por exemplo o *Learn American English Online*, o que constitui uso tanto em aulas presenciais como em estudos a distância.

Os sites acima referidos se prestam para inúmeras abordagens no âmbito do letramento em língua inglesa, tanto por constituírem um *input* em material autêntico quanto por oferecerem oportunidades de produção na língua estudada. Apoiar-se nas TICs para a promoção do letramento significa mudar o foco do processo de ensino e do processo de aprendizagem. Embora a Internet já seja usada de diversas maneiras, principalmente para acessar redes sociais, enviar e-mails entre outros tantos usos, a introdução de uma tecnologia como essa no âmbito escolar implica em redimensionar a forma de ensinar, instrumentalizar o professor para o uso dessa tecnologia e preparar aulas que contemplem os diversos níveis de destreza que os alunos têm com relação ao seu uso.

Todavia, mudar as formas de aprender dos alunos requer também mudar as formas de ensinar de seus professores. Por isso, a nova cultura da aprendizagem exige um novo perfil de aluno e de professor, exige novas funções discentes e docentes, as quais só se tornarão possíveis se houver uma mudança de mentalidade, uma mudança nas concepções profundamente

arraigadas de uns e de outros sobre a aprendizagem e o ensino para encarar essa nova cultura da aprendizagem (POZO, 2002).

A desconforto, gerada pelas mudanças descritas acima, pode acabar provocando certo estranhamento. Isso ocorre com todo e qualquer novo sistema que se tenta implantar. Afinal, é normal que o novo gere estranhamento inicial até que passemos a conhecer melhor os resultados de seu uso, se é benéfico ou não. Também fatores referentes à estrutura da instituição podem afetar a implantação de um novo sistema de trabalho.

Apesar de todas estas oportunidades, a utilização de recursos tecnológicos pode sofrer uma rejeição inicial por parte dos professores e de outros agentes envolvidos no processo educacional. De acordo com Dudeney & Hockly (2007), os contextos nos quais os professores utilizam a tecnologia podem variar amplamente. Assim, o acesso a computadores, o medo de novas tecnologias e a falta de conhecimento, confiança ou formação sobre o uso de recursos tecnológicos afetam a implementação da tecnologia (JUNIOR, 2012).

O que não se pode pensar é que, por si só, a tecnologia represente um aperfeiçoamento no processo de ensino e de aprendizagem. Tanto professores quanto alunos continuam sendo protagonistas no processo educativo passando somente a uma mudança na forma de atuação: professores tornam-se mediadores do conhecimento na sala de aula e os alunos passam a ser sujeitos de seu aprendizado, ou seja, possuem papel mais ativo em sua educação. Deve-se entender a tecnologia como algo que venha a agilizar e facilitar o acesso a certos materiais, bem como modificar a forma de comunicação entre os aprendizes e o professor.

Não se pode, portanto, ignorar a relação inexorável entre a tecnologia e a educação. Entretanto, isso não significa que o computador terá o poder de promover, por si só, todos os progressos no processo de ensino-aprendizagem. Antes de tudo, o computador precisa ser entendido como mais um agente facilitador no processo de construção de conhecimento (LOPES, 2011, p. 5).

Nessa perspectiva ocorre uma descentralização das tarefas do docente e os estudantes tornam-se coautores de uma aprendizagem muito mais significativa e atraente.

2.2 Letramento em Língua Adicional

De acordo com Soares (2002), letramentos são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas na sociedade. Ou, ainda, as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade.

Para regular a organização das práticas de letramento existem as tecnologias de escrita que, antes de os indivíduos possuírem acesso a meios digitais de comunicação, eram representadas por material impresso em papel, que foi a tecnologia abundante e largamente utilizada por um longo espaço de tempo. Essas práticas, mediadas por material impresso, funcionavam como único meio de promover práticas sociais que estivessem ligadas ao ato de ler e escrever. Contudo, com o advento da Internet, a tela do computador tem tomado consideravelmente o espaço antes ocupado pelo material impresso e esse processo implica em diversas mudanças na forma de processamento cognitivo da informação para a construção do conhecimento.

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos a hipótese é de

que essas mudanças tenham conseqüências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital* (SOARES, 2002, p. 9).

Essa utilização massiva dos hipertextos permite novas formas de interação entre leitores-texto-escriptor, como dito acima, principalmente devido à facilidade com que se deparam os indivíduos, ao navegar pela rede, de encontrar determinadas produções textuais que talvez não tivessem acesso quando essas existiam somente em mídia impressa. Também é interessante destacar que o percentual de concentração que o leitor utiliza para efetuar a leitura e interpretação de um hipertexto é relativamente maior do que o necessário em um texto impresso. Isso devido à quantidade de estímulos visuais que, por vezes, estão presentes ao entorno da página em que o texto digital está inserido, sejam eles de quaisquer natureza.

Além disso, pode-se concluir que não é só este novo espaço de escrita -a tela - que gera um novo letramento, para isso também contribuem os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura. (SOARES, 2002). Devido a esse novo panorama de geração de letramento o leitor deve ter senso crítico a fim de definir quais leituras são de qualidade ou não, já que, quando da utilização virtual do conhecimento, qualquer um pode publicar aquilo que bem quiser onde bem entender, haja vista textos das mais diversas naturezas sem comprometimento com a realidade que podem ser encontrados na Internet.

2.3 O processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa mediado pela tecnologia

O ensino da Língua Inglesa na atualidade ainda concentra forte presença da Abordagem Comunicativa, em que o aprendizado é oportunizado em interações nas quais os alunos devem usar o vocabulário e as estruturas sintáticas da língua alvo para se comunicar com os colegas, embora se considere estarmos hoje vivendo uma era pós-método na área do ensino de línguas adicionais.

Para que essas situações comunicativas sejam criadas e se desenrolem com sucesso, é necessário que o professor proveja o aluno com o conhecimento necessário para discorrer acerca dos mais variados assuntos. Afinal, se o foco é a comunicação, o aprendiz deve dominar as palavras básicas para não prejudicar a comunicação por falta de vocabulário.

A linguagem que os professores usam para ensinar não é selecionada unicamente para o propósito de ensinar determinadas estruturas da língua, mas também para ter certeza de que os aprendizes terão o vocabulário que eles precisam para interagir em uma variedade de contextos. O sucesso dos estudantes nesses cursos é frequentemente medido em termos de sua capacidade de 'cumprir com a tarefa' na segunda língua, mais do que sua precisão no uso de certas estruturas gramaticais (LIGHTBOWN & SPADA, 2006, p. 110).

Possibilitada a comunicação, é importante que o aprendiz consiga comunicar-se em situações de natureza diversificada, dessa forma a aula não se torna monótona e motiva o aluno a aprender. A utilização da tecnologia, nesse contexto, permite que o aluno se comunique não só com os colegas ou com o professor, mas também com falantes nativos da língua-alvo. Também, pelo fato de o aluno ter o domínio na interação homem-máquina, existe uma tomada de poder que promove a mudança no papel do aluno que foi descrita acima, permitindo que ele se torne sujeito produtor de seu conhecimento.

As tecnologias permitiram aos professores proporcionar situações reais de uso da língua através de *chats*, leituras de textos autênticos, compreensão auditiva de programas de rádio, filmes e vídeos postados. Além disso, as interações em *chat*, *blogs* e *e-mails* com fins didáticos

surgem como fonte na construção do conhecimento, permitindo ao aluno se tornar co-autor mais autônomo e ter poder de decisão sobre o seu produto final de aprendizagem (JUNIOR, 2012).

Bulla (2014) procede a uma investigação abrangente do ensino de línguas a distância mediante a utilização de ferramentas *online* e constata-se o quanto elas podem ser úteis também em aulas presenciais, sejam estas realizadas em laboratórios de língua ou em sala de aula convencional utilizando-se aparelhos com acesso à *web* :

[...] as inovações tecnológicas possibilitaram a criação de diferentes modos de realização do ensino de línguas a distância, servindo de suporte facilitador (a) do acesso a textos orais, escritos, audiovisuais ou multimodais (autênticos ou não; e de gêneros variados, inclusive os digitais emergentes) e à informação em termos gerais, (b) do trabalho com as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar na língua adicional, (c) da qualificação dos materiais para aprendizagem autônoma, (d) de interações entre participantes de cursos *online*, bem como com falantes da língua de estudo, (e) da circulação de produções dos alunos para além da sala de aula, podendo atingir diferentes interlocutores, (f) da realização de atividades em grupos, e (g) da promoção da autoria (BULLA 2014).

A maioria dos recursos elencados pela autora, juntamente com os materiais e ferramentas neles implícitas constitui um rico suporte ao letramento em língua adicional, tanto em aulas presenciais como em estudos a distância. Isto é fato não somente, porém, principalmente, em língua inglesa, visto ser nesta língua em que se encontra o maior percentual de conteúdos armazenados na *web*.

Vale lembrar ainda que, segundo Marini (2010) o computador é usado de forma lúdica e prazerosa, além de trabalhar com algumas habilidades como, por exemplo, destreza, associação de ideias e raciocínio lógico e indutivo. Além disso, na utilização do computador para o ensino da Língua Inglesa, é importante a visão de que o erro é algo importante no processo de aprendizagem, pois inúmeros exercícios em sites de língua inglesa permitem ao aluno identificar quando ocorre e onde está o erro, podendo assim corrigi-lo instantaneamente.

Erros são tratados como produtos de um processo criativo de aprendizagem, envolvendo simplificação de regras, generalização, transferência, entre outras estratégias cognitivas. Sob essa concepção de ensino, a tecnologia é empregada de forma a maximizar as oportunidades de interação de alunos com contextos significativamente ricos, através do qual esses alunos possam construir e adquirir competência na Língua Estrangeira (FRANCO, 2010, p. 4).

2.4 O ensino da língua adicional e as questões culturais

É fundamental que se pense, no momento de planejar a aula, no nível de destreza e habilidades dos alunos quanto ao uso do computador. Com relação a isso, Lopes (2011) nos diz que

Ler um texto em uma tela de computador, naturalmente, implica acionar novos conhecimentos e estratégias cognitivas, uma vez que o texto é estruturado de forma diferente do que ocorre em uma folha de papel. Na Internet, os vários tipos de texto podem ser acessados por *links*, que propiciam uma trajetória diferenciada de leitura, isto é, mais dinâmica, não linear e muitas vezes imprevisível. A dinamicidade dessa nova tecnologia obriga o leitor a apresentar novas competências, pois a leitura interativa dos textos eletrônicos mescla linguagens audiovisuais, icônicas e pictóricas entre outras (LOPES, 2011, p. 9).

Como discutido anteriormente, para que o aluno aprenda uma língua adicional é crucial aprender também a cultura dos países que falam essa língua-alvo para que ele possa melhor entender as peculiaridades que a língua traz intrínsecas em si. Um exemplo bem recorrente é o fato de pessoas falarem uma língua adicional, mas não entenderem programas de humor ou anedotas contadas nessa segunda língua por não terem o conhecimento do que, culturalmente, provoca humor nesse idioma que estão aprendendo. Outro exemplo pode ser as expressões idiomáticas encontradas nas línguas adicionais, as quais, deixam de fazer sentido, baseando-se apenas na sua tradução. Então, afirma-se que para conhecer não só essas, mas outras peculiaridades da língua adicional, é necessário ter conhecimento de vários aspectos culturais.

Como o inglês é a língua internacional, aprender esta língua dará ao aprendiz mais chances de ter uma conversa bem sucedida com falantes das mais diversas culturas. Afirma-se isso porque é conhecida a importância mundial da Língua Inglesa devido a, entre outros fatores: ser a principal língua dos negócios, da moda, do turismo, do cinema e da música. Ainda, ter todo esse conhecimento cultural permitirá aprimorar o senso crítico do aluno que, ao ter contato com aspectos de outra cultura, não promoverá o clássico julgamento de bom/ruim, impregnado de preconceito, que tantas vezes se faz de uma cultura diferente da nossa.

A Internet, com sua natureza multicultural e multilinguística, converte-se em excelente ferramenta para o ensino do inglês em sua dimensão sistêmica de regras e normas, além de promover e facilitar a comunicação entre os aprendizes das mais diversas culturas. O objetivo do ensino do inglês exorbita, assim, da esfera linguística, para possibilitar o desenvolvimento da capacidade de apreciação e análise crítica da diversidade intercultural do aprendiz (LOPES, 2011, p. 12).

Ademais do aspecto cultural, um benefício não apenas da Internet, mas do uso do computador em si é o de que, às vezes, o aluno sente-se desencorajado ou inibido a responder ao colega, principalmente quando se trata de uma resposta falada. Sendo assim, atividades colaborativas, com o uso de computador, são capazes de neutralizar esse aspecto desfavorável à comunicação e, como a resposta do aluno, nesses casos, é escrita e não falada, há um ganho na motivação para aprender. Ainda, essa classe de exercícios ajuda o aprendiz a formular frases mentalmente tendo o tempo necessário para usar as estruturas gramaticais corretamente, o que dá mais segurança para um futuro exercício onde seja exigida do aluno a produção oral em Língua Inglesa.

Nas aulas de língua estrangeira os alunos relatam que a comunicação no laboratório é mais fácil que a comunicação oral em sala de aula, até para aqueles que têm pouca familiaridade com o computador. A consequência de retardar a produção (*output*) e conceder aos alunos o tempo necessário para responderem a uma questão – tempo que não é possível numa interação oral – parece ter um efeito positivo nas atitudes e desempenho dos alunos (ROBINSON & SANTOS, 2001, p. 41).

3 PROMOVENDO O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LI

Considerando as razões referenciadas para se utilizar as tecnologias e valendo-se do fato de que várias escolas já dispõem de um laboratório de informática bem equipado, a equipe do projeto planejou algumas oficinas que priorizassem práticas envolvendo textos literários, compreensão leitora e aumento de vocabulário.

O público-alvo das oficinas, nesse ano de 2013, foram os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio e os textos escolhidos para serem trabalhados com eles foram as fábulas “*The*

Lion and the Mouse” e *“The Rooster and the Fox*”. Foram escolhidas fábulas por seu caráter mais descontraído e de fácil compreensão, já que se pretendia promover oficinas que fugissem um pouco ao padrão rígido que a aula expositiva pode ter. As oficinas foram ministradas em escolas estaduais dos municípios de Estrela, Encantado e Lajeado, nos meses de maio e junho, tendo sido ministrada uma oficina em também no mês de outubro. O total de alunos atendidos em todas as escolas foi de 236, tendo oscilado bastante o número de participantes em cada oficina, pela disponibilidade de horário das turmas.

Em todas as oficinas podem-se perceber alguns pontos positivos e alguns a melhorar. Como aspectos positivos podem ser citados o bom grau de interesse dos alunos nas oficinas, já que estas foram ministradas em um molde um pouco mais flexível do que uma aula tradicional. Também vale destacar a boa receptividade para com o Projeto por parte dos professores e a facilidade dos alunos em lidar com a tecnologia, o que facilitou o processo, bem como o auxílio de monitores do laboratório em algumas das escolas.

Já, como pontos a melhorar podem ser citadas as rigorosas normas de segurança de algumas escolas nos seus laboratórios de informática, o que pode reduzir o uso desses equipamentos, pois a excessiva preocupação com o acesso às máquinas tende a inibir a sua utilização por parte dos professores. O desnível no conhecimento da Língua Inglesa entre os alunos de uma mesma turma sempre é um fator que dificulta o andamento das atividades.

Um objetivo importante do projeto “Tecnologia e Letramento Literário em Língua Inglesa” é promover o Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa, que está em sua 14ª edição. Esse evento conta com a participação de graduando e professores do Curso de Letras da Univates, bem como com professores e estudantes de Língua Inglesa de qualquer outra instituição do Estado. Em 2013, contou-se com a participação de 75 pessoas dos mais variados lugares do Estado, mas, principalmente, com professores do Vale do Taquari. O evento objetiva instrumentalizar os professores e graduandos, socializando estratégias de ensino de línguas a fim de tornar o ensino mais eficaz. Busca-se também congregiar os profissionais da área das línguas para promover uma reflexão sobre as suas práticas docentes, concebendo a aquisição da língua como um processo de construção e interação.

O evento ocorreu na última sexta-feira do mês de agosto, como já é tradicional, tendo como palestrante a professora Aline Pacheco, da PUC/RS, que é doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e abordou o tema *“Raising Student’s Awareness on Language Learning Strategies”*. O evento aconteceu das 8 às 17 horas, sendo que a parte da manhã foi de cunho mais teórico, mesclando algumas práticas por meio de exercícios interativos entre os presentes. O período da tarde foi eminentemente prático, realizado no laboratório de línguas da Instituição. Também houve exposição de material didático em Língua Inglesa, para divulgação e ou venda aos participantes do Encontro.

Também é uma das atribuições do projeto promover o Concurso de Leitura em Língua Inglesa, que é realizado na Univates há 6 anos, com o objetivo de estimular nos estudantes da região o desejo de aperfeiçoarem a Língua Inglesa, reforçar a importância das atividades de leitura oral, exercitar a pronúncia correta e estimular os docentes das escolas de ensino fundamental a aprimorarem seus métodos de ensino das habilidades orais da língua adicional. No dia da competição, é escolhido pelo professor responsável, que acompanha cada escola inscrita, o aluno que tiver o melhor desempenho em leitura, considerando ritmo, entonação e pronúncia, para representar a sua escola no Concurso. Dia 18 de outubro de 2013 a competição foi realizada no auditório do prédio 3, onde os grupos de “torcedores” das escolas abrilhantaram

o evento, coroando de êxito o trabalho dos professores e o esforço dos aprendizes em sala de aula.

O público-alvo desse evento são as turmas de 8^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental de escolas da rede pública e privada do Rio Grande do Sul. Nesse ano, participaram do concurso sete (7) escolas, contabilizando o total de 152 alunos. A banca avaliadora foi composta por professores da Instituição e, como prêmio, cada um dos três primeiros colocados e ao seu respectivo professor, foi agraciado com uma obra literária, em Língua Inglesa, tendo havido ainda o sorteio de um livro ao público de alunos que prestigiaram o evento.

Além destes objetivos acima citados, para promover o letramento literário não só em Língua Inglesa, mas também para que os alunos tivessem contato com outras línguas adicionais, foi promovida a vinda do grupo de teatro Drama Club, da UFRGS, na noite do dia 13 de novembro. Foram apresentadas as peças teatrais *Romeo and Juliet*, de William Shakespeare, *Bodas de Sangre*, de Federico García Lorca, e *Le Malade Imaginaire*, de Molière, sendo a primeira em Língua Inglesa, a segunda em Língua Espanhola e a terceira em Língua Francesa. À medida que os grupos se apresentavam, o público pôde interagir com os professores coordenadores da equipe, a fim de sanar quaisquer dúvidas ou curiosidades que tivessem quanto ao grupo teatral. A plateia contou com 97 participantes, sendo o evento aberto à comunidade em geral, principalmente alunos de ensino médio, mas também professores e alunos de escolas de idiomas.

Outra atividade a salientar foi a participação da professora Justina Inês Faccini Lied no III SINALEL e II Simpósio Internacional de Letras e Linguística na Universidade Federal de Goiás (UFG). No evento, a professora divulgou as atividades deste Projeto desenvolvido na Univates, bem como os resultados e a repercussão que ele tem tido durante o seu período de realização. Ainda, a professora apresentou o trabalho *Language and the Media: implications on learning and teaching process* que estava vinculado ao tema “possibilidades e desafios no Ensino da Língua Inglesa: contribuições para o processo do Ensino e da aprendizagem”.

Além das atividades já elencadas, houve ainda uma palestra ministrada pela professora Justina Lied na Escola Cenecista Mário Quintana, no município de Encantado. A atividade com o nome de *Life, Letters and Poems of Emily Dickinson* aconteceu no dia 26 de março de 2013 e teve como público-alvo os alunos do 1^o ano do Ensino Médio da escola. O total de participantes foi de 34 alunos e, como o nome já sugere, o assunto abordado foi toda a obra literária de Emily Dickinson, bem como, sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os resultados alcançados no Projeto em 2013, cabe um destaque à excelente receptividade que vem apresentando o Concurso de Leitura em Língua Inglesa. Tal sucesso motivou a inclusão da língua Espanhola em 2014. O evento proporciona um espaço que oportuniza aos alunos aprimorarem a oralidade nas línguas adicionais e para que estes ponham à prova suas habilidades em público, já que os participantes, inclusive os que ficam na plateia, participam previamente de um treinamento na escola. Como as habilidades orais em língua estrangeira estão sendo demandadas de forma crescente, em termos de perfil profissional, o Concurso em Leitura pode ser um estímulo à busca por uma melhoria do ensino nesta área e um aliado do professor ao tentar motivar seus alunos a melhorarem a pronúncia.

As oficinas nos laboratórios de informática são sempre bem-vindas nas propostas de atividades dos professores, pela sua dinamicidade, caráter lúdico e riqueza de imagens. Assim

aconteceu com estas atividades do Projeto em 2013, corroborando as contribuições de Lopes (2011) quando se refere às características dinâmicas, icônicas e imprevisíveis dos textos *online*.

Paralelamente a isso, confirmando as premissas de Robinson & Santos (2001), segundo as quais os exercícios *online* oportunizam um lapso maior de tempo para elaborar respostas, as atividades realizadas nas escolas, totalmente virtuais, permitiram que os estudantes trabalhassem em seu próprio ritmo, tendo o tempo necessário para refletir sobre os exercícios propostos, sendo que o *feedback* geral dos alunos e seus professores ao final das atividades foi bastante positivo, destacando o fato de os textos serem fábulas, a riqueza e variedade dos exercícios planejados e o fato de serem exclusivamente *online*.

Outro destaque merece a apresentação das peças teatrais pelo Drama Club da Escola de Aplicação da UFRGS, que ocorreu na sua segunda edição. Nesse ano, além da peça de Shakespeare, *Romeo and Juliet*, a apresentação das esquetes em língua espanhola e em francês corroborou a importância do papel do teatro no letramento em outras línguas adicionais, além do inglês. A pertinência da atividade é reconhecida igualmente pelo fato de o espetáculo abranger o foco do projeto – uso da literatura e das tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BULLA, Gabriela Silva. **Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- FRANCO, Cláudio de Paiva. A tecnologia no ensino de línguas do século XVI ao XXI. **Letra Magna**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 12, 2010. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigo18_XII.pdf. Acesso em: 16 dez. 2013.
- JÚNIOR, José Henrique Silva. O uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira. **Revista HELB**, Brasília, v. 6, n. 6, 2012. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198:0-uso-da-tecnologia-no-ensino-de-lingua-estrangeira&catid=1112:ano-6-no-6-12012&Itemid=17. Acesso em: 13 dez. 2013.
- LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 3. ed. Nova York: Oxford, 2006.
- LOPES, Diana Vasconcelos. As novas tecnologias e o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Científica Tecnologus**, Recife, 6 ed., 30 dez. 2011. Disponível em: http://www.unibrattec.edu.br/tecnologus/wp-content/uploads/2012/08/tecnologus_edicao_06_artigo_01.pdf Acesso em: 18 dez. 2013.
- MARINI, Edna dos Santos. **O ensino de língua inglesa para crianças por meio da internet**. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp154575.pdf. Acesso em: 13 dez. 2013.
- MONTREZOR, Márcia B. SILVA, Alexandre da B. **A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa**. Centro Universitário Geraldo Di Biasi – UGB. Cadernos Unifoa, Ed. nº 10, agosto/2009. p. 27-32.
- NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira, et al. Novas tecnologias no ensino de língua inglesa: considerações acerca das metodologias de ensino de línguas. **Interdisciplinar**, Sergipe, ano 5, v. 10, n. especial, p. 195-212, 2010. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_10/INTER10_Pg_195_212.pdf. Acesso em: 18 dez. 2013.



UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09